



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**



ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Τέχνες και Χειροτεχνίες – Σχέδια εκπαιδευτικές εφαρμογές με τους μαθητές του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης Φλώρινας. »

« Arts and Crafts – Education lessons plans with the students at the Florina's creative employment center. »

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΦΕΚΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ

ΑΕΜ :3406

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΤΑΜΟΥΤΣΕΛΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

Ε.ΔΙ.Π Εικαστικών Τμήμα Νηπιαγωγών ΠΔΜ

Β'ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ

Αναπληρωτής καθηγητής Δημιουργικής γραφής

ΦΛΩΡΙΝΑ 2020

❖ Ευχαριστίες:

Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους έχουν συμβάλει και βοηθήσει στην απόκτηση νέων γνώσεων, νέων εμπειριών και προπάντων ανοίγματος νέων και ελκυστικών οριζόντων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Ταμουτσέλη Νικόλαο, υπεύθυνο καθηγητή της παρούσας εργασίας, για τη θερμή του υποστήριξη και την βοήθεια που μου παρείχε σε όλα τη διάρκεια υλοποίησης της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο, καθηγητή στο Πανεπιστήμιου Δυτικής Μακεδονίας, για την άμεση προθυμία του να στηρίξει την υλοποίηση αυτής της εργασίας, ως βαθμολογητής.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για την αμέριστη και απλόχερη παροχή νέων γνώσεων και νέων εμπειριών, όσον αφορά την παιδαγωγική και όχι μόνο επιστήμη.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου που μαζί κάναμε όλο αυτό το ωραίο ταξίδι στο συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο.

Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ θα ήθελα να δώσω στους μαθητές του ΚΔΑΠ Φλώρινας αλλά και τους εκπαιδευτικούς τους που με την βοήθεια τους πραγματοποίησα την έρευνα για την παρούσα εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε και που χωρίς αυτή δε θα είχα ολοκληρώσει τις σπουδές μου.

❖ Πίνακας Περιεχομένων	
❖ Ευχαριστίες:	3
❖ Πίνακας Περιεχομένων.....	5
❖ Περίληψη	6
❖ Abstract.....	7
❖ Εισαγωγή	8
❖ Μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακά προβλήματα	9
❖ Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών	10
❖ Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	12
❖ Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	15
❖ Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών	16
❖ Μαθησιακές δυσκολίες στο νηπιαγωγείο	17
❖ Μαθησιακές δυσκολίες στην γραφή.....	18
❖ Ορισμός δυσγραφίας	19
❖ Τύποι δυσγραφίας	19
❖ Συμπτώματα παιδιών με δυσγραφία:.....	20
❖ Διαδικασίες αναγνώρισης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών	21
❖ Τι είναι τέχνη;	22
❖ Η χρησιμότητα της τέχνης στο άτομο	23
❖ Εικαστικά και παιδί	25
❖ Εικαστική θεραπεία	27
❖ Χρήση των τεχνών στην εκπαίδευση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.....	29
❖ Η εικαστική θεραπεία στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	29
❖ Ο ρόλος του εικαστικού θεραπευτή	31
❖ Η αποτελεσματικότητα της εικαστικής θεραπείας	32
❖ Εκπαιδευτικές δράσεις με μαθητές του ΚΔΑΠ Φλώρινας	33
❖ Οι φάσεις της εκπαιδευτικής δράσης.....	35
❖ Οργανωμένη εκτέλεση της διδακτικής πρότασης στο ΚΔΑΠ Φλώρινας.....	38
❖ Συμπέρασμα.....	46
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	48
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	50

❖ Περίληψη

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα αναφερθούμε στις μαθησιακές δυσκολίες που αποτελούν έναν όρο που απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Σκοπός της εργασίας είναι να αναλύσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες στις μέρες μας και η ανάδειξη της τέχνης ως μέσο αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών.

Στο πρώτο και θεωρητικό μέρος, γίνεται μια προσπάθεια να αναλύσουμε τον ορισμό, τα είδη, τα αίτια, τα συμπτώματα και ότι αφορά γενικότερα με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ειδική αναφορά γίνεται, στη δυσγραφία καθώς και στη δυσορθογραφία. Τι είναι, την κλινική τους εικόνα, αλλά και την αντιμετώπιση τους.

Στην συνέχεια αναφερόμαστε στην χρησιμότητα των τεχνών στην μάθηση του ατόμου από την προσχολική ηλικία αλλά και στην βοήθεια της στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Η εικαστική θεραπεία είναι μια μορφή ψυχοθεραπείας που χρησιμοποιεί τα μέσα τέχνης ως τον κύριο τρόπο επικοινωνίας και βασίζεται στην αρχή ότι η κατοχή δεξιοτήτων και εμπειρίας στην τέχνη δεν αποτελεί προϋπόθεση για να επωφεληθούν οι άνθρωποι από αυτή. Αντιθέτως, η πραγμάτωση της τέχνης μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία για έκφραση και επικοινωνία μέσα σε μια ψυχολογική θεραπεία για ανθρώπους που δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους προφορικά, και είναι μια προσιτή προσέγγιση για τα παιδιά και τους ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, μετά την έρευνα μας με τους μαθητές του ΚΔΑΠ Φλώρινας καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της εικαστικής θεραπείας η οποία βασίζεται στην ικανότητα της μεθόδου να ξεπερνά τις λεκτικές και γλωσσικές δυσκολίες που έχουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά : Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσορθογραφία – Δυσγραφία – Διάγνωση – Τέχνη – Εικαστική θεραπεία – Εικαστικός θεραπευτής.

❖ Abstract

In this paper we are going to refer to the Learning Disabilities, which is a term that concerns not only the educational community but also the student's family. The purpose of this study is to analyze the term of Learning Disabilities nowadays and highlight the value of Art, as a way of dealing with these Disabilities.

In the first and theoretical part, there is an attempt of analyzing the definition, types, symptoms and other terms which are relevant to the Learning Disabilities. It is also made a special reference to Dysgraphia and Dysorthography. Where these terms refer to, their clinical expression and how we can deal with them.

Furthermore, we make a reference to the utility of Art in the learning process from the preschool age and also her contribution to people with Learning Disabilities. The Art Therapy is a form of psychotherapy which uses the different art items as main mode of communication and depends on the principle that the possession of skills and experience in Arts is not the only precondition for people to take advantage of it. From the other hand, the art realization is giving the chance for expression and communication, within a psychological treatment, for people who face difficulties in expressing their thoughts and emotions with words and is also an approachable method for children and adults with learning disabilities.

Conclusively, after accomplishing the research with the students of Florina's Center of Creative Occupation for Children (KDAP), we arrive at some conclusions for the Art Therapy's efficacy which depends on the method's ability of overcoming linguistic and verbal difficulties that face people with Learning Disabilities.

Key-Words: Learning Disabilities- Dysorthography- Dysgraphia- Diagnosis- Art - Art Therapy- Art Therapist.

❖ Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύονται συνήθως με χαμηλή σχολική επίδοση ή σχολική αποτυχία. Πρόκειται για ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που οφείλεται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται από την αρχή της φοίτησης στο σχολείο, μερικές φορές όμως στη συνέχεια. Οι απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου προκαλούν πολλές φορές πίεση στους μαθητές και σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι εμφανείς οι μαθησιακές δυσκολίες (Σακκάς, 2002).

«Ένα παιδί θεωρείται ότι παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες όταν η επίδοσή του στα σχολικά μαθήματα (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, αριθμητική) είναι σημαντικά κατώτερη απ' ό,τι περιμένουμε με βάση την ηλικία και το νοητικό του δυναμικό» και καταλήγει ότι «παρουσιάζουν μία εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα...» (Τζουριάδου, Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες, 1987, σσ. 1-4).

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν πολλά και διαφορετικά συμπτώματα, τα οποία ενδεχομένως συνυπάρχουν σε κάποιους μαθητές. Αρκετές φορές οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και χρειάζεται να παρακολουθήσουν ειδικά προγράμματα ειδικής αγωγής.

Αρκετές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών είναι τόσο μεγάλες που οι μαθητές οδηγούνται σε σχολική αποτυχία, επειδή οι μαθητές δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και οι περιπτώσεις αυτές εντάσσονται στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά διαφοροποιημένα, εφόσον οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους (Παντελιάδου – Μπότσας 2007). Συνήθως υπάρχουν κάποια προειδοποιητικά στοιχεία ήδη από την προσχολική ηλικία, τα οποία όμως είναι αρκετά δυσδιάκριτα και οι γονείς δεν λαμβάνουν πρόληψη από την αρχή της σχολικής ζωής του παιδιού.

❖ Μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακά προβλήματα

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνήσει ή να μάθει. Πρόκειται για ένα πολυσυλλεκτικό όρο που μπορεί να αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες, όπως: δυσκολίες αντίληψης, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αυτισμό, δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία κ.α.. Είναι η πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς περιλαμβάνουν μεγάλη ανομοιογένεια. Ο όρος καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα από διάφορα ζητήματα που παρατηρούνται σε άτομα μικρής ηλικίας εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Οι μαθησιακές δυσκολίες δημιουργούν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα στους μαθητές και αποτελούν εμπόδιο στη σχολική τους πρόοδο. Οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο των μαθητών. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων αφορά παιδιά που εμφανίζουν δυσκολία στην πραγματοποίηση κάποιας δραστηριότητας ακόμη και αν αυτή έχει κατανοηθεί. Οι μαθησιακές δυσκολίες αυτές συνήθως παρουσιάζονται σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση, ο γραπτός και ο προφορικός λόγος καθώς και η αντίληψη των μαθηματικών (Βασιλάκης, και συν., 2009).

Οι ΕΜΔ (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες) και η ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας), καθώς και οι γενικότερες παρεκκλίσεις/προβλήματα συμπεριφοράς ή αντικοινωνικές τάσεις αποτελούν διαταραχές που δημιουργούν προβλήματα όχι μόνο σε ατομικό/ενδοπροσωπικό επίπεδο, αλλά και όσον αφορά την λειτουργία του υποκειμένου στο πλαίσιο του κοινωνικού του περιγύρου. Η εξέλιξη των διαταραχών και της πορείας του παιδιού σχετίζονται με τον τρόπο που ο περίγυρος και το περιβάλλον αντιμετωπίζει τις συγκεκριμένες δυσκολίες/διαταραχές. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν σε βάθος τα προβλήματα μαθητών με ΕΜΔ που προκύπτουν ή αφορούν τις σχέσεις του παιδιού με τα σημαντικά πρόσωπα του άμεσου κοινωνικού περιγύρου του, και πιο συγκεκριμένα τα βιώματα αποδοχής και απόρριψης από τους συνομηλίκους και δασκάλους τους τα οποία, όπως έχει διαπιστωθεί από την έρευνα, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη συμπεριφορά και τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών αυτών (Crawford, Kaplan, & Dewey, 2006).

Η δυσλεξία ανήκει στις μαθησιακές δυσκολίες. Ο ορισμός της αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα και εξαρτάται από την προσέγγιση του ερευνητή. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες περιγράφει γενικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά, όσον αφορά την απόδοση των παιδιών αυτών σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Κακούρος, 2004).

Κάθε παιδί που έχει κάποια μορφή δυσλεξίας εμφανίζει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία δρουν αντιδιαμετρικά αντίθετα ως προς την ικανότητα και την ευκολία εκμάθησης και κατανόησης. Ο πιο συνηθισμένος χώρος που κάνουν την εμφάνισή τους τα χαρακτηριστικά αυτά είναι το σχολικό περιβάλλον. Βέβαια χαρακτηριστικά της δυσλεξίας μπορούν να εμφανιστούν και σε εξωσχολικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης και της γενικής απόκτησης γνώσεων (Στασινός, 2013).

