

Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



Ειδικό Τεύχος: **Μαθησιακές Δυσκολίες**

Επιμελητές Ειδικού Τεύχους: Σ. Αντωνίου – Φ. Πολυχρόνη

Τεύχος 4 • Απρ. 2013

18,00 €

- Συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες
- Ποιοι παράγοντες συμβάλουν στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία των αρχαίων ελληνικών των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
- Οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση υπό το πρίσμα του κειμενικού είδους
- Πρόγνωση-διάγνωση δυσλεξίας & ΔΕΠΥ
- Χαρισματικότητα και μαθησιακές δυσκολίες: Μία παράδοξη συμφωνία
- Μαθησιακές δυσκολίες και ξένη γλώσσα
- Πριν την ανάγνωση: Στρατηγικές αναγνώρισης εξωκειμενικών χαρακτηριστικών ως μέσο πρόληψης αναγνωστικών προβλημάτων
- «-ι ή -ει; Ο μικρός πρίγκιπας έχει μπερδευτεί!»
- Είναι το πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου κατάλληλο για την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη και σε τμήματα ένταξης;
- Οι απόψεις των δασκάλων των τμημάτων ένταξης για τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και τις ανάγκες τους
- Μαθητές των τμημάτων ένταξης και ψυχική υγεία
- Η αυτοαντίληψη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Συμβουλευτική σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΓΡΗΓΟΡΗ

Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής
(ΕΛ.ΕΠ.ΕΙΔ.Α)

Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας (Ε.Ε.Π.Ε.)

ΤΕΥΧΟΣ 4 – ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2013

ISSN 1791-4973

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ
ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΛΙΑΔΗΣ

Πρόεδρος Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος

ΕΠΙΜΕΛΗΤΕΣ ΕΚΔΟΣΗΣ
ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΟΣ – ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗΣ

ΕΚΔΟΤΗΣ

Εκδόσεις Γρηγόρη

Ιπποκράτους 43, 106 80 Αθήνα, τηλ. 210 36.37.016, fax: 210 36.26.646
[http: www.grigorisbooks.gr](http://www.grigorisbooks.gr), e-mail: grbooks@otenet.gr

Hellenic Review of Special Education
(HRSE)

Hellenic Society of Special Education (H.S.S.E.)

ISSUE 4 – APRIL 2013

ISSN 1791-4973

EDITOR
EMM. KOLIADES

President of the Hellenic Society of Special Education

EDITION SUPERVISORS
SOULIS SPIROS – ANASTASIOU DIMITRIS

PUBLISHER
Grigoris Publications

43 Ipokratous str., 106 80 Athens, Greece, tel. 210 36.37.016, fax: 210 36.26.646
[http: www.grigorisbooks.gr](http://www.grigorisbooks.gr), e-mail: grbooks@otenet.gr

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ
ΔΗ ΜΗΤΡΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ
ΣΤΑΜΑΤΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ
ΦΑΙΗ ΑΝΤΩΝΙΟΥ
ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΒΛΑΧΟΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΛΑΧΟΥ
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΓΑΛΑΝΑΚΗ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΓΕΝΑ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΟΥΔΗΡΑΣ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΔΑΒΑΖΟΓΛΟΥ
ΛΑΥΡΕΝΤΙΟΣ ΔΕΛΛΑΣΟΥΔΑΣ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΡΑΚΟΣ
ΜΑΡΙΑ ΚΑΪΛΑ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΑΛΑΝΤΖΗ-AZIZI
ΑΝΑΡΓΥΡΟΣ ΚΑΡΑΠΕΤΣΑΣ
ΛΕΥΚΟΘΕΑ ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ
ΗΛΙΑΣ ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ
ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ
ΒΕΝΕΤΑ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ
ΣΤΑΥΡΟΣ ΛΑΜΠΡΟΥ
ΡΟΜΠΕΡΤ ΜΕΛΛΟΝ
ΣΟΥΖΑΝΑ ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ
ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ ΠΑΠΑΝΗΣ
ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ
ΝΙΚΗΤΑΣ ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ
ΦΩΤΕΙΝΗ ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ
ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ
ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΑΛΒΑΡΑΣ
ΑΘΗΝΑ ΣΙΔΕΡΗ-ΖΩΝΙΟΥ
ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΤΑΣΙΝΟΣ
ΕΥΦΗΜΙΑ ΤΑΦΑ
ΜΑΡΙΑ ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ
ΑΜΑΝΤΑ ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ
ΧΡΥΣΗ ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα των επιμελητών έκδοσης	11
Προλογικό σημείωμα των επιμελητών του ειδικού τεύχους	13
Συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες <i>Φωτεινή Πολυχρόνη, Σταμάτης Αντωνίου & Χριστίνα Καμπυλανκά ..</i>	17
Ποιοι παράγοντες συμβάλουν στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία των αρχαίων ελληνικών των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες; <i>Φαίη Αντωνίου & Μιχαηλία Γιαπιτζάκη</i>	41
Οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση υπό το πρίσμα του κειμενικού είδους <i>Ζωή Κρόκου</i>	63
Πρόγνωση-διάγνωση δυσλεξίας & ΔΕΠΥ: Από την αντιφατική υποκειμενικότητα στη βιολογική αντικειμενικότητα <i>Γεώργιος Παυλίδης</i>	83
Χαρισματικότητα και μαθησιακές δυσκολίες. Μία παράδοξη συμφωνία <i>Αγγελική Δαβάζογλου & Σοφία Θεοδωρίδου</i>	105
Μαθησιακές δυσκολίες και ξένη γλώσσα: Ο ρόλος της μνήμης εργασίας <i>Αγάπη Δενδάκη</i>	131
Πριν την ανάγνωση: Στρατηγικές αναγνώρισης εξωκειμενικών χαρακτηριστικών ως μέσο πρόληψης αναγνωστικών προβλημάτων <i>Εμμανουήλ Κουμπιάς</i>	147

«...ο μαζός πρίγκιπας έχει μπερδευτεί!»: Διαπολιτισμικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της εκπαιδευτικής ορθογραφίας σε μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες <i>Βασιλική Τράντα & Στυλιανή Τσεσμελή</i>	165
Είναι το πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου κατάλληλο για την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη και σε τμήματα ένταξης; <i>Ιωάννης Αγαλιώτης</i>	197
Οι απόψεις των δασκάλων των τμημάτων ένταξης για τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και τις ανάγκες τους <i>Γιάννης Κοσμόπουλος</i>	219
Μαθητές των τμημάτων ένταξης και ψυχική υγεία: Ο παράγοντας της σχολικής επίδοσης <i>Αδριανός Γ. Μουταβελής</i>	239
Η αυτοαντίληψη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση <i>Διαμάντω Φιλιππάτου & Κωνσταντίνα Τζατζάκη</i>	261
Συμβουλευτική σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους <i>Σταμάτης Αντωνίου & Ανδρονίκη Γάκη</i>	281
Εκδοτική Πολιτική - Οδηγίες προς τους συγγραφείς	303

