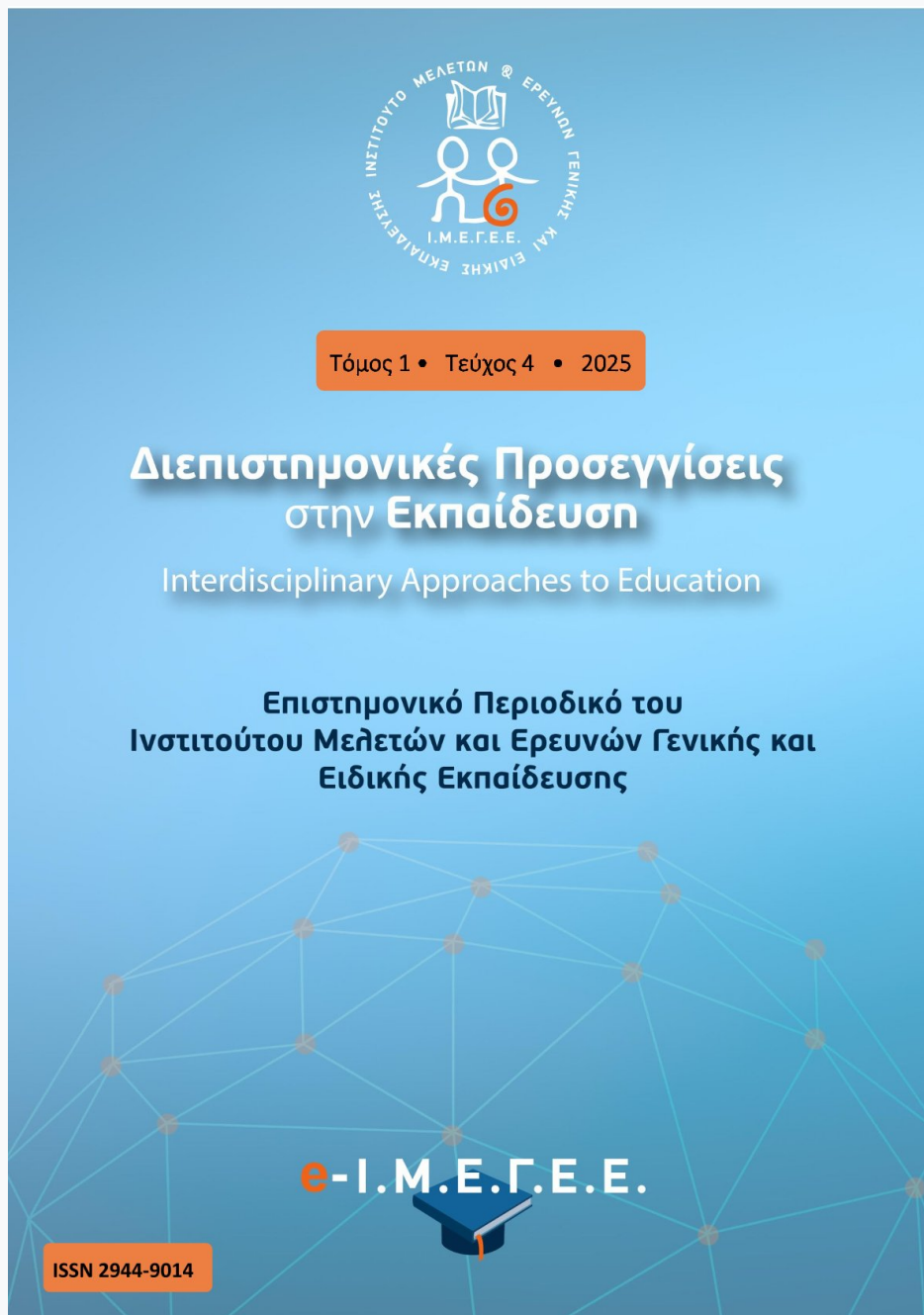


## Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 4 (2025)

2ο Πανελλήνιο Υβριδικό Συνέδριο για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: οικογένεια - σχολείο - ενηλικίωση - κοινότητα







Τόμος 1 • Τεύχος 4 • 2025

# Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Interdisciplinary Approaches to Education

Επιστημονικό Περιοδικό του  
Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και  
Ειδικής Εκπαίδευσης

e-I.M.E.G.E.E.



ISSN 2944-9014

## ΕΚΛΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ – ΟΜΑΔΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης – Αρχισυντάκτης – Υπεύθυνος Έκδοσης	Καθηγητής Κοινωνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ε.Α.Ε. Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., Ψυχολόγος - Κοινωνικός Λειτουργός, B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c. Msc Προαγωγή ψυχικής υγείας-Πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών-Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ, Phdc, υ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α., Επιστημονικός συνεργάτης Α ψυχιατρικής κλινικής πανεπιστημίου Αθηνών-Αιγινήτειο Νοσοκομείο, τ. Γενικός γραμματέας Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
Χατζηδρόσου Δέσποινα – Αρχισυντάκτρια	Κοινωνική Λειτουργός, εκπαιδύτρια ενηλίκων, εξωτερική συνεργάτιδα του θεσμοθετημένου Εργαστήριου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας LAHERS του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης, τ.Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής
Πασαλή Χριστίνα – Διευθύντρια Σύνταξης	BSN, BBA, PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, 1 ΕΠΑΛ Περάματος, ΔΙΔΕ Πειραιά.
Μουλού Θεοδώρα - Διευθύντρια Σύνταξης	Κοινωνική Λειτουργός - Φιλολόγος ΕΑΕ, Μ.Α. Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση, Κοινωνική Λειτουργός Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.
Σαλβαρά Μαρίνα - Γραμματέας-Υπεύθυνη επικοινωνίας	Δρ. Σαλβαρά Μαρίνα, Ph.D., Post-Ph.D (IKY)
Φρέιχα Θηρεσία – Μέλος	Ειδ. Βοηθ. Προσωπικό ΥΠΑΙΘ, 2 <sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό σχολείο ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.
Αλμπάνη Χριστίνα – Μέλος	Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού Τυφλών ΥΠΑΙΘ, MSc Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας.

## ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

### Οργανωτική επιτροπή

- Βαγιωνάκη Κυριακή, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλάκη Ευμορφία, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Γκιώσης Ιωάννης, Ειδικός Παιδαγωγός, MSc, Συνεργάτης LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Δημητράκη Μεταξία, MSc κοινωνική λειτουργός, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Ευθυμίου Παρασκευή, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Καλλιγιαννάκη Στέλλα, MSc, MEd Ειδική παιδαγωγός
- Σπυριδάκη Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός - Ψυχολόγος, MSc, Συμβουλευτικός Σταθμός, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Τορράκη Μαρίνα, Κοινωνική λειτουργός, MSc, Αν. Προϊσταμένη, Κοινωνική Υπηρεσία ΠΑΓΝΗ, Συνεργάτιδα Εργαστηρίου LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Τραγάκη Ευγενία, Ψυχολόγος ΥΠΑΙΘΑ, MEd Educational Psychology, MSc Σχολικής Ψυχολογίας, 1ο ΚΕΔΑΣΥ Α΄ Αθήνας.
- Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης, Ψυχολόγος Κοινωνικός Λειτουργός υποψ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α Β.Σc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c.
- Τσιακπίνη Λαμπριάνα, Λογοπεδικός - Ειδική παιδαγωγός, ΕΕΠ ΥΠΑΙΘΑ, Μ.Α. ΚΕΔΑΣΥ Έβρου.

### Επιστημονική Επιτροπή

- Καραλή Αγγαία, Ψυχολόγος, Αναπλ. Προϊσταμένη Τμήματος Περιθάλψης και Κοινωνικής Μέριμνας, Διεύθυνση Φοιτητικής Μέριμνας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Κουμαρέλα Χριστίνα, Ψυχολόγος, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Κουνάλη Βασιλική, Ψυχολόγος, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Λιόλιου Σταυρούλα, Ψυχολόγος, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρίδου Σάρρα-Γεωργία, κοινωνική λειτουργός, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μιγαδάκης Ιωάννης, MEd Ειδικός Παιδαγωγός – Μαθηματικός, Συμβουλευτικός Σταθμός ΕΛΜΕΠΑ
- Μπουλμέτη Γεωργία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 30 Κοινωνικών Λειτουργών, κοινωνική λειτουργός, κοινωνική ανθρωπολόγος, MSc Επιστήμες Αγωγής, αιρετή ΚΥΣΕΕΠ, πρόεδρος Πρωτοβάθμιου Πειθαρχικού συμβουλίου ΣΚΛΕ ΝΠΔΔ, ιδρυτικό μέλος Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
- Νικολοπούλου Βάσια, Εργοθεραπεύτρια και Ειδική Παιδαγωγός – Φιλολόγος Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πεδιώτη Νεκταρία, SW, MSc, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Πιτσικάκη Σοφία, Κοινωνική λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηδρόσου Δέσποινα, Κοινωνική λειτουργός – Εκπαιδύτρια Ενηλίκων M.Ed., Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής.
- Χριστοφορίδη Ειρήνη, MSc, PhD Τμήμα Γεωπονίας, Συνεργάτιδα LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Συριοπούλου-Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Δ/ντρια ΠΜΣ “Επιστήμες της Αγωγής”, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή”.
- Φαρμακοπούλου Ιγνατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χλιαουτάκης Ιωάννης, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Αναστασάκη Μαρία, ψυχίατρος, Επιστημονική Συνεργάτιδα ΚΕΣΥΨΥ ΕΛΜΕΠΑ
- Ασημόπουλος Χαρίσιος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Βασιλείου Ηλίας, Μεταδιδακτορικός ερευνητής Γλωσσολογίας, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Συνεργαζόμενος καθηγητής ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Βενιανάκη Αικατερίνη, MSC, PhD, Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης και Τμήματος Ψυχολογίας. Μέλος Εργαστηριακού

- Διδακτικού Προσωπικού στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δρίτσας Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
  - Καλαϊτζάκη Αργυρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
  - Κούτρα Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
  - Μαράκη Π. Ελένη, MSc, PhD, Επιστήμες Αγωγής, Πρόεδρος Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Εντεταλμένη Περιφερειακή Σύμβουλος.
  - Μουδάτσου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
  - Μαρκάκης Γεώργιος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
  - Μαρτινάκη Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
  - Ματσόπουλος Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
  - Μουζάκη Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
  - Μπάστα Μαρία, Καθηγήτρια Ψυχιατρικής, Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ/ντρια Παιδοψυχιατρικής Κλινικής ΠΑΓΝΗ.
  - Μπάστας Χαράλαμπος, Ψυχίατρος, Επιστημονικός συνεργάτης Μονάδας “Ειρήνης και Φιλίας” για την Εγκαιρη Παρέμβαση στην Ψύχωση, Μονάδα Ηρακλείου Κρήτης
  - Μπιτσάκος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
  - Παπαδακάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Δ/ντρια Εργαστηρίου LaHeRS, Επιστημονικά Υπεύθυνη Κινητής Μονάδας Μαθησιακών Δυσκολιών ΕΛΜΕΠΑ.
  - Πάρλαλης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick.
  - Πασαλή Χριστίνα, RN, BBA, PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, Οικονομολόγος της Υγείας.
  - Πολυχρόνη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
  - Ρεσβάνη Εφη, παιδοψυχίατρος, MSc “Προαγωγή ψυχικής υγείας και πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών”, Επιστημονική Συνεργάτιδα LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
  - Ρούση Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
  - Σπανάκη Ειρήνη, PhD Ειδική Αγωγή, ΕΔΙΠ, Σχολή θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης
  - Σταμπολτζή Αγλαΐα-Λία, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, PhD στην Ειδική Παιδαγωγική και Ψυχολογία, Επιστημονική Συνεργάτιδα ΑΣΠΑΙΤΕ, New York College και Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.





Αξιότιμοι συμμετέχοντες, αγαπητοί συνάδελφοι και φίλοι,

Βρισκόμαστε στην ευχάριστη θέση να σας καλωσορίσουμε στα πρακτικά για το 2ο Πανελλήνιο Υβριδικό Συνέδριο για τις Έιδικές Έκπαιδευτικές Ανάγκες: οικογένεια - σχολείο - ενηλικίωση - κοινότητα, το οποίο συνδιοργανώθηκε από το Έργαστήριο Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS) του Έλληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου και το Ινστιτούτο Μελετών και Έρευνών Γενικής και Έιδικής Έκπαίδευσης (Ι.Μ.Έ.Γ.Έ.Έ.). Το συνέδριο αυτό αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τις νέες εξελίξεις, τα ερευνητικά δεδομένα και τις βέλτιστες πρακτικές στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, προσφέροντας μια πλατφόρμα ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν ένα πεδίο με πολλές προκλήσεις, αλλά και ευκαιρίες. Η αντιμετώπισή τους απαιτεί μια πολυδιάστατη και συνεργατική προσέγγιση που ενσωματώνει την επιστημονική γνώση, τις παιδαγωγικές πρακτικές και την κατανόηση των ατομικών αναγκών των μαθητών. Στόχος μας ήταν, μέσω του διαλόγου και της συζήτησης που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, να συμβάλουμε στην καλύτερη κατανόηση και υποστήριξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενισχύοντας έτσι την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και την εκπαιδευτική επιτυχία.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως κατά τη μετάβασή τους στην ενηλικίωση. Η ομαλή αυτή μετάβαση είναι κρίσιμη για την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και ελπίζουμε ότι οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν θα βοηθήσουν να αναδειχθούν καινοτόμες προσεγγίσεις και στρατηγικές προς αυτήν την κατεύθυνση.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά όλους και όλες τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε αυτό το σημαντικό επιστημονικής σημασίας γεγονός για τις εισηγήσεις σας, οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά στον εμπλουτισμό του συνεδρίου με ποικιλία απόψεων και προσεγγίσεων. Ακόμη, σε αυτή την προσπάθεια αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την Πρόεδρο του Ι.Μ.Έ.Γ.Έ.Έ κ Τσιακπίνη και τα μέλη του ΔΣ για την πολύτιμη συνδρομή τους στην ομαλή διεξαγωγή του συνεδρίου. Έύχομαι η επιστημονική μας συνάθροιση να συνέβαλε στην απόκτηση εποικοδομητικών γνώσεων και κυρίως να ενέπνευσε όλους να συνεχίσετε να εργάζεστε μαζί για έναν πιο συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό χώρο. Κλείνοντας, ελπίζουμε το συνέδριο αυτό να αποτέλεσε αφορμή για νέες έρευνες και παρεμβάσεις που θα βελτιώσουν την εμπειρία της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με εκτίμηση

**Παπαδακάκη Μαρία**

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια*

*Πρόεδρος Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας*

*Έλληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο*



Αγαπητοί/ες συνάδελφοι και συνεργάτες,

Με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζω στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Υβριδικού Συνεδρίου με θέμα «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Οικογένεια – Σχολείο – Ένηλικίωση – Κοινότητα», το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης στις 29, 30 και 31 Μαρτίου 2024. Το συνέδριο διοργανώθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και με την υποστήριξη της Περιφέρειας Κρήτης.

Το Ινστιτούτο Μελετών Έρευνών Γενικής και Έιδικής Εκπαίδευσης (ΙΜΕΓ'ΕΕ) είχε την τιμή να συμμετάσχει ως συνδιοργανωτής, σε συνεργασία με το Έργαστήριο Υγείας & Οδικής Ασφαλείας (LaHeRS) του Τμήματος Κοινωνικής Έργασίας του Έλληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου. Αυτή η συνεργασία αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία του συνεδρίου, καθώς μας έδωσε τη δυνατότητα να συνδυάσουμε την ακαδημαϊκή γνώση και την πρακτική εμπειρία, προσφέροντας νέες προσεγγίσεις και λύσεις στα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν στις εργασίες του συνεδρίου, με συμμετοχή διακεκριμένων επιστημόνων, αφορούσαν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων όπως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η πρόληψη και προαγωγή της υγείας στη σχολική κοινότητα, καθώς και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις για την ανίχνευση και διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών. Οι εισηγήσεις των μελών του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., σε συνδυασμό με τη συνδρομή του Έργαστηρίου Υγείας & Οδικής Ασφαλείας, συνέβαλαν καθοριστικά στην ανταλλαγή επιστημονικών θέσεων και πρακτικών λύσεων που αγγίζουν όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην Διευθύντρια του Έργαστηρίου Υγείας & Οδικής Ασφαλείας, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Μαρία Παπαδακάκη, για τη στενή συνεργασία και την εξαιρετική φιλοξενία. Το έργο της και η αφοσίωση της ομάδας της συνέβαλαν ουσιαστικά στη διασφάλιση υψηλής ποιότητας στις εργασίες του συνεδρίου.

Έλπίζουμε τα πρακτικά αυτού του συνεδρίου να αποτελέσουν έναν χρήσιμο οδηγό για την επιστημονική κοινότητα και όλους τους επαγγελματίες που εργάζονται για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Έίμαστε βέβαιοι ότι η συνεργασία μας με το Έργαστήριο Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας & Οδικής Ασφαλείας θα συνεχίσει να παράγει καρποφόρα αποτελέσματα, προς όφελος των παιδιών και των οικογενειών τους.

Με εκτίμηση

**Λαμπριάνα Τσιακπίνη**

*Πρόεδρος του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.*

## **ΚΔΑΥ-ΚΕΔΔΥ-ΚΕΣΥ-ΚΕΔΑΣΥ: η αποτίμηση ενός θεσμού που γεννήθηκε και προσπαθεί να ενηλικιωθεί.**

Μακράκη Φωτεινή <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Προϊσταμένη ΚΕΔΑΣΥ Σερρών

### **Περίληψη**

Σκοπός των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των μαθητών, των σχολείων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και η προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης παρέχοντας υπηρεσίες διερεύνησης - αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών τους, καθώς επίσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών - γονέων μέσω συμβουλευτικής υποστήριξης. Ωστόσο, η πορεία του θεσμού στον χρόνο λειτουργίας του έχει εγείρει πλήθος ερωτημάτων ως προς την εκπλήρωση του οράματος και των στόχων του. Ο φορέας συνάντησε σημαντικές δυσκολίες προκειμένου να σταθεροποιηθεί η σχέση του με τους θεσμούς της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο. Ως θεσμός, χρειάστηκε πολλές φορές να αυτοπροσδιοριστεί σε μια διαδρομή που είχε ως αφετηρία το μοντέλο της ιατρικοποίησης της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, για να προσεγγίσει τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό σύμφωνα με τον οποίο η διαπίστωση των αιτίων των ψυχοεκπαιδευτικών δυσκολιών, πρέπει να εκτείνεται στο σημείο από το οποίο ξεκινά και στο σημείο στο οποίο καταλήγει η υποστήριξη. Παρόλο που ο φορέας λειτουργεί σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις του ν. υπ'αρ. 4823/3-8- 2021, η απουσία νέου κανονισμού λειτουργίας των ΚΕΔΑΣΥ δημιούργησε πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή των αρμοδιοτήτων του. Ο σημαντικός θεσμός των ΕΔΥ φαίνεται επίσης να δυσκολεύεται να ισορροπήσει μεταξύ του κανονιστικού πλαισίου και της πρακτικής διάστασης. Ο αυξημένος όγκος αιτήσεων για αξιολόγηση, η στελέχωση με μη μόνιμο και μη εξειδικευμένο προσωπικό σε ζητήματα αξιολόγησης και διεπιστημονικής εργασίας, η διευρυνόμενη ευθύνη κάλυψης αναγκών στις σχολικές μονάδες σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας, προβλήματα κατάλληλης στέγασης και υλικοτεχνικής υποδομής, η ελλιπής επιμόρφωση του προσωπικού του φορέα, στα αξιολογικά εργαλεία από το Υπουργείο Παιδείας, η έλλειψη εκπόνησης από την πλευρά των εκάστοτε ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας βραχυχρόνιων και μακροχρόνιων εθνικών σχεδιασμών για την ίδρυση Σχολικών Μονάδων Εδικής Αγωγής, την αναδιοργάνωση των υφιστάμενων προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης, καταγράφονται ως περιορισμοί στις δυνατότητες πραγματοποίησης δράσεων υποστήριξης του φορέα. Επιπροσθέτως, η απουσία υπεύθυνης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη αποτελεί άλλον ένα παράγοντα στον οποίο προσκρούει η προσπάθεια του θεσμού ώστε να υλοποιούνται οι διατάξεις που προβλέπονται ρητά στη νομοθεσία.

Λέξεις κλειδιά: ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., Ε.Δ.Υ., αξιολόγηση, υποστήριξη, περιορισμοί.

## **Η διαμόρφωση της ταυτότητας του φορέα υπό το πρίσμα του θεσμικού πλαισίου**

Στη χώρα μας με την εισαγωγή των αξιολογικού και υποστηρικτικού θεσμού των ΚΔΑΥ, ΚΕΔΔΥ, ΚΕΣΥ, ΚΕΔΑΣΥ, οι εκπαιδευτικές πολιτικές προνοούσαν ότι θα συνέβαλλαν καθοριστικά στη σχολική και κοινωνική ένταξη με προοπτική τον περιορισμό του σχολικού αποκλεισμού.

### **Κριτική προσέγγιση των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης)**

Η ίδρυση των ΚΔΑΥ δημιούργησε μεγάλες προσδοκίες με βάση τις οποίες θεωρήθηκε ότι ο θεσμός μπορεί να άρει τις χρόνιες δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, η πορεία του θεσμού στο χρονικό διάστημα λειτουργίας του έχει εγείρει πλήθος ερωτημάτων ως προς την εκπλήρωση του οράματος και των στόχων του και τα οποία αποτυπώνονται σε μια σειρά κριτικών προσεγγίσεων από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα αλλά και από τους ίδιους τους γονείς των μαθητών.

Τα ΚΔΑΥ ως νέοι κρατικοί φορείς εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με το Ν. 2817/2000 προκειμένου να συμβάλλουν στον περιορισμό του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για πρώτη φορά θεσπίζονται τμήματα «ένταξης» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για περιπτώσεις παιδιών με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, καθιερώνεται ο θεσμός των περιοδευόντων ειδικών εκπαιδευτικών ενώ θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες. Η υποστήριξη των μαθητών/τριών κατέχει δεύτερη θέση καθώς ο θεσμός εστιάζει στη διάγνωση.

### **Κριτική προσέγγιση των ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών)**

Ο επόμενος νόμος 3699/2008 συνεχίζει να είναι σε ισχύ με τροποποιήσεις άρθρων, αναλόγως των προθέσεων. Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών - ΚΕΔΔΥ, μετονομασία που ακολουθεί την κλινική προσέγγιση της αναπηρίας, καθώς η διαφορική διάγνωση/διαφοροδιάγνωση στοχεύει στον αποκλεισμό παθήσεων με παρόμοια συμπτώματα ώστε να παραμείνει η επικρατέστερη.

Σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου (2008), με βάση τους άξονες και στόχους λειτουργίας του φορέα όπως καθορίζονται από το νομοθετικό πλαίσιο, παρατηρείται μία υπερσυγκέντρωση όλων των αρμοδιοτήτων της ειδικής αγωγής στα ΚΕΔΔΥ. Επισημαίνεται, ταυτόχρονα ο ιατρικός προσανατολισμός του στον οποίο παραπέμπει η μετονομασία του φορέα με την προσθήκη του όρου «Διαφοροδιάγνωση». Ασκώντας κριτική στο θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τη λειτουργία των ΚΕΔΔΥ, τονίζει την αναγκαιότητα της μετατροπής μιας απλής γνωμάτευσης όπου περιγράφεται μια πάθηση, ένα ειδικό πρόβλημα ή μια διαταραχή, σε μία διαδικασία αξιολόγησης των δυνατοτήτων, των γνώσεων, των τρόπων που μαθαίνουν καλύτερα και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Με βάση αυτή την αξιολόγηση και αμέσως μετά από αυτή, θα πρέπει να σχεδιάζεται και το Πλαίσιο του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) και το οποίο αναφέρεται σε περιορισμένο βαθμό στις διατάξεις του.