❖ Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε προβλήματα όπου το άτομο παρουσιάζει περιορισμένη ανάπτυξη σε ένα συγκεκριμένο τομέα που αφορά μαθησιακές δεξιότητες της γλώσσας ή της ομιλίας ή κινητικές δεξιότητες, και που δεν οφείλεται σε νοητική καθυστέρηση, σε αυτισμό, σε κάποιο εμφανές σωματικό πρόβλημα ή σε ελλειπείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως μέση ή ανώτερη της μέσης νοημοσύνη, αλλά δυσκολεύονται να μάθουν κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα στον τομέα που εντοπίζεται το πρόβλημα (πχ ανάγνωση ή αριθμητική), γεγονός που παρεμποδίζει την πρόοδο τους στο σχολείο.

Ο καθορισμός μιας συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας ήταν πάντοτε δύσκολος και βασίστηκε περισσότερο σε κριτήρια απόρριψης, αντί να καθορίζει κριτήρια συμπερίληψης. Τα ζητήματα ορισμού είναι ένα δύσκολο θέμα από την προέλευση της έννοιας των ΕΜΔ.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Εθνικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1990/1994) που θεωρείται ο πλέον αξιόπιστος από την πλειονότητα των ειδικών οι ΕΜΔ είναι «..ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που

σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών...» (Θανόπουλος, 2005, σ. 33). Τα προβλήματα αυτά είναι εγγενή, δηλαδή θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του.

Έχουν δοθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τους Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσα (επ.) (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσα, 2004, σ. 19), «Ο όρος αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών που στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα την απώλεια του περιεχόμενου του ίδιου του όρου.» Ορίζουν τον όρο ως «... ένα[ς] γενικό[ς] όρο[ς] που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων».

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς και οι γενικότερες παρεκκλίσεις και προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν διαταραχές που δημιουργούν προβλήματα όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και στη λειτουργία του υποκειμένου στα πλαίσια του κοινωνικού του περιγυρου. Η εξέλιξη των διαταραχών και της πορείας του παιδιού έχουν άμεση σχέση με τον τρόπο που το περιβάλλον αντιμετωπίζει τις συγκεκριμένες δυσκολίες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν ένα πρόβλημα αποκλειστικά της σχολικής ζωής των μαθητών, αλλά συνεχίζονται στην ενήλικη ζωή του ατόμου και γι' αυτό χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση (Κρόκου, 2010). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία στην αξιοποίηση της μεταγνώσης, στην παρακολούθηση της διδασκαλίας στο σχολείο και διακατέχονται από μεγάλο άγχος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Η σχολική τους αποτυχία είναι συχνή.

Ο καθορισμός μιας συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας ήταν πάντοτε δύσκολος και βασιζόταν περισσότερο σε κριτήρια απόρριψης, αντί να καθορίζει κριτήρια συμπερίληψης. Τα ζητήματα ορισμού είναι ένα δύσκολο θέμα αναφορικά με την προέλευση της έννοιας των ΕΜΔ(Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών). Οι ΕΜΔ ορίστηκαν για πρώτη φορά στη δεκαετία του 80 και κατόπιν το 2002 (Ιωσηφίδης) και συμπεριλήφθηκαν για πρώτη φορά στο DSM-5 το 2013 (American Psychiatric

Association). Σύμφωνα με τον ορισμό της Εθνικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1990/1994) που θεωρείται ο πλέον αξιόπιστος από την πλειονότητα των ειδικών, οι ΕΜΔ είναι «..ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών...» (Θανόπουλος, 2005, σ. 33). Τα προβλήματα αυτά είναι εγγενή, δηλαδή «...θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.» και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Επίσης, έχει παρατηρηθεί συννοσηρότητα των ΕΜΔ με «..προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια ΕΜΔ....», όπως διαπίστωσαν οι Masi και Gignac (Masi & Gignac, 2015) και οι Kondekar και συν. (Somale, Kondekar, Rathi, & Iyer, 2016).

❖ Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Συνήθως οι αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (βιολογικοί, γενετικοί, περιβαλλοντικοί) αν και στις περισσότερες περιπτώσεις οι αιτίες παραμένουν άγνωστες (Πολυχρονοπούλου,1995)

Συγκεκριμένα κάποια από τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών , αποδίδονται σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες στον κροταφικό ή προμετωπιαίο φλοιό, οι οποίες επιδρούν πρωτογενώς στις διαδικασίες στις οποίες εδράζεται η μάθηση. Οι νευροατομικές δυσλειτουργίες δημιουργούν δυσκολίες: στην συγκέντρωση και στην παρατεταμένη διατήρηση της προσοχής, στην επεξεργασία των πληροφοριών, τον σχεδιασμό και οργάνωση ενεργειών για λύση προβλημάτων με αφαιρετικό συλλογισμό καθώς και στον περιορισμό της ικανότητας αυτοελέγχου σε επίπεδο λόγων, πράξεων και συναισθήματος. Οι δυσλειτουργίες στον κροταφικό φλοιό έχουν ως αποτέλεσμα διαταραχές στην πρόσληψη, την κατανόηση και την παραγωγή του λόγου. Ένας ακόμα παράγοντας που αποτελεί σημαντικό βήθρο για τη διαταραχή της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο μνημονικός μηχανισμός. Υπάρχουν προβλήματα που

σχετίζονται με την άμεση ή βραχυπρόθεσμη μνήμη , τη μνήμη ακουστικών ή οπτικών ακολουθιών , τη μακροπρόθεσμη μνήμη και την μηχανική που δηλώνει επανάληψη χωρίς κατανόηση (Πολυχρονοπούλου, 1989). Παιδιά με προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, δυσκολεύονται να συγκρίνουν τα εισερχόμενα ερεθίσματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς (αυτί, μάτι κ.λπ.) δεν μπορούν να τα οργανώσουν σε δομές τέτοιες που με κατάλληλη επεξεργασία να γίνει δυνατό να ενδυναμωθούν και να απομνημονευθούν. Έτσι η προσωρινή, αποθήκευση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη δεν είναι αποτελεσματική και πολλά στοιχεία – πληροφορίες (γράμματα, σύμβολα, φωνήματα) χάνονται. (Μπότσας, 2007). Υπάρχουν δύο ειδών προβλήματα στη μακρόχρονη μνήμη, στην αποθήκευση και στην ανάκληση. Οι φτωχές στρατηγικές οργάνωσης της πληροφορίας καθώς και η επιφανειακή χωρίς βάθος επεξεργασία , δημιουργούν χαλαρούς δεσμούς των νέων στοιχείων με την υπάρχουσα γνώση που είναι αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη. Η ανάγκη σύνθεσης επεξεργασίας της νέας πληροφορίας για να ενσωματωθεί η να συγκρουσθεί με την ήδη υπάρχουσα γνώση, ώστε να την ενδυναμώσει ή να την ανατρέψει είναι μεγάλη. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όμως στερούνται τέτοιων στρατηγικών, ενώ έχουν και περιορισμένη γνώση. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι νέες πληροφορίες να είναι ευπαθείς και να υποπίπτουν σε λάθη. (Swanson, Cooney & O'Shayghnessy, 1998).

Ακόμα, παράγοντες προδιαθεσιακοί, γνωσιακοί, ενοχοποιούνται ότι συμβάλλουν στη δημιουργία των αιτιών που εμποδίζουν την κατάκτηση των σχολικών γνώσεων .Σε στατιστική βάση, οι περιβαλλοντικοί και συναισθηματικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν "μαθησιακές δυσκολίες". Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες, χαοτικές οικογενειακές συνθήκες συχνά αποτελούν εμφανείς παράγοντες που μειώνουν τις δυνατότητες ενός παιδιού για σχολική μάθηση. Επίσης, πολύ συχνά, η κατάθλιψη και το χρόνιο άγχος αναστέλλουν τις διαδικασίες μάθησης. Συχνά σε υπερπροστατευμένα ή παραμελημένα παιδιά παρατηρείται αδυναμία να επενδύσουν συναισθηματικά και νοητικά στη μάθηση και να χαρούν την ευχαρίστηση που τους προσφέρει. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με "μαθησιακές δυσκολίες" που διαπιστώνουμε ότι αδυνατούν ν' αντέξουν καταστάσεις επιτυχίας και επιβεβαίωσης των ικανοτήτων τους τις οποίες ασυνείδητα αναστέλλουν ή ανακόπτουν.

Τα πιο συχνά συμπτώματα ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- Είναι πολύ ανήσυχος ή διασπάται εύκολα η προσοχή του.
- Παρουσιάζει δυσκολίες στη γραφή.
- Δυσκολεύεται στην ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως είναι το πιάσιμο του μολυβιού.
- Παρουσιάζει έντονα προβλήματα ορθογραφίας και δυσγραφίας.
- Δυσκολεύεται αρκετές φορές να διακρίνει τα γράμματα και τους αριθμούς.
- Έχει περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα.
- Παρουσιάζει βραχεία μνήμη, δεν μπορεί δηλαδή να θυμηθεί γεγονότα, χρονολογίες περισσότερο από κάποια λεπτά της ώρας.
- Παρουσιάζει έντονη δυσκολία προσανατολισμού, δεν μπορεί να ξεχωρίσει το αριστερό από το δεξί (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).
- Αργοπορία κατά την αντιγραφή.
- Μειωμένη ταχύτητα γραφής.
- Έχει ακατάστατη γραφή με πολλές «μουντζούρες» και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα και ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων (Αναστασίου, 1998).

Αρκετές φορές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν έντονα αισθήματα άγχους, χαμηλής αυτοεκτίμησης, αισθήματα ανικανότητας, αρνητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, μόνιμο άγχος για αποτυχία, μόνιμο θυμό και περιορισμένες ικανότητες προσαρμογής σε νέο περιβάλλον.

Βασική αιτία των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται η λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Το πρόβλημα αφορά περίπου το 20-25% του μαθητικού πληθυσμού. Δεν υπάρχουν κάποια κοινά συμπτώματα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα διαφέρουν ως προς την ένταση και την αιτιολογία. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικό τρόπο εάν αντιμετωπιστούν εγκαίρως και ξεκινήσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης (Κοκκινάκη, 2017).

❖ Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

Οι κυριότερες κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών είναι η διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία), η διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσορθογραφία) και η διαταραχή των μαθηματικών (δυσαριθμησία). Οι Διαταραχές της Μάθησης κατά DSM-IV εκδηλώνονται με ειδικές και σημαντικές ελλείψεις στην απόκτηση σχολικών δεξιοτήτων. Διακρίνονται σε:

α) Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης, η οποία αφορά στην ικανότητα ανάγνωσης ενός γραπτού κειμένου από το μαθητή χωρίς εκφραστικά λάθη, καθώς και την ικανότητα κατανόησης του. Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες αποκωδικοποίησης, δηλαδή έχουν ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε αναγνωστική υποεπίδοση. Παρόλα αυτά αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν και τα παιδιά εκείνα με αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου, τύπου δυσφασίας, αλλά και εκείνα με χαμηλότερο νοητικό δυναμικό ή εκείνα που αντιμετωπίζουν συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα.