Μαθητές των τμημάτων ένταξης και ψυχική υγεία: Ο παράγοντας της σχολικής επίδοσης

Αδριανός Γ. Μουταβελής

Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δομή του Τμήματος Ένταξης αποτελεί για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τον κατεξοχήν θεσμό ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη Σχολική Επίδοση και Σχολική Προσαρμοστικότητα κατά το μοντέλο του Achenbach και στις αντίστοιχες επιπτώσεις στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα από δύο μελέτες, στις οποίες επαναλαμβάνεται η ταύτιση των δύο παραγόντων Σχολικής Επίδοσης και Σχολικής Προσαρμοστικότητας και οι ιδιαίτερα χαμηλές τιμές σε σχέση με τους μαθητές που δεν φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Η Σχολική Επίδοση μοιάζει για το εκπαιδευτικό μας σύστημα να αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει και κατευθύνει με αρνητικά αποτελέσματα την ψυχική υγεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ταυτόχρονα, το σχολείο και η Πολιτεία, μέσα από διαδικασίες “αφομοίωσης” και “συμμόρφωσης” των μαθητών με μ.δ. στερείται τον εμπλουτισμό από τη διαφορετικότητα του κάθε ξεχωριστού παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: Τμήμα Ένταξης, Μαθησιακές Δυσκολίες, σχολική επίδοση, ψυχική υγεία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δομές Ειδικής Εκπαίδευσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες – Τμήμα Ένταξης

Στη διεθνή βιβλιογραφία και σχολική πράξη, σχετικά με θέματα ένταξης μαθητών με εεα στο τυπικό σχολείο, δύο κυρίαρχα ρεύματα αναδεικνύονται με φιλοσοφικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Αυτό της ενσωμάτωσης (integration) και αυτό της ένταξης ή συμπερίληψης (inclusion).

Η ενσωμάτωση αποτελεί μάλλον, “διαδικασία αφομοίωσης” (“assimilations process”) (Avramidis & Norwich, 2002) του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτή ζητείται η χωρική, η κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ενσωμάτωση του μαθητή με βάση τις ανάγκες του, ώστε αυτός να καταφέρει να ενσωματωθεί στο σχολικό πλαίσιο (βλ. DES, 1978).

Από την άλλη η διαδικασία της ένταξης στηρίζεται στο φιλοσοφικό ρεύμα του Ανθρωπισμού και αποτελεί περισσότερο διαδικασία “προσαρμογής” (“accommodation”) του σχολικού πλαισίου (Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2010) ώστε να έχει τη δυνατότητα, όλα τα παιδιά ανεξάρτητα με την αναπηρία τους να φοιτήσουν σε αυτό (βλ. Salamanca Declaration: Unesco, 1994).

Πίνακας 1

Βαθμός προσέγγισης του πλαισίου της τυπικής τάξης και εκπαιδευτικά πλαίσια ένταξης

Φοίτηση εντός τυπικού πλαισίου	↑ ↓
Τυπική τάξη	
Παράλληλη Στήριξη	
Τμήμα Ένταξης	
Φοίτηση εκτός τυπικού πλαισίου	

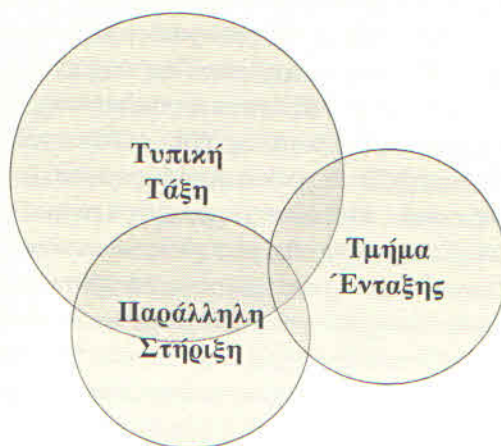
Παρόλο αυτά οι ανωτέρω όροι, χρησιμοποιούνται συμπλεκτικά και συγχυμένα χωρίς διευκρινίσεις και απτή οριοθέτηση, με αποτέλεσμα συχνά, να εμφανίζονται εναλλάξ υποδηλώνοντας ταυτόσημα θέματα. Στην παρούσα μελέτη έχει προτιμηθεί ο όρος ένταξη ως περισσότερο δόκιμος και συχνότερα χρησιμοποιούμενος από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα μοντέλα ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην χώρα μας αφορούν σε παροχή εκπαίδευσης εντός της τυπικής τάξης και εκτός αυτής (Πίνακας 1). Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες στο τυπικό σχολείο εντάσσεται μέσα από διαδικασίες διεπιστημονικής αξιολόγησης σε δομές ειδικής εκπαίδευσης ανάλογα με τη λειτουργικότητά του και το δυναμικό του, τη δυνατότητα πόρων του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. ύπαρξη ή όχι Τμήματος Ένταξης) και τις επιταγές (συναίνεση ή άρνηση) της οικογένειας του σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησής του (βλ Ελληνική Δημοκρατία & Βουλή των Ελλήνων, 2008).

Έτσι, όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 1, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που δεν υπολείπεται των συμμαθητών του σε έντονο βαθμό φοιτεί στην τυπική τάξη χωρίς επιπλέον υποστήριξη παρά μόνο στα πλαίσια διαφοροποίησης της διδασκαλίας από τον δάσκαλό του (Tomlinson, 2000-2003). Ένας μαθητής που μπορεί να ανταποκριθεί σε κάποιο βαθμό στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης αλλά ταυτόχρονα έχει ανάγκη διευρυμένης υποστήριξης πιθανόν να τύχει Παράλληλης Στήριξης από έναν δεύτερο εκπαιδευτικό εντός της τάξης.

Σχήμα 1

Δομές Ειδικής Εκπαίδευσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα



Επιπλέον ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει δυνατότητα να φοιτήσει στο Τμήμα Ένταξης. Υπεράνω όλων και στο συγκεκριμένο σχήμα (1) τονίζεται η διαρκής ανάγκη συνεργασίας των πλαισίων υποστήριξης και εκπαίδευσης.

Το Τμήμα Ένταξης αποτελεί έναν ευέλικτο θεσμό ειδικής εκπαίδευσης εντός του τυπικού σχολείου. Επικεντρώνει και προσπαθεί να υποστηρίξει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσφέροντας ενισχυτική και κυρίως επανορθωτική διδασκαλία σε γνωστικά αντικείμενα γλωσσικού, μαθηματικού εγγραμματισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σκοπός είναι η εκμάθηση στρατηγικών εστιάζοντας ταυτόχρονα στην προσέγγιση της γνώσης με εναλλακτικούς τρόπους. Σε πολλές περιπτώσεις, το Τμήμα Ένταξης προσφέρει βασική εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης και μαθηματικών σε περιπτώσεις μαθητών που η τυπική τάξη έχει αποτύχει μέχρι στιγμής να τους διδάξει. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει για κάποιες ώρες έναν μαθητή εντός της τυπικής τάξης με την παράλληλη συνύπαρξη του εκπαιδευτικού της τάξης (εν είδει μερικής παράλληλης στήριξης) ή να λειτουργεί σε ένα συμβουλευτικό επίπεδο απέναντι στον τελευταίο και το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Το Τμήμα Ένταξης στα πλαίσια συνεργασίας έχει τη δυνατότητα εάν οι συνθήκες το ευνοούν να προσφέρει επίσης συμβουλευτική στον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης.