Η πρώτη περίπου δεκαετία λειτουργίας των φορέων αυτών, χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Ευσταθίου (2011), από τη σταδιακή συσσώρευση ελλείψεων και αδυναμιών, την απουσία συντονισμού και ανατροφοδότησης από τους αρμόδιους φορείς εκπαίδευσης αλλά και από την ιατροκοποίηση του φορέα. Τα κενά, λοιπόν, ανάμεσα στη ρητορική των νομοθεσιών για την ενταξιακή εκπαίδευση και την καθημερινή πρακτική της ενίσχυσης των διαχωριστικών εκπαιδευτικών πλαισίων και της κατηγοριοποίησης των μαθητών με ιατρικούς όρους, έρχεται να γεφυρώσει ο νόμος 4547/2018, στον οποίο τα ΚΕΔΔΥ μετονομάζονται αυτή τη φορά σε ΚΕΣΥ- Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης. Εισάγεται ο «εκπαιδευτικός προσανατολισμός» στις αρμοδιότητες του φορέα και διατυπώνονται όροι όπως διερεύνηση, αξιολόγηση, διαπίστωση των εκπαιδευτικών ή άλλων αναγκών των μαθητών.

### **Κριτική προσέγγιση των ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης)**

Αυτή τη φορά διαφαίνεται από τον νομοθέτη, η αναγνώριση της έλλειψης ενταξιακής προσέγγισης των προηγούμενων νόμων και από την άλλη η προσπάθεια να ενδυναμωθεί η Υποστήριξη, η οποία ενώ προβλεπόταν από τη σύσταση του φορέα το 2000, στην ουσία παραγκωνιζόταν από την κυριαρχία της διαγνωστικής διαδικασίας και του ιατροκεντρικού προσανατολισμού των εν λόγω υπηρεσιών. Παράλληλα ιδρύει τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) με παρουσία στα σχολεία διεπιστημονικής ομάδας, υπεύθυνης για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών αλλά και της σχολικής κοινότητας.

Η αποτίμηση του φορέα από το Ελεγκτικό Συνέδριο 9/2021, σελ.28-29, στη δεδομένη φάση της λειτουργίας του, καταδεικνύει τα εξής προβλήματα:

«Όσον αφορά την λειτουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, τα οποία συντάσσουν γνωματεύσεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προέκυψε ότι υφίσταται σημαντική υστέρηση του ρυθμού έκδοσης γνωματεύσεων εντός του έτους σε σχέση με τον αριθμό των αιτήσεων σε εκκρεμότητα. Αποτέλεσμα αυτής της καθυστέρησης είναι να υπάρχει σημαντικός αριθμός παιδιών που στερείται της ανάλογης υποστήριξης.

Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως έλλειψη προσωπικού ή ψυχομετρικών εργαλείων και μαζική υποβολή των σχετικών αιτημάτων σε συγκεκριμένες περιόδους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι δεν τηρείται μια τυποποιημένη διαδικασία ιεράρχησης των αιτήσεων, ενώ, μικρό ποσοστό των ανωτέρω Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης τηρούν Μητρώο Γνωματεύσεων και ενημερώνουν τους γονείς για την ανάγκη επικαιροποίησης της γνωμάτευσης, όταν πλησιάζει η λήξη της ισχύος της.

Στο πλαίσιο της πραγματοποίησης μέτρων και παρεμβάσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου παρατηρήθηκε σημαντικός βαθμός ανομοιογένειας στο είδος και το πλήθος των δράσεων που υλοποιεί το κάθε Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης με αποτέλεσμα το σύνολο του πληθυσμού πανελλαδικά να μην απολαμβάνει στον ίδιο βαθμό τα οφέλη των δράσεων αυτών

Παρά τις θετικές γνωματεύσεις δεν παρέχεται σε όλα τα παιδιά που έχουν ανάγκη, σύμφωνα με τις γνωματεύσεις, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Κατά την ελεγχόμενη περίοδο τα σχετικά αιτήματα καλύπτονται σε ποσοστό που κυμαίνεται από 90% έως 92%.

Επιπλέον δεν υφίσταται ένας μηχανισμός συγκέντρωσης παραπόνων ή καταγγελιών που αφορούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε κεντρικό επίπεδο, ενώ χρήσιμη πληροφόρηση που περιέχεται σε εκθέσεις αποτίμησης υπηρεσιών εκπαίδευσης δεν αποτελεί συστηματικά αντικείμενο αξιολόγησης από την αρμόδια Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας, ώστε να τύχει της κατάλληλης αξιοποίησης» .

Στη διάρκεια της διαδρομής του ο φορέας και στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προσανατολισμού του, επιδιώκει τη συνεργασία με τα σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ώστε να στηρίζει την ένταξη και συνεκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, ακολουθώντας πολλές φορές το μοντέλο της ιατροποίησης των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτοπεριορίζεται σε αποσπασματικές παρεμβάσεις και δε φαίνεται να κατανοεί ότι το σχολείο αποδέχεται ως «ομαλοποιημένη πρακτική» τη διηνεκή απειλή της αξιολόγησης η οποία συγκρίνει, ιεραρχεί, εξομοιώνει, αποκλείει ελέγχοντας με αυτό τον τρόπο διαρκώς τους σχολικούς θεσμούς, (Ευσταθίου, 2007). Ο φορέας στηριζόμενος στην αποκλειστική χρήση τυποποιημένων ψυχολογικών κριτηρίων, επιδιώκει να εντοπίσει κάθε σχολικό και παιδαγωγικό πρόβλημα (Ευσταθίου, 2011). Ωστόσο, σύμφωνα με το Δράκο (2002) η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής οριοθέτησης της Ειδικής Παιδαγωγικής αμφισβητεί την παραδοσιακή αυτή προσέγγιση που βασίζεται στη μονοδιάστατη διαγνωστική διαδικασία. Στον αντίποδα της προαναφερόμενης προσέγγισης, οι υποστηρικτές του εκπαιδευτικού προσανατολισμού του φορέα και της σχολικής ένταξης και συνεκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούν αναγκαίο να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην Ειδική Παιδαγωγική η οποία εστιάζει τις συντονισμένες προσπάθειές της στην ακριβέστερη συγκέντρωση όσο το δυνατό περισσότερων πληροφοριών με σκοπό την ολιστική προσέγγιση της προσωπικότητας του παιδιού καθώς η εξελισσόμενη πορεία της ορίζει το αρχικό σημείο αναφοράς και σύγκρισης κάθε παιδαγωγικής και διαγνωστικής διαδικασίας (Ευσταθίου, 2010). Σύμφωνα με το Δράκο (2002) η παιδαγωγική διαγνωστική και η παιδαγωγική υποστήριξη οφείλει να κινείται σε δύο άξονες: α) η διαγνωστική διάσταση δεν πρέπει να εστιάζεται μόνο στη διαπίστωση των αιτιών της δυσκολίας μάθησης, αλλά να δίνεται βαρύτητα στο σημείο από το οποίο ξεκινά και στο σημείο στο οποίο καταλήγει η υποστήριξη, και β) η διαγνωστική διαδικασία αποτελεί ένα διαρκές, ευέλικτο και αναθεωρητικό πλαίσιο, λόγω της πολυπλοκότητας των παραγόντων που τη συνιστούν και τη μεταλλάσσουν κάθε φορά στο νέο περιβάλλον του παιδιού.

Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, κινήθηκε η προσπάθεια Ομάδας Εργασίας που συστάθηκε από τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ, με στόχο την κατάθεση πρότασης για την εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα Κ.Ε.Σ.Υ. στο πλαίσιο του έργου «Προωθώντας την ενταξιακή εκπαίδευση: Αντιμετώπιση προκλήσεων στη νομοθεσία, στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη», (Promoting inclusive education: addressing challenges in legislation, educational policy and practice).

Τα μέλη της Ομάδας συνέταξαν το Έντυπο Καταγραφής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Κ.Ε.Α.) λαμβάνοντας υπόψη τις ακόλουθες παραδοχές:

- Αναγνώριση της αναγκαιότητας του σχεδιασμού ενός εντύπου εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς των ΚΕΣΥ ανά την επικράτεια, προκειμένου να διασφαλίζεται η αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ενιαίο τρόπο.
- Αναγνώριση ως συστημικής ανάγκης η αξιολόγηση να αποτελεί μια ενιαία διαδικασία, ένα συνεχές μεταξύ σχολικής μονάδας – Κ.Ε.Σ.Υ.

Ωστόσο, η διάχυση των παραδοτέων του έργου δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ στην εκπαιδευτική κοινότητα και ειδικότερα στους εργαζόμενους του φορέα.

### **Κριτική προσέγγιση των ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης)**

Τον Αύγουστο του 2021 ψηφίζεται ο νόμος 4823 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ο οποίος μετονομάζει την υπηρεσία σε ΚΕΔΑΣΥ αφαιρώντας τον όρο της διαφοροδιάγνωσης και εστιάζοντας στην αρχή της διεπιστημονικότητας αφενός, και δίνοντας έμφαση αφετέρου στην υποστηρικτική και συμβουλευτική παρέμβαση στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι, η παρακολούθηση της πορείας του θεσμού καταδεικνύει τις επιρροές που δέχτηκε από το ιατρικό το οποίο προσεγγίζει την αναπηρία ως απόκλιση από αυτό που θεωρεί φυσιολογικό, ή το κοινωνικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία γίνεται κατανοητή όχι ως σωματικό ελάττωμα αλλά ως κοινωνική κατασκευή (Slee, 2018), ή και από τα δύο.

Ακόμη και τη δεδομένη χρονική περίοδο, ακολουθώντας πολλές φορές το μοντέλο της ιατρικοποίησης των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εστιάζει στα εγγενή ελλείμματα του μαθητή και στη συνέχεια, αυτοπεριορίζεται σε αποσπασματικές παρεμβάσεις οι οποίες προσπαθούν με όρια τη φυσιολογία της αναπηρίας του, να «θεραπεύσουν» (Ευσταθίου, 2007).

Στη ισχύουσα λειτουργία του θεσμού ως ΚΕΔΑΣΥ, σύμφωνα με τις αξιολογικές εκθέσεις, όπως μετονομάστηκαν οι γνωματεύσεις των ΚΔΑΥ – ΚΕΔΔΥ, ο-η μαθητής/τρια συνεχίζει να κατηγοριοποιείται στις ακόλουθες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών: Νοητική Αναπηρία, Αισθητηριακές Αναπηρίες Όρασης, Αισθητηριακές Αναπηρίες Ακοής, Κινητικές Αναπηρίες, Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσκολίες/Διαταραχές λόγου και ομιλίας, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Ψυχικές Διαταραχές, Πολλαπλές αναπηρίες, Σύνθετες Συναισθηματικές, Γνωστικές και Κοινωνικές Δυσκολίες, Άλλες δυσκολίες. Οι περισσότερες από αυτές σχετίζονται με ιατρικές γνωματεύσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ότι απευθύνονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των μαθητών, και συνεχίζοντας να καθιστούν ζητούμενο τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και παρεμβάσεων και όχι την αποκατάσταση.

### **Δυνατότητες – περιορισμοί του φορέα στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στα σχολεία**

#### **Η λειτουργία των ενταξιακών θεσμών**

Η σχέση του φορέα με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς δεν έχει σταθεροποιηθεί προς την κατεύθυνση της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο (Ευσταθίου, 2015). Οι οδηγίες – κατευθύνσεις για τη λειτουργία των ενταξιακών θεσμών (Τ.Ε. Παράλληλη Στήριξη, Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης, ΕΔΥ) που εμπεριέχονται σε τελευταίες εγκυκλίους του ΥΠΑΙΘΑ επιχειρούν να διαχειριστούν χρόνιες στρεβλώσεις - κενά προηγούμενων νομικών διατάξεων και να προωθήσουν τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης διατυπώνοντας ρητά ότι ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει στο τμήμα και ο/η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής συνεκπαίδευσης συνεργάζονται συνεχώς και

υποχρεωτικά για την ολόπλευρη υποστήριξη των μαθητών/μαθητριών με ε.ε.α, καθώς και του συνόλου των μαθητών/τριων του τμήματος. Η συνδιδασκαλία, επομένως, αναδεικνύεται ως ζητούμενο που πρέπει να ενταχθεί στη διδακτική πρακτική και κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η μεταβίβαση της επιστημονικής, παιδαγωγικής και διοικητικής ευθύνης των ΣΔΕΥ– ΕΔΥ στα ΚΕΔΑΣΥ βάσει του της Υ.Α.αρ. 134960/Δ3/27-10-2021, στην οποία αποτυπώνεται ο ενταξιακός και υποστηρικτικός προσανατολισμός τους, αποτέλεσε μία θετική θεσμική διαμόρφωση του πλαισίου συνεργασίας και διασύνδεσης μεταξύ τους. Η εφαρμογή των προβλεπόμενων διατάξεων ωστόσο, ανέδειξε κάποιες δυσλειτουργίες και θέματα τα οποία χρήζουν αντιμετώπισης και οργάνωσης ώστε ο θεσμός να αξιοποιείται στο έπακρο στη σχολική πραγματικότητα. Η ποιοτική λειτουργία των ΕΔΥ στα σχολεία φαίνεται να συσχετίζεται με ποικίλες συνθήκες. Η στελέχωση των περισσότερων από αυτών με αναπληρωτές, εμποδίζει την επάρκεια και τη σταθερότητα της λειτουργίας τους στα σχολεία. Καταγράφεται χαμηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ Ε.Δ.Υ. και συλλόγου διδασκόντων. Διαπιστώνεται η ανάγκη ενίσχυσης της ενημέρωσης και επιμόρφωσης των σχολείων στα οποία λειτουργούν ΕΔΥ ως προς το ρόλο, αρμοδιότητες και καθήκοντα των μελών τους. Ο σύλλογος διδασκόντων αξιοποιεί την ΕΔΥ κυρίως ως προς τον άξονα της αξιολόγησης και αντιλαμβάνεται την υποστήριξη των μαθητών με εκπαιδευτικές – ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες ως αποκλειστικό έργο των Ε.Δ.Υ. Η μεγάλη κατανομή των σχολείων που καλούνται να υποστηρίξουν τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού δεν επιτρέπει την πλήρη άσκηση των προβλεπόμενων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους καθώς το πλήθος των αναγκών των σχολείων είναι μεγάλος και ο χρόνος αντιμετώπισης τους ασφυκτικός. Εκλείπουν οι σταθεροί χώροι στους οποίους θα επιτελείται απρόσκοπτα το έργο τους και θα τηρείται ο κώδικας δεοντολογίας άσκησης των καθηκόντων των μελών των ΕΔΥ.

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης επίσης, απαιτεί επαναπροσδιορισμό ως προς τη θεσμική του πλαισίωση και την εκπαιδευτική του εφαρμογή στο πλαίσιο ενός γόνιμου διαλόγου μεταξύ ΚΕΔΑΣΥ και πολιτικής ηγεσίας.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) το οποίο αποτελεί το βασικό εργαλείο παρέμβασης για την υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α., βάσει των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι είναι χαμηλής αποτελεσματικότητας και δύσχρηστο εξαιτίας του πλήθους των προϋποθέσεων που πρέπει να συντρέχουν για την υλοποίησή του. Σε αυτό το σημείο είναι ίσως σκόπιμο να χαραχθεί μια τέτοια στρατηγική υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α.. η οποία να περιλαμβάνει: α) την πρόβλεψη για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με το χαρακτήρα και τις διαδικασίες υλοποίησης του ΕΠΕ. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να δοθεί βαρύτητα σε όρους και εργαλεία με τα οποία είναι περισσότερο εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης. Μία τέτοια προσέγγιση αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι η εξατομικευμένη – διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι υποχρέωση του γενικού σχολείου και μπορεί να υλοποιείται από τους ίδιους, όχι μόνο σε μαθητές με ε.ε.α. και όχι μόνο από εξειδικευμένο προσωπικό. Βεβαίως αυτό απαιτεί και αλλαγή αντιλήψεων ώστε να απομακρυνθούν από το μοντέλο του εκπαιδευτικού που απλώς εκτελεί προαποφασισμένες διαδικασίες και να ακολουθήσουν το μοντέλο του εκπαιδευτικού που προγραμματίζει λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της τάξης του β) μία επιμόρφωση που θα έχει ως στόχο την αλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων εφαρμογής ΕΠΕ θα πρέπει να έχει περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα γ) την ενίσχυση της σύνδεσης του ΚΕΔΑΣΥ με τον κορμό του

σχολικού δικτύου ώστε να διαμορφώνεται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας μεταξύ όσων εκπονούν και όσων υλοποιούν το ΕΠΕ (Αγαλιώτης, 2008).

## **Η οργανωτική δομή του σχολείου και ο επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Από την άλλη, η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των ενταξιακών πολιτικών ώστε να επιτευχθεί η άρση των διακρίσεων κατά των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο σχολείο και την κοινωνία συνδέεται άμεσα με βασικές αλλαγές και στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Η ελαχιστοποίηση των διακρίσεων κατά των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ επιτυγχάνεται στο πλαίσιο σχολικών προγραμμάτων που αφορούν στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης και οι εκπαιδευτικοί έχουν την παιδαγωγική ελευθερία να αποφασίζουν για το περιεχόμενο, τη δομή και τη διαχείριση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Ευσταθίου, 2010).

Για να καταστεί επίσης, δυνατή σύμφωνα με τον Ευσταθίου (2010), η ένταξη των ΑμΑ και ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτείται η αλλαγή των πρακτικών της ειδικής αγωγής – εκπαίδευσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης στον τομέα διαμόρφωσης στάσεων. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προσέγγιση με την οποία θα υλοποιηθούν οι νομοθετικές διατάξεις που προβλέπουν ρητά την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των ΑμΑ και ΑμΕΕΑ, χωρίς διακρίσεις.

Σε αυτό τον τομέα, η απουσία υπεύθυνης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη αποτελεί έναν βασικό παράγοντα στον οποίο προσκρούει η προσπάθεια του φορέα ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκαταλήψεις και να συμβάλει στην αλλαγή στάσεων από τους εκπαιδευτικούς για να επιτυγχάνεται η ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών και η εξατομικευμένη προσέγγιση ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή (Ευσταθίου, 2010).

Επιπλέον, σήμερα αμφισβητείται έντονα η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του φορέα εξαιτίας της στελέχωσής του από ειδικότητες που δεν έχουν την προαπαιτούμενη επαγγελματική ετοιμότητα. Καθίσταται αναγκαία, επομένως η στελέχωση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ με μόνιμο, σταθερό και έμπειρο εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε εκτός του σημαντικού έργου της ανίχνευσης και διαπίστωσης των ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκινητικών αναγκών να ενισχυθεί και το εξίσου σημαντικό έργο της υποστήριξης.

Η εισαγωγική και διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στις αρμοδιότητες που απορρέουν από τον ρόλο κάθε ειδικότητας, αναδεικνύεται μείζονος σημασίας. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να έχει καθολικό και ενιαίο χαρακτήρα και να οργανώνεται όπως επίσης και να εποπτεύεται από το ΥΠΑΙΘΑ. Η προσπάθεια επιμόρφωσης των ψυχολόγων ως προς τα ψυχομετρικά εργαλεία και γενικότερα ως προς το ρόλο τους που έγινε κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022, ήταν πολύ θετική αλλά αφορούσε έναν περιορισμένο αριθμό από αυτούς.

Η ιστορία της εκπαίδευσης καταδεικνύει ως παράγοντες της επιτυχίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων την αποδοχή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα αφενός και αφετέρου τη μορφή της οργανωτικής δομής του σχολείου βάσει της οποίας επιδιώκεται η υλοποίησή τους. Είναι πολύ σημαντικό η παιδαγωγική δραστηριότητα να καθορίζεται από την υφιστάμενη κατάσταση και διάρθρωση κάθε σχολικής μονάδας και να μην οργανώνεται κεντρικά. Σε αυτές τις προϋποθέσεις για την επιτυχία της

ένταξης προστίθεται επίσης η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2002).

Επομένως, η πρακτική εφαρμογή των ενταξιακών πολιτικών, σε ένα σημαντικό βαθμό, που θέτει τη σχολική ένταξη, ως βασική επιδίωξη, προϋποθέτει να γίνουν σοβαρές οργανωτικές αλλαγές στο σχολείο και να μην εγκλωβίζεται στη μορφή της κοινωνικής αποδοχής και της ενστάλαξης της έννοιας του «ανήκειν» (Thomas & Loxley, 2001) σε γενικά δημόσια σχολεία. Η εκπαιδευτική ένταξη στα σχολεία αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια η οποία προσδιορίζεται από πολλά στοιχεία της ζωής των ατόμων με αναπηρία ή των ΑμΕΑ όπως είναι η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, η μαθησιακή πρόοδος, η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και η προετοιμασία για οικονομική και κοινωνική ένταξη μέσα από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

### **Η οικονομική πλαισίωση των ενταξιακών θεσμών**

Η απουσία σταθερών και προϋπολογισμένων οικονομικών πόρων από τις εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες έχει ως αποτέλεσμα η υλοποίηση των νόμων της ειδικής αγωγής να μην ανταποκρίνεται στις πρόνοιες που προβλέπονται ρητά στις διατάξεις τους. Η έλλειψη εκπόνησης από την πλευρά των εκάστοτε ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας βραχυχρόνιων και μακροχρόνιων εθνικών σχεδιασμών για την ίδρυση Σχολικών Μονάδων Εδικής αγωγής, την αναδιοργάνωση και αναπροσαρμογή των υφιστάμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης, ώστε να διευκολυνθεί η σχολική ένταξη και συνεκπαίδευση κάθε ατόμου με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά έναν αξιοπρεπή τρόπο, λειτούργησε περιοριστικά και στις δυνατότητες πραγματοποίησης δράσεων υποστήριξης από τον φορέα (Ευσταθίου, 2010).

Την πρόκληση σοβαρών δυσλειτουργιών έως και αδυναμίας να επιτελέσει το έργο του σε όλο το εύρος των αρμοδιοτήτων του ο φορέας επισημαίνει και ο Συνήγορος του Πολίτη σε πολλές ετήσιες εκθέσεις του εξαιτίας της χρόνιας και σοβαρής υποχρηματοδότησης γενικότερα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και συνακόλουθα την ανεπάρκεια των διατιθέμενων πόρων για την κάλυψη διαπιστωμένων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Χαρακτηριστικά, ως σοβαρή συνέπεια της υποχρηματοδότησης και ειδικότερα της υπαγωγής, τα τελευταία χρόνια, του συνόλου των προσλήψεων για τη ΕΑΕ σε συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα ΕΣΠΑ, αναφέρονται τα προβλήματα στη στελέχωση του φορέα.

### **Συμπεράσματα**

Η διαδρομή του φορέα από τον ιατροπαιδαγωγικό στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό του φορέα έχει σηματοδοτηθεί με σημαντικούς σταθμούς χωρίς ωστόσο, ακόμη να έχει αποσαφηνιστεί η ταυτότητά του και το προφίλ του. Από την άλλη, εμπόδια όπως ο όγκος των συσσωρευμένων αιτήσεων, ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα, η στελέχωση με μη εξειδικευμένο προσωπικό, η διευρυμένη ευθύνη κάλυψης αναγκών στις σχολικές μονάδες σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας, η απουσία κατάλληλης και επαρκούς επιμόρφωσης καθιστούν τελικά του φορέα υπηρεσίες που είναι χαλαρά συνδεδεμένες με τον κορμό του σχολικού δικτύου. Διαπιστώνεται ότι η εμφανής πρόκληση πολιτικής και πρακτικής διάστασης επιδρά αρνητικά στην εφαρμογή νόμων, σύμφωνα με τους οποίους, θα αναμενόταν να

περιοριστούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση και η ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα ήταν εύκολος πολιτικός στόχος.