β) Ειδική Διαταραχή της γραπτής έκφρασης, δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση λέξεων, στην ευχέρεια, στον ρυθμό, στην ορθογραφία, το λεξιλόγιο, την κατανόηση και τη γραπτή έκφραση. Μπορεί να μην κατανοούν πλήρως τα λεγόμενα των άλλων, έχουν δυσκολία με την οργάνωση του γραπτού και του προφορικού λόγου η οποία έχει άμεση συσχέτιση με την ανάπτυξη ορθογραφικών δεξιοτήτων.

γ) Ειδική Διαταραχή Αριθμητικών Ικανοτήτων (δυσαριθμησία), η οποία αφορά την ικανότητα εκτέλεσης βασικών αριθμητικών πράξεων. Η δυσαριθμησία περιλαμβάνει δυσκολίες όπως στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών (π.χ. ποσότητα, θεσιακή αξία, χρόνος), δυσκολία στη συγκράτηση μαθηματικών δεδομένων και στην κατανόηση του πώς οργανώνονται τα προβλήματα στο πλαίσιο της σελίδας. Τα άτομα με δυσαριθμησία συχνά αναφέρεται ότι έχουν φτωχή «αίσθηση των αριθμών». Επίσης, τα άτομα με αυτόν τον τύπο μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να έχουν φτωχή κατανόηση των μαθηματικών συμβόλων, μπορεί να δυσκολεύονται πολύ στην αποστήθιση και την οργάνωση των αριθμών, έχουν δυσκολία στο να πουν την ώρα ή έχουν πρόβλημα με τις μετρήσεις. Χαρακτηριστικά της μαθησιακής αυτής δυσκολίας

περιλαμβάνουν προβλήματα με βασικές αριθμητικές έννοιες, όπως τα κλάσματα, τις γραμμές αριθμών, τους θετικούς και τους αρνητικούς αριθμούς. Άλλα χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

- δυσκολία με εκφωνήσεις μαθηματικών προβλημάτων,
- δυσκολίες σε χρηματικές συναλλαγές,
- έλλειψη τάξης και οργάνωσης όταν προσπαθούν να επεξεργαστούν τα μαθηματικά προβλήματα στο χαρτί,
- δυσκολία στην αναγνώριση λογικών ακολουθιών πληροφοριών (για παράδειγμα τα βήματα σε μαθηματικά προβλήματα),
- προβλήματα στην κατανόηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων,
- δυσκολία με τη λεκτική περιγραφή των μαθηματικών διαδικασιών,
- δυσκολία με τη μέτρηση, την εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων και τον υπολογισμό μαθηματικών πράξεων,
- δυσκολία με τις νοητικές μαθηματικές στρατηγικές και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

Η επιδημιολογία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι σύμφωνα με τις έρευνες πιο συχνές στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Υπολογίζεται ότι ο αριθμός των αγοριών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περίπου ο τριπλάσιος απ' ότι στα κορίτσια. (American Psychiatric Association).

❖ Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Οι ορισμοί ποικίλλουν, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει αδυναμία επικοινωνίας και συνεργασίας των ειδικών και των εκπαιδευτικών που εργάζονται με αυτά τα παιδιά. Ένας γονιός δεν μπορεί να κάνει διάγνωση, αλλά αν έχει υποψίες ότι το παιδί του δυσκολεύεται να εκφραστεί ή να κατανοήσει τον προφορικό ή γραπτό λόγο, δυσκολεύεται στη γραφή, στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, στην οργάνωση του χρόνου και του καθημερινού προγράμματος του ή έχει εύκολη διάσπαση της προσοχής, αφηρημάδα, ανυπομονησία και υπερκινητικότητα, θα πρέπει να απευθυνθεί το συντομότερο στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ κέντρο διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης ή στα ιατρπαιδαγωγικά κέντρα κ.τ.λ., για να γίνει έγκαιρη διεπιστημονική αξιολόγηση. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται από ομάδα ειδικών: παιδοψυχιάτρων, εκπαιδευτικών ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών,

λογοθεραπευτών, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών. Ο καθένας από αυτούς τους ειδικούς εξετάζει χωριστά το παιδί και συντάσσει σχετική έκθεση. Η κοινωνική λειτουργός παίρνει το ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του παιδιού από τους γονείς, ζητά δε σχετικές πληροφορίες και από το σχολείο του παιδιού. Ακόμα υπάρχουν κάποια κύρια ευρήματα, τα οποία υποστηρίζουν τη διάγνωση και τις επιμέρους πτυχές της διάγνωσης.

Οι ορισμοί αλλά και οι ονομασίες ταξινόμησης των διαταραχών αυτών έχουν αλλάξει από τότε που άρχισε η επιστημονική μελέτη τους. Η ΔΕΠΥ (ADHD) ορίστηκε ως διαταραχή το 1987 στο εγχειρίδιο DSM-III-R και οι ΕΜΔ (SLD) ορίστηκαν για πρώτη φορά στη δεκαετία του '80 και κατόπιν το 2002 (Bradley, Danielson, & Hallahan).

❖ Μαθησιακές δυσκολίες στο νηπιαγωγείο

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά δύσκολο να διαγνωστούν στο νηπιαγωγείο. Συνήθως εντοπίζονται στην καθυστέρηση ανάπτυξης του ακουστικού και φωνητικού λόγου, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτής της ηλικίας να δυσκολεύονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης κατά τη σχολική ηλικία (Τζουριάδου, Μαθησιακές δυσκολίες, 2011).

Η οπτική αντίληψη είναι η ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το οπτικό υλικό που έχει στη διάθεσή του. Δεξιότητες όπως είναι η οπτική μνήμη, η αναγνώριση και η διάκριση σχημάτων και η αντίληψη οπτικών παραστάσεων είναι απαραίτητες για την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2003). Άλλες δυσκολίες που ενδεχομένως εμφανίζονται στην ηλικία αυτή είναι η δυσκολία προσανατολισμού στο χαρτί, η αδεξιότητα στις κινήσεις και η συχνή απώλεια προσωπικών τους αντικειμένων. Οι μαθητές που δεν έχουν σωστή οπτική διάκριση, αντιλαμβάνονται ένα αντικείμενο κάθε φορά που το βλέπουν με διαφορετικό τρόπο (Τζουριάδου, Μαθησιακές δυσκολίες, 2011).

Όσον αφορά τη γλώσσα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο νηπιαγωγείο συνήθως εμφανίζουν δυσκολίες στην άρθρωση, χρησιμοποιούν τη γραμματική με

λανθασμένο τρόπο και η σύνταξή τους είναι ιδιαίτερα υπεραπλουστευμένη. Η δυσκολία επικοινωνίας τους με άλλους ανθρώπους, τους οδηγεί σε έκφραση θυμού και επιθετικότητας. Δυσκολίες εντοπίζονται επίσης στη διάκριση των ήχων των λέξεων, στην κατανόηση των οδηγιών που του δίνονται και στο συνδυασμό δύο ή περισσότερων φθόγγων.

❖ Μαθησιακές δυσκολίες στην γραφή

Άλλο ένα σύμπτωμα των μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσκολία των μαθητών να μεταφέρουν όσα γνωρίζουν σε γραπτό επίπεδο. Επίσης έχουν αδύναμη και βραχεία μνήμη. Για το λόγο αυτό ξεχνούν εύκολα και πολλές φορές ξαναρωτούν τα ίδια πράγματα. Δεν έχουν την ικανότητα να συγκρατήσουν γεγονότα και ημερομηνίες, δεν επεξεργάζονται πληροφορίες σχετικά με την ακολουθία κάποιων στοιχείων (πχ. η κλίση ενός ουσιαστικού ή ενός ρήματος).

Δεν μπορούν να θυμηθούν στίχους και να μάθουν ποιήματα. Αντιμετωπίζουν προβλήματα στη φωνολογική επεξεργασία, δυσκολεύονται στο να αποκωδικοποιήσουν λέξεις και γράμματα. Τέλος, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υπερκινητικότητα, προβλήματα στη συμπεριφορά τους, υπερευαισθησία, χαμηλή αυτοεκτίμηση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνηθίζουν να κάνουν πολλά λάθη στο γραπτό λόγο. Τα πιο συχνά λάθη εντοπίζονται την ορθογραφία, τη σύνταξη, τον τονισμό. Τα προβλήματα δυσορθογραφίας περιλαμβάνουν πολλά λάθη στην ορθογραφία των λέξεων, κολλημένες λέξεις μεταξύ τους ή παράλειψη κάποιων συλλαβών και ορθογραφικά λάθη στο θέμα και την κατάληξη των λέξεων. Αδυνατούν να κατανοήσουν ή και να εφαρμόσουν τους κανόνες της Γραμματικής, και να εντάξουν τις λέξεις σε μια κατηγορία. Πολλές φορές τα γραπτά τους στερούνται νοήματος και σύνταξης.

Τα προβλήματα στην ορθογραφία ενδεχομένως να σχετίζονται με ελλειμματική προσοχή. Οι διάφορες κατηγορίες της ΔΕΠΥ συνδέονται με δυσκολίες σε συγκεκριμένα θέματα. Τα άτομα που είναι απρόσεκτα λόγω ΔΕΠΥ, για παράδειγμα, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο σχολείο, ενώ τα άτομα που είναι

υπερκινητικά παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι περισσότερο επιρρεπείς σε ατυχήματα και τραυματισμούς, και στην απόρριψη από τους συνομηλίκους τους (Reynolds, Wilson, Austin, & Hooper, 2012).

❖ Ορισμός δυσγραφίας

Η δυσγραφία ανήκει στις μαθησιακές δυσκολίες και επηρεάζει την ικανότητα γραφής σε σημαντικό βαθμό. Ο άσχημος γραφικός χαρακτήρας δεν προϋποθέτει από μόνος του ότι το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες, αν δεν υπάρχουν και άλλα συμπτώματα. Πολλές φορές συμβαίνει τα παιδιά να δυσκολεύονται να αποτυπώσουν τις σκέψεις στο γραπτό λόγο εξαιτίας της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στη σχεδίαση γραμμάτων και συμβόλων. Οι Caramazza, Capasso & Micelli δίνουν τον ορισμό της δυσγραφίας έτσι όπως ορίζεται στην ηλεκτρονική σελίδα της ελληνικής εταιρείας δυσλεξίας ως «ελλειμματική επεξεργασία στη μετατροπή των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε κινητική συμπεριφορά, από δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι και μια γενική ασυνέπεια αναγνωστικού επιπέδου και γραφής» (Caramazza, 2005). Η δυσγραφία θεωρείται επίκτητη διαταραχή που σχετίζεται με το κεντρικό νευρικό σύστημα του ανθρώπου.

❖ Τύποι δυσγραφίας

Η δυσγραφία ανήκει στη γενικότερη κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Οι δυσκολίες της δυσγραφίας αναφέρονται στις δυσκολίες γραφής και συγκεκριμένα στον σχεδιασμό των γραμμάτων. Η δυσγραφία μπορεί να εκφράζεται με προβλήματα κινητικής ή γλωσσικής φύσεως (Moore-Brown, 2012).

Η κινητική δυσγραφία αναφέρεται στη δυσκολία απομνημόνευσης των απαραίτητων κινήσεων για τον σχεδιασμό των γραμμάτων από το παιδί. Η γλωσσική διαταραχή αναφέρεται στις δυσκολίες γραπτής έκφρασης, όπως είναι τα προβλήματα στην κατανόηση της γραμματικής, στην ορθογραφία, στη σύνταξη και την οργάνωση των ιδεών στο γραπτό λόγο.