Επιπλέον, η φοίτηση εκεί είναι κατά κανόνα μερική, ανάλογη με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει κάθε μαθητής. Η διδασκαλία στηρίζεται κυρίως στη διαδικασία του “μοντέλου απόσυρσης” (pull-out / withdrawal program), σύμφωνα με το οποίο ένας μαθητής μπορεί για παράδειγμα να παρακολουθεί μαθήματα Γλώσσας μερικές ώρες την ημέρα ή και την εβδομάδα, για ένα διάστημα μικρό ή μεγάλο ή και ολόκληρο το σχολικό έτος, μέχρι να ξεπεράσει τις δυσκολίες του, ενώ τις υπόλοιπες διδακτικές ώρες παρακολουθεί το πρόγραμμα της τυπικής τάξης.

Από την άλλη, πρώιμες μελέτες (π.χ. Will, 1986) αναδεικνύουν ότι το Τμήμα Ένταξης χαρακτηρίζεται από κυρίαρχες αδυναμίες σχετικά με την ύπαρξη δύο διαφορετικών πλαισίων αναφοράς (τυπική τάξη και Τ.Ε.), του στιγματισμού της απόσυρσης και των γνωστικών κενών που δημιουργούνται εξ’ αιτίας την απουσίας του μαθητή από την τυπική τάξη.

Οι μαθητές με μ.δ. διευκολύνονται ιδιαίτερα από ένα σταθερό, χαμηλής πολυπλοκότητας πλαίσιο υποστήριξης. Όμως, η ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών και συχνά η ύπαρξη δυο ή και περισσότερων ομάδων συμμαθητών (της τυπικής τάξης και του Τ.Ε.) σε μερικές περιπτώσεις δυσχεραίνει το μαθητή στην προσαρμογή του. Επιπλέον, η απόσυρση του μαθητή από την τάξη προκειμένου να φοιτήσει στο Τ.Ε., προκαλεί συχνά την ταμπελοποίηση του και επικυρώνει στους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς του, με έντονο τρόπο, τη διαφορετικότητά του (Jimenez & Graf, 2008). Τέλος, κατά την απουσία του μαθητή με μ.δ. αναμένεται η τάξη του να προχωρά σε

μαθητικές θεματικές που προστίθενται μάλλον στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά κενά του. Το Τ.Ε. ως δομή, μοιάζει να εστιάζει σε ένα μοντέλο αποτυχίας παρά πρόληψης των μαθησιακών δυσκολιών (Will, 1986).

Παρόλα αυτά, το Τμήμα Ένταξης μοιάζει να διατηρεί την δυνατότητα επιλογής για προσαρμογής του ανάλογα με τις συνθήκες και τα θέματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζοντας εντός και εκτός σχολικής τάξης με ποικίλους τρόπους και διηθώντας μέσω της κουλτούρας συνεργασίας με τη φιλοσοφία και τις διδακτικές στρατηγικές της Ειδικής Εκπαίδευσης τη σχολική κοινότητα (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007).

Ψυχική Υγεία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Το σχολείο αποτελεί μαζί με την οικογένεια, τον πλέον δυναμικό παράγοντα κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης αυτοαντίληψης (Purkey, 1970). Ταυτόχρονα, η ποιότητα και ο βαθμός προσαρμοστικότητας του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί δείκτη της κοινωνικοποίησής του (Kavale & Forness, 1996) και κατ' επέκταση της ψυχικής του υγείας (Knight, Virdin & Roosa, 1994).

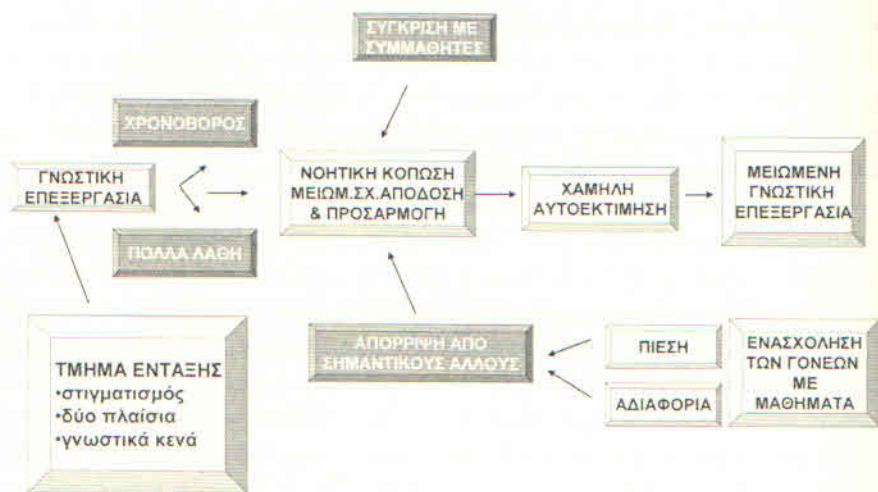
Επιπλέον, η δυνατότητα του παιδιού, να έχει ικανοποιητική κοινωνική διαδραμάτιση στο σχολείο και αντίστοιχη συμπεριφορά, να δείχνει χαρούμενο, να θεωρείται ότι αποδίδει στη μάθησή του, να εργάζεται σε γνωστικά πλαίσια, αφορά συχνά την καλή ψυχική του υγεία (Achenbach, 1991).

Συνάμα, η σύγχρονη έρευνα εμφανίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως επιβαρυντικό προγνωστικό παράγοντα σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι Μουταβελής & Θώδη (2004) έχουν περιγράψει τη δημιουργία ενός ανατροφοδοτούμενου μηχανισμού (Σχήμα 2) που μοιάζει να επιβαρύνει διαρκώς το μαθητή με μ.δ. Σύμφωνα με αυτόν, ο συγκεκριμένος μαθητής χαρακτηρίζεται εξ ορισμού από μειωμένη γνωστική επεξεργασία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα η διαδικασία της μάθησης των γνωστικών αντικειμένων να γίνεται με μειωμένη αποτελεσματικότητα, πληθώρα λαθών και με καθυστέρηση στο χρόνο. Ως συνεπαγωγή, δημιουργείται στο παιδί νοητική κόπωση και μειωμένη σχολική επίδοση. Επίσης, η εσωτερική σύγκριση που κάνει το παιδιού με μ.δ., με τα επιτεύγματά του και αυτά των συμμαθητών του, του δημιουργεί χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το παιδί πιστεύει πλέον ότι αδυνατεί να πραγματοποιήσει ικανοποιητικό έργο (μαθημένη ανημπόρια - learned indisposition). Επιπλέον, η μειωμένη σχολική επίδοση τουλάχιστον στα πρώιμα σχολικά έτη έχει ως