Στο θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τη λειτουργία και τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΑΣΥ αποτυπώνονται το όραμα και οι προσδοκίες της πολιτείας για προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και η προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης. Η επίτευξη αυτού του στόχου συνδέεται άμεσα με την υποστήριξη του φορέα από την πολιτεία στον επιστημονικό και διοικητικό του ρόλο, την ενδυνάμωσή του με μόνιμο προσωπικό καθώς επίσης και την ενίσχυση της παρουσίας του στην εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα μέσω του υποστηρικτικού του έργου.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγαλιώτης, Ι. (2008). Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2014 από: <http://repository.edulll.gr/1124>
- Αλτιπαρμάκη, Α. (2010). Οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ όπως ορίζονται από το Ν. 3699/2000 και η αλήθεια για τον τρόπο λειτουργία τους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 158, 170-174.
- Βαλτα, Ε. (2021). Έκθεση Ελέγχου/9/2021 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Έχει οργανωθεί κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών; Ελεγκτικό Συνέδριο.
- Δράκος, Γ. Δ. (2002). Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές. Αθήνα, Ατραπός.
- Ευσταθίου, Μ. (2007). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Π.Ε. για τα Αναλυτικά Προγράμματα και την Άσκηση Ενταξιακών Πολιτικών για τα Α.με.ε.ε.α. στο Γενικό Σχολείο. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 38, 10-45.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). Η συμβολή των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 161.
- Ευσταθίου, Μ. (2015). Η διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από τη γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. Περιοδικό αυτονομία. Διαθέσιμη στο: <http://www.disabled.gr/lib/?P=16813> [Ανακτήθηκε στις 22 Απριλίου 2018].
- Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ Α'78/14.03.2000) Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008) Ειδικά αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α'/12.06.2018) Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α'/3.08.2021) Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Σούλης, Σ. (2008). Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Συνηγόρος του Πολίτη, (2015). Ετήσια Έκθεση 2015. Αθήνα.
- Συνηγόρος του Πολίτη, (2016). Ετήσια Έκθεση 2016. Αθήνα.
- Υ.Α. Αριθ. 21224/Δ3/13.02.2020 Σύσταση, συγκρότηση και ορισμός μελών Ομάδων Εργασίας για το έργο «Προωθώντας την ενταξιακή εκπαίδευση: Αντιμετώπιση προκλήσεων στη νομοθεσία, στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη», (Promoting inclusive education: addressing challenges in legislation, educational policy and practice).
- Εγκύκλιος Αρ. 138415 /Δ3/04.12.2023, Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Οδηγίες - κατευθύνσεις για τη λειτουργία των θεσμών ενταξιακής εκπαίδευσης (ν.4823/2021).
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming, British Journal of Educational psychology, 77,1-29. Services Marketing: Concepts, Strategies, & Cases, 4th Edition by K. Douglas Hoffman, John E.G. Bateson USA 2004.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion. Maidenhead :Open University Press.

## Διεπιστημονική συνεργασία και Αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

Κ. Λαδιανού<sup>1</sup>, Ν. Κουρτίδης<sup>2</sup> και Η. Μεραμβελιωτάκης<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Φιλολόγος, MA, PhD, Τελειόφοιτη Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

<sup>2</sup> Φιλολόγος, Τελειόφοιτος Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

<sup>3</sup> Κοινωνικός λειτουργός στο 6ο Σ.Δ.Ε.Υ. στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ρεθύμνου, Υποψήφιος Διδάκτωρ και Ακαδημαϊκός υπότροφος του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, ΕΛΜΕΠΑ, MBA, TMI, BBPIS, Εξωτερικός συνεργάτης Εργαστηρίου Διεπιστημονικής Προσέγγισης για τη Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ.

### Περίληψη

Τα σχολεία, στη μετά COVID εποχή, προσπαθούν να καλύψουν τις αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών με ολιστικές προσεγγίσεις διαφόρων ειδικοτήτων, καθώς αναγνωρίζουν την αξία τους για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική πρακτική. Η παρούσα εργασία σκοπεύει να αναδείξει τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας μελετήθηκαν περισσότερες από 50 έρευνες με θέμα τη σημασία της διεπιστημονικότητας στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Από την επισκόπηση βρέθηκε πως η συνεργασία όλων των μερών βοηθά αφενός στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, αφού συμβάλει στην κατανόηση των γνωστικών, συμπεριφορικών και κοινωνικο-συναισθηματικών παραγόντων που επιδρούν στις επιδόσεις και την ευημερία του μαθητή, και αφετέρου ενισχύει το σχεδιασμό ολιστικών παρεμβάσεων για τη συμπερίληψη του στη μαθησιακή διαδικασία. Όμως, παρά τα οφέλη και τη χρησιμότητά τους, στην χώρα μας υπάρχουν διάφορες δυσκολίες ως προς τις παρεμβάσεις αυτές, μολονότι παρατηρούνται αρκετές καλές πρακτικές που συμβάλλουν στην ομαλή συνεργασία και κατ' επέκταση στη βελτίωση των ικανοτήτων του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες σε κάθε περιβάλλον δράσης του (οικογενειακό, σχολικό κ.α.). Υπάρχουν διάφορα μοντέλα διεπαγγελματικής συνεργασίας. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αναδείξει την αξία των διεπιστημονικών παρεμβάσεων, έναντι των παρεμβάσεων κάθε ειδικότητας, σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Άλλωστε, όπως βρέθηκε στη βιβλιογραφία καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει το σύνολο των γνώσεων, μέσων και εργαλείων για να στηρίξει το μαθητή στα πολυποίκιλα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Έτσι, προάγοντας την κουλτούρα της ομαδικότητας και του αμοιβαίου σεβασμού, τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας στο σχολικό πλαίσιο μπορούν -θέτοντας κοινούς στόχους- να υποστηρίξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και να προωθήσουν τις πρακτικές της συμπερίληψης χωρίς αποκλεισμούς. Η εργασία υπογραμμίζει τη σημασία της εφαρμογής του κατάλληλου μοντέλου διεπιστημονικής συνεργασίας στο σημερινό σχολείο, προκειμένου να βοηθηθούν πιο αποτελεσματικά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: διεπιστημονικότητα, σχολείο, μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από τα πολύπλευρα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον αυξάνεται συνεχώς. Τα ζητήματα αυτά που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθιστούν όλο και πιο σημαντική την πρόωμη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και την ολιστική εκτίμηση και παρέμβαση η οποία δεν μπορεί να καταστεί δυνατή χωρίς την συνεργασία των πολλών διαφορετικών επιστημονικών ειδικοτήτων στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής ομάδας. Η διεπιστημονική ομάδα, αποτελεί αντιστάθμισμα στη συνεχή τάση εξειδίκευσης και προσφέρει ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών προσεγγίσεων και αξιολογήσεων, καθιστώντας έτσι τις παρεμβάσεις πιο αποτελεσματικές (Σταθόπουλος, 2012).

Υπάρχουν διάφορες μορφές συνεργασίας επαγγελματιών, οι οποίες περιλαμβάνονται κάτω από τον όρο-ομπρέλα της διεπαγγελματικής συνεργασίας (interprofessional collaboration), όπως εξηγεί ο Bowman (2021). Ο τρόπος που οι επαγγελματίες αυτοί εργάζονται από κοινού στο πλαίσιο της αξιολόγησης, του σχεδιασμού ή της παρέμβασης μπορεί στην πράξη να ακολουθήσει διαφορετικά μοντέλα, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια. Η διεπιστημονική προσέγγιση αποτελεί βέλτιστη πρακτική για την αξιολόγηση και τον προγραμματισμό παρέμβασης για παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες, αφού υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα ότι μειώνει το χρόνο για τη διάγνωση και το κόστος του εξυπηρετούμενου (Williams-Arya et al., 2019). Η διεπιστημονική αξιολόγηση αξιοποιεί την τεχνογνωσία μιας ομάδας ειδικών που επιτρέπει την πλήρη κατανόηση των δυνατών και αδυναμιών ενός ατόμου και παράγει μια συνεκτική διαγνωστική εικόνα για γονείς και φροντιστές. Είναι ξεκάθαρο, ότι θα πρέπει επίσης να είναι η βάση της διεπιστημονικής παρέμβασης στο πλαίσιο της οποίας θα γίνεται συνεχής διεπιστημονική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και τροποποίησή της όπως απαιτείται (Campbell, 2020; Anthony -Campbell, 2020). Βιβλιογραφικά γίνεται επίσης εμφανές ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν είναι μόνο αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της ομάδας, αλλά συμβάλλουν καταλυτικά, στη σταδιακή διαμόρφωση μιας νέας μορφής διεπιστημονικότητας (Sanches-Ferreira κ.α., 2015).

## Μεθοδολογία της έρευνας

### Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της σημασίας που έχει η διεπιστημονική συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, μέσα από την ανάδειξη των ωφελειών της αλλά και των προκλήσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι επαγγελματίες.

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι:

- ✓ Πώς εφαρμόζεται η διεπιστημονικότητα στη διεθνή βιβλιογραφία και την ελληνική πραγματικότητα στην περίπτωση της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών;
- ✓ Ποια είναι τα οφέλη της διεπιστημονικότητας;
- ✓ Ποιες προκλήσεις συναντούν στην πράξη οι επαγγελματίες και πώς μπορούν να τις υπερβούν;

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε εστιασμένη αναζήτηση και επισκόπηση της βιβλιογραφίας, όπου μελετήθηκαν βιβλία και επιστημονικά άρθρα για τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας σε σχέση με την αξιολόγηση των

μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν πηγές στις βάσεις δεδομένων της ScienceDirect και της SpringerLink με λέξεις και φράσεις, όπως «interdisciplinary», «transdisciplinarity», «learning disabilities evaluation» και «school interventions». Η αναζήτηση κατέδειξε περισσότερες από 50 μελέτες, από τις οποίες επιλέχθηκαν 35, ως εκείνες που πλαισίωναν καλύτερα το υπό μελέτη θέμα και σχετίζονταν αμεσότερα με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

## Αποτελέσματα της έρευνας

### Η διεπιστημονικότητα στη διεθνή βιβλιογραφία

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη διεπαγγελματική συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικές ειδικότητες ποικίλουν με τους όρους να χρησιμοποιούνται πιο συχνά να είναι «inter-professional/ διεπαγγελματική» ή «interdisciplinary/ διεπιστημονική» εργασία. Συχνή είναι και η χρήση του όρου «cross-sector collaboration/διατομεακή συνεργασία» ειδικά όταν υπηρεσίες σε διαφορετικούς τομείς (υγεία, εκπαίδευση ή κοινωνικές υπηρεσίες) συνεργάζονται για να παρέχουν υπηρεσίες σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες (Castro-Kemp, 2022).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διεπιστημονική συνεργασία έχουν κατηγοριοποιηθεί σε πολυεπιστημονικές (multidisciplinary), διεπιστημονικές (interdisciplinary) και δια-επιστημονικές (transdisciplinary) (Collin, 2009).

Στις πολυεπιστημονικές συνεργασίες, οι επαγγελματίες εργάζονται ανεξάρτητα στην αξιολόγηση ενός παιδιού. Αυτή η προσέγγιση είναι τυπική για ομάδες που βασίζονται σε ιατρικά μοντέλα, όπου η επικοινωνία μεταξύ επαγγελματιών από διαφορετικούς κλάδους είναι περιορισμένη (Bell κ.α., 2010). Η έκταση της συνεργασίας και της ενσωμάτωσης της εμπειρογνομosύνης συνήθως δεν προσδιορίζεται συγκεκριμένα (βλ. Cox, 2012; Dillenburger et al., 2014; Strunk et al., 2017). Οι επαγγελματίες εργάζονται παράλληλα με έμφαση στη χωριστή ανάπτυξη στόχων και παρεμβάσεων (Choi & Pak, 2006), παρά στη συνεργατική διαδικασία (Collin, 2009). Στην πολυεπιστημονική προσέγγιση παρατηρείται μεγαλύτερος διαχωρισμός των επιμέρους κλάδων, αλλά τα μέλη μοιράζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα αποτελέσματα της παρέμβασης με μέλη των άλλων κλάδων της ομάδας (Weiss κ.α., 2022). Ενώ το πολυεπιστημονικό μοντέλο προσφέρει προφανώς περισσότερες προοπτικές από μια μονόπλευρη επιστημονική προσέγγιση, στην περίπτωση της αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών η στενή αυτή θέαση, προσανατολισμένη στην άποψη της κάθε μιας επιστήμης ξεχωριστά εμποδίζει την ευρύτερη κατανόηση των πολύπλοκων μεταβλητών που επηρεάζουν τον μαθητή (Gehlert et al., 2010).

Αντίθετα, στις διεπιστημονικές προσεγγίσεις, επαγγελματίες από διαφορετικούς κλάδους συνεργάζονται για να επιτύχουν ένα συντονισμένο και συνεκτικό τελικό αποτέλεσμα, αν και δεν αποκλείεται να υπάρχουν ειδικοί θεραπευτικοί στόχοι (Rapport κ.α., 2004). Στην περίπτωση της διεπιστημονικής συνεργασίας, οι επιστήμονες στοχεύουν στην παροχή πιο ολοκληρωμένων και λιγότερο κατακερματισμένων υπηρεσιών και στη συνεργασία για τον προσδιορισμό κοινών στόχων και προτεραιοτήτων (Weiss κ.α., 2022). Όμως και σε αυτό το σχήμα συνεργασίας οι διακριτοί ρόλοι κάθε κλάδου διατηρούνται, ενώ οι στόχοι και οι ευθύνες μοιράζονται (Choi & Pak, 2006; Gehlert et al., 2010). Για παράδειγμα, τα μέλη της ομάδας μπορεί να διεξάγουν ξεχωριστές και ανεξάρτητες αξιολογήσεις και στη συνέχεια να συνεργάζονται για να θέσουν στόχους (Choi & Pak, 2006). Οι

διεπιστημονικές ομάδες προσπαθούν να παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη και ολοκληρωμένη προσέγγιση στη φροντίδα των εξυπηρετούμενων συνδυάζοντας και συντονίζοντας την τεχνογνωσία των συμμετεχόντων επαγγελματιών (Collin, 2009, Cox, 2012; D'Amour et al., 2005). Έτσι, η διεπιστημονική φροντίδα μπορεί να προσφέρει πολλά περισσότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με την πολυεπιστημονική (Gehlert et al., 2010).

Τέλος, η δια-επιστημονικότητα ορίζεται ως ένα μοντέλο συνεργασίας όπου οι επαγγελματίες συνεργάζονται από την αρχή για να αναπτύξουν μια ολιστική και πλήρως ολοκληρωμένη αξιολόγηση καθώς και ένα ολοκληρωμένο σχέδιο παρέμβασης, βασισμένο στις ατομικές ανάγκες του μαθητή και όχι στη δική τους επαγγελματική εξειδίκευση (Bell κ.α., 2010). Η δια-επιστημονική συνεργασία είναι ένα πλήρως ολοκληρωμένο μοντέλο, στο οποίο επαγγελματίες διαφορετικών ειδικοτήτων συχνά εργάζονται ο ένας δίπλα στον άλλο και συμμετέχουν από κοινού τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην παρέμβαση (Weiss κ.α., 2022). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια ολιστική άποψη για το παιδί, η οποία επιτρέπει πιο αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων (Weiss κ.α., 2022, Castro-Kemp, 2022).

## **Η διεπιστημονικότητα στην Ελλάδα**

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο ζήτημα, η προσέγγιση του οποίου οφείλει να συνδυάσει το διαφορετικό προφίλ έκαστου μαθητή, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει μαθησιακά αλλά και τις ευκαιρίες που απορρέουν από το οικογενειακό και το σχολικό του περιβάλλον όπου δρα και αναπτύσσεται. Τα παραπάνω, αναδεικνύουν την διεπιστημονικότητα πολύτιμο εργαλείο στο σχολικό περιβάλλον και επιβάλλουν την ανάγκη για τη συνεργασία πολλών επαγγελματιών προκειμένου να διασφαλιστεί πως όλα τα ζητήματα αντιμετωπίζονται πλήρως και εφαρμόζεται η βέλτιστη πρακτική (Weiss κ.α., 2022). Συνεργαζόμενοι, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και θεραπευτές συμβάλλουν σε μια ολιστική θεώρηση των αναγκών των μαθητών, ενισχύοντας την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών και θέτοντας κοινούς στόχους (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, διεπιστημονικές ομάδες απαρτίζουν αρχικά τα ΚΕΔΑΣΥ, τα οποία είναι αρμόδια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, την υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων και για τον σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για την υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια τα ΚΕΔΑΣΥ βρίσκονται σε άμεση σε συνεργασία με τις ενδοσχολικές Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης -ΕΔΥ- με τις οποίες σχεδιάζουν και υλοποιούν τα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης -ΕΠΕ- για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Ν. 4823/2021, Άρθρο 11; Καλανδρία, 2022). Όμως παρά την θετικότητα αυτή νομοθετική ρύθμιση, πολλοί παράγοντες δυσχεραίνουν τη συνεργασία αυτή. Στην Ελλάδα, οι διεπιστημονικές επιτροπές απαρτίζονται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ, έναν ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό. Όμως οι δυο τελευταίες ειδικότητες ανήκουν στα ΣΔΕΥ (Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης), δίκτυα που αποτελούνται από πέντε σχολικές μονάδες. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η επιτροπή κάθε σχολικής μονάδας μοιράζεται τον κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο με τέσσερις άλλες, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους, το οποίο περιλαμβάνει συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή στη σχολική τάξη, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων στο σπίτι και στην κοινότητα καθώς και διασύνδεση με ειδικές αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες (Καλλινικάκη&Κασσέρη, 2014;

Καλανδρία, 2022). Βασικός στόχος των επιτροπών αυτών είναι, μέσω μιας πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τη διεπιστημονική ομάδα, να συνταχθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για τον μαθητή, το οποίο υλοποιείται συνήθως σε βάθος τριμήνου (Ν. 4823/2021).

Ο θεσμός των ΕΔΥ θα μπορούσε να απαλλάξει το σχολικό περιβάλλον από τις παραδοσιακό ιατροκεντρικό μοντέλο γεφυρώνοντας το χάσμα διάγνωσης-παρέμβασης ειδικά στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015). Χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο το ΕΠΕ, η διεπιστημονική σχολική επιτροπή θα μπορούσε να θέτει συγκεκριμένους στόχους και χρονοδιαγράμματα χρησιμοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019). Η συνεργασία με την οικογένεια για την υλοποίηση του ΕΠΕ και η αξιολόγηση μετά την ανατροφοδότηση στην ουσία της παρέμβασης είναι δυο βασικά ζητούμενα για την ολοκληρωμένη παρέμβαση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο νόμος 4823/2021 δίνει πιο ενεργό ρόλο στους γονείς αφού ορίζεται ότι «η άποψη των γονέων ή κηδεμόνων λαμβάνεται υποχρεωτικά υπόψη για την τελική διαμόρφωση του ΕΠΕ και για την τελική αξιολογική έκθεση». Με λίγα λόγια, θεωρητικά το πλαίσιο για τη διεπιστημονική συνεργασία υπάρχει, αλλά στην πράξη η υλοποίησή του απαιτεί τους πόρους που θα κάνουν εφικτή αυτήν τη διεπιστημονική συνεργασία.

### **Οφέλη από τη διεπιστημονική ομάδα**

Συνολικά, η διεπιστημονική συνεργασία επιτρέπει μια πιο ενδεδειγμένη και ολοκληρωμένη αξιολόγηση της μάθησης που λαμβάνει υπόψη τις πολλαπλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάθε επιστημονικό πεδίο έχει τη δική του μοναδική συνεισφορά και οπτική γωνία στην αξιολόγηση, επιτρέποντας τη χρήση διαφορετικών μεθοδολογιών και προσεγγίσεων στην αξιολόγηση. Η διασύνδεση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών μάθησης και των παραγόντων που τις επηρεάζουν που οδηγεί σε μια πιο αξιόπιστη μεθοδολογία αξιολόγησης της μάθησης αλλά και των δυσκολιών της (Καλλινικάκη&Κασσέρη, 2014).

Η διεπιστημονική ομάδα συνδυάζει τη γνώση και τις δεξιότητες των ειδικών για να καταστήσει την παρέμβαση όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη (Weiss κ.α., 2022, Castro-Kemp, 2022; Rapport, 2004). Η συνεργασία μεταξύ ειδικών από διάφορους τομείς μπορεί να παρέχει μια ολιστική κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών, λαμβάνοντας υπόψη ειδική γνώση από επιστήμες όπως η νευρολογία, η ψυχολογία, η παιδαγωγική και η κοινωνιολογία. Η συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη προσαρμοσμένων διαγνωστικών διαδικασιών που λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα των μαθησιακών δυσκολιών (Hesjedal κ.α. 2015). Οι επαγγελματίες αλληλεπιδρούν σε μια σχέση αλληλεξάρτησης, μεγιστοποιώντας την τεχνογνωσία κάθε επαγγελματία και επιτρέποντας στη συλλογική προσπάθεια να επιτύχει περισσότερα από όσα θα μπορούσαν να επιτευχθούν ανεξάρτητα (Bronstein, 2003). Με βάση την ολοκληρωμένη κατανόηση των προβλημάτων, οι διαφορετικοί ειδικοί μπορούν να αναπτύξουν πληρέστερα σχέδια παρέμβασης που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή.

Σύμφωνα με τον Lawson (2004), η συνεργασία συνεπάγεται πολλές φορές και εύρεση περισσότερων πόρων, κάτι που την καθιστά πιο αποτελεσματική στην επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, ο Brodhead (2015) υπογραμμίζει πως υπάρχουν πολλά οφέλη από τη συνεργασία σε επαγγελματικό επίπεδο, διότι μέσα από αυτή τη διαδικασία οι επιστήμες διαδίδονται και προσεγγίζονται από επιστήμονες άλλων επιστημονικών κλάδων. Έτσι αναπτύσσεται κλίμα κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών,

με σημαντική συνέπεια την βελτίωση της ποιότητας παροχής υπηρεσιών (Weiss κ.α., 2022,). Επίσης, ο ορισμός προτεραιοτήτων και η ιεράρχηση αναγκών επιτυγχάνεται περισσότερο στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας, καθώς τα μέλη της αφιερώνουν χρόνο στην αξιολόγηση της πορείας της σχετικά με την επίτευξη και τον πιθανό επαναπροσδιορισμό των στόχων, ενώ αντιμετωπίζονται ζητήματα που μπορεί να προκύψουν ως προς τη συνοχή της (Weiss κ.α., 2022; Castro-Kemp, 2022). Επομένως, η διαπίστωση ότι η διεπιστημονική συνεργασία τείνει να αυξάνεται ως είδος παρέμβασης είναι αναμενόμενη (Strunk et al., 2017; Dillenburger et al., 2014; Lawson, 2004).

### **Προκλήσεις στην διεπιστημονική ομάδα**

Δυστυχώς, η συνεργασία στην πράξη και στην έρευνα είναι δύσκολο να επιτευχθεί, δημιουργώντας σημαντικό πρόβλημα τόσο στην αξιολόγηση όσο και στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασης (Lawson, 2004). Η μη αποτελεσματική συνεργασία μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικές και πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενες αξιολογήσεις και πολλές φορές σε συνδυασμό παρεμβάσεων με επιβλαβή για τον μαθητή αποτελέσματα (Cox, 2019).

Στη βιβλιογραφία, καταγράφονται μια σειρά παραγόντων που μπορεί να εμποδίσουν τη συνεργασία των μελών μιας διεπιστημονικής ομάδας ή να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. G., εντοπίζει ως βασικότερους την ασάφεια στους επαγγελματικούς ρόλους και τον καταμερισμό ευθύνης, την έλλειψη ηγετών που υποστηρίζουν τη διεπαγγελματική συνεργασία στον οργανισμό, και την έλλειψη χρόνου ή πόρων. Επίσης θεωρούν ότι σε πιο πρακτικό επίπεδο η ανεπαρκής επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, ή η χρήση εξειδικευμένης επαγγελματικής ορολογίας αποτελούν εμπόδια στη διεπιστημονική συνεργασία (Hynek et al. 2021).