❖ Συμπτώματα παιδιών με δυσγραφία:

Τα παιδιά με δυσγραφία παρουσιάζουν κάποια συμπτώματα, τα οποία τους ακολουθούν σε όλη την πορεία της ζωής τους. Τα πιο βασικά εμφανίζονται στη δυσκολία γραφής και ανάγνωσης. Στο γραπτό λόγο κάνουν βασικά λάθη, παραβιάζοντας γραμματικούς κανόνες ορθογραφίας. Επίσης πολλές φορές ενδέχεται να παραλείπουν, να προσθέτουν ή να αντικαθιστούν, γράμματα σε λέξεις. Πολύ συνήθης είναι και η αντιστροφή γραμμάτων ή αριθμών. Το γράμμα ε με τον αριθμό 3, το γράμμα b με το γράμμα d στην αγγλική γλώσσα. Το γραπτό τους συνήθως είναι γεμάτο μουντζούρες, έχουν δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα, δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης και μπερδεύονται με τη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων στα ονόματα και στην αρχή της πρότασης. Στην ανάγνωση παρουσιάζουν δυσκολία στο μηχανισμό αποκωδικοποίησης των λέξεων, είναι αργοί αναγνώστες, κάνουν πολλές παύσεις, έχουν δυσκολία στο χρωματισμό της φωνής και στη στίξη των προτάσεων. Ακόμη αδυνατούν να κατανοήσουν το κείμενο κατά την ανάγνωσή του, να ανακαλέσουν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο που διάβασαν (Shaywitz, 2003).

Τα πιο χαρακτηριστικά συμπτώματα είναι:

- Η ανάμιξη πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων στην ίδια λέξη
- Η ανομοιομορφία ως προς το μέγεθος των γραμμάτων αλλά και προς την απόσταση των λέξεων μεταξύ τους
- Η παράλειψη ή επανάληψη, η αντικατάσταση συλλαβών ή λέξεων
- Η δυσκολία στην αντιγραφή
- Τα ορθογραφικά λάθη
- Μεγάλα και δυσανάγνωστα γράμματα (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).
- Υπερβολικά σβησίματα
- Άλλοτε πιέζει πολύ δυνατά το μολύβι και άλλοτε όχι όσο πρέπει
- Έχει ακατάστατη γραφή με πολλές «μουντζούρες» και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα και ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων (Αναστασίου, 1998)

Η δυσλεκτική δυσγραφία περιλαμβάνει τα ορθογραφικά λάθη, τα λάθη που προέρχονται από δυσκολία στην ανάγνωση και τη δυσκολία στη φωνολογική ενημερότητα.

Η κινητική δυσγραφία περιλαμβάνει τα προβλήματα ελέγχου του χεριού και συγκεκριμένα των δαχτύλων κατά το σχεδιασμό των γραμμάτων, δυσκολίες απομνημόνευσης των σωστών τύπων γραμμάτων και προβλήματα συντονισμού των δαχτύλων γενικότερα. Τα παιδιά με αυτού του είδους δυσγραφία δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την αντιγραφή ενός κειμένου, δεν τηρούν τις κατάλληλες αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις, δεν τηρούν τα περιθώρια του τετραδίου. Παρατηρείται ακόμη η καθρεφτική γραφή των λέξεων, η ανάποδη φορά γραφής των προτάσεων και η κακογραφία (Μαυρομάτη, 1995).

❖ Διαδικασίες αναγνώρισης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών

Οι συνηθισμένες διαδικασίες αναγνώρισης και διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών αρχίζουν με το νοομετρικό έλεγχο του παιδιού, προκειμένου να αποκλειστεί η νοητική καθυστέρηση ως αιτιολογικός παράγοντας του προβλήματος. Ακολουθεί η εξέταση της συναισθηματικής κατάστασης και του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991, σ. 3014). Στη συνέχεια, με βάση τις ιατροπαιδαγωγικές και ενδεχομένως τις περαιτέρω εξετάσεις, συντάσσεται από την ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ειδική έκθεση, η οποία ανάμεσα στα άλλα πρέπει να περιλαμβάνει (Ν. 3699/2008, άρθρο 4) :

- Το είδος και το βαθμό της απόκλισης του μαθητή.
- Γνώμη για τη δυνατότητα:
 - α) παρακολούθησης από μέρους του μαθητή ειδικού προγράμματος στο χώρο του κανονικού σχολείου ή ειδικής τάξης.
 - β) προσαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον και
 - γ) πρόβλεψη για την πιθανή εξέλιξή του.

Το άγχος που βιώνουν οι γονείς ενός κατά τα άλλα φυσιολογικού παιδιού το οποίο μένει πίσω στην ανάγνωση αλλά και στην ορθογραφία είναι μεγάλο. Στις μέρες μας χρησιμοποιούνται διάφορες στρατηγικές για την θεραπευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών διαταραχών, τόσο μέσα στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στην ατομική διδασκαλία. Οι παραδοσιακές γλωσσολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες

χρησιμοποιούνται κυρίως σε περιπτώσεις δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή, εστιάζοντας στην εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής με ορθολογικό, διαδοχικό τρόπο. Στα μικρότερα παιδιά ίσως θα έπρεπε πρώτα να διδαχθούν οι δεξιότητες ετοιμότητας, όπως η διάκριση των γραμμάτων, η φωνητική ανάλυση και η εκμάθηση της αντιστοιχίας γραμμάτων – ήχων πριν επιχειρηθεί η διδασκαλία της καθαυτό ανάγνωσης. Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιθανότατα βιώνουν έντονη ματαίωση και αποτυχία, κάτι που μειώνει τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση τους. Όποιος και να είναι ο στόχος τους, τα θεραπευτικά προγράμματα θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να αισθανθούν ότι τα καταφέρνουν και να αυξηθεί έτσι η αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους. Η ενίσχυση των μικρών βημάτων μπορεί να βοηθήσει να αυξηθούν τα κίνητρα του παιδιού, να διευκολυνθεί και να επικεντρώσει την προσοχή του στο έργο του που θα το βοηθήσει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

❖ Τι είναι τέχνη;

Το σύνολο της ανθρώπινης δημιουργίας με βάση την πνευματική κατανόηση, επεξεργασία και ανάπλαση, κοινών εμπειριών της καθημερινής ζωής σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό, ιστορικό και γεωγραφικό πλαίσιο στο οποίο διέπονται, ονομάζεται τέχνη.

Η τέχνη βασίζεται στην εμπειρία και στο ταλέντο. Αποτελεί έναν ευρύτερης ερμηνείας όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψουμε την διαδικασία, της οποίας προϊόν είναι κάτι το μη φυσικό, το οποίο ακολουθεί τους κανόνες του δημιουργού. Κατά συνέπεια όροι με κοινή ρίζα όπως τεχνικό, τεχνίτης, καλλιτέχνης αποδίδονται σε ανθρώπινες δημιουργίες και δραστηριότητες αυθαίρετες με τη ροπή του φυσικού κόσμου. Στον δυτικό κόσμο η τέχνη περιγράφεται ως art, από το Λατινικό ars που εν μέρει σημαίνει «διακανονίζω, διευθετώ».

Η πρακτική προοπτική της επιστήμης, θεωρούνταν κατώτερη πνευματική εργασία και ενασχόληση. Από την στιγμή όμως που ο άνθρωπος άρχισε να ενδιαφέρεται για την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας, η επιστήμη άρχισε να αναπτύσσεται, να επικυρώνει και να πιστοποιεί τη θεωρία με αδιάσειστα στοιχεία μέσα από παρατηρήσεις, υποθέσεις, πειραματισμούς και επαληθεύσει. Η εφαρμογή των

γνώσεων για την πραγματοποίηση μιας θεωρίας σύλληψης του νου, θεωρήθηκε ως τέχνη και διαχωρίστηκε σε δύο είδη:

α) Στην εμπειρική τέχνη, στην οποία οι γνώσεις προέρχονται μόνο από προσωπική εμπειρία του κάθε τεχνίτη.

β) Στην επιστημονική τέχνη, στην οποία, ο κάθε τεχνίτης δημιουργεί με σαφείς, ακριβείς και επιστημονικά θεμελιωμένες γνώσεις.

Στην πρώτη περίπτωση, η τέχνη είναι συνήθως τυφλή αγνοεί τα αίτια της δημιουργίας και δύσκολα μεταβιβάζεται. Στην δεύτερη περίπτωση, η τέχνη είναι σαφής και διδακτέα, δεν γίνεται απλή χρήση στερεότυπων συνταγών, αλλά αιτιολογούνται οι επιμέρους ενέργειες και τα αποτελέσματα της.

Για τους παραπάνω λόγους κρίνουμε απαραίτητο να αναφερθούμε στις εικαστικές τέχνες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους καθώς και τον ρόλο τους στην ζωή του ανθρώπου και στην κοινωνία. (Ζωγράφος & Κωτσαλίδου, 2016 σελ 15-16)

❖ Η χρησιμότητα της τέχνης στο άτομο

Κάθε μορφή τέχνης από την μουσική, την ποίηση μέχρι και το θέατρο, τον χορό και τις εικαστικές τέχνες καλλιεργεί τον άνθρωπο, τον βοηθά να ξεφύγει από την υπαρξιακή του μοναξιά. Επίσης μέσω της ατομικής ή συλλογικής δράσης, τον τοποθετεί στο κοινωνικό σύνολο, όπου συμμετέχει, δημιουργεί και επικοινωνεί. «Στην σύγχρονη εκπαιδευτική σκέψη η τέχνη ορίζεται ως σώμα γνώσεων αλλά και ταυτόχρονα ως αναπτυξιακό εργαλείο, όπου οι καλλιτεχνικές εμπειρίες είναι ένα μέσο ωρίμανσης». Αλλά και όσον αφορά στην συναισθηματική ανάπτυξη, είναι γνωστή η ευεργετική προσφορά της τέχνης και τα θεραπευτικά της οφέλη στην διανοητική υγεία των ατόμων. Είναι επίσης γεγονός, ότι όταν δεν ικανοποιούνται οι συναισθηματικές ανάγκες των ατόμων, μπλοκάρεται η μάθηση και διακόπτεται η νοητική λειτουργία. Τα άτομα πρέπει να αναπτύσσονται τόσο διανοητικά όσο και συναισθηματικά. Η Charman γράφει ότι υπάρχει τόσο μεγάλη ταύτιση στη σκέψη και στο συναίσθημα ανάμεσα στο σκοπό και στην πράξη, ώστε η διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας να συμβάλλει στη συνειδητοποίηση καταστάσεων και εν συνεχεία στην προσωπική ωρίμανση. Οι ειδικοί πιστεύουν ότι οι διανοητικές,

συναισθηματικές φυσικές και δημιουργικές διαδικασίες που περιλαμβάνει η παραγωγή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων δεν αποτελούν μόνο έναν τρόπο έκφρασης του ατόμου, αλλά συμβάλλουν αποφασιστικά στη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, στην απόκτηση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, αφού ολόκληρη η ύπαρξη του συμμετέχει ενεργά, όταν προσπαθεί να αρθρώσει τις εμπειρίες του με εικαστικό τρόπο. Ταυτόχρονα, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες ανοίγουν έναν ακόμη δρόμο προσέγγισης της προσωπικότητας, αφού χρησιμοποιούνται στα τεστ προσωπικότητας, στα τεστ ευφυΐας, αλλά και κατά τις ψυχαναλυτικές θεραπείες. Έπειτα από την αναφορά όλων αυτών ευνόητη είναι η χρησιμότητα και ο ζωτικός ρόλος της τέχνης καθώς και η σημασία της ενασχόλησης με αυτή τόσο στα τρυφερά και εύπλαστα παιδικά χρόνια, όσο και στην μετέπειτα ζωή του κάθε ενήλικου. Πιο συγκεκριμένα, δεν θα μπορούσε κανείς να αμφισβητήσει ότι η επαφή με τη τέχνη, στην όποια μορφή και επίπεδο της, ευαισθητοποιεί το άτομο, καλλιεργεί τρόπους και μεθόδους βαθύτερης και ευρύτερης αναζήτησης και προσέγγισης του κόσμου, των πραγμάτων, του ανθρώπου γενικότερα και του ίδιου του εαυτού του. Όσο περισσότερο ενασχολείται ένα άτομο με την τέχνη, είτε σε οικογενειακό, είτε σε μαθητικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο, τόσο περισσότερο καλλιεργείται, παιδεύεται με την κυριολεκτική έννοια του όρου, οργανώνεται, συγκρούεται, εξευγενίζεται και ανελίσσεται ψυχολογικά και πνευματικά.