πιθανό αποτέλεσμα την αίσθηση του παιδιού απόρριψής του από τους σημαντικούς άλλους, δασκάλους και γονείς. Ως επέκταση, οι τελευταίοι συχνά, λόγω της κόπωσης τους καθώς και της άγνοιάς τους απέναντι στα ισχυρά ζητήματα που αντιμετωπίζει το παιδί, προβαίνουν σε εφαρμογή πίεση-τιμωρία, αρνητική ενίσχυση- (...αν δεν διαβάσεις δεν θα δεις τηλεόραση) ή αδιαφορία-απόσβεση- σε σχέση με τα μαθήματα στο σπίτι (...οι γονείς μου δεν ασχολούνται με εμένα) (Mellon, & Moutavelis 2009). Το σύνολο των ανωτέρω οδηγεί σε μειωμένο ενδιαφέρον ή και άρνηση του μαθητή με μ.δ. να εμπλακεί σε γνωστικό έργο με αποτέλεσμα την ανατροφοδότηση του φαύλου κύκλου της μειωμένης γνωστικής επεξεργασίας.

Σχήμα 2

Ο ανατροφοδοτούμενος κύκλος της μειωμένης γνωστικής επεξεργασίας για μαθητές με μ.δ. (Μονταβελής & Θώδη, 2004)



Υποθέσεις

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ Σχολικής Επίδοσης και Σχολικής Προσαρμοστικότητας όπως αυτές δίνονται από το μοντέλο του Achenbach (1991, βλ και Roussos, et al., 1999) καθώς και οι πιθανές επιπτώσεις στη ψυχική υγεία των μαθητών με μ.δ.

Η βασική υπόθεση ήταν ότι η Σχολική Επίδοση και Σχολική Προσαρμοστικότητα έχουν άμεση μεταξύ τους σχέση. Ταυτόχρονα, οι μαθητές με μ.δ. εμφανίζουν περιορισμένη Σχολική Επίδοση και Σχολική Προσαρμο-

σπικότητα σε σχέση με τους συμμαθητές τους της τυπικής ανάπτυξης (Υπόθεση 1).

Η δεύτερη υπόθεση ήταν ότι ο συνδυασμός μειωμένης Σχολικής Επίδοσης και Σχολικής Προσαρμοστικότητας συσχετίζεται με έκπτωση στην ψυχική υγεία των παιδιών με μ.δ. (Υπόθεση 2). Αναμένονταν έτσι, η εμφάνιση υψηλών τιμών μέσων όρων σε θέματα άγχους και χαμηλών τιμών σε ερωτήσεις σχετικές με ερωτήσεις θετικής ψυχολογικής κατάστασης.

Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη συνδυάζει ερευνητικά στοιχεία από δύο έρευνες που εστιάζουν στην ψυχική υγεία μαθητών με μ.δ. και των συμμαθητών τους της τυπικής ανάπτυξης.

1^η Έρευνα

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 1520 μαθητές (778 αγόρια και 742 κορίτσια) εκ των οποίων μερικοί (N=43) φοιτούσαν και σε Τμήμα Ένταξης. Τα παιδιά άνηκαν στην Δ' (N=496), Ε' (N=439) και ΣΤ' τάξη (N=585) 17 δημοτικών σχολείων της Αττικής. Στην παρούσα συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί τους (N=89).

Εργαλεία

Χορηγήθηκε στα παιδιά το SCAS-GR (Mellon & Moutavelis, 2007), το οποίο αποτελεί ελληνική προσαρμογή του ψυχομετρικού εργαλείου αυτοαναφοράς, SCAS (1998). Αποτελείται από 39 ερωτήσεις-δηλώσεις σχετικές με τις Αγχώδεις Διαταραχές κατά DSM-IV (βλ. McCathie & Spence, 1991) και 6 ερωτήσεις-δηλώσεις που σχετίζονται με θετική ψυχική διάθεση (π.χ. "Αισθάνομαι ευτυχισμένος"), σχεδιασμένες να αμβλύνουν την τάση του εξεταζόμενου να συμπληρώνει με αρνητικό τρόπο το ερωτηματολόγιο άγχους.

Το Αυτοαναφορές Δυναμικών Αλληλεπιδράσεων Μαθητών-Γονέων ΑΔΑΜ-Γ (PCSB, βλ. Mellon & Moutavelis, 2009) ένα ερωτηματολόγιο 62 ερωτήσεων-δηλώσεων σχετικά με γονική θετική ενίσχυση, αρνητική ενίσχυση, τιμωρία, απόρριψη-απουσία συνέπειας για συμπεριφορές των παιδιών τους σχετικά με το διάβασμα στο σπίτι. Στοιχεία για το συγκεκριμένο δεν θα αναφερθούν στην παρούσα μελέτη.

Επιπλέον, οι δάσκαλοι των παιδιών συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο για κάθε μαθητή τους σχετικά με 6 δημογραφικά στοιχεία, ανάμεσά τους και η φοίτηση των μαθητών και σε Τ.Ε. Επιπλέον υπήρχαν 8 ερωτήσεις, οι οποίες αποτελούσαν ελληνική μεταφορά του **Teacher's Report Form**

(Achenbach, 1991). Από αυτά, τέσσερα ερωτήματα αφορούσαν την Σχολική Επίδοση των μαθητών στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία, στις Φυσικές Επιστήμες και απαιτούσαν συμπλήρωση σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Τα υπόλοιπα τέσσερα ερωτήματα επτάβαθμης κλίμακας συμπλήρωσης, σχετιζόνταν με τη Σχολική Προσαρμοστικότητα, δηλαδή με το πόσο εργάζεται το παιδί, πόσο σωστά συμπεριφέρεται, πόσο αποδίδει στη μάθησή του ανεξάρτητα από τις ικανότητές του και πόσο χαρούμενο είναι.

2^η Έρευνα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 469 μαθητές (225 αγόρια και 244 κορίτσια) της Δ' (N=158), Ε' (N=176) και ΣΤ' τάξης (N=135) από 29 σχολικά τμήματα της Αττικής και οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί τους. Από τα ανωτέρω παιδιά μερικά φοιτούσαν και σε Τμήμα Ένταξης (N=25).

Εργαλεία

Χορηγήθηκε στα παιδιά το SCAS-GR (Mellon & Moutavelis, 2007), το **Teacher's Report Form** (Achenbach, 1991) στοιχεία των οποίων δίνονται ανωτέρω, καθώς και αυτοσχέδια κλίμακα Επίδοσης Μαθηματικών (Επι. Μα) με 15 ερωτήσεις-ασκήσεις σχετικές με ακεραίους, δεκαδικούς κλάσματα και σειροθέτησή τους.