Οι Weiss κ.α. (2022) επισημαίνουν ότι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, η υπερβολική εξάρτηση από την ορολογία και πρακτική της μεμονωμένης επιστήμης, η απροθυμία των ειδικών να ενσωματώσουν ιδέες και απόψεις από άλλους τομείς και οι αρνητικές αντιλήψεις- στερεότυπα για άλλες επιστήμες δυσχεραίνουν ιδιαίτερα την διεπιστημονική συνεργασία οδηγώντας σε μειωμένη αποτελεσματική συνεργασία και τελικά σε αναποτελεσματική παρέμβαση. Επίσης, ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας αναμένεται να προκύψουν ανταγωνιστικοί ρόλοι εξαιτίας των διαφορετικών επαγγελματικών και επιστημονικών ταυτοτήτων, οι οποίοι μπορεί να συγκρούονται για την αυθεντία ή την εγκυρότητα της άποψής τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σύνηθες όταν οι ρόλοι μεταξύ των μελών δεν είναι σαφείς ή επικαλύπτονται (Βωνιάτη και συν., 2021).

Σύμφωνα με τους Bowman κ.α. (2021) οι επαγγελματίες της ομάδας μπορεί, λόγω της εκπαίδευσής τους, να έχουν αντίθετες βασικές αξίες, θεμελιώδεις στόχους και προσεγγίσεις που επηρεάζουν ιδιαίτερα στην επιλογή των παρεμβάσεων και στην αξιολόγηση της επιτυχίας (Cascio κ.α., 2016). Για τους Gardner κ.α. (2022), επιπρόσθετες δυσκολίες αποτελούν οι οικονομικοί περιορισμοί, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, και η ασάφεια του νόμου. Επίσης, στα εμπόδια που μπορεί να δυσχεράνουν την συνεργασία και ακολούθως την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας συγκαταλέγεται, η έλλειψη χρόνου, η οποία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο αφού, όπως επισημαίνεται από την Μπεκιάρη (2020), χωρίς χρόνο για συναντήσεις, αξιολογήσεις, σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικότητα στην ομαδική εργασία που απαιτεί ένα διεπιστημονικό πλαίσιο.

## Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Cameron, Lart, Bostock και Coomber (2014), υπάρχουν επίσης αρκετοί παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη αποτελεσματικής και επιτυχημένης διεπιστημονικής συνεργασίας. Η συμμετοχή του προσωπικού στην ανάπτυξη πολιτικών και διαδικασιών, η κατανόηση των ρόλων και των ευθυνών που έχουν τα άτομα και οι φορείς, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ισχυρή και υποστηρικτική διαχείριση είναι μεταξύ των παραγόντων που προάγουν τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών επαγγελματιών και φορέων. Η ειλικρινής, ανοιχτή και συχνή επικοινωνία θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της ομάδας, αφού η αποτυχία της επικοινωνίας δεν προκαλεί μόνο συγκρούσεις αλλά έχει σοβαρές συνέπειες για τους εξυπηρετούμενους (Bowman et al., 2021). Οι συνεργαζόμενοι επαγγελματίες θα πρέπει να επιδεικνύουν σεβασμό τους για την τεχνογνωσία των άλλων μελών της ομάδας, να ακούνε προτάσεις και συστάσεις, να είναι δεκτικοί σε σχόλια και να ζητούν διευκρινίσεις όταν χρειάζεται με απώτερο στόχο τη σύνθεση διαφορετικών προοπτικών. Σε ένα περιβάλλον επαγγελματικής ισότητας όπου όλοι οι κλάδοι και οι επαγγελματίες θα εκτιμώνται εξίσου.

Μια ποιοτική μελέτη που διεξήχθη από τους Hesjedal, Hetland και Iversen (2015) αποκάλυψε ότι η προσωπική δέσμευση, η ισότητα και οι κοινοί στόχοι διευκολύνουν επίσης τη διεπιστημονική συνεργασία. Σύμφωνα με τους Bowman κ.α. (2021) μια πελατοκεντρική πρακτική που βάζει στο επίκεντρο τον εξυπηρετούμενο και όχι τον ειδικό μπορεί να είναι βοηθήσει τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας να αναπτύξουν κοινές συνεργασίες, επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη και σεβασμό για όλα τα μέλη της ομάδας, τον ρόλο, την επιστήμη και την εξειδικευμένη γνώση τους. Η ομάδα παρέμβασης θα πρέπει να παρέχει ένα εργασιακό περιβάλλον που προάγει την ενότητα και προωθεί μια κουλτούρα σεβασμού και ηθικής πρακτικής που θα ενθαρρύνει την ενότητα εντός της ομάδας. Σύμφωνα με την Καλανδρία (2022) βασική για την θετική λειτουργία μιας ομάδας είναι η ύπαρξη μιας δύναμης αλληλεπίδρασης, που επιτρέπει σε κάθε μέλος να επηρεάζει και να επηρεάζεται από τα υπόλοιπα, προσβλέποντας στο να επιτύχουν τον στόχο τους. Ο καθορισμός του κοινού στόχου με γνώμονα το όφελος του μαθητή προϋποθέτει τον ανταγωνισμό και εγκαθιδρύει ένα κλίμα θετικής επαγγελματικής συμπεριφοράς (Weiss, 2022).

Οι Bowman κ.α. (2021) υπογραμμίζουν την ανάγκη να καλλιεργηθεί η κουλτούρα της διεπιστημονικής συνεργασίας μέσω της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Αυτό θα μπορούσε σε ακαδημαϊκό επίπεδο μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων έτσι ώστε διευκολύνουν την κατανόηση και τον σεβασμό προς τις διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους (Bowman κ.α., 2021; Weiss, 2022). Περαιτέρω διάχυση της συνεργατικής κουλτούρας μπορεί να περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε διεθνή προγράμματα σπουδών ή συνέδρια, η οποία εκθέτει τους ακαδημαϊκούς, τους φοιτητές και τους επαγγελματίες σε διαφορετικές προσεγγίσεις και πρακτικές, προωθώντας έτσι την κατανόηση και την εκτίμηση της διαφορετικότητας (Weiss, 2022). Η διοργάνωση ή ακόμα καλύτερα η συνδιοργάνωση εργαστηρίων ή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προάγουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων μπορεί να ενισχύσει την κουλτούρα της διεπιστημονικής συνεργασίας. Τέλος, η υποστήριξη και η προώθηση ερευνητικών εργασιών που συνδυάζουν διαφορετικά επιστημονικά πεδία μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας δια-επιστημονικής προσέγγισης (Bowman κ.α., 2021, Castro-Kemp, & Samuels, 2022). Γενικά η ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, του ανοιχτού διαλόγου και της

ομαδικής εργασίας μπορεί να προωθήσει την καλύτερη κατανόηση και συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας.

### **Προτάσεις**

Σε σχέση με τις διαφορετικές διεπιστημονικές προσεγγίσεις, πολλά βιβλιογραφικά δεδομένα προβάλλουν την δια-επιστημονική προσέγγιση (transdisciplinary) ως την καλύτερη πρακτική (Daneshpour & Kwegyir-Afful, 2022, Sanches-Ferreira, 2015).

Η δια-επιστημονική συνεργασία θεωρείται ως βέλτιστη πρακτική λόγω της απελευθέρωσης και επέκτασης των επαγγελματικών ρόλων. (Bowman, 2021, Castro-Kemp, 2022). Τα μέλη της ομάδας επεκτείνουν τους ατομικούς τους ρόλους για να συμπεριλάβουν καθήκοντα πέρα από αυτά που παραδοσιακά αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της πρακτικής τους, καθώς και να μεταδώσουν τις ατομικές, εξειδικευμένες γνώσεις τους σε άλλα μέλη της ομάδας και να αποδέχονται την κοινή ευθύνη (Choi & Pak, 2006). Αυτή η προσέγγιση στη διεπιστημονική συνεργασία απαιτεί αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμό και εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας καθώς οι επιστήμονες κινούνται πέρα μακριά από τις αυτόνομες, επιστημονικές απόψεις τους και σε μια προοπτική που υπερβαίνει τα συμβατικά όρια αφού η αξιολόγηση, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της παρέμβασης αναπτύσσονται από κοινού (Boger κ.α., 2017; Choi & Pak, 2006).

Το αποτέλεσμα είναι μια ευρεία, ολιστική και κοινή προοπτική απαραίτητη για την ανάπτυξη περιεκτικών παρεμβάσεων που δεν επιτυγχάνονται σε πολυεπιστημονική ή διεπιστημονική συνεργασία (Boger κ.α., 2017, Gehlert κ.α.2010). Σε αυτό το νέο σχήμα, η τεχνογνωσία κάθε επιμέρους κλάδου αφομοιώνεται σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, επιτρέποντας στην ομάδα παρέμβασης να μοιραστεί μια ολοκληρωμένη προοπτική και να δημιουργήσει καινοτόμες, αλλά ρεαλιστικές λύσεις (Boger κ.α., 2017; Collin, 2009, Choi & Pak, 2006). Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, το γεγονός ότι σε μια δια-επιστημονική προσέγγιση η γνώση και οι πληροφορίες μοιράζονται χρησιμοποιώντας ένα κοινό λεξιλόγιο χωρίς ορολογία, αφενός προωθεί τη σαφήνεια αλλά και τη ενότητα της δια-επιστημονικής ομάδας, και αφετέρου καθιστά και σαφές ότι οφείλει να περιλάβει όχι μόνο τους ειδικούς αλλά και την οικογένεια και τη σχολική κοινότητα σε μια ολιστική προσέγγιση με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού (Sanches-Ferreira, 2015, Anthony & Campbell, 2020).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βωνιάτη, Λ., Αρμιοστής, Σ., Γεωργίου, Ρ., Ταφιάδης, Δ., (2021). Συνεργατική Προσέγγιση στη Διεπιστημονική Ομάδα Επαγγελματιών Υγείας. *Athens Medical Society. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 2022, 39(1):129-134.
- Καλανδρία, Ε. (2022). ΚΕΔΑΣΥ: Διερεύνηση των αναγκών των διεπιστημονικών ομάδων Β'Βάθμιας εκπαίδευσης για την υποστήριξη των μαθητών ευθύνης τους. Διπλωματική εργασία. ΠΑΔΑ.
- Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη Ζ. (2014). *Κοινωνική εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των Ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.
- Μουταβελής, Α., Τζιβινίκου, Σ., (2019). Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός Οδηγός. Έκδοση: Readnet Publications.
- Μπεκιάρη, Α., (2020). Ρόλος και προκλήσεις για τη διεπιστημονική ομάδα στο Μοντέλο Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης. Στο 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής: Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης.
- Σταθόπουλος, Κ. (2012). Η διεπιστημονική συνεργασία στην εκπαίδευση: Προσεγγίσεις και στρατηγικές για την αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τζιβινίκου, Σ., (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες-Διαδικτικές Παρεμβάσεις. Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα. [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr).
- Anthony, N., & Campbell, E. (2020). Promoting collaboration among special educators, social workers, and families impacted by autism spectrum disorders. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4(3), 319-324.
- Bell, A., Corfield, M., Davies, J., & Richardson, N. (2010). Collaborative transdisciplinary intervention in early years—putting theory into practice. *Child: Care, Health and Development*, 36(1), 142–148.
- Boger J, Jackson P, Mulvenna M, Sixsmith J, Sixsmith A, Mihailidis A, Kontos P, Miller Polgar J, Grigorovich A, Martin S. (2017). Principles for fostering the transdisciplinary development of assistive technologies. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*;12(5):480–490
- Bowman, K. S., Suarez, V. D., & Weiss, M. J. (2021). Standards for interprofessional collaboration in the treatment of individuals with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 14(4), 1191-1208.
- Brodhead, M. T. (2015). Maintaining professional relationships in an interdisciplinary setting: Strategies for navigating nonbehavioral treatment recommendations for individuals with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 70–78.
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306.
- Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: Further reflections on their integration. In J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research* (pp. 57–78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248813-3>
- Cameron, A., Lart, R., Bostock, L. & Coomber, C. (2014). Factors that promote and hinder joint and integrated working between health and social care services: a review of research literature. *Health & social care in the community*, 22(3), 225-233.
- Campbell, J. M., Ogletree, B., Rose, A., & Price, J. (2020). Interdisciplinary evaluation of autism spectrum disorder. Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder: Translating research into practice, 47-63.
- Cascio, M. A., Weiss, J. A., & Racine, E. (2016). Person-oriented ethics for autism: Individualism, parentalism, and relational autonomy. *Bioethics*, 30(1), 19–26. <https://doi.org/10.1111/bioe.12148>
- Castro-Kemp, S., & Samuels, A. (2022). Working together: A review of cross-sector collaborative practices in provision for children with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104127.
- Choi BCK, Pak AWP (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine* 29(6):351–364.
- Collin A. (2009). Multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary collaboration: Implications for vocational psychology. *International Journal for Educational & Vocational Guidance*.;9(2):101–110.
- Cox, D. J. (2012). From interdisciplinary to integrated care of the child with autism: The essential role for a code of ethics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2729–2738.
- Cox, C. (2019). *Interprofessional Teamwork for Health and Social Care*. Wiley-Blackwell.
- D'Amour D, Ferrada-Videla M, San Martin Rodriguez L, Beaulieu M-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 19(Suppl. 1):116–131.
- Daneshpour, H., & Kwegyir-Afful, E. (2022). Analysing transdisciplinary education: a scoping review. *Science & Education*, 31(4), 1047-1074.

- Dillenburger, K., Röttgers, H.-R., Dounavi, K., Sparkman, C., Keenan, M., Thyer, B., & Nikopoulos, C. (2014). Multidisciplinary team work in autism: Can one size fit all? *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(2), 97–112.
- Gardner, L., Campbell, J. M., Gilchrest, C., McClain, M. B., & Shahidullah, J. D. (2022). Identification of autism spectrum disorder and interprofessional collaboration between school and clinical settings. *Psychology in the Schools*, 59(7), 1308-1318.
- Gehlert, S., Murray, A., Sohmer, D., McClintock, M., Conzen, S., & Olopade, O. (2010). The importance of transdisciplinary collaborations for understanding and resolving health disparities. *Social Work in Public Health*, 25(3), 408–422.
- Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C., & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: An analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (12), 1280-1293.
- Hesjedal, E., Hetland, H., & Iversen, A. C. (2013). Interprofessional collaboration: Self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20(4), 437–445. <https://doi.org/10.1111/cfs.12093>
- Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. G. (2021). Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 1-10.
- Lawson, H. A. (2004). The logic of collaboration in education and the human services. *Journal of Interprofessional Care*, 18(3), 225–237.
- Rapport, M. J. K., McWilliam, R. A., & Smith, B. J. (2004). Practices across disciplines in early intervention: The research base. *Infants and Young Children*, 17(1), 32–44.
- Sanches-Ferreira, M., Linder, T., Lopes-dos-Santos, P., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2015). Portuguese parents' perceptions of transdisciplinary play-based assessment. *Childhood Education*, 91(4), 300–306.
- Strunk, J., Leisen, M., & Schubert, C. (2017). Using a multidisciplinary approach with children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 8, 60–68.
- Weiss, M. J., Tereshko, L., Bowman, K., Marshall, K., & Rose, K. (2022). Effective collaboration: Maximizing outcomes in autism intervention in an interdisciplinary model στο Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism: Integrating Research into Practice (σσ. 125-149). Cham: Springer International Publishing.
- Williams-Arya, P., Anixt, J., Kuan, L., Johnson, H., Kent, B., Bing, N., Manning-Courtney, P. (2019). Improving access to diagnostic assessments for autism spectrum disorder using an arena model. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26.

## Ο ρόλος των ΚΕΔΑΣΥ στη σύγχρονη εκπαίδευση

Παπαδόπουλος Νικόλαος<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Δάσκαλος ΕΑΕ, Προϊστάμενος 1ο ΚΕΔΑΣΥ Πειραιά

### Περίληψη

Τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), αποτελούν υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.), λειτουργούν ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως ορίζεται στο άρθρο 11 του νόμου 4823/2021. Σκοπός των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των μαθητών/τριών, των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση και την προώθηση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Ειδικότερα, τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων. Όλες οι ενημερώσεις, οι ενέργειες, οι επιμορφώσεις και οι εισηγήσεις των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αποσκοπούν στην υποστήριξη του έργου των σχολικών μονάδων και του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της περιοχής ευθύνης τους. Η στελέχωση των υπηρεσιών αυτών αποτελείται από εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής, Α/βθμιας & Β/βθμιας εκπαίδευσης, και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ), πιο συγκεκριμένα με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές. Σημαντικό να αναφερθεί πως επιπλέον των παραπάνω ειδικοτήτων, σε ορισμένα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συμπεριλαμβάνονται στο ΕΕΠ και ειδικότητες που υποστηρίζουν άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες. Μέσω της διεπιστημονικής συνεργασίας των παραπάνω ορίζονται οι ανάγκες των μαθητών/τριών και διαμορφώνονται κατάλληλες παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην πρόληψη ή/και αντιμετώπιση ζητημάτων μαθητών/τριών σε όλα τα επίπεδα. Επιπλέον, σημαντικές είναι και οι συνέργειες και τα πρωτόκολλα συνεργασίας των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. με τους διάφορους τοπικούς φορείς. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην ανάδειξη των δράσεων του 1ου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Πειραιά, το οποίο αποτελεί ένα ιδιαίτερο παράδειγμα, καθώς πρόκειται για ένα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της ΠΔΕ Αττικής που περιέχει χερσαίες και νησιωτικές περιοχές, πυκνοκατοικημένες και με αρκετές ιδιαιτερότητες.

Λέξεις κλειδιά: ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., Συνέργειες, Πρωτόκολλα συνεργασίας, Διερεύνηση / Αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών

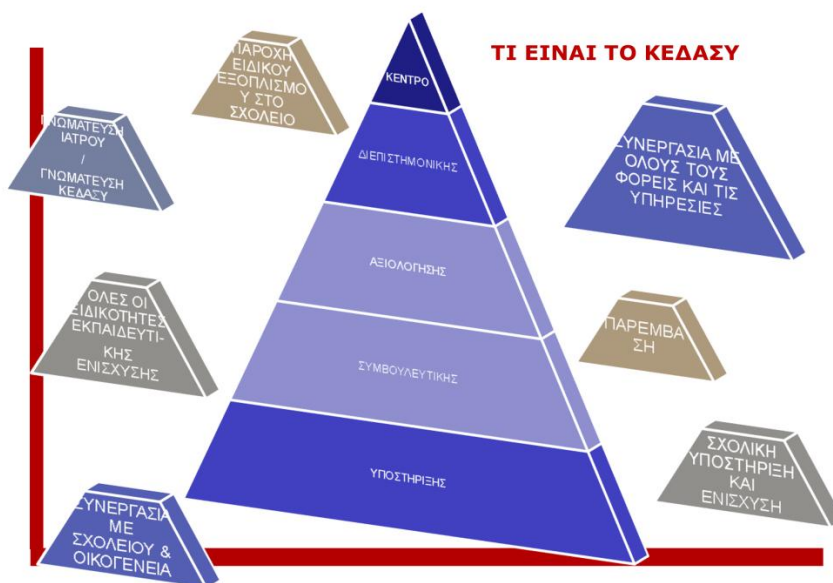
## Τι είναι το Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.);

Το Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) που αντικατέστησε τα Κ.Ε.Σ.Υ. είναι η μετεξέλιξη του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ).

Πρόκειται ουσιαστικά για την αναβάθμιση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αφού πλέον στο έργο του ενσωματώνονται ευρύτερες λειτουργίες υποστήριξης των σχολικών μονάδων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και η ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου.



Διάγραμμα 1



Διάγραμμα 2

### **Ποιες είναι οι αρμοδιότητες του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.;**

Οι αρμοδιότητες του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ασκούνται σε πέντε επίπεδα (Ν.4823/2021,α.11):

- ✓ σε επίπεδο διερεύνησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών
- ✓ σε επίπεδο στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων
- ✓ σε επίπεδο υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων ή των εργαστηριακών κέντρων
- ✓ σε επίπεδο ενημέρωσης και επιμόρφωσης
- ✓ σε επίπεδο ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου

### **Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης**

Η Ε.Δ.Υ. ασκεί, σε συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ιδίως τις εξής αρμοδιότητες (Ν.4823/2021,α.17):

α) Διενεργεί διεπιστημονική εκπαιδευτική αξιολόγηση των εμποδίων εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών αναγκών, του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές.

β) Διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης και συμπεριφοράς, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στην οποία φοιτούν.

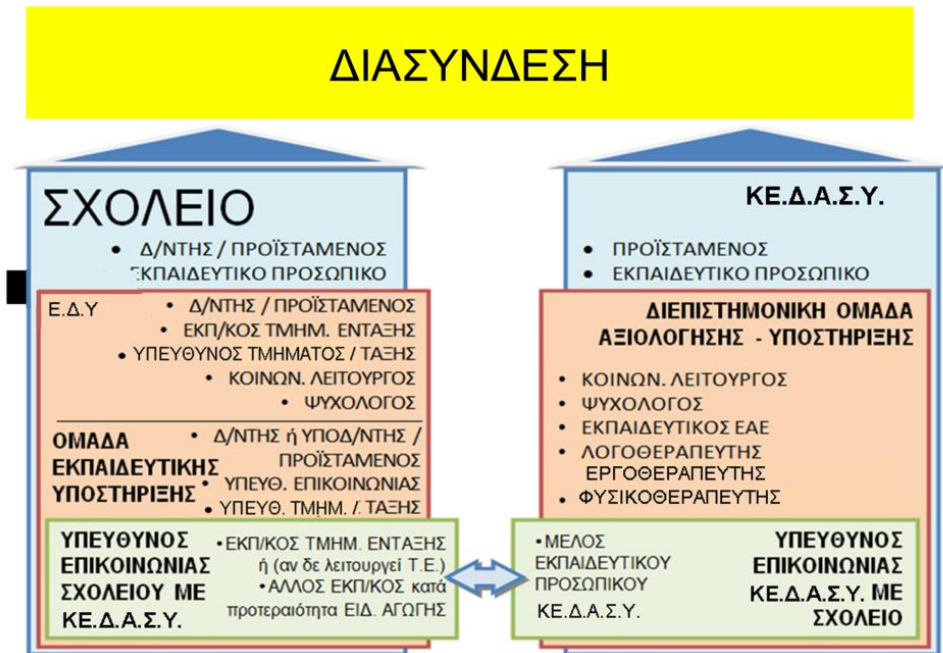
γ) Πραγματοποιεί συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή στη σχολική τάξη με τα μέσα και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι στη σχολική μονάδα, στο σπίτι και στην κοινότητα για παρεμβάσεις και παραπέμπει, με τη συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων τους, τους μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη στις ειδικές αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες. Αν προκύπτουν σαφείς ενδείξεις προβλημάτων ψυχικής υγείας ή παιδικής κακοποίησης ή γονεϊκής παραμέλησης, συνεργάζεται με Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες της περιοχής της, με τις κοινωνικές υπηρεσίες του δήμου και με τις αρμόδιες δικαστικές και εισαγγελικές αρχές.

δ) Έχει την ευθύνη για τη σύνταξη και υλοποίηση βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης, εισηγείται και παρακολουθεί την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας, τους βασικούς άξονες του οποίου εξειδικεύει σε συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, υποστηρίζει και παρακολουθεί την εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική πορεία των μαθητών και εφαρμόζει πρόγραμμα υποστήριξης των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών που διδάσκονται κατ' οίκον.

Συνεπώς, πρόκειται για έναν θεσμό, με μια φιλοσοφία σε θετική κατεύθυνση, που όμως στην πράξη καταλήγει μάλλον αναποτελεσματικός και γραφειοκρατικός.

Αποτελεί, δυστυχώς, ανάγκη και δεν αμφισβητείται ο ρόλος των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, ιδίως στο σημερινό σχολείο της εποχής της κρίσης, της τηλεπανδημίας και μετά, ανεξάρτητα από ΣΔΕΥ και ΕΔΥ. Είναι πολλά και πρωτόγνωρα τα προβλήματα (όχι μόνο μαθησιακά), σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα σε γονείς και οικογένειες. Να έχουν όμως οργανική θέση σε κάθε σχολείο, όπως οι άλλες ειδικότητες, χωρίς να διαχέεται αυτή η υποστήριξη (αποσπασματικά και

γραφειοκρατικά) σε επιτροπές που λειτουργούν επιλεκτικά μόνο στα σχολεία του ΣΔΕΥ, με μόνο μια μέρα την εβδομάδα. Γίνεται κατανοητό, αφού έμμεσα γίνεται παραδεκτό ότι όσο θα υπάρχουν ελλείψεις προσωπικού, ότι όσο θα είναι υποστελεχωμένες οι επιτροπές, περιορισμένες, σε λίγα μόνο σχολεία χωρίς καθολική και γενικευμένη εφαρμογή, όσο τα μέλη τους θα είναι αναπληρωτές που θα αλλάζουν σε ετήσια βάση και όσο θα παραμένουν χωρίς επιστημονική υποστήριξη και επιμόρφωση, το αποτέλεσμα δεν θα είναι το επιθυμητό ή απλά το πρόβλημα θα ανακυκλώνεται (ΠΕΣΕΑ, Πειραιάς 2024).