Εξετάζοντας το περιεχόμενο της δημιουργίας ως πράξη, μπορεί να προκληθεί διακρίνουμε μια ποικιλία ενεργειών με σκοπό το πλάσιμο ενός έργου:

α) η ενεργοποίηση της δημιουργίας μπορεί να προκληθεί μετά από κάποιες αιτίες. Η δε αρχή της δημιουργίας ενός έργου ορίζεται στη σύλληψη της ιδέας.

β) η ενεργοποίηση της δημιουργίας στοχεύει πάντα στην ικανοποίηση κάποιων αναγκών.

γ) Η δημιουργία ολοκληρώνει τις διαδικασίες της με την υλοποίηση ενός έργου. Για αυτό ο δημιουργικός άνθρωπος, μετά την σύλληψη μια ιδέας, συλλογίζεται το σκοπό και τον τρόπο που θα την αποδώσει, θα την φανερώσει ή θα την υλοποιήσει. (Παρισάκη, 2004).

Έτσι λοιπόν βοηθείται ως προς το να παίρνει σωστές αποφάσεις, να σκέφτεται βαθύτερα και δημιουργικά, να οδηγείται εύθετα στην ορθή λύση των όποιων προβλημάτων. Μέσα λοιπόν από ένα δεόντως ανεπτυγμένο θεσμικό πλαίσιο μιας ευρύτερης, ουσιαστικής και καλλιτεχνικής παιδείας, αναδύονται και αναδεικνύονται άτομα υψηλού πολιτισμικού επιπέδου, άτομα ικανά να συγκροτήσουν συνειδητοποιημένα και ευαισθητοποιημένα τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου, και στην περίπτωση χαρισματικών προσωπικοτήτων, άτομα ικανά να αγωνιστούν, να διακριθούν και να ηγηθούν στον πνευματικό και πολιτισμικό στίβο.

❖ Εικαστικά και παιδί

Η τέχνη αποτελεί στήριγμα και συμπλήρωμα για μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Προσφέρει στο παιδί την δυνατότητα της έκφρασης, να πειραματιστεί και να δοκιμάσει νέα πράγματα. Το παιδί αποκτά εμπειρίες και γνώσεις μέσω της τέχνης. Εκφράζει τα συναισθήματα του και διευρύνει την φαντασία του, την δημιουργικότητα του αλλά και την επινοητικότητα του. Ακόμη το παιδί μιμείται αυτό που βλέπει και το αποτυπώνει μέσω της τέχνης. Για τον Αριστοτέλη (Patzig, 1959) ο καλλιτέχνης που μιμείται τα αισθητά δεν είναι τόσο απομακρυσμένος από την αλήθεια. Η τέχνη είναι αναπαράσταση μιας πραγματικότητας δια των αισθητών μέσων και προϊόν της μίμησης είναι η εικόνα, η οποία αναπαριστά κάποιο θέμα. Η προσπάθεια των παιδιών να μιμηθούν μια ζωγραφιά ή κάτι από την φαντασία τους αποτελεί απλή ευχαρίστηση και απόλαυση όπου συνιστά έναν συλλογισμό. Μέσα όμως από αυτό το παιδί μαθαίνει και αναπτύσσεται ο θεωρητικός του νους.

Επίσης η τέχνη βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν άλλα θέματα πολύ καθαρότερα (από τα μαθηματικά και την επιστήμη μέχρι και την γεωγραφία). Η τέχνη καλλιεργεί την δημιουργικότητα και την ευρηματικότητα του παιδιού καθώς το δεσμεύει σε μια διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπειθαρχίας, της συνεργασίας, της αυτενέργειας και του αυτοσεβασμού του.

Η συνεισφορά των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση του παιδιού είναι τεράστια και στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Το παιδί μπορεί να αναπτύσσει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παρουσίασης του έργου του στην τάξη. Έτσι προωθείται η ελευθερία του και αποκτά ανεξαρτησία, αυτοελέγχεται και συνειδητοποιεί την αξία των δικών του δημιουργιών.

Ακόμη τα παιδιά υποβοηθούνται με τις εικαστικές δημιουργίες αναπτύσσουν πνεύμα αλληλοβοήθειας, αμοιβαία εκτίμηση και άμεση κοινωνικοποίηση.

Το παιδί αναπτύσσει την παρατηρητικότητα του διότι μέσω των εικαστικών τεχνών προσπαθεί να παρατηρήσει το καθετί που βλέπει και του παρουσιάζεται γύρω του και να το αναγνωρίσει. Στρέφει την προσοχή του στις λεπτομέρειες και αυτό έχει ως συνέπεια τα δημιουργήματα του να γίνονται πιο λεπτομερή.

Όλες τις παραπάνω απόψεις κατηγοριοποιεί η Charman (1993) υποστηρίζοντας ότι μέσα από την διδασκαλία της τέχνης το παιδί πετυχαίνει:

α) Προσωπική πλήρωση, η οποία πραγματοποιείται με τη χρήση της τέχνης ως εκφραστικό μέσο, δια μέσο, δηλαδή της δημιουργίας που απαιτεί αντιληπτική εγρήγορση, διασαφήνιση των συναισθημάτων και αντίληψη του κόσμου.

β) Εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και κουλτούρας, η οποία επέρχεται με την επαφή του παιδιού με την τέχνη και τα έργα της, τα οποία οι μαθητές βλέπουν και συζητούν εντός και εκτός σχολείου. Μαθαίνουν έτσι να δίνουν αξία στα έργα των άλλων και παράλληλα, να εκτιμούν τα δικά τους.

γ) Συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης και εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς, που επιτυγχάνεται μέσα από τις ίδιες τις οπτικές μορφές που δημιουργεί το παιδί και οι οποίες το βοηθούν να εκφράσει την ταυτότητα του και το γεγονός ότι ανήκει σε μία ομάδα. Μέσα από αυτές, ακόμα, συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να διαμορφωθεί η τέχνη κι να εκφράσει τα συναισθήματα των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες.

Ο πρωτεργάτης θεωρητικός της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ήταν ο Eisner (2002). Οι απόψεις του για την θέση της τέχνης στην εκπαίδευση των παιδιών είναι:

α) Οι τέχνες μαθαίνουν στα παιδιά να κρίνουν τις ποιοτικές σχέσεις, αντίθετα από την υπόλοιπη διδακτέα ύλη που υπάρχουν μόνο σωστές και λάθος απαντήσεις.

β) Οι τέχνες διδάσκουν τους μαθητές ότι τα προβλήματα δεν έχουν πάντα μόνο μια λύση, και ότι για κάθε ερώτημα μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μια απαντήσεις.

γ) Οι τέχνες μας δείχνουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να δει και να ερμηνεύσει κανείς τον κόσμο.

δ) Οι τέχνες διδάσκουν στα παιδιά ότι σε περίπλοκες μορφές προβλημάτων οι σκοποί επίλυσης δεν είναι σταθεροί, αλλά αλλάζουν ανάλογα με την κατάσταση και την ευκαιρία. Το να μαθαίνει κανείς μέσα από τέχνες απαιτεί την ικανότητα και την προθυμία να παραδοθεί στις απροσδόκητες δυνατότητες που δίνει ένα έργο καθώς εξελίσσεται.

ε) Οι τέχνες προβάλλουν έντονα το γεγονός ότι ούτε οι λέξεις, ούτε οι αριθμοί μπορούν να εκφράσουν ό,τι μπορούμε να γνωρίζουμε. Τα όρια της γλωσσικής μας ικανότητας δεν καθορίζουν τα όρια της γνώσης μας.

στ) Οι τέχνες μαθαίνουν στα παιδιά να σκέφτονται μέσω των υλικών για να κάνουν τις εικόνες πραγματικότητα.

Επομένως για το παιδί η τέχνη σημαίνει γνώση και μέσο έκφρασης. Χάρη σε αυτήν, γνωρίζει και κατακτά τον κόσμο, επινοεί και σχεδιάζει καινούργια πράγματα. Είναι μια πράξη, ένα αποτέλεσμα και μια καινούργια ανακάλυψη. Γίνεται ανάγκη απελευθέρωσης και τόλμης και οφείλεται στην ικανοποίηση βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών του.

❖ Εικαστική θεραπεία

Η εικαστική θεραπεία είναι μια μορφή ψυχοθεραπείας που χρησιμοποιεί ως πρωταρχικό τρόπο επικοινωνίας με τα άτομα τα εικαστικά έργα. Αυτό μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία για έκφραση και επικοινωνία στην ψυχοθεραπεία σε άτομα που δυσκολεύονται να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Ο γενικός στόχος της θεραπείας είναι να επιτρέψει σε ένα άτομο να επιτύχει θετική αλλαγή και προσωπική ανάπτυξη μέσω της συνεργασίας με τον θεραπευτή και την τέχνη.

Υπάρχουν διάφορες μορφές εικαστικής θεραπείας, που περιλαμβάνουν την εικαστική τέχνη, το θέατρο και τη μουσικοθεραπεία, αλλά όλες οι εικαστικές θεραπείες στοχεύουν στην ανάπτυξη της έκφρασης, επικοινωνίας, κοινωνικής σύνδεσης και αυτογνωσίας των ατόμων μέσω υποστηρικτικών και διαδραστικών εμπειριών (NICE, 2014).

Η μουσικοθεραπεία είναι ένας πολύ γνωστός τρόπος παρέμβασης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Έρευνες έχουν δείξει ότι η μουσική βοηθά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η χρήση της μουσικής μπορεί να αυξήσει τη λεκτική παραγωγή στα άτομα που έχουν μικρή λεκτική επικοινωνία. Ένας άλλος τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων είναι η εικαστική παρέμβαση. Τα παιδιά από τη μικρή τους ηλικία συνηθίζουν να ασχολούνται με τη ζωγραφική και τις κατασκευές. Οι μαθητές που δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσω της ζωγραφικής.

Οι εικαστικές τέχνες βοηθούν τα παιδιά να εκφράσουν τις ανησυχίες και τις αγωνίες τους. Η συμβολή των εικαστικών τεχνών έγκειται στη δυναμική παρέμβασή τους στις πεποιθήσεις και τις πολιτισμικές αξίες. Μέσω αυτών διαμορφώνονται ταυτότητες και τρόπος ζωής.