Αποτελέσματα

Παραγοντική ανάλυση του TRF

Αρχικά, στην 1^η Έρευνα, έγινε αξιολόγηση της αξιοπιστίας του TRF με τη χρήση του Cronbach Alpha στο σύνολο των απαντήσεων του δείγματος (N=1520) εμφανίζοντας υψηλή τιμή εσωτερικής συνάφειας ($\alpha=0.94$).

Στη συνέχεια με σκοπό την ομαδοποίηση των ερωτήσεων-δηλώσεων του TRF και τη δημιουργία των ανάλογων παραγόντων, ακολουθήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση της μεθόδου των Κύριων συνιστωσών (Principal component) και περιστροφή των αξόνων με την ορθόγωνη μέθοδο (Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization). Το κριτήριο καθορισμού των ερωτήσεων, που περιλαμβάνονταν σε κάθε παράγοντα ήταν η φόρτισή τους να είναι μεγαλύτερη από τις φορτίσεις με τους υπόλοιπους παράγοντες, καθώς και η τιμή τους να είναι μεγαλύτερη από 0.30.

Πίνακας 2
Παραγοντική ανάλυση του TRF (N=1520) (1η Έρευνα)

	Παράγοντας
	1
Ερωτήσεις-δηλώσεις	Φορτίσεις
(3) Επίδοση-Ιστορία	.941
(1) Επίδοση-Γλώσσα	.935
(4) Επίδοση-Φυσική	.932
(7) Προσαρμογή-Απόδοση	.931
(2) Επίδοση-Μαθηματικά	.903
(5) Προσαρμογή-Εργασία	.892
(6) Προσαρμογή-Συμπεριφορά	.695
(8) Προσαρμογή-Χαρά	.576

Στην αρχή ακολουθήθηκε το προτεινόμενο μοντέλο που είχε εφαρμόσει ο Achenbach (1991) με τον αυστηρό καθορισμό από εμάς για την εξαγωγή δύο παραγόντων. Όμως, η συγκεκριμένη λύση πρότεινε ο δεύτερος παράγοντας να εμπεριέχει μόνο δύο ερωτήσεις-δηλώσεις με αποτέλεσμα την περιορισμένη αξία του.

Ακολούθως εξελίχθηκε παραγοντική ανάλυση χωρίς αυστηρό καθορισμό των προτεινόμενων παραγόντων με αίτημα την ύπαρξη ιδιοτιμών (eigenvalue) μεγαλύτερων από ένα (1). Η συγκεκριμένη λύση εξήγαγε έναν μόνο παράγοντα με το σύνολο των ερωτήσεων-δηλώσεων και ως επέκταση δεν επιδέχονταν την περιστροφή των αξόνων με ορθόγωνη μέθοδο (Πίνακας 2).

Με σκοπό την επιβεβαίωση του παρόντος ευρήματος προχωρήσαμε σε επανάληψη χορήγησης του συγκεκριμένου ψυχομετρικού εργαλείου σε διαφορετικό δείγμα, κατά τη επόμενη 2^η Έρευνα.

Κατά την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της 2^η Έρευνας (Cronbach Alpha= 0,89 σε N=467), ακολουθήθηκε η ανωτέρω διαδικασία, όπου και επιβεβαιώθηκαν τα αντίστοιχα δεδομένα στο σύνολο των απαντήσεων του δείγματος. (Πίνακας 3)

Πίνακας 3
Παραγοντική ανάλυση του TRF (N=469) (2η Έρευνα)

	Παράγοντας
	1
Ερωτήσεις-δηλώσεις	Φορτίσεις
(1) Επίδοση-Γλώσσα	.944
(7) Προσαρμογή-Απόδοση	.939
(4) Επίδοση-Φυσική	.935
(3) Επίδοση-Ιστορία	.925
(2) Επίδοση-Μαθηματικά	.916
(5) Προσαρμογή-Εργασία	.884
(6) Προσαρμογή-Συμπεριφορά	.721
(8) Προσαρμογή-Χαρά	.694

Σύμφωνα με την ανωτέρω ανάλυση επιβεβαιώνεται ότι η Σχολική Επίδοση και Σχολική Προσαρμοστικότητα έχουν άμεση μεταξύ τους σχέση. Επιπλέον, είναι χαρακτηριστικό ότι και στις δύο έρευνες, οι ερωτήσεις-δηλώσεις που σχετίζονται με επίδοση έχουν σε γενικές γραμμές υψηλότερες φορτίσεις από αυτές που σχετίζονται με προσαρμοστικότητα, καταδεικνύοντας ταυτόχρονα τις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι, στη συνέχεια της διερεύνησης των στατιστικών δεδομένων αντιμετωπίστηκε το TRF ως ενιαίο σύνολο (Σχολική Επίδοση-Προσαρμοστικότητα).

Συνάφεια μεταξύ SCAS-GR, TRF, Θετικών Ερωτήσεων και Επι. Μα.

Επιπλέον, εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με σκοπό τη συσχέτιση των κλιμάκων της SCAS-GR, TRF, και των Θετικών Ερωτήσεων του SCAS-GR για το σύνολο των μαθητών του δείγματος της 1^{ης} Έρευνας χρησιμοποιώντας τις τιμές Pearson r.

Πίνακας 4

Συνάφεια SCAS-GR, TRF, και των Θετικών Ερωτήσεων (1^η Έρευνα)

		TRF	SCAS-GR
SCAS-GR	Συσχέτ. Pearson Σημ. (2- κατεύθ) N	-,181** ,000 1520	
Θετικές Ερωτήσεις	Συσχέτ. Pearson Σημ. (2- κατεύθ) N	,134** ,000 1520	-,262** ,000 1520

**Η Συσχέτιση είναι σημαντική σε 0.01 επίπεδο (2-κατεύθυνσης)

Οι τιμές που καταγράφονται (Πίνακας 4) εμφανίζουν θετικής κατεύθυνσης, στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις της κλίμακας TRF και των Θετικών Ερωτήσεων του SCAS-GR. Ταυτόχρονα, ο παράγοντας SCAS-GR παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη Σχολική Επίδοση-Προσαρμοστικότητα και λόγω κατασκευής με τις Θετικές Ερωτήσεις του ίδιου του SCAS-GR.

Οι ίδιες κατευθύνσεις αποτελεσμάτων σημειώθηκαν και σε αντίστοιχη διερεύνηση των τιμών αποκλειστικά του δείγματος των μαθητών με μ.δ. (N=43) χωρίς όμως εμφάνιση στατιστικής σημαντικότητας, πιθανόν λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων (N=43).