Διάγραμμα 3

### Αιτιολογία παραπομπών σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Η αιτιολογία της πλειονότητας των παραπομπών αφορά επίμονες μαθησιακές δυσκολίες και ελλείμματα στο σύνολο των μαθησιακών αντικειμένων (ανάγνωση, ορθογραφία, γραφή, κατανόηση, απομνημόνευση μαθησιακών πληροφοριών), οι οποίες αποκλίνουν σημαντικά από τη μέση επίδοσή των συνομηλίκων και δεν βελτιώνονται παρά την εφαρμογή εξατομικευμένου μαθησιακού προγράμματος παρέμβασης.

Στη γλώσσα οι δυσκολίες που εντοπίζονται ανά το τομέα είναι οι εξής:

**Ανάγνωση:** φωνολογικές συγχύσεις και αλλοιώσεις κατά την αποκωδικοποίηση, αργός και κοπιαστικός αναγνωστικός ρυθμός, δυσκολίες σχετιζόμενες με την κατανόηση της ανάγνωσης και την επεξεργασία κειμένων.

**Ορθογραφία:** Λάθη φωνολογικού περιεχομένου, ορθογραφικά λάθη (κυρίως στην καταληκτική ορθογραφία των λέξεων) τα οποία προκύπτουν από δυσκολία στην ανάκληση και την εφαρμογή κατακτημένων ορθογραφικών κανόνων.

**Παραγωγή γραπτού λόγου:** Συντακτικές παρατυπίες, πληθώρα φωνολογικών και ορθογραφικών λαθών, φτωχό περιεχόμενο που προσιδιάζει σε προφορικό λόγο

Συμπληρωματικά, στα θετικά αντικείμενα, ειδικότερα στα μαθηματικά, οι δυσκολίες που εντοπίζονται σχετίζονται με την ανάκληση αριθμητικών ακολουθιών,

γινομένων της προπαίδειας, εκτέλεση νοερών και γραπτών υπολογισμών, αντίληψης θεσιακής αξίας των ψηφίων, αντίληψη των μαθηματικών συμβόλων.

Ακριβέστερη εικόνα για την ύπαρξη Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας έχουμε από την Δ' Δημοτικού κι έπειτα. Επιπλέον, η σχολική αποτυχία, η σχολική υποεπίδοση, καθώς επίσης και το χαμηλό μαθησιακό κίνητρο αποτελούν διαφορετικές και συχνότερες καταστάσεις από την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο σχολικό πλαίσιο.

Άλλες συχνά εντοπίσιμες δυσκολίες είναι οι κάτωθι:

Ελλείμματα σε γνωστικές λειτουργίες (π.χ. συλλογισμός, επίλυση προβλημάτων, σχεδιασμός, αφηρημένα και κριτική σκέψη, γενικευμένες δυσκολίες μάθησης, δυσκολία διαχείρισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς με έναν αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο, περιορισμένη κατανόηση του κινδύνου σε κοινωνικές καταστάσεις).

Ελλείμματα στην εμφάνιση προσαρμοστικής συμπεριφοράς που δεν συμβαδίζουν με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού και έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία ανταπόκρισης στα αναπτυξιακά και κοινωνικόπολιτισμικά ορόσημα σχετικά με την ανεξαρτησία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες σε μία ή περισσότερες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής όταν απουσιάζει η υποστήριξη από ενήλικα, όπως η επικοινωνία και αυτονομία στο σπίτι και στο σχολείο: π.χ. να τρώει μόνο του, να πηγαίνει στην τουαλέτα μόνο του, αργή και σημαντικά χαμηλότερη συγκριτικά με τους συνομηλίκους κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών και κατανόησης του χρόνου και των χρημάτων, ανάγκη υποστήριξης και εποπτείας στην καθημερινή διαβίωση).

Γνωστικές λειτουργίες ανώτερες από αυτές που θα αναμένονταν με βάση τη χρονολογική ηλικία του παιδιού (π.χ. ικανότητα επίλυσης νέων προβλημάτων οπτικών και λεκτικών, υψηλά επίπεδα λεκτικής κατανόησης: λεξιλόγιο, αφαιρετική λογική σκέψη, υψηλά επίπεδα οπτικό-χωρικής αντίληψης και διάκρισης: ανάλυσης και σύνθεσης οπτικών ερεθισμάτων με ευχέρεια και ταχύτητα) και εκμάθηση του εκάστοτε μαθησιακού υλικού με ευχέρεια και σημαντικά μεγαλύτερη ταχύτητα από την μέση επίδοση των παιδιών της ίδιας ηλικίας.

Άλλες δυσκολίες που επηρεάζουν τη σχολική και κοινωνική ζωή των παιδιών και αφορούν: α) τη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων (λύπη, θυμός, άγχος, ματαίωση), β) την τήρηση των κανόνων και εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. συχνές συγκρούσεις με συμμαθητές, χρήση άσχημων λέξεων, βία απέναντι σε συνομηλίκους) και γ) τη σημαντική και απότομη απώλεια διάθεσης για πράγματα που το παιδί επιθυμούσε να συμμετέχει στο παρελθόν, καταθλιπτική διάθεση, έντονη εσωστρέφεια.

### **Από τον Παιδικό Σταθμό στο Προνήπιο**

Στα πλαίσια του ρόλου των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, λαμβάνοντας υπόψιν πάντα τα ορόσημα για την μετάβαση των παιδιών στο προνήπιο, βασικός σκοπός των συνεργειών είναι ο εντοπισμός ενδεχόμενων δυσκολιών και η διευκόλυνση της ομαλής μαθησιακής πορείας των μαθητών, λαμβάνοντας φυσικά υπόψιν το γεγονός ότι το κάθε παιδί σηματοδοτεί τον δικό του χρόνο κατάκτησης, εμπέδωσης και αυτοματοποίησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στον παρακάτω πίνακα, παρατίθενται σημαντικά ορόσημα για το προνήπιο. Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως τα αναφερόμενα αφορούν βασικά στοιχεία που χρήζουν προσοχής, χωρίς να αποτελούν διαγνωστικό ή παραπεμπτικό κριτήριο, αλλά με σκοπό να ενημερωθεί το προσωπικό και εν συνέχεια

οι γονείς για τυχόν περαιτέρω διερεύνηση των αναγκών των παιδιών τους.  
 (Σακελλαρίδου, 2024).

Στοιχείο Διερεύνησης	Πεδίο Ενδιαφέροντος
<b>Εκτελεστικά</b>	Είναι συνεργάσιμος με ποιοτική συνδιαλλαγή τόσο με συνομήλικους όσο και με ενήλικες.
	Σταθερή και ποιοτική βλεμματική επαφή
	Κάθεται στο τραπέζι και ολοκληρώνει σύντομη καλλιτεχνική δραστηριότητα 15'-30'
	Συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης χωρίς να δημιουργεί εναντιωματικές συμπεριφορές, τόσο με συνομήλικους όσο και με ενήλικες.
	Δεν ενοχλείται από θορύβους και φώτα.
<b>Λόγος &amp; Ομιλία</b>	Κατανοητή ομιλία ακόμα και ας μη έχουν κατακτηθεί πλήρως κάποια φωνήματα
	Κατανοεί και ανταποκρίνεται κατάλληλα σε απλές ερωτήσεις
	Αναγνωρίζει και ονομάζει μέσα από εικόνες βασικό λεξιλόγιο (ζώα, φρούτα, παιχνίδια κ.α )
	Καταλαβαίνει και εκτελεί απλές εντολές (φέρε, δείξε, δόσε, παίξε παλαμάκια κ.α)
<b>Αδρή Κινητικότητα</b>	Αρέσκεται σε ομαδικά κινητικά παιχνίδια
	Δεν έχει συχνές πτώσεις
	Ανεβαίνει κατεβαίνει σκάλα με ευχέρεια
	Μπορεί να σηκώνεται στιγμιαία στα δάχτυλα των ποδιών του
<b>Λεπτή Κινητικότητα</b>	Χειρίζεται αποτελεσματικά το ψαλίδι
	Είναι δημιουργικός με πλαστελίνη
	Έχει εκδηλώσει προτίμηση χεριού
	Συγκρατεί το μολύβι με τα δάχτυλα
<b>Δραστηριότητες Καθημερινής Ζωής</b>	Ζωγραφίζει μέσα σε ένα πλαίσιο
	Είναι ανεξάρτητος σε τουαλέτα
	Τρώει χωρίς βοήθεια
	Φοράει μπουφάν
<b>Παιχνίδι</b>	Ξέρει τότε και πως πλένουμε τα χέρια μας
	Περιμένει την σειρά του ακολουθώντας του κανόνες
	Παίζει συμβολικό παιχνίδι
	Γνωρίζει αδρά κάποιες χωρικές και προμαθηματικές έννοιες
<b>Μαθησιακά</b>	Γνωρίζει και ονομάζει τα χρώματα
	Γνωρίζει ημέρες της εβδομάδας
	Αναγνωρίζει βασικά συναισθήματα
	Αποστηθίζει ποιηματάκι, τραγουδάκι
	Ξέρει βασικά σημεία του σώματος του

## Παραπομπές σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα ή Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής Παιδιών και Εφήβων

Οι παραπομπές σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα ή Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής Παιδιών και Εφήβων πολλές φορές γίνονται από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ωστόσο δεν είναι λίγες οι φορές που οι διαδικασίες τρέχουν παράλληλα. Σημαντικό να επισημανθεί πως στις παρακάτω περιπτώσεις χρειάζεται να προηγούνται της παραπομπής σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.(Μπεσίνη, Κονταράτου & Τσακίριδου, 2023):

Παιδιά με σημαντική διάσπαση προσοχής (αξιοσημείωτη δυσκολία στην εστίαση και διατήρηση της προσοχής σε λεπτομέρειες σε σχολικές και μη σχολικές δραστηριότητες, συχνά λάθη λόγω απροσεξίας, παιδιά που φαίνεται σαν να μην ακούν αυτό που τους ζητείται, δυσκολία οργάνωσης υλικών και συμπεριφοράς για συμμετοχή σε δραστηριότητες, συχνή απώλεια αντικειμένων, αποφυγή δραστηριοτήτων που απαιτούν πνευματική προσπάθεια, συχνή διάσπαση προσοχής από εξωτερικά ερεθίσματα, παιδιά που συχνά ξεχνούν δραστηριότητες και σχολικές εργασίες).

Παιδιά με υπερκινητική/παρορμητική συμπεριφορά (π.χ. σηκώνονται αρκετές φορές από την καρέκλα ακόμα και σε περιπτώσεις που χρειάζεται να παραμείνουν σε καθιστή θέση, γεγονός που δεν συνάδει με το αναπτυξιακό τους στάδιο και τη χρονολογική τους ηλικία, παιδιά που κινούν νευρικά τα χέρια και τα πόδια, τρέχουν ή σκαρφαλώνουν σε περιπτώσεις που αυτό δεν είναι κατάλληλο, εκτεταμένη/παρορμητική ομιλία, παροχή απαντήσεων πριν την ολοκλήρωση της ερώτησης, δυσκολία στο να περιμένουν τη σειρά τους για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, συχνή διακοπή της ομιλίας ή των δραστηριοτήτων των άλλων).

Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τα οποία γίνονται εμφανή σε πολλαπλά πλαίσια, όπως: ελλείμματα στη κοινωνική-συναισθηματική αμοιβαιότητα (π.χ. μη τυπικός τρόπος κοινωνικής προσέγγισης των άλλων, δυσκολία εφαρμογής δεξιοτήτων διαλόγου, περιορισμένη έκφραση ενδιαφερόντων και συναισθημάτων, δυσκολία στην έναρξη και διατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων)

Ελλείμματα στη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. δυσκολία διατήρησης βλεμματικής επαφής, ελλείμματα στην κατανόηση και χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, περιορισμένη εμφάνιση ή απουσία εκφράσεων προσώπου ή μη λεκτικής επικοινωνίας)

Ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων (π.χ. δυσκολία προσαρμογής της συμπεριφοράς ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, δυσκολία συμμετοχής σε συμβολικό/φανταστικό παιχνίδι, στη δημιουργία φιλικών σχέσεων ή/και απουσία ενδιαφέροντος για δημιουργία φιλικών σχέσεων)

Περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων, στα οποία μπορεί να συμπεριλαμβάνονται τα ακόλουθα: στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες κινήσεις και στερεοτυπική χρήση της γλώσσας και αντικειμένων (π.χ. ηχολαλία, τοποθέτηση παιχνιδιών στη σειρά).

Επιμονή στην ομοιότητα, άκαμπτη προσκόλληση στη ρουτίνα και τελετουργικά πρότυπα λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. έντονο άγχος ακόμα και σε μικρές αλλαγές, ανάγκη τήρησης μιας συγκεκριμένης ρουτίνας, διατροφή με το ίδιο φαγητό κάθε μέρα, συγκεκριμένη τελετουργία χαιρετισμού)

Περιορισμένα και σταθεροποιημένα ενδιαφέροντα, τα οποία χαρακτηρίζονται από μη φυσιολογική ένταση και εστίαση (π.χ. προσκόλληση ή υπερβολική ενασχόληση με ασυνήθιστα αντικείμενα)

Υπερδραστηριότητα ή υποδραστηριότητα στην αισθητηριακή εισροή ή ύπαρξη ασυνήθιστων ενδιαφερόντων στις αισθητηριακές εισροές του περιβάλλοντος (π.χ. απρόσμενες αντιδράσεις σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, εκτεταμένη όσφρηση ή άγγιγμα αντικειμένων)

Ξαφνικές, γρήγορες, επαναλαμβανόμενες, μη ρυθμικές κινήσεις ή ήχοι (τικ).

Εμφάνιση για τουλάχιστον 6 μήνες ενός μοτίβου ευερέθιστης διάθεσης, επιθετικής ή εκδικητικής συμπεριφοράς (π.χ. υπερβολικά εύθικτη συμπεριφορά, συχνή έκφραση θυμού, συχνή εναντίωση σε γονείς ή εκπαιδευτικούς, σε άλλα παιδιά και ενήλικες, αγνόηση ή άρνηση τήρησης κανόνων, συχνή και σκόπιμη ενόχληση άλλων ανθρώπων, κατηγορίες άλλων προσώπων για λάθη ή αρνητικές συμπεριφορές που έχει διαπράξει το ίδιο το παιδί).

Εμφάνιση ενός επαναλαμβανόμενου και επίμονου πρότυπου συμπεριφοράς, κατά το οποίο παραβιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα άλλων ανθρώπων, καθώς και βασικές κοινωνικές νόρμες και κανόνες και το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει τα ακόλουθα: επιθετικότητα απέναντι σε ανθρώπους και ζώα, καταστροφή ξένης περιουσίας, ανειλικρίνεια, κλοπή, σοβαρές παραβιάσεις κανόνων.

Έλλειψη ενσυναίσθησης απέναντι στα συναισθήματα άλλων ανθρώπων.

Σημαντικές και επίμονες δυσκολίες στην κατάκτηση του λόγου (περιορισμένο λεξιλόγιο, περιορισμένη δομή στις προτάσεις: γραμματική, σύνταξη, δυσκολία στη συζήτηση: χρήση λεξιλογίου και δόμηση προτάσεων για συζήτηση, εξήγηση ή περιγραφή ενός θέματος, αρθρωτικές δυσκολίες, τραυλισμός) και της κίνησης (αδρή και λεπτή κινητικότητα: π.χ. το να πέφτει αρκετά συχνά ένα παιδί σε αντικείμενα ή να του πέφτουν αντικείμενα από τα χέρια, αργή και ανακριβής εκτέλεση κινητικών δραστηριοτήτων: χρήση ψαλιδιού, γραφή, χρήση ποδηλάτου, συμμετοχή σε άθλημα), προκειμένου να προσδιοριστούν πληρέστερα οι δυσκολίες των παιδιών και να συνταγογραφηθεί εξωσχολικό θεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης.

### **Τα έγγραφα που χρειάζονται από το σχολείο φοίτησης του μαθητή/τριας**

Το σχολείο θα πρέπει να στείλει την «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» του μαθητή. Αποτελεί ένα έγγραφο που συντάσσει ο εκπαιδευτικός του μαθητή/τριας (σε συνεργασία, ίσως, και με άλλους εκπαιδευτικούς της τάξης), όπου περιγράφονται τα θετικά στοιχεία αλλά και τα στοιχεία που προβληματίζουν αναφορικά με τη μαθησιακή πορεία ή την ύπαρξη πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς. Την εκπαιδευτική αξιολόγηση την προσκομίζει ο γονέας ή κηδεμόνας του μαθητή/τριας ή την στέλνει το σχολείο απευθείας στο 1ο ΚΕ.Δ.Α..Σ.Υ. Πειραιά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

### **Προετοιμασία επίσκεψης στο 1ο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Πειραιά**

Η επίσκεψη στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ αποτελεί μία ανοίκεια εμπειρία τόσο για τα παιδιά όσο και τους γονείς τους. Η κατάλληλη προετοιμασία πριν την επίσκεψη στην υπηρεσία θα βοηθήσει πολύ τα παιδιά, μειώνοντας το άγχος τους και διευκολύνοντας τη συνεργασία κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

Πριν ξεκινήσετε να προετοιμάσετε το παιδί σας για τον ερχομό στην υπηρεσία μας, ενημερωθείτε πρώτα εσείς για τον τρόπο λειτουργίας του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Κάποιες βασικές πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζετε:

Σε επείγουσες περιπτώσεις μπορείτε να καλείτε την υπηρεσία μας για την ακύρωση του ραντεβού σας και τον επαναπρογραμματισμό νέου.

Κατά την επικοινωνία σας με την υπηρεσία μας, μη διστάσετε να εκφράσετε τις απορίες σας και να ζητήσετε καθοδήγηση.

Σε περίπτωση που το παιδί/έφηβος δεν βρίσκεται σε καλή συναισθηματική ή/και σωματική κατάσταση (σοβαρή αναστάτωση, ασθένεια, κ.α.) το ραντεβού δεν πραγματοποιείται και επαναπρογραμματίζεται.

Έχοντας μία καθαρή εικόνα για τη διαδικασία αξιολόγησης είναι ευκολότερο να προετοιμάσετε το παιδί σας.

Είναι πολύ σημαντικό το παιδί/ ο έφηβος να γνωρίζει για ποιο λόγο επισκέπτεται το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., τι θα κληθεί να κάνει και ποιους θα συναντήσει. Ανάλογα με την ηλικιακή βαθμίδα του παιδιού μπορείτε να συζητήσετε τους πραγματικούς λόγους που σας οδηγούν να ζητήσετε τη βοήθεια της υπηρεσίας μας.

Μπορείτε να προσαρμόσετε την παρακάτω πρόταση στις συνθήκες του αιτήματός σας.

Για μαθητές & μαθήτριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

«Ο/η δάσκαλος/δασκάλα σου έχει προσέξει ότι δυσκολεύεσαι κάπως στο σχολείο. Μας ζήτησε, λοιπόν, να επισκεφθούμε το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., στο οποίο θα γνωρίσεις έναν δάσκαλο και έναν ψυχολόγο. Αυτοί θα δουν που δυσκολεύεσαι και ποια είναι τα δυνατά σου σημεία και θα προτείνουν τρόπους σε εμάς και τους δασκάλους σου για να σε βοηθούν καλύτερα.»

Για εφήβους:

Μπορείτε να κάνετε μία πιο ισότιμη συζήτηση με το παιδί σας, διατηρώντας την ειλικρίνεια και την ανάγκη να λάβει βοήθεια αρχικά το ίδιο το παιδί αλλά και οι καθηγητές του και εσείς. Μπορείτε να μιλήσετε για την διαδικασία που θα κληθεί να ακολουθήσει, ακόμα και να τον/την ενημερώσετε με ποιους θα μιλήσει (μπορείτε να ζητήσετε τα ονόματα του εκπαιδευτικού/ψυχολόγου/θεραπευτών που θα συναντήσει).

Σε κάθε περίπτωση η ανοιχτότητα, η ειλικρίνεια και η σαφήνεια με την οποία μιλάμε στα παιδιά/εφήβους ευεργετούν την ομαλή μετάβαση στη συνθήκη της αξιολόγησης, την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και τελικά το ίδιο το παιδί και την οικογένεια(Βιτζηλαίος, Κατσιγιάννη, 2024)

### **Ενδεικτικές δράσεις 1<sup>ου</sup> ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ Πειραιά**

Αξιολογήσεις μαθητών/τριων και γονέων σε σχολεία, από κλιμάκια του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., σε Αίγινα και Αγκίστρι, καθώς και σε ΣΜΕΑΕ.

Ενημερώσεις από διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε παιδαγωγούς και γονείς βρεφονηπιακών σταθμών αναφορικά με τις παροχές της υπηρεσίας, στο πλαίσιο διασύνδεσης της υπηρεσίας με τους βρεφονηπιακούς σταθμούς της περιοχής ευθύνης, αλλά και παροχή συμβουλευτικής σχετικά με κατάλληλες παρεμβάσεις στην Προσχολική Ηλικία.

Ενημερώσεις, δράσεις και επιμορφώσεις στις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης.

Ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων από Κοινωνική Λειτουργό και Ψυχολόγο σε μαθητές/τριες Γυμνασίου.

Υποστηρικτικές συναντήσεις με τις Ε.Δ.Υ. σε μηνιαία βάση και παράλληλη σταθερή επικοινωνία.

Προσομοιώσεις σε ομάδες μαθητών/τριων Γ' Λυκείου που έχουν αξιολογική έκθεση/ διάγνωση με εισήγηση προφορικής εξέτασης για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Επιπλέον, μία εβδομάδα πριν από τη διεξαγωγή των εξετάσεων καλούνται όλοι/ες οι μαθητές/-τριες, καθώς και οι γονείς τους σε ενημερωτική αναλυτική συνάντηση.

Παροχή χρήσιμου ενημερωτικού και υποστηρικτικού υλικού από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε γονείς και εκπαιδευτικούς μέσω του ιστότοπου της υπηρεσίας.

## Προτάσεις – Προοπτικές

Ίδρυση επιπλέον ΚΕΔΑΣΥ σε πληθυσμιακά μεγάλες Εκπαιδευτικές Διευθύνσεις: Αθήνας, Πειραιά, Θεσσαλονίκης, Αχαΐας, Ηρακλείου, Λάρισας, Βόλου.

Ορισμός Κωδικών Χρηματοδότησης.

Κατάλληλες Υποδομές: Στέγαση Υπηρεσιών σε Αυτόνομα και Προσβάσιμα Κτίρια.

Επαρκές Προσωπικό: Σύσταση Οργανικών Θέσεων Εκπ/κών Ε.Α.Ε. (Προσχολικής Αγωγής, Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης) και Ε.Ε.Π. για την Αναγκαία Στελέχωση των ΚΕΔΑΣΥ.

Σύσταση Θέσης Συμβεβλημένου Παιδοψυχιάτρου.

Σύσταση Επαρκών Οργανικών Θέσεων Διοικητικού Προσωπικού σε όλα τα ΚΕΔΑΣΥ και άμεση στελέχωσή τους.

Καθορισμός Ενιαίων Εντύπων και Αιτήσεων (Ανίχνευσης–Αξιολόγησης Παραπομπής, Περιγραφικής Έκθεσης, Γνωμάτευσης, Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης κ.ά.).