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας με βιωματικό τρόπο, καθώς απαιτεί την ομαδική συνεργασία των μαθητών. Ο Πλωρίτης θεωρεί *το θέατρο, ως ισχυρό μέσο εσωτερίκευσης του πραγματικού, ως «πρόβα ζωής», ως παιχνίδι ρόλων, που οι σχέσεις του ορίζονται και διασφαλίζονται μέσα από σκηνικές συμβάσεις, ως αρχαίο μέσο «κάθαρσης», είναι μια τέχνη που από τη φύση της είναι συλλογική και προσφέρει στον άνθρωπο αναρίθμητες ευκαιρίες συμφιλίωσης των προσωπικών και κοινωνικών αξιών»* (Πλωρίτης, 2002, σσ. 301-302).

Με την τεχνική της δραματοποίησης οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε μια διαδικασία όπου εμπλέκονται σε διάφορους ρόλους και με τον τρόπο αυτό συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση.

❖ Εικαστική θεραπεία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Ο Πλάτωνας όρισε την τέχνη ως μίμηση. Η μίμηση σύμφωνα με τον Πλάτωνα έμοιαζε με αυτό που δηλώνεται σήμερα με τη λέξη *imitation*, ότι κάτι δηλαδή μοιάζει πολύ με την πραγματικότητα, δεν είναι όμως πραγματικό. Ο ίδιος ο Πλάτωνας ήταν αρνητικός απέναντι στην τέχνη, εφόσον προσπαθούσε να σχεδιάσει μια ιδεώδη κοινωνία στην *Πολιτεία*, παρακάμπτοντας τους καλλιτέχνες με το επιχείρημα ότι η πρακτική χρησιμότητα της τέχνης είναι πολύ μικρή (Danto, 2013, σ. 11).

Η σύγχρονη εποχή έφερε αναζωογόνηση στην τέχνη, ανέδειξε όμως και καινούρια προβλήματα. Η τέχνη, όπως την γνωρίζουμε σήμερα είναι άμεσο επακόλουθο του βιομηχανικού κόσμου, που έχει αναπτύξει την τεχνολογία του. Η τέχνη είναι ένα αισθητικό αντικείμενο, που δημιουργείται για να την κοιτάζουμε και να εκτιμούμε την αξία της (Janson & Janson, 2004, σσ. 22-23).

Η τέχνη αναφέρεται ως η πρόθεση ανάδειξης των αισθήσεων του ανθρώπου. Ο ρόλος της τέχνης είναι η προσφορά μιας ολοκληρωμένης έκφρασης και στις δύο διαστάσεις του ανθρώπου, τόσο στη σωματική όσο και στην πνευματική (Shusterman, 2000). Ως τέχνη θα μπορούσε να οριστεί η ανακάλυψη του ωραίου από τον άνθρωπο, καθώς και η μορφοποίηση και προβολή του με διάφορες μορφές (Hetzler, 1989).

Ο σκοπός της τέχνης είναι η αισθητική καλλιέργεια, η απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων του ανθρώπου, η αφύπνιση των πνευματικών του αναγκών, ο προβληματισμός και η ηθική καλλιέργεια του. Παράλληλα με αυτά στοχεύει στην προσέγγιση της παράδοσης και στην ανανέωσή της (Πελεgrίνης, 1979-1985, σ. 55).

❖ Χρήση των τεχνών στην εκπαίδευση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες

Η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων. Οι ίδιοι οι μαθητές χρησιμοποιούν χρώματα, κινήσεις και εικόνες για να εκφράσουν αυθόρμητα τα συναισθήματά τους. Ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της σχολικής ζωής και ενθαρρύνεται η σκέψη του και η δημιουργική του δράση. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Burner χρειάζεται να ενθαρρύνει τον μαθητή να ξεπερνά τις προσωπικές του δυσκολίες και αδυναμίες και να ανακαλύπτει τη γνώση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006, σ. 129).

❖ Η εικαστική θεραπεία στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Ιστορικά, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αποκλείονταν από την ψυχοθεραπεία, αλλά αυτό άλλαξε σημαντικά κατά τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, με την ψυχοθεραπεία και την εικαστική θεραπεία να θεωρούνται πλέον ως έγκυρες εξειδικευμένες παρεμβάσεις για την υποστήριξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Hackett et al., 2017).

Η χρήση της τέχνης στη θεραπεία είναι ένας τύπος ανθρωπιστικής θεραπείας (Metzl, 2008) που κρίνεται κατάλληλη και ιδιαίτερα σημαντική για τη θεραπεία παιδιών (Shechtman, 2009). Η εικαστική θεραπεία είναι στην πραγματικότητα μία συναισθηματική επεξεργασία βασισμένη στην αλληλεπίδραση του δημιουργού, της δημιουργίας, και του θεραπευτή, η οποία φέρνει στην συνείδηση του μαθητή καταπιεσμένα συναισθήματα και επιτρέπει την εξερεύνησή τους μέσα από τις δημιουργούμενες εικόνες. Η εικαστική θεραπεία είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για εργασία με παιδιά, καθώς συνδέονται αυθόρμητα στην τέχνη, ενώ επιπλέον όντας μία μη λεκτική μέθοδος θεραπείας, έχει το πλεονέκτημα ότι απευθύνεται σε παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Επιπλέον, η δημιουργία βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τις δυσκολίες τους και, συνεπώς, να τις κατανοήσουν πληρέστερα (Safran, 2002).

Η ενσωμάτωση της ψυχοθεραπείας και ως εκ τούτου της εικαστικής θεραπείας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών βασίζεται στο γεγονός ότι είναι καλά τεκμηριωμένο ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι μερικά από τα πιο ευάλωτα και κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα μέσα σε μία κοινωνία. Ως αποτέλεσμα, βιώνουν περισσότερα προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, και συχνά έχουν λιγότερη εσωτερική δύναμη που θα τους βοηθήσει να διαχειρίζονται τα γεγονότα και συναισθήματα της ζωής (Emerson et al., 2011). Επιπροσθέτως, οι κοινωνικές συμπεριφορές και οι αντιδράσεις στις μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να δημιουργήσουν στα παιδιά αυτά μία δευτερογενή αναπηρία (Sinason & Stokes, 1992).

Όταν οι άνθρωποι αδυνατούν να εκφράσουν πολύπλοκα συναισθήματα, είτε επειδή δεν καταλαβαίνουν τα δικά τους συναισθήματα είτε επειδή έχουν επικοινωνιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν παρεμβάσεις που θα διευκολύνουν την αυτο-έκφραση σε μια ασφαλή και υποστηρικτική συνθήκη. Έτσι, ουσιαστικά η θεραπεία προσφέρει μία ευκαιρία εξερεύνησης και έκφρασης

μέσω λεκτικών και μη λεκτικών μέσων, όπου οι άνθρωποι που λαμβάνουν τη θεραπεία μπορούν να ανακαλύψουν τη δική τους ικανότητα σκέψης (Bull & O' Farrell, 2012) και κατανοούν τις εμπειρίες τους, διατηρώντας ή αναπτύσσοντας μια αίσθηση ελπίδας και σημασίας στη ζωή τους.

Επιπροσθέτως, ορισμένα παιδιά και έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν δυσκολίες με τη λεκτική επικοινωνία και έκφραση. Στην περίπτωση αυτή, μία θεραπεία που βασίζεται στην τέχνη μπορεί να είναι χρήσιμη, δεδομένου του γεγονότος ότι δε βασίζεται αποκλειστικά στη λεκτική επικοινωνία για να είναι επιτυχής (Emerson et al., 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η εικαστική θεραπεία μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη σε άτομα που έχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες μέσω της θεραπείας με μεθόδους μη λεκτικής επικοινωνίας, προσφέροντας επίσης ευκαιρίες για εξατομικευμένη επικοινωνία και αλληλεπίδραση, καθώς και καθοριστικές αισθητικές εμπειρίες.

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τις εικαστικές τέχνες στη σχολική τάξη, βοηθά τα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις γνωστικές τους δεξιότητες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Μέσα από την επαφή τους με την τέχνη οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους συμμετέχοντας σε ποικίλες δράσεις. Μέσα από τις δράσεις αυτές καλλιεργείται η συνεργασία και η αλληλεγγύη και εκτιμάται η αξία της διαφορετικότητας.

❖ Ο ρόλος του εικαστικού θεραπευτή

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τις εικαστικές τέχνες στη σχολική τάξη, βοηθά τα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις γνωστικές τους δεξιότητες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Μέσα από την επαφή τους με την τέχνη οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους συμμετέχοντας σε ποικίλες δράσεις. Μέσα από τις δράσεις αυτές καλλιεργείται η συνεργασία και η αλληλεγγύη και εκτιμάται η αξία της διαφορετικότητας.

Οι εικαστικοί θεραπευτές που εργάζονται με παιδιά και εφήβους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες συχνά χρησιμοποιούν ευέλικτες, προσαρμοσμένες και εξατομικευμένες προσεγγίσεις στις πρακτικές τους (Damarell, 1999). Έτσι, αν και οι θεωρητικές βάσεις και αντιλήψεις στις πρακτικές της εικαστικής θεραπείας ποικίλλουν, οι εικαστικοί θεραπευτές συχνά εφαρμόζουν την ψυχοδυναμική θεωρία στο έργο τους (Damarell, 1999).

Επιπλέον, οι εικαστικοί θεραπευτές θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευέλικτοι στη δουλειά τους, ώστε να μπορούν να περιλαμβάνουν τη χρήση συμβόλων εικόνας και άλλων βοηθημάτων επικοινωνίας εντός της θεραπευτικής δραστηριότητας, ένα χαρακτηριστικό που είναι καθοριστικό για την επιτυχία μίας δραστηριότητας όταν κανείς εργάζεται με ανθρώπους που έχουν περιορισμένη λεκτική επικοινωνία (Hackett et al., 2017). Ως αποτέλεσμα, οι εικαστικοί θεραπευτές που εργάζονται με άτομα με μαθησιακή αναπηρία οφείλουν να αποκτήσουν πρόσθετες δεξιότητες.

Επιπροσθέτως, οι εικαστικοί θεραπευτές δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα δίκτυα υποστήριξης των παιδιών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την πρόσκληση μίας πληθώρας ανθρώπων που είναι σημαντικοί για το εκάστοτε παιδί, όπως διάφορα μέλη της οικογένειας ή και οικογενειακούς φίλους που θα υποστηρίξουν το παιδί σε ορισμένες πτυχές της θεραπείας, αλλά και θα του δημιουργήσουν ένα αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας καθ' όλη τη διάρκεια της θεραπευτικής δραστηριότητας (Hackett et al., 2017).

❖ Η αποτελεσματικότητα της εικαστικής θεραπείας

Παρά το γεγονός ότι είναι μία σχετικά πρόσφατη προσέγγιση στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, τα αποτελέσματα από πολλαπλές έρευνες που πραγματοποιούνται σε όλο τον κόσμο, συνηγορούν στο γεγονός ότι η εικαστική θεραπεία έχει σημαντική αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Hackett et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, ο Ashby (2011) διεξήγαγε έρευνα σε 60 εικαστικούς θεραπευτές που εργάζονται με άτομα με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και

προκλητική συμπεριφορά στο Ηνωμένο Βασίλειο, το 65% εκ των οποίων εργαζόταν στα πλαίσια της Εθνικής Υπηρεσίας Υγείας (NHS). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι θεραπευτές εργάστηκαν ευέλικτα και χρησιμοποίησε ένα ευρύ φάσμα θεωρίας για να στηρίξει των πρακτικών τους, συμπεριλαμβανομένων των ψυχοδυναμικών, πελατοκεντρικών και συμπεριφορικών προσεγγίσεων (Ashby, 2011).