Προς επιβεβαίωση των ανωτέρω εξελίχθηκε αντίστοιχη διαδικασία στην 2^η Έρευνα, η οποία εμφάνισε αντίστοιχα αποτελέσματα με επιπλέον εμπλοκή της Επίδοσης Μαθηματικών (Επι.Μα.) η οποία εμφανίζει στατιστικών σημαντική συσχέτιση θετικής κατεύθυνσης με την κλίμακα TRF που συμπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί, και τον παράγοντα των Θετικών Ερωτήσεων. Επίσης, εμφανίστηκε αρνητικής κατεύθυνσης συσχέτιση με τις τιμές άγχους (SCAS-GR) (Πίνακας 5)

Πίνακας 5
Συνάφεια SCAS-GR, TRF, Θετικών Ερωτήσεων και Επίδοσης
στα Μαθηματικά (2^η Έρευνα)

		TRF	SCAS-GR	Θετικές Ερωτήσεις
SCAS-GR	Συσχέτ. Pearson Σημ. (2-κατεύθ) N	-,218** ,000 467		
Θετικές Ερωτήσεις	Συσχέτ. Pearson Σημ. (2-κατεύθ) N	322** ,000 467	-,215** ,000 469	
Επίδοση Μαθημ.	Συσχέτ. Pearson Σημ. (2-κατεύθ) N	,543** ,000 466	-,251** ,000 468	,229** ,000 468

**Η Συσχέτιση είναι σημαντική σε 0.01 επίπεδο (2-κατεύθυνσης)

Από τα ανωτέρω, καταδεικνύεται η συσχέτιση μεταξύ καλής ψυχικής υγείας των μαθητών (χαμηλές τιμές SCAS-GR, υψηλές τιμές Θετικών Ερωτήσεων) με τη σχολική επίδοση (υψηλές τιμές TRF).

Συνάφεια των TRF, SCAS-GR, Θετικές Ερωτήσεις και Επι. Μα σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης.

Επιπλέον, με σκοπό τη διερεύνηση της Σχολικής Επίδοσης-Προσαρμοστικότητας τις τιμές του Άγχους και τις τιμές των Θετικών Ερωτήσεων, σε σχέση με τους δύο πληθυσμούς (μαθητές τυπικής φοίτησης και με μ.δ.), εξετάστηκαν στην 1^η Έρευνα οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ανωτέρω σε σχέση με τη μεταβλητή φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης.

Η επισκόπηση του Πίνακα 6, εμφανίζει τους μαθητές που φοιτούν σε Τ.Ε., σε σχέση με τους συμμαθητές τους να δηλώνουν υψηλότερο άγχος, χαμηλότερες τιμές στις Θετικές Ερωτήσεις. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί τους δηλώνουν γι' αυτούς χαμηλότερες επιδόσεις Σχολικής Επίδοσης-Προσαρμοστικότητας.

Πίνακας 6

*Συνάφεια TRF, SCAS-GR και Θετικών ερωτήσεων
σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης (1η Έρευνα)*

Πλαίσιο φοίτησης		TRF	SCAS-GR	Θετικές Ερωτήσεις
Τυπική Φοίτηση	M.O.	27,548	42,39	14,78
	N	1487	1477	1520
	Τυπ. Απ.	9,903	16,87	2,542
Τμήμα Ένταξης	M.O.	11,372	48,18	12,26
	N	43	43	43
	Τυπ. Απ.	6,565	18,80	3,222
Σύνολο	M.O.	27,093	42,56	13,516
	N	1520	1520	1520
	Τυπ. Απ.	10,180	16,94	2,564

Στη συνέχεια, με σκοπό τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών αυτών, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση (oneway ANOVA), η οποία εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως εξής: TRF [$F(1,1519)=113,263, p<0.01$], συνολική τιμή SCAS-GR [$F(1,1519)=113,263, p<0.01$] και Θετικές Ερωτήσεις [$F(1,1519)=4,898, p<0.05$].

Πίνακας 7

*Συνάφεια μεταξύ TRF, Επι.Μα. SCAS-GR, και παράγοντα Θετικών
Ερωτήσεων σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης (2η Έρευνα)*

Πλαίσιο φοίτησης		TRF	Επι. Μα.	SCAS-GR	Θετικές
Τυπική φοίτηση	M.O.	27,308	581,862	31,327	14,397
	N	442	442	443	443
	Τυπ. απ.	10,141	169,705	14,860	2,647
Τμήμα Ένταξης	M.O.	16,480	336,120	39,320	12,400
	N	25	25	25	25
	Τυπ. απ.	9,950	132,090	19,049	4,133
Σύνολο	M.O.	26,728	568,707	31,754	14,291
	N	467	467	468	468
	Τυπ. απ.	10,411	176,690	15,195	2,777

Η ανάλογη διερεύνηση ακολουθήθηκε στη 2^η Έρευνα με επιπλέον σύγκριση των τιμών μέσων όρων στην κλίμακα Επίδοσης στα Μαθηματικά (Επι.Μα.) προς ενίσχυση των αποτελεσμάτων.

Στον Πίνακα 7, εμφανίζονται αντίστοιχα αποτελέσματα καθώς και χαμηλότερες τιμές για τους μαθητές με μ.δ. στην κλίμακα Επίδοσης Μαθηματικών.

Ακολουθώς, επιβεβαιώθηκε η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών αυτών μέσω μονοπαράγοντικής ανάλυσης (oneway ANOVA), η οποία επιβεβαίωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο των ανωτέρω, ως εξής:

TRF [$F(1,465)=27,022, p<0.01$], Επι. Μα. [$F(1,465)=50,645, p<0.01$], SCAS-GR [$F(1,465)=6.626, p=0.01$] και Θετικές Ερωτήσεις [$F(1,465)=12,540, p<0.01$].

Από τα ανωτέρω, καταδεικνύεται η διαφορά των δυο πληθυσμών, με τους μαθητές με μ.δ. να πλήττονται σε θέματα ψυχικής υγείας και σχολικής επίδοσης σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους της τυπικής ανάπτυξης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συχνά, ένα παιδί με μ.δ., λόγω των εγγενώς θεμάτων που αντιμετωπίζει, πλήττεται στη γνωστική αλλά και στην ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Γνωστικά, υπάρχει περίπτωση να υπολείπεται των συνομηλίκων τους και ανάλογα, σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, αδυνατεί να ενσωματώσει νόρμες κοινωνικής αλληλεπίδρασης αντίστοιχες με την ηλικία του (Bruck, 1986. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005. Κρόκου 2010).

Ως συνέπεια, μοιάζει να ανταποκρίνεται πλημμελώς σε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης. Δυσκολεύεται για παράδειγμα στη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου, μαθηματικών αλγόριθμων, έχει περιορισμένη ικανότητας επίλυσης προβλήματος (Αγαλιώτης, 2000) προσωπική οριοθέτηση, χαμηλή αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του, δυσκολία στην δημιουργία και εκτέλεση προγράμματος (Παντελιάδου, 2000).