### Ε.Δ.Υ.

Η ΕΔΥ θεωρείται αναγκαία για τα παρακάτω:

- ✓ την κάλυψη όλων των Σχολικών Μονάδων από Ε.Δ.Υ.,
- ✓ την Ίδρυση των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και τη συγκρότηση των αντίστοιχων Ε.Δ.Υ. με Κέντρο Υποστήριξης το οικείο ΚΕΔΑΣΥ
- ✓ τη Σύσταση -όπου απαιτείται- Οργανικών Θέσεων Εκπ/κών Ε.Α.Ε. (Προσχολικής Αγωγής, Α/θμιας Εκπ/σης & Β/θμιας Εκπ/σης) και Ε.Ε.Π. για τη Στελέχωση των ΕΔΥ (Α/θμιας & Β/θμιας)
- ✓ τη νομοθετική ρύθμιση για ανάπτυξη Πρωτοκόλλου Παραπομπής (από την ΕΔΥ ή τον Σύλλογο Διδασκόντων της Σχολικής Μονάδας σε συνεργασία με τους/τις Συμβούλους Εκπαίδευσης όπου δεν έχει συσταθεί ΕΔΥ) για παιδοψυχιατρική εκτίμηση Δημόσιου Νοσοκομείου ή Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου και παρακολούθηση παιδιών που χρήζουν ενδεχόμενη παιδοψυχιατρική φροντίδα.

### Παράλληλη στήριξη / Ε.Β.Π.

Η παράλληλη στήριξη είναι μία υπηρεσία η οποία παρέχεται, ιδιωτικά ή από το δημόσιο, με στόχο την ενίσχυση και ένταξη του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. (Ν. 2817/2000,α.1)

Σε καμία περίπτωση δεν έχει χαρακτήρα φύλαξης του παιδιού ή εξυπηρέτησης στην καθημερινή διαβίωση.

Ο μακροπρόθεσμος στόχος της παράλληλης στήριξης είναι ο μαθητής σταδιακά να αυτονομηθεί ως παρουσία στη συνήθη σχολική τάξη, ώστε να μην απαιτείται ο εκπαιδευτικός να παρευρίσκεται στο σύνολο των ωρών της σχολικής τάξης.

Παράλληλη στήριξη δέχεται κάθε μαθητής με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφ' όσον μπορεί να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησής του, καθώς και σε κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας.

Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) κλάδου (ΔΕ01) υποστηρίζει μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όπως προβλέπεται στην παρ. 2, του άρθρου 6, του ν. 3699/2008 (Α' 199), και για τους οποίους έχει εκδοθεί απόφαση έγκρισης υποστήριξης κατόπιν σχετικής γνωμάτευσης, με στόχο την άρση των εμποδίων και την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση.

Υποστηρίζει τους μαθητές σε θέματα καθημερινής διαβίωσης, αυτοεξυπηρέτησης, προσωπικής υγιεινής και φροντίδας, αγωγής τουαλέτας, σίτισης, ένδυσης, κινητικότητας και σε άλλα θέματα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Προτείνεται :

- ✓ Σε κάθε νηπιαγωγείο ένα Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, διότι με την παρουσία του ΕΒΠ στην προσχολική αγωγή βελτιώνεται η ένταξη και η κοινωνικοποίηση των νηπίων που υποστηρίζει, τα οποία και εντάσσονται ομαλότερα στο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο, συμβάλλοντας στη διαδικασία της μετάβασης τους στο δημοτικό.
- ✓ Σε κάθε τάξη Δημοτικού ένας επιπλέον εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής όπου θα λειτουργεί στα πλαίσια των Αρχών της Συνδιδασκαλίας (εναλλαγή ρόλων εκπαιδευτικών, διδασκαλία σε σταθμούς μάθησης, κατάρτιση και εφαρμογή Ε.Π.Ε., Διδασκαλία καθοδήγησης και υποστήριξης, Παράλληλη Διδασκαλία κλπ).
- ✓ Αλλαγή του όρου «εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης» με τον όρο «εκπαιδευτικός συνεκπαίδευσης ή εκπαιδευτικός συνδιδασκαλίας ή κάτι άλλο σε αυτή τη λογική», με αλλαγή του ρόλου και του καθηκοντολογίου.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός τοποθετείται σε Τμήμα και όχι αποκλειστικά σε πρόσωπο. Συμμετέχει και υποστηρίζει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία στο τμήμα, ώστε να υποστηρίζεται και ο μαθητής με έγκριση «στήριξης – συνεκπαίδευσης» και άλλοι μαθητές με γνωμάτευση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.
- ✓ Αλλαγή του όρου «εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης» με τον όρο «εκπαιδευτικός συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» με αλλαγή του ρόλου και του καθηκοντολογίου. Θα μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένη εκπαίδευση σε ξεχωριστή αίθουσα ή/και συνδιδασκαλία στην κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντός της γενικής τάξης και ενημέρωση/υποστήριξη των εκπαιδευτικών των τμημάτων στην κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- ✓ Έκδοση νέου καθηκοντολογίου με όλες τις λεπτομέρειες, αντίστοιχα και στο Γυμνάσιο/Λύκειο.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Απόφαση ΥΠΑΙΘ υπ. αριθμ. 27922/Γ6/8-3-2007-ΦΕΚ Β 449 – 03.04.2007.
- Βιτζηλαίος, Δ., & Κατσιγιάννη, Α. (2024). ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ 1ο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Πειραιά. ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ 1ου ΚΕ/Δ.Α.Σ.Υ. Πειραιά. Ανακτήθηκε από <https://kentro-ekpaideytikis-symvoyleytikis-ypostirixis-peiraia.webnode.page/diakikasia-yponolis-aitisis-apo-gonea-i-kidemonia/>
- Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘΑ 93506 /Δ3/ 25 /08 /2023 «Διευκρινιστικές οδηγίες του ν. 3699/2008 (Α΄199) σχετικά με την παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση».
- Καθηκοντολόγιο ΕΕΠ-ΕΒΠ. (2007). Απόφαση ΥΠΑΙΘ υπ. αριθμ. 27922/Γ6/8-3-2007-ΦΕΚ Β 449 – 03.04.2007.
- Κονταράτου, Δ., Μπεσίνη, Μ., & Τσακιρίδου, Μ. (2023). Λόγοι παραπομπής σε Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ./ Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ 1ου ΚΕ/Δ.Α.Σ.Υ. Πειραιά. Ανακτήθηκε από <https://kentro-ekpaideytikis-symvoyleytikis-ypostirixis-peiraia.webnode.page/residents/>
- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τΑ /2-10-2008).
- Νόμος 4823/2021-Αξιολόγηση-Επιλογές Στελεχών-Νέες Δομές Υποστήριξης-Νέο σχολείο-ΚΕΔΑΣΥ-ΕΔΥ-“Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις” –ΦΕΚ Α 136 – 03.08.2021.
- Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).
- Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), Αθήνα, 2014.
- Σακελλαρίδου, Μ. (2024). ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΝΗΠΙΟ. ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ 1ου ΚΕ/Δ.Α.Σ.Υ. Πειραιά. Ανακτήθηκε από <https://kentro-ekpaideytikis-symvoyleytikis-ypostirixis-peiraia.webnode.page/>
- Υ.Α.48275/Δ3/2019-ΦΕΚ 1088/Β72-4-2019 όπως τροποποίησε την Υ.Α. 27922/Γ6/8-3-2007, παρ. 10, 11,12, 13, 14, 15.
- Υπόμνημα ΠΕΣΕΑ (Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής) ενόψει του επικείμενου Νομοσχεδίου για την Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση – Επισημαίνονται θέματα και αναδεικνύονται προβλήματα που αφορούν στον χώρο της ΕΑΕ και παρουσιάζονται προτάσεις για τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμισή του. Πειραιάς, 10 Μαρτίου 2024.
- "Το έργο του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) στην Ειδική και Γενική Εκπαίδευση". ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α., Αθήνα 2022.

## **Εξατομικευμένη Διδακτική Παρέμβαση για την Ενίσχυση των Δεξιοτήτων Γραπτού Λόγου σε Μαθήτρια της Στ' Τάξης του Δημοτικού με Διάγνωση Νοητικής Αναπηρίας, Αγχώδους Διαταραχής και Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών: Μια Μελέτη Περίπτωσης**

Στυλιανή Παπαδάκη<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Μεταπτυχιακή Ερευνήτρια του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, ΔΠΜΣ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

### **Περίληψη**

Μια επιτυχημένη μαθησιακή πορεία για μαθητές/-τριές με μαθησιακές δυσκολίες – αναπηρίες, προϋποθέτει ένα εξατομικευμένο ενταξιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με στόχο το γεφύρωμα του ατομικού προφίλ του/της μαθητή/-τριας με το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο φοιτά. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ακρίβειας ανάγνωσης και γραφής λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα, μέσα από μία μελέτη περίπτωσης μαθήτριας Στ' Δημοτικού με διάγνωση μέτριας νοητικής αναπηρίας, αγχώδους διαταραχής και γενικών μαθησιακών δυσκολιών. Η μαθήτρια δέχτηκε μια σειρά 13 παρεμβατικών συνεδριών, διάρκειας 60 λεπτών, σε διάστημα δύο μηνών, με συχνότητα δύο παρεμβατικών συνεδριών την εβδομάδα. Οι άξονες οι οποίοι μετρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση με σταθμισμένα και άτυπα τεστ αξιολόγησης ήταν η φωνολογική επίγνωση, η γραφοφωνημική αντιστοίχιση, η ακρίβεια ανάγνωσης και η ακρίβεια γραφής. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με τη βοήθεια εργαλείων καταγραφής, τα οποία σχεδιάστηκαν. Συγκεκριμένα στη μαθήτρια χορηγήθηκαν δύο δοκιμασίες του ΤΕΣΤ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007), και τέσσερα άτυπα τεστ φωνολογικής επίγνωσης, γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, ακρίβειας ανάγνωσης και ακρίβειας γραφής λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας και οι παρεμβατικές συνεδρίες έγιναν στην αίθουσα του τμήματος ένταξης του σχολείου. Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης έδειξαν ότι η μαθήτρια βελτίωσε τις επιδόσεις της σε όλους τους άξονες και επιβεβαίωσαν βιβλιογραφικά ευρήματα, τα οποία καταδεικνύουν τους παραπάνω άξονες αποτελεσματικότερους για την ενίσχυση της ακρίβειας ανάγνωσης και γραφής.

**Λέξεις κλειδιά:** εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση, ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων, ακρίβεια γραφής λέξεων, συμφωνικά συμπλέγματα, νοητική αναπηρία

## Εισαγωγή

Η Νοητική Υστέρηση ή Νοητική Αναπηρία ή Νοητική Αδυναμία σύμφωνα με το American Association of Mental Deficiency είναι μια γενικευμένη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης του ατόμου (0-16/18 ετών), χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω του μέσου όρου και συνοδεύεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Heward, 2011· Mash & Wolfe, 2019· Wilmshurst et al., 2005).

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM-V) υπάρχουν πέντε τύποι Νοητικής Υστέρησης. Ο πρώτος τύπος και πιο ήπιος είναι αυτός της Οριακής Νοητικής Υστέρησης, με νοητικό πηλίκο (το πηλίκο του δείκτη νοημοσύνης προς την αναπτυξιακή ηλικία του ατόμου) από 70 έως 90. Ο δεύτερος τύπος είναι αυτός της Ελαφράς/ Ήπιας Νοητικής Υστέρησης, με νοητικό πηλίκο από 50/55 έως 70. Ο τρίτος τύπος είναι αυτός της Μέτριας Νοητικής Υστέρησης, με νοητικό πηλίκο από 35/40 έως 50/55. Ο τέταρτος τύπος είναι αυτός της Σοβαρής

Νοητικής Υστέρησης, με νοητικό πηλίκο από 20/25 έως 35/40. Τέλος ο πέμπτος τύπος είναι αυτός της Βαθιάς Νοητικής Υστέρησης, με νοητικό πηλίκο <20/25. (Heward, 2011· Mash & Wolfe, 2019· Wilmshurst et al., 2005). Με βάση το εύρος του νοητικού πηλίκου και τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης, περιγράφονται οι πιθανές δυσκολίες στις κοινωνικές και τις γνωστικές δεξιότητες καθώς και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, διαμορφώνοντας έτσι το προφίλ των ατόμων με νοητική αναπηρία, με σκοπό την κατάλληλη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προτάσεων και παρεμβάσεων (Mash & Wolfe, 2019). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα Γνωστικά ελλείμματα, τα άτομα με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν βραδεία ανάπτυξη, εμφανίζουν ανώτατο όριο ανάπτυξης, εμφανίζουν δυσκολίες στην προσοχή, τη μνήμη (κυρίως τη βραχύχρονη), την ανάκληση, τη γλωσσική ανάπτυξη, τη μεταγνώση, την αναλυτική και αφαιρετική σκέψη, τη γενίκευση, την κωδικοποίηση, τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων κλπ. (Mash & Wolfe, 2019). Συνεπώς κρίνεται απαραίτητη η υλοποίηση κατάλληλων παρεμβάσεων, έτσι ώστε τα άτομα με νοητική αναπηρία να υποστηριχθούν, να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να συμμετέχουν ισότιμα στο σχολικό περιβάλλον (Mash & Wolfe, 2019).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης επιδιώκεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και αξιολόγηση ενός εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος για την ακρίβεια ανάγνωσης και γραφής λέξεων της μορφής ΣΣΦ και ΣΣΣΦ (όπου Σ= σύμφωνο και Φ=φωνήεν), το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθήτρια Στ' τάξης του Δημοτικού με διάγνωση Νοητικής Αναπηρίας, Αγχώδους Διαταραχής και Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2005), οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και εμφανίζουν τα παιδιά κατά την ακρίβεια ανάγνωσης και γραφής λέξεων, αφορούν αντιστροφές (δηλ. αντιστρέφει δύο γράμματα ή φωνήματα πχ. πίστα αντί για πίσα), παραλήψεις (δηλ. παραλείπει κάποιο γράφημά ή φώνημα πχ. στατιώτης αντί για στρατιώτης), προσθήκες (δηλ. προσθέτει κάποιο γράφημά ή φώνημα πχ. γιατρός αντί για γιατρός), αντικαταστάσεις (δηλ. αντικαθιστά κάποιο γράφημά ή φώνημα πχ. δάτραχος αντί για βάτραχος) γραφημάτων ή/και φωνημάτων. Επίσης εμφανίζουν απλοποιήσεις στα συμφωνικά συμπλέγματα (πχ. μπουμπουλήθρες αντί για μπουρμπουλήθρες). Δεν διακρίνουν ορισμένα σύμφωνα (πχ. β-φ ή δ-θ) και συχνά συγχέουν φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους (μ-ν, ξ-ζ, φ-θ κλπ.), ακόμη και φωνήεντα (πχ. ο-α). Παραλείπουν διαρκώς τον τονισμό τόσο στην γραφή, όσο και στην ανάγνωση και τέλος εμφανίζουν δυσκολίες στη μορφολογία των λέξεων και την ορθογραφική συγγένεια (Πόρποδας, 2005).

Ωστόσο, οι παραπάνω δυσκολίες βελτιώνονται σε μεγάλο βαθμό μέσω της κατάλληλης παρέμβασης (Καρατζάς, 2005· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Τζιβινίκου, 2015). Σύμφωνα με τα ευρήματα από σύγχρονες εμπειρικά τεκμηριωμένες παρεμβατικές μελέτες, οι βασικοί άξονες οι οποίοι οφείλουν να συμπεριλαμβάνονται σε ένα αποτελεσματικό παρεμβατικό πρόγραμμα είναι η φωνολογική επίγνωση και η γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Η Φωνολογική Επίγνωση πρόκειται για μια συνειδητή επεξεργασία και χειρισμό φωνολογικών τμημάτων της προφορικής γλώσσας ποικίλου μεγέθους (συλλαβές και φωνήματα), ενώ η Γραφοφωνημική Αντιστοίχιση πρόκειται για την κατανόηση της «αλφαβητικής αρχής» και την ικανότητα συνειδητής αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος. (Καρατζάς, 2005· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Τζιβινίκου, 2015). Αποτελεσματικές στρατηγικές διδακτικής παρέμβασης για τον άξονα της φωνολογικής επίγνωσης είναι: α) ανάλυση συλλαβών και φωνημάτων, β) σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων, γ) ομοιοκαταληξία λέξεων, δ) διάκριση θέσης συλλαβής και φωνήματος, ε) αφαίρεση συλλαβής και φωνήματος, στ) πρόσθεση συλλαβής και φωνήματος, ζ) αντιστροφή συλλαβής και φωνήματος, η) αντικατάσταση συλλαβής και φωνήματος κλπ, ενώ για τον άξονα της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης προτείνονται δραστηριότητες: α) αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος, β) πολυαισθητηριακές δραστηριότητες σχηματισμού γραμμμάτων και λέξεων, γ) δραστηριότητες ανίχνευσης και διάκρισης κ.α. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Σύμφωνα με τη Μουζάκη (2010), η αποτελεσματική παρεμβατική διδασκαλία τις περισσότερες φορές: α) είναι συστημική και ολιστική, β) είναι επαρκής χρονικά, γ) απαιτεί την κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού, δ) απαιτεί την κατάλληλη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος (πολυαισθητηριακότητα, ποικιλία μεθόδων, μέσων και υλικών, αυθεντικότητα υλικού και νοηματοδότηση διδακτικών δραστηριοτήτων και στρατηγικών, ενθάρρυνση εμπλοκής, συμμετοχή γονέων κλπ., ε) είναι εξατομικευμένη ή/και διαφοροποιημένη, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό προφίλ των μαθητών/-τριών και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ) του Vygotsky, και στ) ακολουθεί το πρωτόκολλο μιας διδακτικής παρέμβασης (αρχική αξιολόγηση, προσδιορισμός μαθησιακών στόχων και διδακτικού προγράμματος, συστημική/εντατική, εστιασμένη, άμεση, σαφής, υποστηρικτική και μεθοδική διδασκαλία, διαρκής αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός στόχων, μεθόδων και προγράμματος) (Μουζάκη, 2010).

Αντίστοιχα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης περίπτωσης είναι η ενίσχυση α) των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, β) των δεξιοτήτων γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, γ) των δεξιοτήτων ακρίβειας ανάγνωσης λέξεων της μορφής ΣΣΦ και ΣΣΣΦ, δ) των δεξιοτήτων ακρίβειας γραφής λέξεων της μορφής ΣΣΦ και ΣΣΣΦ.

## **Μεθοδολογία**

### **Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση συμμετείχε η Π. μία Μαθήτρια 13 ετών (Ημερομηνία Γέννησης: 24/11/2010), η οποία φοιτά την Στ' τάξη του Δημοτικού. Η μαθήτρια έχει διαγνωστεί με Ήπια Νοητική Αναπηρία (με νοητικό πηλίκο από 50/55 έως 70), Αγχώδη Διαταραχή και Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Φοιτά σε γενικό σχολείο και υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Η μαθήτρια είναι το τρίτο τέκνο μιας εξαμελούς οικογένειας. Ζει στην επαρχία (εκτός ορίων οικισμού). Οι γονείς της εργάζονται και η μαθήτρια δε συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Έχει μεγάλη αγάπη για τη φύση και τα ζώα. Της αρέσει επίσης η

ζωγραφική και οι νέες τεχνολογίες (κυρίως υπολογιστή και τάμπλετ) τις οποίες δε γνωρίζει να χειρίζεται. Οι γονείς είναι αρκετά υποστηρικτικοί, ωστόσο δεν διατηρούν ιδιαίτερη επικοινωνία με το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς του παιδιού τους. Η μαθήτρια εκφράζει συχνά τις ανησυχίες της σε σχέση με την άποψη του πατέρα της για τη συμπεριφορά της ή για κάποιο γεγονός που συνέβη στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμη, παρατηρείται μια σχετικά ανταγωνιστική σχέση της μαθήτριας με τη μικρότερη αδερφή, αλλά και με τα δύο μεγαλύτερα αδέρφια της, με τα οποία τσακώνονται συνεχώς.

Η μαθήτρια στο σχολείο, ως προς τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, φαίνεται να είναι πολύ κοινωνική και διαχυτική στο οικείο της περιβάλλον. Επίσης είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη και νοιάζεται πολύ για τους/τις άλλους/-ες. Είναι πολύ ευγενική και συνεργάσιμη με όλους, ωστόσο φαίνεται να είναι αρκετά αγχώδης και ανασφαλής, χαρακτηριστικά τα οποία τη δυσκολεύουν συχνά στην αλληλεπίδραση με πολλά άτομα. Νιώθει ανεπαρκής και πιστεύει ότι οι δυσκολίες της θα σχολιαστούν αρνητικά από τον περίγυρο. Ως προς τον γνωστικό-μαθησιακό τομέα, η μαθήτρια χαρακτηρίζεται από ελλείμματα σε όλα τα γνωστικά πεδία. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύεται πολύ να δουλέψει αυτόνομα και χρειάζεται συνεχώς ένα άτομο δίπλα της για να την εμπυχώνει και να την επιβραβεύει, έτσι ώστε να τα καταφέρει. Επίσης, αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην επίλυση απλών καθημερινών προβλημάτων (πχ. δεν γνωρίζει τα χρήματα και δεν είναι σε θέση να αγοράσει το κολατσιό της). Ωστόσο, τα δυνατά σημεία της μαθήτριας είναι η καθαρή και προσεγμένη εικόνα του γραπτού, οι μνημονικές της δεξιότητες και το έντονο ενδιαφέρον της για μάθηση.

Τέλος, η ποιοτική αξιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στο γραπτό λόγο, όπως προέκυψαν από την αρχική αξιολόγηση, αφορούν την ακριβή προφορική και γραπτή απόδοση των λέξεων που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα. Πιο συγκεκριμένα, κατά την ανάγνωση και τη γραφή, παρατηρήθηκαν αρκετές αντιστροφές, παραλήψεις, προσθήκες και αντικαταστάσεις. Επίσης η μαθήτρια συχνά απλοποιεί τα συμφωνικά συμπλέγματα. Ακόμη εμφανίζει δυσκολίες διάκρισης ορισμένων συμφώνων, με το β-δ, το φ-θ και το χ-ξ να είναι τα πιο συχνά, και τέλος συγχέει αρκετές φορές τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο τα φωνήεντα το /ο/ και το α και πολύ λιγότερο το /ι/ με το ε.

## Υλικά

Τα υλικά τα οποία αξιοποιήθηκαν σε κάθε παρεμβατική συνεδρία ήταν ένας ασπροπίνακας και μαρκαδόροι πίνακα, μία καρτέλα με γράμματα βέλκρο, καρτέλες με εικόνες που περιέχουν τα συμφωνικά συμπλέγματα στόχους, ένας πίνακας αφής και ένα στυλό αφής, ένα τάμπλετ, το πρόγραμμα wordwall, χρωματιστά μαρκαδοράκια υπογράμμισης, φύλλα εργασίας, ένα κινητό με εφαρμογή μετατροπέα φωνής, τη φιγούρα του εξωγήινου Άρη-Σκανταλιάρη και τη φιγούρα της κυρά Κικής-Γραμματικής. Ο Άρης είναι ένας μικρός εξωγήινος που του αρέσει να παίζει με τις λέξεις και να μπερδεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η κυρά Κική-Γραμματική βοηθάει τους/τις μαθητές/-τριες να θυμηθούν κάποια πράγματα για να μην πέσουν στις παγίδες που τους ετοιμάζει ο Άρης ο Σκανταλιάρης.

## Διαδικασία

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης και τις βασικές αρχές αποτελεσματικού σχεδιασμού και οργάνωσης μιας παρεμβατικής διδασκαλίας, σχεδιάστηκε μια εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο του Ρεθύμνου, στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας. Οι παρεμβατικές συνεδρίες υλοποιήθηκαν εκτός τάξης (στην αίθουσα του τμήματος ένταξης), με στόχο τη μείωση του άγχους της μαθήτριας και την διασφάλιση της συγκέντρωσης και προσοχής. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση διήρκησε δύο μήνες (από τέλη Δεκεμβρίου έως τέλη Φεβρουαρίου) και στο διάστημα αυτό υλοποιήθηκαν 13 παρεμβατικές συνεδρίες, διάρκειας 60 λεπτών, με συχνότητα υλοποίησης δύο φορές την εβδομάδα.