Παρά τους περιορισμούς που εντοπίζονται σε πολλούς τομείς υπηρεσιών, οι εικαστικοί θεραπευτές ανέφεραν ότι η εικαστική θεραπεία προσφέρει ένα ευρύ φάσμα οφέλη για τα άτομα με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προκλητική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εικαστικών θεραπευτών, η αποτελεσματικότητα της θεραπείας αυτής βασιζόταν στην παροχή ασφάλειας και στην ενίσχυση της αυτοσυγκράτησης, της ενδυνάμωσης, αντανάκλασης και επεξεργασίας της σκέψης, καθώς και μια ευκαιρία για την ανάπτυξη μίας ουσιαστικής και εμπιστευτικής σχέσης (Hackett et al., 2017). Επιπλέον, οι θεραπευτές θεώρησαν ότι είχαν κάποιο ρόλο στην ενίσχυση της επικοινωνίας των ατόμων μέσω της ανάπτυξης μη λεκτικών δεξιοτήτων, τροποποιώντας και επαναπροσανατολίζοντας την προκλητική συμπεριφορά σε περισσότερα υποστηρικτικά κανάλια έκφρασης των συναισθημάτων (Hackett et al., 2017).

Τέλος, η χρήση της εικαστικής θεραπείας, έχει βρεθεί ότι μειώνει την αντίσταση στη θεραπεία, ενθαρρύνει την έκφραση των συναισθημάτων και των προσωπικών εμπειριών (McMurray & Schwartz-Mirman, 2001) και αυξάνει τη θεραπευτική συμμαχία με τον θεραπευτή (Eaton et al., 2007).

❖ Εκπαιδευτικές δράσεις με μαθητές του ΚΔΑΠ Φλώρινας

Ο βασικός λόγος με τον οποίο ασχοληθήκαμε με τις συγκεκριμένες ευαίσθητες ομάδες, είναι το γεγονός ότι οι μορφές των τεχνών, αλλά και οι εφαρμοσμένες τέχνες και κατασκευές, βρίσκουν δημιουργική διέξοδο στην λύση μιας σειράς προβλημάτων.

Η τέχνη ως γνωστό δεν μπορεί να οριοθετηθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και κανόνες, όπου συμβαίνει συνήθως στα άλλα γνωστικά πεδία των μαθημάτων στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. πχ στα μαθήματα της αριθμητικής, όπου οι συμβάσεις και οι κανόνες επιβάλλουν το $1+1=2$, ή στα μαθήματα των δυναμικών

δράσεων, όπως είναι αυτά του αθλητισμού, που πρέπει να χρονομετρήσουμε έναν συμμετέχοντα για να προκριθεί, στο γεγονός ότι πρέπει να τρέξει ένα στάδιο σε συγκεκριμένο χρόνο.

Εμείς επιζητούμε, την ανάπτυξη άλλων μορφών δημιουργικών εκφράσεων, με εργαλεία τα υλικά των εικαστικών τεχνών, έτσι ώστε να εξαλείψουμε αυτές τις διαφορές που αναπτύσσονται στην διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι επιλογές των θεμάτων έγιναν με στόχο να κατανοήσουμε τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών του ΚΔΑΠ όταν οι ίδιοι συμμετέχουν σε μια σειρά δημιουργικών δράσεων.

Επιδιώξαμε να μελετήσουμε τους τρόπους χρήσεις των υλικών και των εργαλείων που θα προσφέραμε, στις ελεύθερες επιλογές των θεμάτων με βάση τους τίτλους που ορίσαμε σε κάθε διαφορετική δραστηριότητα.

Οργανώσαμε μια σειρά από εκπαιδευτικές δράσεις με την συμμετοχή των ομάδων στο ΚΔΑΠ Φλώρινας, όπου τα προτεινόμενα θέματα είχαν άμεση σχέση με την ανάπτυξη των εκφράσεων στους τομείς της γραφής, (Δυσγραφία, δυσορθογραφία, κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτοεκτίμηση, κτλ).

Η πρώτη δραστηριότητα είχε στόχο να αναλύσουμε τον χώρο, εσωτερικά και εξωτερικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που φιλοξενεί τους μαθητές, με το να σχεδιάσουν στοιχεία του χώρου, κινητός ή ακίνητος εξοπλισμός και να διαμορφώσουν το φανταστικό τους χώρο. Αυτή η μορφή ανασχεδιασμού, θα μας βοηθήσει να εντοπίσουμε και τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουν, αν στοχάζονται και παίρνουν τις τελικές αποφάσεις για ζητήματα που αφορούν την καθημερινότητά τους.

Ανατρέποντας τους κανόνες έτσι όπως αυτοί έχουν διαμορφώσει μια πραγματικότητα, αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε μια σειρά από εκφραστικά μέσα τα οποία θα μας βοηθήσουν να βγάλουμε χρήσιμα συμπεράσματα.

Προτεινόμενα Υλικοτεχνικά στοιχεία (Εργαλεία – Μέσα- Τεχνικές) :

Υδατοχρώματα -Τέμπρες

Πινέλα,

Παλέτα,

Κηρομπογιές

Μαρκαδόρους
Ψαλίδι
Χαρτί Α4β, Χαρτοκούτες, Μακετόχαρτο
Κόλλες Κρυσταλιζέ Ατλακόλ, Πιστόλι Ζεστής Σιλικόνης.
Κοπίδι

Σε ότι αφορά την μεθοδολογία της προσέγγισης, η εργασία οργανώθηκε για να αναπτυχθεί σε ένα χρονικό διάστημα που δεν είχαν εμφανιστεί στον ορίζοντα οι νέες οδηγίες για να ξεκινήσουν οι αποκλεισμοί με βάση τους περιορισμούς στις συνθήκες του COVID19 και να εφαρμόζονται παράλληλα. Συνεπώς τα δείγματα που θα παρουσιάσουμε παρακάτω είναι όντως από την συμμετοχή των ομάδων του ΚΔΑΠ, αλλά δεν ολοκληρώθηκαν στο μέγεθος και στην διάσταση που επιζητούσαμε να φτάσουμε. Άρα τα συμπεράσματα που αποκομίσαμε ήταν τέτοια ώστε τα λιγοστά δείγματα - αποτελέσματα ήταν ικανά να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε και να αντιληφθούμε τον τρόπο σύλληψης, επεξεργασίας και απόδοσης των ερεθισμάτων που εμφανίζει η συγκεκριμένη ομάδα των μαθητών.

❖ Οι φάσεις της εκπαιδευτικής δράσης

α) Επιλογή των στοιχείων που έχουν σχέση με το περιεχόμενο και τα νοήματα στα θέματα, τα οποία τα προσαρμόζουμε στο γνωστικό και κινητικό επίπεδο των δυνατοτήτων που έχουν οι μαθητές μας.

β) Στο πεδίο της προετοιμασίας για τον σχεδιασμό μιας σειράς οργανωμένων εικαστικών δραστηριοτήτων, λάβαμε υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, όπως και τους γενικούς παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για τα μαθήματα. Αυτοί οι παράγοντες έχουν σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης, του ίδιου του κτηρίου ως χώρος, καθώς και της αίθουσας όπου αναπτύχθηκαν οι εικαστικές δράσεις, και έχουν σχέση με τα βοηθητικά μέσα, πάγκους, εξοπλισμό, ηλεκτρονικό εξοπλισμό και άλλα βοηθητικά μέσα. Αυτή η διαδικασία αναγνώρισης των χώρων, αλλά κυρίως του χαρακτήρα των δράσεων που προσφέρει το Κ.Δ.Α.Π. Φλώρινας,

έχει άμεση σχέση με τους μικροχώρους, τα βοηθητικά μέσα και τις υποδομές σε εξοπλισμό, σταθερό ή κινητό με σκοπό να υποστηριχθούν οι καλλιτεχνικές δράσεις.

γ) Σε ότι αφορά την εκτίμηση που έχει σχέση με την σύνθεση των μαθητών, η αναλογία αγοριών και κοριτσιών διαφέρει, όπως διαφέρει και η ηλικιακή εικόνα.

δ) Λάβαμε υπόψη και εκτιμήσαμε σοβαρά μια σειρά από άλλους υποκειμενικούς παράγοντες που αναπτύσσονται, όπως η φυσική και η ψυχική κατάσταση των μαθητών, καθώς και οι σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις καθημερινές μετακινήσεις και δεν επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε επιπλέον προβλήματα. Σε αυτό στάδιο εκτιμήσαμε και την προθυμία των μαθητών για την ανάπτυξη αυτών των εικαστικών δράσεων, όπως και το επίπεδο των γνώσεων που έχουν αποκτήσει και έχουν σχέση με την χρήση υλικών ζωγραφικής και σχεδίου, τις δεξιότητες που έχουν, τις ικανότητες που πρέπει να ενεργοποιήσουν όπως, επίσης και τον ρυθμό της μάθησης. Σε αυτήν την μαθησιακή διαδικασία εκτιμήσαμε και τις προσπάθειες που καταβάλουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τα μαθήματα της τέχνης στο συγκεκριμένο Κέντρο, καθώς το καλλιτεχνικό, γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο.

ε) Η υλικοτεχνική εκτίμηση των προτεινόμενων δράσεων είναι σε τέτοιο επίπεδο που οι οικονομικές απαιτήσεις είναι προσαρμοσμένες στις συνθήκες που επιβάλλουν τα περιεχόμενα των δράσεων. Συνεπώς δεν είχαμε καμία απαίτηση από τους μαθητές να αγοράσουν νέα υλικά, καθώς το εργαστήριο του τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών σπουδών φρόντισε να προμηθεύσει και να υποστηρίξει σε όλες τις φάσεις την υλικοτεχνική υποδομή των μαθημάτων. Επίσης φροντίσαμε η επικινδυνότητα της χρήσης των υλικών να βρίσκεται στο χαμηλότερο επίπεδο, καθώς τα υλικά που προτείνουμε είναι ακριβώς προσαρμοσμένα για αντίστοιχες μορφές εκπαιδευτικών δράσεων που χρησιμοποιούμε για τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στο πεδίο της χρήσης του πιστολιού ζεστής Σιλκόνης, όπως και στην περίπτωση με το κοπίδι, η χρήση αυτών των ειδικών εργαλείων, θα γίνεται μόνο από τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετέχουν ως βοηθοί στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

ζ) Με βάση τα προτεινόμενα υλικά, εκτιμήσαμε σε μεγάλο βαθμό τις χρηστικές δυνατότητες των μαθητών, σε ότι αφορά τον τρόπο χρήσης τους με βάση τις ικανότητες τους και τις δεξιότητες. Επίσης εκτιμήσαμε το γεγονός της γνώσης που έχουν αποκτήσει από παρόμοιες εμπειρίες με τα αντίστοιχα υλικά, τα οποία θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα περιεχόμενα των δράσεων. Συμπεριλάβαμε και το

γεγονός του χρόνου που θα χρειαστεί να ξοδέψουν οι συμμετέχοντες στην διάρκεια των δράσεων για να ολοκληρώσουν το σχέδιο εργασίας. Γεγονός είναι ότι δεν επιδιώξαμε και δεν απαιτήσαμε σε καμιά περίπτωση να φορτώσουμε με ειδικούς στόχους και σκοπούς τις προτεινόμενες εργασίες και αφήσαμε τους μαθητές να λειτουργήσουν με βάση τις ικανότητές στην έκφραση της χρήσης των υλικών.