Επίσης, ζητήματα σχετικά με την ικανοποιητική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή με μ.δ., όπως διαχείριση συναισθημάτων (π.χ. συχνοί θυμοί), ελέγχου της παρορμητικότητας (π.χ. μιλά χωρίς να σηκώνει χέρι), ικανότητα εσωτερικής αναστολής συμπεριφορών (π.χ. κάνει πράγματα χωρίς να σκέφτεται τις συνέπειες), χαμηλής ανάπτυξης ενσυναίσθησης (π.χ. αδυνατεί να κατανοήσει τη θέση του άλλου) φαίνεται ότι δημιου-

γούν τροχοπέδη σε γνωστικές διαδικασίες. Οι τελευταίες απαιτούν προσοχή, συγκέντρωση, προγραμματισμό σκέψης και πράξεων, θέματα στα οποία το παιδί με μ.δ., συχνά, αδυνατεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η χαμηλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη υποσκάπτει ταυτόχρονα και με ευθύ τρόπο την γνωστική ικανότητα του μαθητή.

Η ανωτέρω θεώρηση δίνει έμφαση στις εγγενείς αδυναμίες του μαθητή και σε επίπεδο εκπαιδευτικής παρέμβασης σχετίζεται περισσότερο με το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration).

Από την άλλη, σε ένα γενικότερο επίπεδο, η καλή προσαρμογή του ανθρώπου σε ένα οποιοδήποτε οικοσυστημικό πλαίσιο αναφοράς σχετίζεται με την ικανότητά του να ανταπεξέρχεται σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις και προσδοκίες του συστήματος (Δεκλερής, 1986).

Ταυτόχρονα, στην παρούσα μελέτη, η υπαγωγή σε κοινό παράγοντα της προσαρμοστικότητας και της σχολικής επίδοσης, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σηματοδοτεί ίσως, την εστίαση των απαιτήσεων του σχολείου στην γνωστική επίδοση. Η παρουσίαση δε, υψηλότερων τιμών φόρτισης των ερωτήσεων γνωστικής επίδοσης, την καταδεικνύει ως την υψηλότερη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα εμφανίζει τον προσανατολισμό του σχολείου σε κατεξοχήν γνωσιοκεντρική εκπαίδευση.

Επιπλέον, εφόσον οι ισχυρότερες απαιτήσεις του σχολείου εστιάζουν στην επίδοση στα μαθήματα, ως συνεπαγωγή, καλά προσαρμοσμένος μαθητής θεωρείται, κυρίως, ο μαθητής με μια ικανοποιητική, τυπική έστω επίδοση.

Η συγκεκριμένη παρατήρηση έχει άμεσες συνέπειες σε μαθητές με μ.δ. που φοιτούν στο τυπικό σχολείο λόγω της προτεραιότητας του τελευταίου στη γνωστική επίδοση και την *a priori* αδυναμία αυτών να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα γνωρίζει αλλά αδυνατεί να διαμορφώσει πολιτικές άμβλυνσης των θεμάτων. Βλέπει την αδυναμία ανταπόκρισης των μαθητών με μ.δ., αναμένει την αποτυχία και απλά την αποδέχεται θεωρώντας ότι πρόκειται για αποτυχία των μαθητών με μ.δ. ("φταίει ο μαθητής που δεν καταλαβαίνει") και όχι του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ταυτόχρονα, λόγω αυτής της εστίασής του, το σχολείο, μοιάζει να αδυνατεί να υποστηρίξει την ψυχική υγεία των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, πλήττονται άμεσα οι μαθητές με χαμηλή επίδοση ("οι κακοί μαθητές"), οι μαθητές με μ.δ., τα παιδιά που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Η ζωή στο σχολείο για τους μαθητές με μ.δ. δεν είναι εύκολη και το Τμήμα Ένταξης μοιάζει να αδυνατεί να αμβλύνει τα θέματα σε επιθυμητό βαθμό.

Αντίστροφα, συχνά, ένας μαθητής χαρακτηρίζεται με καλή προσαρμο-

γή όταν έχει μια τυπική, αναμενόμενη επίδοση στα μαθήματα. Στην περίπτωση που αυτή μειωθεί, ταυτόχρονα, ο μαθητής μοιάζει να εμφανίζει θέματα στην προσαρμογή του και ταυτόχρονα στη ψυχική του υγεία. Ως συνεπαγωγή, μαθητές που εγγενώς φέρουν θέματα μ.δ. αναμένεται να δημιουργήσουν θέματα ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. υψηλό άγχος) κι αυτό ως συνέπεια του ίδιου του σχολικού οικοσυστήματος. Η έκπτωση της ψυχικής υγείας έχει πλείστα αρνητικά αποτελέσματα με ορατό αποτέλεσμα την εμφάνιση χαμηλής αυτοεκτίμησης (Μουταβελής, Θώδη, 2004).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι ίσως καιρός να αναπτυχθεί ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, που υποστηρίζεται από μια ξεκάθαρη πολιτική, καλά συντονισμένη και τροφοδοτούμενη από ευπρεπείς πόρους. Επιπλέον, “αν η εκπαιδευτική πολιτική είναι η επίτευξη μιας ενταξιακής συνείδησης, θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι οι απόψεις των παιδιών, των οικογενειών τους, των επαγγελματιών της εκπαίδευσης εισακούονται, καθώς και ότι η ένταξη πρέπει να αποτελεί επιλογή των μαθητών και των γονέων τους και όχι εξαναγκασμό” (Hodkinson, 2010: 61).

Η θεώρηση της παρούσας μελέτης, χωρίς να παραγνωρίζει τους εγγενείς παράγοντες, δίνει έμφαση στο περιβάλλον μάθησης. Ταυτόχρονα, εστιάζει στην ανάγκη προσαρμογής του σχολικού πλαισίου σε σχέση με τις δυνατότητες και επιθυμίες του μαθητή, αποτελώντας μια οπτική γωνία με ενταξιακή χροιά (inclusion).

Έτσι, εφόσον τα ζητήματα προέρχονται από την σχολική επίδοση ίσως να είναι λειτουργική, η αναθεώρηση των προσδοκιών και σε πρακτικό επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων με εστίαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η συγκεκριμένη πρόταση συμπίπτει με τις επιταγές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κατά Tomlinson (1999, 2000, Tomlinson et al., 2004) όπου δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση του Περιεχομένου, της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, του Προϊόντος και του Περιβάλλοντος μέσω της μαθησιακής ετοιμότητας (readiness), των ενδιαφερόντων (interest) και του μαθησιακού στυλ (learning profile) του κάθε μαθητή.


Επιπλέον, η εκ του παραλλήλου εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων για τους μαθητές με μ.δ. μέσω συνεργατικής μάθησης, κοινωνικών ιστοριών (social stories) (σειρά εικόνων, video) (Gut & Safran 2002) και δραματο-

ποίησης (Chesner, 2004) δίνει εναλλακτικούς δρόμους κοινωνικής αλληλεπίδρασης, προσέγγισης των συμμαθητών και αναμένεται να εξομαλύνει θέματα αποδοχής των μαθητών με μ.δ. από το σύνολο της τάξης.

Συμπληρωματικά στο τελευταίο, εφόσον ο αντίκτυπος της χαμηλής σχολικής επίδοσης πλήττει την ψυχική υγεία, προτείνονται για το σύνολο των μαθητών της τάξης αντίστοιχα προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης και παρέμβασης στο χώρο του σχολείου. Σκοπός θα είναι η προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας στη σχολική κοινότητα η διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής των ιδιαιτεροτήτων μέσα στη σχολική τάξη (βλ. Χατζηχρήστου κ.α., 2011).