Πριν από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, έγινε μια συνάντηση με τους γονείς της μαθήτριας, για την ενημέρωση των στόχων της παρέμβασης και τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή της μαθήτριας στην παρέμβαση. Για το λόγο αυτό δόθηκαν τα απαραίτητα έντυπα δεοντολογικής κάλυψης. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν οι δοκιμασίες αρχικής αξιολόγησης (Φωνολογικής επίγνωσης, Γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, ακρίβειας Ανάγνωσης και Γραφής) και οι ρουμπρικές ανάλυσης των αποτελεσμάτων, τα οποία εφαρμόστηκαν και στη φάση της τελικής αξιολόγησης και αναλύονται παρακάτω.

Έπειτα, ξεκίνησε η εφαρμογή των 13 παρεμβατικών συνεδριών, οι οποίες μαγνητοσκοπήθηκαν για την ευκολότερη ανάλυση των παρατηρήσεων, των λαθών και την πιο αξιόπιστη εξαγωγή των αποτελεσμάτων/ συμπερασμάτων της παρέμβασης. Σκοπός του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας σειράς παρεμβατικών συνεδριών για την ενίσχυση της ακρίβειας ανάγνωσης και γραφής λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος αφορούν την αποκωδικοποίηση. Πιο συγκεκριμένα αναμένεται η μαθήτρια να είναι σε θέση να διαβάζει και να γράφει λέξεις, που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα, με ακρίβεια. Οι επιμέρους βραχυπρόθεσμοι στόχοι αφορούν τα 14 ζεύγη συμφωνικών συμπλεγμάτων (τσ και στ, τρ και ρτ, κρ και ρκ, πρ και ρπ, γρ και ργ, βρ και ρβ, δρ και ρδ, θρ και ρθ, φρ και ρφ, χρ και ρχ, ντρ και ρντ, μπρ και ρμπ, στρ και ρτσ, κτρ και ρκτ), τα οποία διδάσκονται, εξασκούνται και αξιολογούνται μέσα από δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, ακρίβειας ανάγνωσης και γραφής, στο πλαίσιο των 13 παρεμβατικών συνεδριών του συγκεκριμένου προγράμματος (βλ. Πίνακα 1: Χρονοδιάγραμμα). Συνεπώς, με βάση την παραπάνω στοχοθεσία, κάθε διδακτική παρέμβαση αποτελούνταν από έξι φάσεις. Στην πρώτη φάση, αφιερώθηκε χρόνος για τη διδασκαλία του εκάστοτε συμφωνικού συμπλέγματος της μορφής ΣΦ ή ΣΣΦ, με τρεις δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιήθηκαν με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη φάση υλοποιήθηκαν επτά δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης με χρήση παραδείγματος και ατομική εξάσκηση. Επιλέχθηκαν περισσότερες δραστηριότητες στη φάση αυτή, καθώς με βάση τις παρατηρήσεις μας και τις επιδόσεις της μαθήτριας στην αρχική αξιολόγηση, φάνηκε ότι ο άξονας στον οποίο υστερεί περισσότερο είναι η φωνολογική επίγνωση. Στην τρίτη φάση, υλοποιήθηκε μία δραστηριότητα γραφοφωνημικής αντιστοίχισης με υπαγόρευση και ατομική εξάσκηση. Στην τέταρτη φάση, υλοποιήθηκε μία δραστηριότητα ανάγνωσης κειμένου με ενσωματωμένες τις λέξεις στόχους της μορφής ΣΦ ή ΣΣΦ με ατομική εξάσκηση. Στην πέμπτη φάση υλοποιήθηκε μία δραστηριότητα γραφής λέξεων της μορφής ΣΦ ή ΣΣΦ με ατομική εξάσκηση. Στην έκτη και τελευταία φάση υλοποιήθηκε η αυτοαξιολόγηση της μαθήτριας συμπληρώνοντας σχετική ρουμπρίκα. Να σημειωθεί

ότι από τη δεύτερη παρέμβαση και μετά προστέθηκε ο άξονας ανάκλησης προηγούμενων γνώσεων.

Μετά την υλοποίηση των παρεμβάσεων, ακολούθησε η διαδικασία απομαγνητοφώνησης της παρέμβασης και η ανάλυση των παρατηρήσεων/ επιδόσεων της μαθήτριας με τη βοήθεια σχετικών ρουμπρικών αξιολόγησης. Τέλος χορηγήθηκαν τα τεστ της τελικής αξιολόγησης και ακολούθησε η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

### Αρχική και Τελική Αξιολόγηση

Στη φάση της αρχικής αξιολόγησης, χορηγήθηκαν στη μαθήτρια πέντε δοκιμασίες, από τις οποίες η μία ήταν σταθμισμένη και οι άλλες τέσσερις άτυπες. Η πρώτη δοκιμασία η οποία χορηγήθηκε, ήταν το σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης των Παντελιάδου και Αντωνίου (2007), από το οποίο χορηγήθηκαν μόνο οι δοκιμασίες 1 και 2, οι οποίες αφορούσαν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση λέξεων και ψευδολέξεων. Το συγκεκριμένο τεστ χορηγήθηκε με σκοπό την ποιοτική ανάλυση των επιδόσεων της μαθήτριας στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων. Στη συνέχεια χορηγήθηκε ένα τεστ αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, με υποδοκιμασίες α) ανάλυσης λέξεων της μορφής ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ σε συλλαβές και σε φωνήματα, β) σύνθεσης φωνημάτων σε συλλαβές και σε λέξεις της μορφής ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ, γ) προσθήκης συλλαβών και φωνημάτων, δ) αφαίρεσης συλλαβών και φωνημάτων, ε) αντικατάστασης συλλαβών και φωνημάτων, και στ) ανίχνευσης συλλαβών και φωνημάτων σε λέξεις της μορφής ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ. Το τρίτο τεστ αξιολόγησης, ήταν ένα τεστ αξιολόγησης της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης με υποδοκιμασίες α) υπαγόρευσης συλλαβών της μορφής ΣΣΦ, ΣΣΣΦ, β) υπαγόρευσης δισύλλαβων, τρισύλλαβων και πολυσύλλαβων λέξεων της μορφής ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ, γ) υπαγόρευσης προτάσεων που περιέχουν τις λέξεις στόχους, της μορφής ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ. Το τέταρτο τεστ αξιολόγησης, ήταν ένα τεστ αξιολόγησης της ακρίβειας ανάγνωσης με υποδοκιμασίες α) ανάγνωσης συλλαβών της μορφής ΣΣΦ, ΣΣΣΦ, β) ανάγνωση δισύλλαβων, τρισύλλαβων και πολυσύλλαβων λέξεων της μορφής ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ, γ) ανάγνωση προτάσεων που περιέχουν τις λέξεις στόχους, της μορφής ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ. Το πέμπτο και τελευταίο ήταν ένα τεστ αξιολόγησης της ακρίβειας γραφής με μία υποδοκιμασία γραφής λέξεων που εμπεριέχουν συμφωνικά συμπλέγματα της μορφής ΣΣΦ, ΣΣΣΦ.

## Παρεμβατικό Πρόγραμμα

Κάθε παρεμβατική συνεδρία διατηρούσε σταθερή δομή, με μοναδική διαφορά το συμφωνικό σύμπλεγμα στόχος. Επομένως άλλαζε το περιεχόμενο και όχι το είδος των δραστηριοτήτων. Οι πρώτες 10 παρεμβάσεις διαπραγματεύτηκαν λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα της μορφής ΣΣΦ, ενώ οι υπόλοιπες 3 αφορούσαν συμφωνικά συμπλέγματα της μορφής ΣΣΣΦ (βλ. πίνακα 1).

Παρέμβαση	Ημερομηνία	Άξονες/ Συμφωνικό Σύμπλεγμα	Δραστηριότητες
Αρχική Αξιολόγηση	11/12/23 12/12/23 13/12/23	Αναγνωστική αποκωδικοποίηση λέξεων και ψευδολέξεων Φωνολογική Επεξεργασία Ανάγνωση και Γραφή λέξεων μορφής ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ	1 και 2 του ΤΕΣΤ-Α 4 άτυπα τεστ
1η Παρέμβαση	10/01/24	τσ και στ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
2η Παρέμβαση	12/01/24	τρ και ρτ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
3η Παρέμβαση	15/01/24	κρ και ρκ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
4η Παρέμβαση	18/01/24	πρ και ρπ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
5η Παρέμβαση	22/01/24	γρ και ργ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
6η Παρέμβαση	25/01/24	βρ και ρβ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
7η Παρέμβαση	29/01/24	δρ και ρδ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
8η Παρέμβαση	01/02/24	θρ και ρθ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
9η Παρέμβαση	05/02/24	φρ και ρφ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
10η Παρέμβαση	08/02/24	χρ και ρχ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
11η Παρέμβαση	12/02/24	ντρ και ρντ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
12η Παρέμβαση	14/02/24	μπρ και ρμπ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
13η Παρέμβαση	16/02/24	στρ και ρστ / κτρ και ρκτ	Δραστηριότητες Φ.Ε./ Γ.Α./ Γραφή/ Ανάγνωσης
Τελική Αξιολόγηση	19/02/24 20/02/24 21/02/24	Αναγνωστική αποκωδικοποίηση λέξεων και ψευδολέξεων Φωνολογική Επεξεργασία Ανάγνωση και Γραφή λέξεων μορφής ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ	1 και 2 του ΤΕΣΤ-Α 4 άτυπα τεστ

Κάθε διδακτική παρέμβαση αποτελούνταν από έξι επιμέρους φάσεις, ενώ από τη δεύτερη παρέμβαση και μετά προστέθηκε και δραστηριότητα επανάληψης και ανάκλησης της προϋπάρχουσας γνώσης. Στην πρώτη διδακτική παρέμβαση, δόθηκαν οδηγίες στη μαθήτριά για τον τρόπο που θα εργαστεί, τα υλικά και τα μέσα τα οποία θα αξιοποιηθούν, καθώς και η γνωριμία με τον Άρη τον Σκανταλιάρη και την κυρά Κική-Γραμματική.

Η 1η φάση, αφορούσε τη διδασκαλία του συμφωνικού συμπλέγματος, διαρκούσε περίπου 13 λεπτά και αποτελούνταν από τρεις επιμέρους δραστηριότητες εξάσκησης με υποστήριξη, στην ανίχνευση, διάκριση, ανάλυση και σύνθεση του συμφωνικού συμπλέγματος στόχο. Η 2η φάση, αφορούσε δραστηριότητες

φωνολογικής επίγνωσης με λέξεις που περιέχουν το συμφωνικό σύμπλεγμα στόχο, διαρκούσε περίπου 20 λεπτά και αποτελούνταν από επτά επιμέρους δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης (ανάλυση, σύνθεση, ανίχνευση, απαλοιφή, προσθήκη και αντικατάσταση). Η 3η φάση, αφορούσε δραστηριότητες γραφοφωνημικής αντιστοίχισης με λέξεις που περιέχουν το συμφωνικό σύμπλεγμα στόχο, διαρκούσε περίπου 10 λεπτά και αποτελούνταν από μία επιμέρους δραστηριότητα ακρίβειας γραφής. Η 4η φάση, αφορούσε δραστηριότητες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης με λέξεις που περιέχουν το συμφωνικό σύμπλεγμα στόχο, διαρκούσε περίπου 5 λεπτά και αποτελούνταν από μία επιμέρους δραστηριότητα αναγνωστικής ακρίβειας. Η 5η φάση, αφορούσε δραστηριότητες ακρίβειας γραφής με λέξεις που περιέχουν το συμφωνικό σύμπλεγμα στόχο, διαρκούσε περίπου 10 λεπτά και αποτελούνταν από μία επιμέρους δραστηριότητα ακρίβειας γραφής. Η 6η και τελευταία φάση, αφορούσε την αυτοαξιολόγηση του/της μαθητή/-τριας σε σχέση με το συμφωνικό σύμπλεγμα στόχο, διαρκούσε περίπου 2 λεπτά και αποτελούνταν από μία ρουμπρίκα την οποία συμπλήρωνε ο/η μαθητής/-τρια.

### **Καταγραφή Δεδομένων**

Πριν την υλοποίηση της παρέμβασης, σχεδιάστηκε μια σειρά από εργαλεία παρατήρησης και καταγραφής δεδομένων κυρίως σε μορφή κλίμακας (ρουμπρίκες), τα οποία αξιοποιήθηκαν κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση, στη διάρκεια των παρεμβάσεων για την αξιολόγηση της επίδοσης και για την αυτοαξιολόγηση της μαθήτριας. Τα εργαλεία ήταν:

α) Κλίμακα Παρατήρησης, η οποία συμπληρώθηκε από την εκπαιδευτικό κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση, για να μας δώσει μια γενική εικόνα για τις δυσκολίες και τα λάθη, τα οποία εμφανίζει η μαθήτρια στους τομείς της φωνολογικής επίγνωσης, της ακρίβειας ανάγνωσης και τις ακρίβειας γραφής λέξεων,

β) Μια σειρά από Ρουμπρίκες αξιολόγησης της φωνολογικής επεξεργασίας (ανάλυση, σύνθεση, ανίχνευση, απαλοιφή, προσθήκη, αφαίρεση, αντικατάσταση), οι οποίες συμπληρώθηκαν από την εκπαιδευτικό κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση, καθώς και σε δραστηριότητες του άξονα της φωνολογικής επίγνωσης των φύλλων εργασίας της παρέμβασης. Οι συγκεκριμένες ρουμπρίκες σχεδιάστηκαν για να μας δώσουν μια αναλυτική περιγραφή των δυσκολιών και των λαθών που σημείωσε η μαθήτρια στις αντίστοιχες δοκιμασίες/δραστηριότητες φωνολογικής επεξεργασίας.

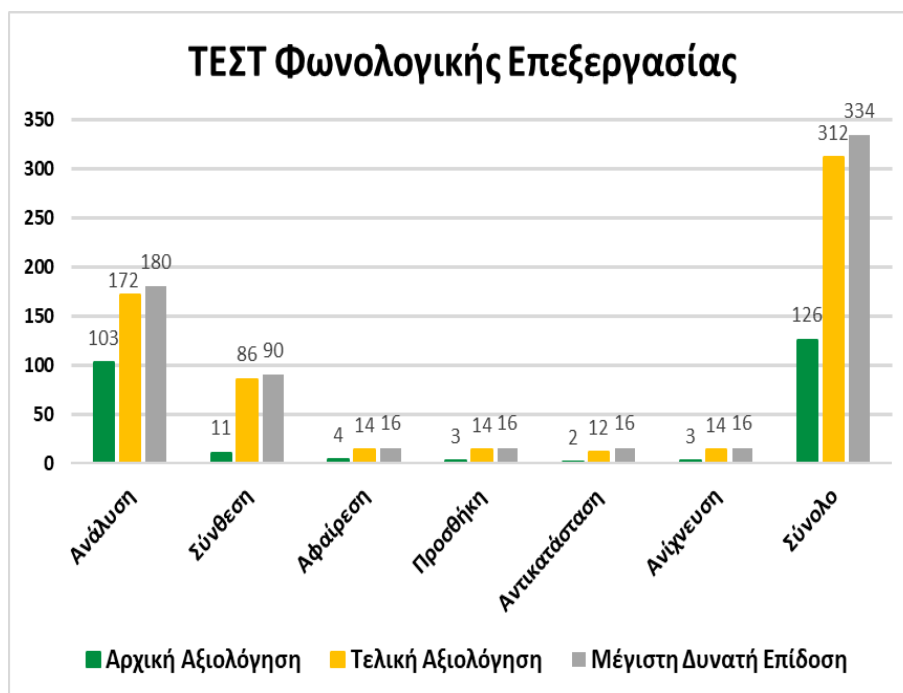
γ) Μια σειρά από Ρουμπρίκες αξιολόγησης για την αποκωδικοποίηση (γραφοφωνημική αντιστοίχιση, γραφή, ανάγνωση) οι οποίες συμπληρώθηκαν από την εκπαιδευτικό κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση, καθώς και σε δραστηριότητες των αξόνων της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, της ακρίβειας ανάγνωσης και γραφής των φύλλων εργασίας της παρέμβασης. Οι συγκεκριμένες ρουμπρίκες σχεδιάστηκαν για να μας δώσουν μια αναλυτική περιγραφή των δυσκολιών και των λαθών που σημείωσε η μαθήτρια στις αντίστοιχες δοκιμασίες/δραστηριότητες αποκωδικοποίησης.

δ) Ρουμπρίκα Αυτοαξιολόγησης, η οποία συμπληρώθηκε από την μαθήτρια στο τέλος κάθε φύλλου εργασίας της παρέμβασης. Η συγκεκριμένη ρουμπρίκα σχεδιάστηκε για να μας δώσει μια εικόνα, του πως η μαθήτρια εξέλαβε την όλη διαδικασία και σε ποιες δραστηριότητες/τομείς δυσκολεύτηκε περισσότερο, καθώς και την εξέλιξη της από παρέμβαση σε παρέμβαση, μέσα από τα δικά της μάτια.

## Αποτελέσματα

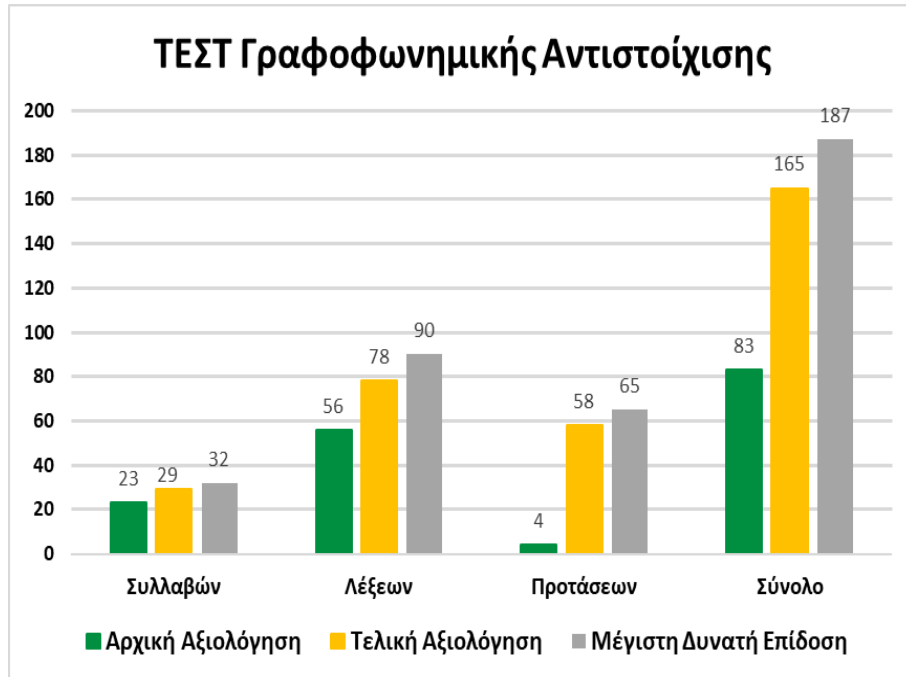
### Αρχική και Τελική Αξιολόγηση

Με βάση τα αποτελέσματα της αρχικής και τελικής αξιολόγησης, τα οποία αναλύθηκαν περιγραφικά με τη βοήθεια των εργαλείων καταγραφής, που σχεδιάστηκαν, συμπεραίνουμε ότι η μαθήτριά βελτιώθηκε στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Αρχικά δυσκολεύτηκε αρκετά σε όλες τις δοκιμασίες φωνολογικής επεξεργασίας και ιδιαίτερα σε αυτές της ανάλυσης και σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων. Μάλιστα δεν ολοκλήρωσε, λόγω κανόνα διακοπής, τις πέντε από τις έξι υποδοκιμασίες του άτυπου τεστ φωνολογικής επίγνωσης. Ωστόσο, στην τελική αξιολόγηση παρουσίασε σημαντική βελτίωση, ολοκληρώνοντας όλες τις υποδοκιμασίες, σημειώνοντας υψηλές επιδόσεις, με τη συνολική επίδοση σχεδόν να διπλασιάζεται (σχήμα 1).



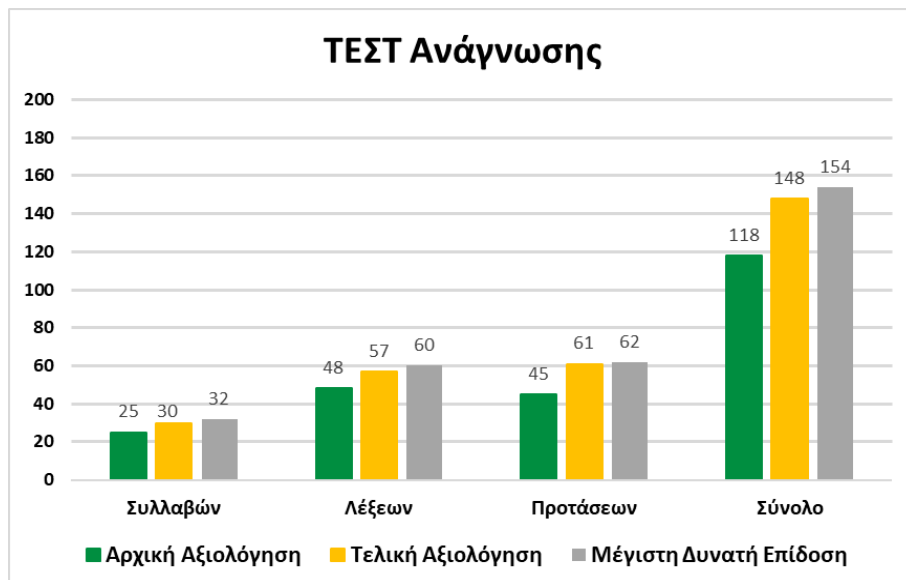
Σχήμα 1: Επίδοση Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης στις Δοκιμασίες του Άτυπου Τεστ Φωνολογικής Επεξεργασίας

Σημαντική βελτίωση, από την αρχική στην τελική αξιολόγηση, παρουσίασε επίσης στις δεξιότητες γραφοφωνημικής αποκωδικοποίησης και ιδιαίτερα στις υποδοκιμασίες υπαγόρευσης προτάσεων, που αρχικά δεν είχε ολοκληρώσει, λόγω κανόνα διακοπής, αλλά στην τελική αξιολόγηση ολοκλήρωσε με υψηλές επιδόσεις (σχήμα 2).

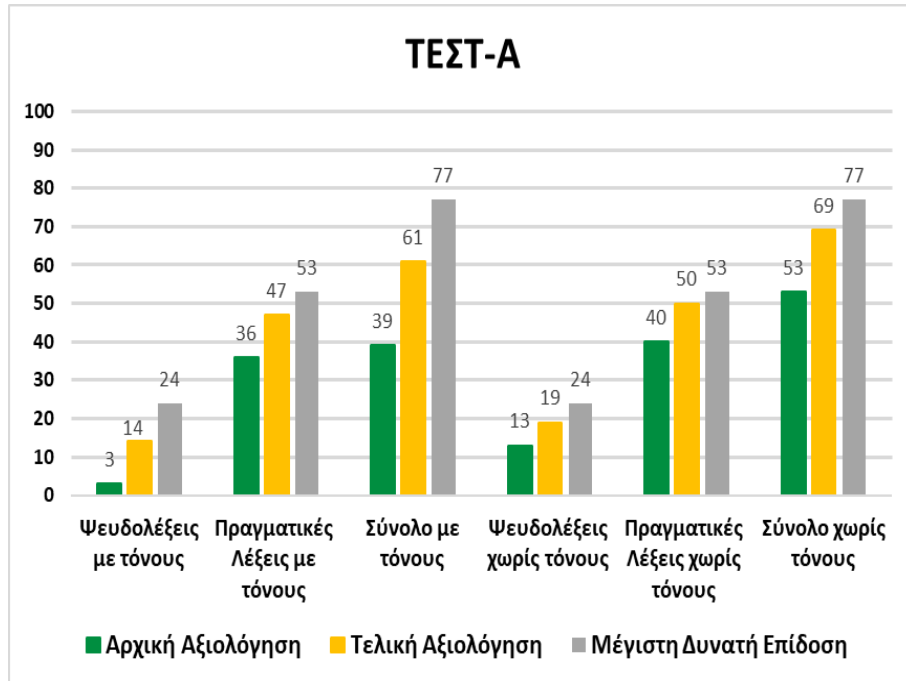


Σχήμα 2: Επίδοση Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης στις δοκιμασίες του Άτυπου Τεστ Γραφοφωνημικής Αντιστοίχισης

Επίσης, στην αρχική αξιολόγηση η μαθήτρια εμφάνισε δυσκολία στην αναγνωστική ακρίβεια/ αποκωδικοποίηση στις υποδοκιμασίες του ΤΕΣΤ-Α (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008) και του Άτυπου Τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας και ιδιαίτερα σε εκείνες που αξιολογούσαν τις ψευδολέξεις, στις οποίες σημείωσε πρόοδο μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος (σχήμα 3 και 4).

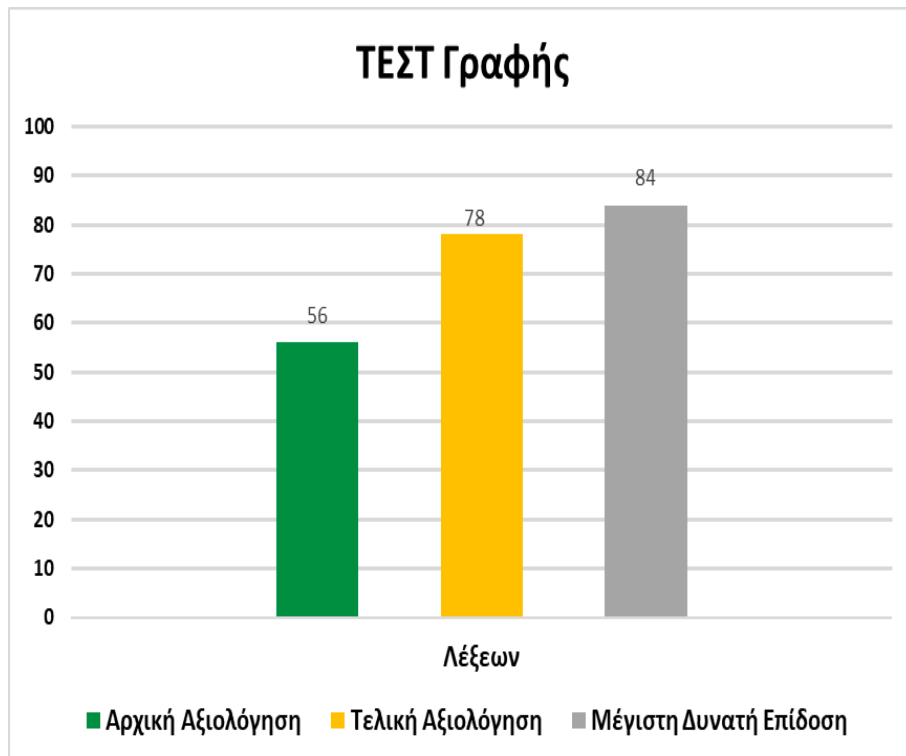


Σχήμα 3: Επίδοση Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης στις δοκιμασίες του Άτυπου Τεστ Ανάγνωσης



Σχήμα 4: Επίδοση Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης στις δοκιμασίες του Τεστ Ανάγνωσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007)<sup>1</sup>

Τέλος στην ακρίβεια γραφής, παρατηρήθηκε επίσης βελτίωση από την αρχική στην τελική αξιολόγηση (σχήμα 5).



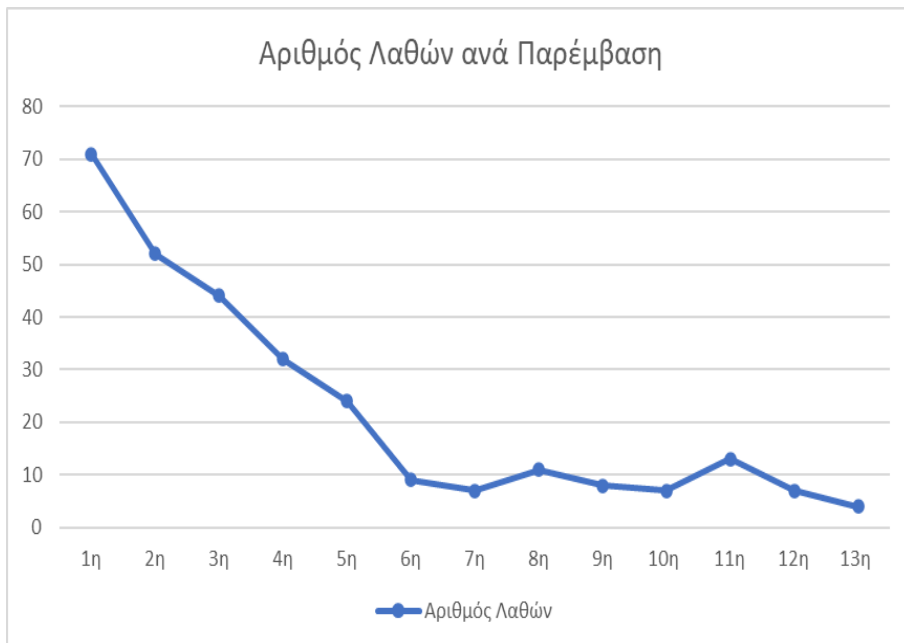
Σχήμα 5: Συνολική Επίδοση Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης στο Τεστ Ακρίβειας Γραφής

## Επίδοση

<sup>1</sup> Τα αποτελέσματα παραθέτονται με και χωρίς να λάβουμε υπόψη μας τον ορθό τονισμό των λέξεων καθώς η μαθήτριά τους παραλείπει συστηματικά.

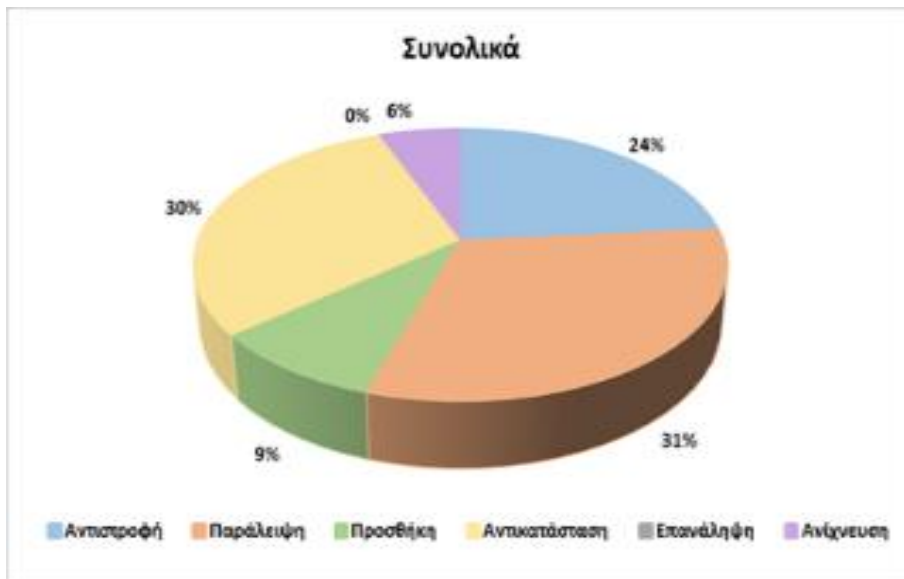
Τα αποτελέσματα σε σχέση με τις επιδόσεις της μαθήτριας στη διάρκεια των παρεμβατικών συνεδριών, αναλύθηκαν περιγραφικά με τη βοήθεια των εργαλείων καταγραφής, τα οποία σχεδιάστηκαν και παρουσιάζονται παρακάτω ανά άξονα διδακτικής παρέμβασης, στη διάρκεια των 13 παρεμβατικών συνεδριών.

Η μαθήτρια σημείωσε πρόοδο σε όλους τους άξονες της διδακτικής παρέμβασης, με τον αριθμό των λαθών σε κάθε παρεμβατική συνεδρία να φθίνει σημαντικά (σχήμα 6). Εξάιρεση αποτελεί η 11η παρεμβατική συνεδρία, όπου φάνηκε να δυσκόλεψε λίγο παραπάνω τη μαθήτρια. Η δυσκολία αυτή είναι πιθανό να οφείλεται στον αυξημένο βαθμό δυσκολίας του συμφωνικού συμπλέγματος διαπραγμάτευσης των τελευταίων παρεμβάσεων. Επίσης τα περισσότερα λάθη εντοπίστηκαν στον άξονα της φωνολογικής επίγνωσης σε ποσοστό 74% και αφορούσαν κυρίως λάθη παράλειψης σε ποσοστό 31% και αντικατάστασης 30%, ακολουθούσαν τα λάθη αντιστροφής με 24%, τα λάθη προσθήκης με 9% και σε ποσοστό 6% τα λάθη ανίχνευσης (σχήμα 7α και 7β).



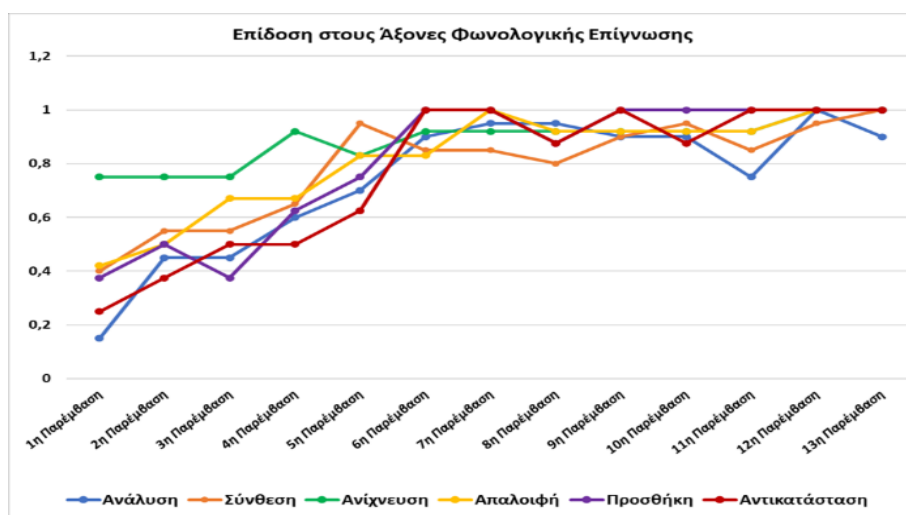
Σχήμα 6: Αριθμός Λαθών ανά Διδακτική Παρέμβαση



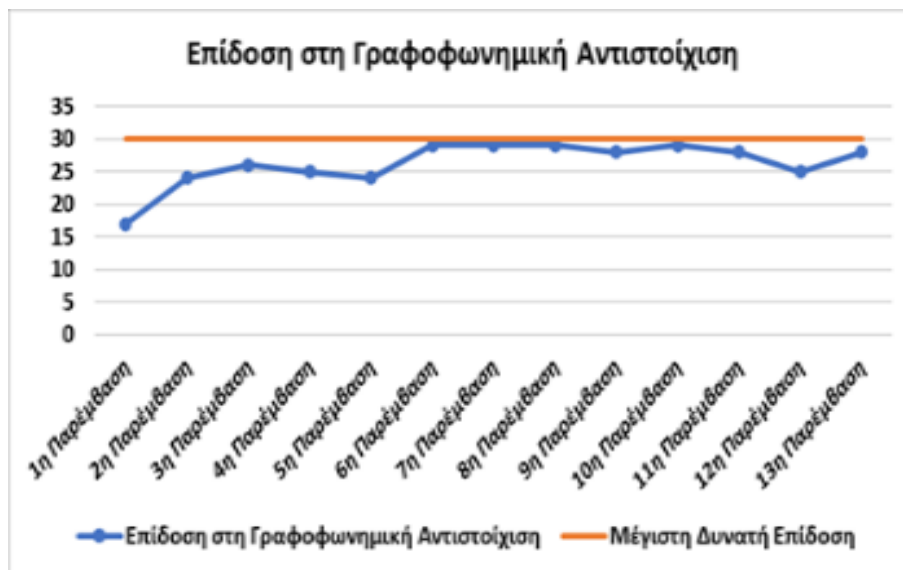
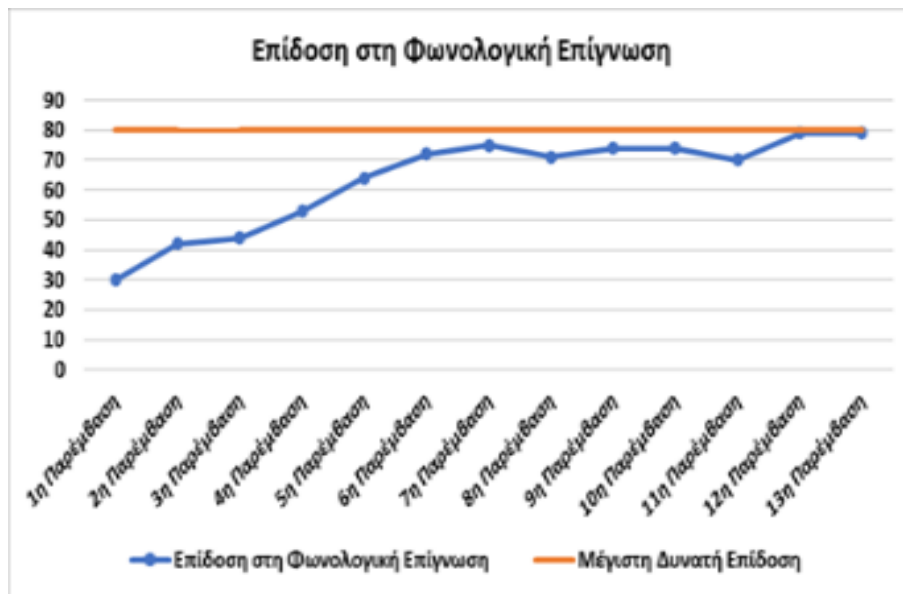


Σχήμα 7α και 7β: Συνολική Αποτίμηση του είδους των Λαθών των Διδακτικών Παρεμβάσεων ανά Άξονα (αριστερά) και ανά Είδος (δεξιά)

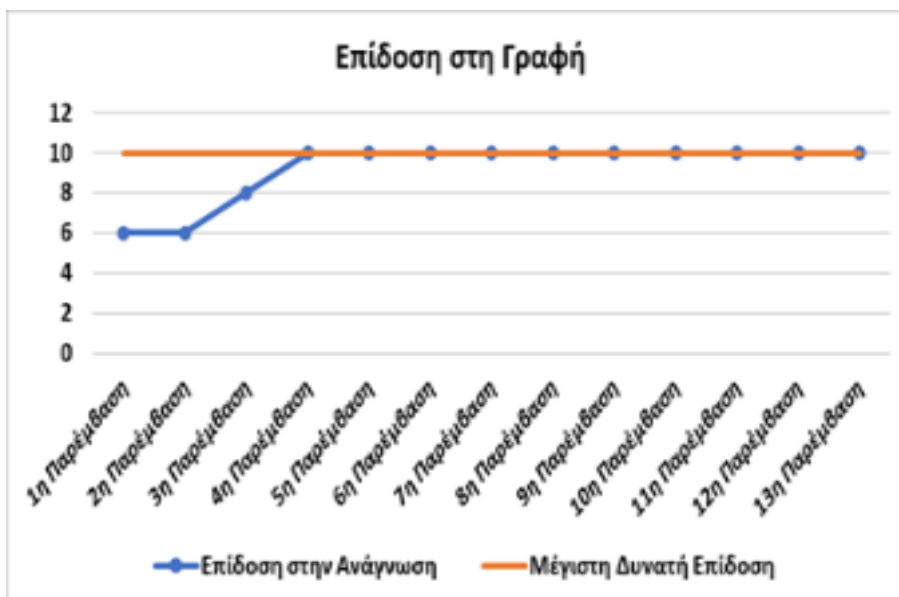
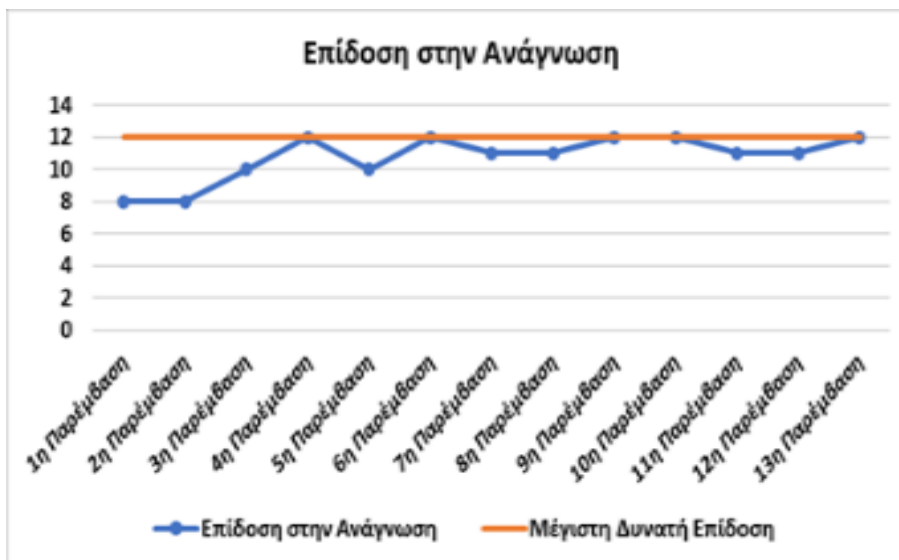
Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη πρόοδο εμφάνισε στον άξονα της φωνολογικής επίγνωσης και ιδιαίτερα στην ανάλυση και σύνθεση λέξεων, στα οποία αντιμετώπιζε και τις περισσότερες δυσκολίες (σχήμα 8 και 9). Σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων παρουσιάζει ανοδική πορεία, εκτός από την 11η παρεμβατική συνεδρία. Επίσης η επίδοση στον άξονα γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, παρουσιάζει διαρκή βελτίωση, εκτός από την 5η και 11η παρεμβατική συνεδρία (σχήμα 10), γεγονός που, εκτός από τη δυσκολία του συμφωνικού συμπλέγματος, πιθανότατα οφείλεται στην έλλειψη διάθεσης και τη διασπαστικότητα της μαθήτριας εκείνες τις ημέρες. Ο άξονας ανάγνωσης παρουσιάζει επίσης βελτίωση με εξαίρεση την 5η παρεμβατική συνεδρία (σχήμα 11). Τέλος βελτίωση παρατηρείται βελτίωση και στον άξονα της γραφής (σχήμα 12).



Σχήμα 8: Συνολική Επίδοση των Αξόνων Φωνολογικής Επίγνωσης στη διάρκεια των Διδακτικών Παρεμβάσεων



Σχήμα 9 και 10: Συνολική Επίδοση του Άξονα Φωνολογικής Επίγνωσης (αριστερά) και Γραφοφωνημικής Αντιστοίχισης (δεξιά) στη διάρκεια των Διδακτικών Παρεμβάσεων



Σχήμα 11 και 12: Συνολική Επίδοση του Άξονα Ανάγνωσης (αριστερά) και Γραφής (δεξιά) στη διάρκεια των Διδακτικών Παρεμβάσεων

## Συζήτηση

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, εξέτασε την αποτελεσματικότητα μιας εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα της μορφής ΣΣΦ και ΣΣΣΦ, η οποία είχε ως βασικούς άξονες παρέμβασης τη φωνολογική επίγνωση, τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, τη γραφή και την ανάγνωση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα. Οι παραπάνω άξονες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και παρόμοιες έρευνες, θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί για την ενίσχυση της επίδοσης στην ανάγνωση και γραφή λέξεων (Καρατζάς, 2005· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008 Τζιβινίκου, 2015). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παρεμβατικές συνεδρίες βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις της μαθήτριας από την αρχική στην τελική αξιολόγηση, σε όλους τους άξονες και κυρίως στον άξονα της φωνολογικής επίγνωσης, που υπήρχαν οι κύριες δυσκολίες.

Επιπλέον παρατηρήθηκε βελτίωση στην ανάγνωση και γραφή λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα, επομένως τα ευρήματα της βιβλιογραφίας επιβεβαιώθηκαν σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και τεχνικών που αξιοποιήθηκαν.

Σχετικά με τον άξονα της φωνολογικής επίγνωσης, η μαθήτρια εμφάνισε τη μεγαλύτερη βελτίωση στις επιμέρους δεξιότητες. Συγκεκριμένα αυξήθηκε η δεξιότητα της μαθήτριας να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και σε φωνήματα, να συνθέτει φωνήματα σε λέξεις, να προσθέτει, να αφαιρεί και να αντικαθιστά συλλαβές και φωνήματα (σχήμα 8).

Η ακρίβεια ανάγνωσης και γραφής βελτιώθηκαν αρκετά στη διάρκεια των παρεμβατικών συνεδριών και η μαθήτρια ήταν σε θέση να διαβάσει και να γράφει λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα με ακρίβεια. Ωστόσο, σημαντική πρόκληση για τη μαθήτρια αποτελεί η ακρίβεια ανάγνωσης και γραφής προτάσεων και μικρών παραγράφων. Εκεί εμφανίζει μεγαλύτερη δυσκολία στην ακρίβεια αποκωδικοποίησης. Επίσης, το συμφωνικό σύμπλεγμα το οποίο δυσκόλεψε περισσότερο τη μαθήτρια ήταν το τσ και στ και οι δυσκολίες αυτές επέμειναν ακόμη και μετά το πέρας των παρεμβατικών συνεδριών.

### **Περιορισμοί και Προτάσεις**

Σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα. Η μαθήτρια σημείωσε πρόοδο σε όλους τους άξονες της διδακτικής παρέμβασης, με τον αριθμό των λαθών σε κάθε παρέμβαση να φθίνει σημαντικά. Ωστόσο, απαιτείται πρόσθετη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/-τριών, έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων με ομάδα ελέγχου, καθώς επίσης και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας, ώστε να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα των ευρημάτων στον αντίστοιχο πληθυσμό. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να ελεγχθεί η γενίκευση των δεξιοτήτων ακρίβειας ανάγνωσης και γραφής λέξεων, σε μεγαλύτερες μονάδες του γραπτού λόγου, μέσα από σταθμισμένες δοκιμασίες. Επιπλέον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα ήταν ωφέλιμο να πραγματοποιηθεί επαναξιολόγηση ένα χρόνο μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, καθώς τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα αισιόδοξα, έτσι ώστε να διαπιστώσουμε τη διατήρησή τους ένα χρόνο μετά. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος φαίνεται να είναι αρκετά ελπιδοφόρα για μελλοντικές παρεμβάσεις. Κλείνοντας, η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, έδειξε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές/-τριες με νοητική αναπηρία στην ανάγνωση και γραφή λέξεων, δύνανται να βελτιωθούν σε μεγάλο βαθμό μέσα από εξατομικευμένη και συστηματική παρέμβαση, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες δυσκολίες, αλλά και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, δημιουργώντας ένα ευνοϊκότερο περιβάλλον μάθησης και αποτελώντας τη γέφυρα που χρειάζονται οι μαθητές/-τριες για την ανάπτυξη και ενίσχυση των σχετικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. (2022). Οριοθετώντας τη μάθηση, τις δυσκολίες και τις διαταραχές της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, και της γραφής. ΚΑΛΛΙΠΟΣ <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-23>
- Μουζάκη, Α. (2010). Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με ορθογραφικές δυσκολίες. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές. Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. ΓΡΑΦΗΜΑ
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2005). Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Υλικό για την Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών Δημοτικού Σχολείου. ΕΠΕΑΚ ΥΠΑΙΘ
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες - Διδακτικές Παρεμβάσεις. ΚΑΛΛΙΠΟΣ <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Heward, W. L. (2011). Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. ΤΟΠΟΣ.
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A. (2019). Abnormal Child Psychology (7th ed.). Cengage Learning.
- Wilmschurst, L., Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2005). Essentials of Child and Adolescent Psychopathology (2nd ed.). WILEY



ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ  
& ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ



## ePublishingEKT

Οι Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραίτητα την άποψη της συντακτικής επιτροπής ή του ΙΜΕΓΕΕ, οι οποίοι και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board and IMEGEE



eJournals



Copyright © IMEGEE

ISSN 2944-9014

**Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (IMEΓΕΕ)**

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος - All rights reserved

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/imegeeinterdisciplinary/index>

[www.imegee.gr](http://www.imegee.gr)