Επιπλέον, οι τρεις ανωτέρω προτάσεις απαιτούν μάλλον, εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και διαρκή υποστήριξη και ανατροφοδότηση από υπερεκείμενους θεσμούς και φορείς (π.χ. σχολικό ψυχολόγο, σχολικό σύμβουλο).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ς επέκταση των ανωτέρω, υποστηρίζεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την ένταξη των μαθητών με μ.δ. βρίσκεται το ίδιο στη δίνη ενός ανατροφοδοτούμενου, φαύλου κύκλου. Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη γνωστική επίδοση ως κατεξοχήν παράγοντα προσαρμογής και ψυχικής υγείας των μαθητών μας. Το σχολείο μέσω της ανελαστικότητας του Αναλυτικού Προγράμματος και κυρίως του Παραπρογράμματος που αποτελεί μέρος της κουλτούρας του σχολείου (MacNeil, Prater & Busch, 2009), απαιτεί από όλους συγκεκριμένη γνωστική Επίδοση. Ως αποτέλεσμα, έμμεσα, το εκπαιδευτικό σύστημα τιμωρεί τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, τα εγγενή ζητήματά του, τιμωρεί την πιθανή ψυχοπαθολογία του, εκλαμβάνοντάς τες ως έλλειμμα ενός ακαδημαϊκού προτύπου μαθητή.

Το εκπαιδευτικό σύστημα γνωρίζει αλλά τη δεδομένη χρονική στιγμή αδυνατεί να διαμορφώσει πολιτικές άμβλυνσης των θεμάτων. Βλέπει την αδυναμία ανταπόκρισης των μαθητών με μ.δ., αναμένει την αποτυχία και απλά μοιάζει να την αποδέχεται θεωρώντας ότι πρόκειται για αποτυχία των μαθητών με μ.δ. (“φταίει ο μαθητής που δεν καταλαβαίνει”) και όχι του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η θεώρηση ενισχύει την ανελαστικότητα εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων και συχνά μεταβάλλει την εκπαιδευτική διαδικασία σε γραφειοκρατικού τύπου διαχείριση (π.χ. παραγωγή γνωματεύσεων απαλλαγής γραπτών εξετάσεων).

Έτσι, το ίδιο το σχολείο και η Πολιτεία, μέσα από διαδικασίες “αφομοίωσης” και “συμμόρφωσης” των μαθητών με μ.δ. στερείται τον εμπλουτισμό από τη διαφορετικότητα του κάθε ξεχωριστού παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2003). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*. Επιμέλεια: Αλεξάνδρα Ρούσου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Εταιρεία για την ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, (2), 129-147.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Avramidis, E., Bayliss, Ph., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 40 (2), 191-211.
- Bruck, M. (1986). Social and Emotional Adjustment of Learning Disabled Children: A Review of the Issues. Στο S. Ceci, (Ed.), *Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities* (pp. 361-380). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chesner, A. (2004). *Dramatherapy for People with Learning Disabilities: A World of Difference*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- DES [Department of Education and Science] (1978). *Warnock Committee Report*. London: HMSO.
- Gut, D. M., & Safran S. P. (2002). Cooperative learning and social stories: effective social skills strategies for reading teachers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, (1), 87-91.
- Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37, 2, 61-67(7).
- Jimenez, T. C., & Graf, V. L. (2008). *Education for all. Critical Issues in the Education of Children and Youth with Disabilities*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

- Knight, G. P., Virdin, L. M., & Roosa, M. (1994). Socialization and family correlates of mental health outcomes among Hispanic and EA children: Consideration of cross-ethnic scalar equivalence. *Child Development*, 65, 210-224.
- MacNeil, A. J., Prater D. L., & Busch S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practise*, 12, (1), 73-84.
- McCathie, H., & Spence, S. H. (1991). What is the Revised Fear Survey Schedule for Children measuring? *Behaviour Research and Therapy*, 29, 495-502.
- Mellon, R., & Moutavelis, A. (2009). Parental educational involvement conceived as the arrangement of contingency operations, *Educational Psychology*, 29, 6, 621-642.
- Mellon, R., & Moutavelis, A. (2011). Parental educational practices in relation to children's anxiety disorder-related behavior. *Journal of Anxiety Disorders*.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New York: Prentice Hall.
- Roussos, A., Karantanos, G., Richardson, C., Hartman, C., Karajiannis, D., Kyriianos, S., Lazaratou, H., Mahaira, O., Tassi, M., & Zoubou, V. (1999). Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report Form in a normative sample of Greek children 6-12 years old. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8, 165-172.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2010). *Assessment in special education and inclusive education (11th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 545-566.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2000) Differentiated instruction: Can it work? *The Education*.
- Tomlinson, C. A. (2003). Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2004). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2-3), 119-145.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52 (5), 411-415.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: Σάκκουλα.

- Ελληνική Δημοκρατία & Βουλή των Ελλήνων (2008). Νόμος 3699: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Ατόμων Με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες Στο: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης 199, Τεύχος Α, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα, Ελλάδα, 3499-3520.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κρόκου, Ζ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Εμ. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 597-622). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουταβελής, Α., & Θώδη, Α. (2004). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης* (Τόμ. Β', σελ. 128-136). Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ελληνική Δημοκρατία & Βουλή των Ελλήνων (2008). Νόμος 3699: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Ατόμων Με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης, 199, Τεύχος Α, 3499-3520. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γεωργαντή Κ., Γεωργουλέας Γ., Δημητροπούλου Π., Κατή Α., Κωνσταντίνου Ε., Λαμπροπούλου Α., Λιανός Π., Λυκισάκου Κ., Λυμπεροπούλου Χ., Μπακοπούλου Α., Μπεναβέλη Ε., Μπουμπούσης Γ., Νικολοπούλου Β., Τουλούπη Ν. & Υφαντή Θ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ABSTRACT

The Integration Classes for pupils with learning difficulties is considered to be the main Greek educational way for their integration. This study focuses on School Performance and School Adaptability according Achenbach's model and the corresponding impact on students with learning difficulties who attend Integration Classes. Presented data from two research studies in which repeated identification of the two factors of School Performance and School Adaptability and low values compared with students who do not attend Integration Classes. School performance looks for our education system is the dominant factor that influences and directs a negative effect on the mental health of pupils with learning difficulties. Simultaneously, the school and the state, through a process of "assimilation" and "compliance" of the students with learning difficulties, lack the enrichment from the diversity of each individual child.

Keywords: *School Integration, Learning Difficulties, school performance, mental health*

Διεύθυνση επικοινωνίας: Αδριανός Γ. Μονταβελής, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, 4η Περ. Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Θάλειας 6 και Στρ. Παπάγου 10-12, 17343, Άγιος Δημήτριος. email: moutavelis@yahoo.gr