στ) Στο πεδίο των παραγόντων της προετοιμασίας, συμπεριλάβαμε και εκτιμήσαμε και τις εικαστικές μας δυνατότητες, που έχουμε αποκτήσει προοδευτικά στην διάρκεια φοίτησής μας, στα προσφερόμενα μαθήματα των εικαστικών εργαστηρίων και των λοιπών μαθημάτων της τέχνης στην Σχολή μας.

η) Τα θέματα που προτείναμε ήταν ελεύθερα με καθορισμένη και καθοδηγούμενη τεχνική. Απαιτούσαν από τους μαθητές να έχουν μια συγκεκριμένη εμπειρία γνώσεις, τόσο στο τεχνικό μέρος, όσο και στο αισθητικό. Άλλωστε τα αναλώσιμα υλικά και μέσα που προσφέραμε δεν συμπεριλαμβάνονται στα ειδικά εργαλεία σχεδίου και ζωγραφικής.

θ) Η μέθοδος διδασκαλίας θελήσαμε να είναι η Μαθητοκεντρική, με ατομικές εργασίες, όπου ο κάθε μαθητής να αναπτύσσει τις δικές του εκφράσεις. Όμως σε κάποιες φάσεις των εκπαιδευτικών δράσεων για συγκεκριμένους λόγους χρησιμοποιήσαμε και την δασκαλοκεντρική μέθοδο για να εξηγήσουμε στους μαθητές τον τρόπο χρήσης των υλικών, να τους θυμίσουμε τον τρόπο χρήσης των πινέλων που τους προσφέραμε, καθώς επιδιώκουμε να το χρησιμοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο γραφής. Συνεπώς στην αρχή κάθε δράσης υπήρξε από την μεριά του διδάσκοντα, μια μορφή επίδειξης του τρόπου της χρήσης των υλικών. Αυτό έγινε διότι επιθυμούμε οι μαθητές να δουλέψουν τα πινέλα με συγκεκριμένο τρόπο γραφής, το ίδιο και με την σειρά των υπολοίπων υλικών σχεδίου και ζωγραφικής.



❖ **Οργανωμένη εκτέλεση της διδακτικής πρότασης στο ΚΔΑΠ Φλώρινας.**

○ **Βασικός στόχος:**

- ✓ Να εκφραστούν ελεύθερα οι μαθητές αποτυπώνοντας τα χαρακτηριστικά του εσωτερικού χώρου με τα μέσα που τους δόθηκαν.

○ **Επιμέρους στόχοι:**

- Να εκφράζουν ενθουσιασμό για τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.
- Να διευρύνουν την φαντασία τους και την ευρηματικότητα τους.
- Να χρησιμοποιήσουν υλικά, τεχνικές και τρόπους για την δημιουργία έργων αποκτώντας δεξιότητες.

○ **Ειδικοί στόχοι:**

- Να δημιουργήσουν με βιωματικό τρόπο.
- Να χρησιμοποιήσουν υλικά διαφορετικά από εκείνα που συνήθως χρησιμοποιούν.
- Να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των μαθητών.
- Να Περιγράψουν την υφή των πινέλων που χρησιμοποίησαν.

○ **Ειδικοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την δράση**

• **Οι οικονομικοί παράγοντες της δράσης**

Σχετικά με τις οικονομικές απαιτήσεις της δράσης, δεν απαιτείται η αγορά υλικών ή μέσων από τα άτομα του ΚΔΑΠ. Εμείς είχαμε προμηθευτεί από το εργαστήρι της σχολής τα υλικά που απαιτούνταν αλλά χρησιμοποιήσαμε και υλικά από τον χώρο του ΚΔΑΠ αφού οι υπεύθυνοι προθυμοποιήθηκαν να μας τα δανείσουν (χαρτιά Α4, χαρτόνια, τέμπερες και ποδιές ζωγραφικής).

• **Η επικινδυνότητα του μαθήματος**

Μοναδική περίπτωση επικινδυνότητας της δράσης αποτελεί η ενδεχόμενη πρόκληση ατυχήματος με την χρήση της τέμπερας, όπου ενδέχεται να λερωθούν τα ρούχα των παιδιών, λόγω απροσεξίας. Ωστόσο, γενικότερα βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο καθώς οι τέμπερες που

χρησιμοποιήθηκαν είναι από ακίνδυνα και μη τοξικά υλικά. Παρόλα αυτά χρησιμοποιήθηκαν ποδιές που υπήρχαν από το ΚΔΑΠ στους μαθητές.

○ **Εκτίμηση των δυνατοτήτων των παιδιών**

• **Οι χρηστικές δυνατότητες**

Στη συγκεκριμένη δράση, η οποία πραγματεύεται την αποτύπωση του εσωτερικού χώρου των μαθητών με την χρήση υδροχρωμάτων οι μαθητές έχουν να παρουσιάσουν χρηστικές δυνατότητες καθώς, έχουν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν αυτή την τεχνική και γνωρίζουν τα υλικά.

• **Οι γνωστικές δυνατότητες**

Οι μαθητές του ΚΔΑΠ έχουν έρθει σε επαφή με τα υλικά αυτά αλλά υπάρχει και σχετική ενημέρωση από εμένα και τον καθηγητή μου για την χρήση τους.

• **Οι δυνατότητες ρυθμού**

Αναφορικά με τις δυνατότητες ρυθμού, υπάρχει μια κατανομή των ενεργειών που καλούνται να εκτελέσουν οι μαθητές. Δηλαδή, ανάλογα με τον δεδομένο χρόνο προσαρμόζεται και το ποσοστό των απαιτούμενων ενεργειών.

• **Οι δυνατότητες χρονικής περιόδου**

Δεδομένου, πως η δράση λαμβάνει χώρα στο διάδρομο της ζωγραφικής που υπάρχει στο πρόγραμμα του ΚΔΑΠ δεν θα ξεπεράσει τον χρόνο εκείνο. Τόσο για την υλοποίηση της αλλά και για τακτοποίηση της αίθουσας και των υλικών.

○ **Αυτοεκτίμηση του διδάσκοντα**

• **Οι εικαστικές δυνατότητες**

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση και τα βήματα που την αποτελούν, δεν παρουσιάζουν κάποιο ιδιαίτερο απαιτητικό και δύσκολο σημείο, έπειτα ο εκπαιδευτικός μετά από προσωπική εξάσκηση απέκτησε πλήρη επίγνωση των υλικών και την χρησιμότητα τους.

• **Οι θεωρητικές δυνατότητες**

Έπειτα από την απαραίτητη μελέτη, εξαλείφθηκαν τα ενδεχόμενα γνωστικά κενά, που σχετίζονταν με το θεωρητικό υπόβαθρο. Επομένως ο διδάσκων θεωρείται επαρκής στις θεωρητικές δυνατότητες της δράσης.

- **Οι παιδαγωγικές δυνατότητες**

Στην παρούσα εικαστική δράση ο διδάσκων έχει επίγνωση της διδακτικής μεθοδολογίας και των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να καταλήξει στην επιτυχή εφαρμογή και εκτέλεση της δράσης.

- **Ειδική προετοιμασία για την συγκεκριμένη δραστηριότητα**

- **Καθορισμός θέματος:**

Το θέμα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης αποτελεί την αποτύπωση της έννοιας του χώρου από τους μαθητές του ΚΔΑΠ Φλώρινας. Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος στάθηκε η έρευνα που πραγματοποιούμε για την εκπόνηση της εργασίας

- **Προαπαιτούμενες γνώσεις – εμπειρίες των μαθητών**

- **Τεχνικές**

Όσον αφορά την παρούσα δράση παρατηρούμε πως τα παιδιά γνωρίζουν τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και την τεχνική αφού έχουν δουλέψει ξανά με τέμπρες, αλλά καλούνται να αποτυπώσουν έναν χώρο αρκετά οικείο για εκείνους που περνούν αρκετό χρόνο μέσα στην μέρα.

- **Γνωστικές δυνατότητες των μαθητών**

Τα παιδιά γνωρίζουν και είναι σε θέση όλα να χρησιμοποιήσουν τα πινέλα και να ζωγραφίσουν με αυτά. Δεν υπάρχει κάποια δυσκολία.

- **Αναλώσιμα υλικά**

- Χαρτόνι
- Χαρτιά_A4
- Πινέλα

- Μολύβι και στυλό
 - Τέμπερες
 - Παλέτα
 - Μαρκαδόροι
 - Κηρομπογιές – Παστέλ
- **Εποπτικά μέσα**
- Προτζέκτορας
 - Ηλεκτρονικός υπολογιστής
 - Πρότυπο δείγμα
- **Μέθοδος διδασκαλίας**
- Η επιλεγθείσα μέθοδος διδασκαλίας για την συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση είναι Μαθητοκεντρική. Πιο αναλυτικά, η εικαστική δράση πραγματοποιείται με ατομικές εργασίες, οι οποίες βασίζονται στις δραστηριότητες του κάθε μαθητή. Επιπλέον πριν την έναρξη της δράσης πραγματοποιείται συζήτηση και διάλογος ερωταποκρίσεων μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν πλήρως το θέμα. Ακόμη εφαρμόζονται οι μέθοδοι της επίδειξης και του παραδείγματος, όπως επίσης και η μέθοδος της παρατήρησης έτσι ώστε, οι μαθητές με βάση το έργο πρότυπο του εκπαιδευτικού να κατανοήσουν και στη συνέχεια μέσω της εμπειρικής – βιωματικής μεθόδου, να εκτελέσουν επιτυχώς την προτεινόμενη εικαστική δράση.
- **Δομή του χώρου της τάξης**
- Στην αίθουσα του ΚΔΑΠ, όπου πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία, υπήρχε ένα κυκλικό τραπέζι το οποίο όλοι οι μαθητές καθίσανε γύρω του και μπορούσαν εύκολα να παρατηρήσουν την αίθουσα αλλά και εμάς. Επιπλέον, ο εξοπλισμός μας ήταν αρκετός για να πραγματοποιηθεί η δράση αλλά χρησιμοποιήσαμε και υλικά του ΚΔΑΠ.
- **Ατμόσφαιρα και τακτοποίηση της τάξης**

Στην συγκεκριμένη φάση της δράσης, ο εκπαιδευτικός, εφόσον έχει προετοιμάσει τον χώρο της αίθουσας και έχει τακτοποιήσει όλα τα απαραίτητα υλικά και μέσα που πρόκειται να αξιοποιηθούν στην δράση, στοχεύει στην δημιουργία του κατάλληλου κλίματος που θα επιτρέψει την ομαλή διεξαγωγή της παρούσας δράσης. Στοχεύει προκειμένου να προσαρμοστούν όλοι οι μαθητές στην δράση.

○ **Μορφές Παρακίνησης**

Ειδικός στόχος της συγκεκριμένης φάσης είναι η ενεργοποίηση των συναισθημάτων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την προβολή ανάλογων φωτογραφιών στον προτζέκτορα της τάξης και με την μορφή διαλόγου και συζήτησης, παρέχει στους μαθητές τα πρώτα ερεθίσματα προκειμένου να τους εισάγει σταδιακά στο θέμα της αποτύπωσης του χώρου. Πιο συγκεκριμένα του δείχνουμε κάποιες εικόνες που έχουμε δημιουργήσει εμείς από πριν για τον εσωτερικό χώρο της αίθουσας και εκείνα θα κληθούν να αναγνωρίσουν τα μέρη της αίθουσας. Κατόπιν προβάλλουμε φωτογραφίες από άλλους χώρους και επισημαίνουμε κάποιες διαφορές στις εικόνες που είναι εμφανείς.

○ **Εισαγωγή στο θέμα**

Στην παρούσα φάση κύριος στόχος είναι η εισαγωγή των μαθητών στο θέμα της δράσης. Πιο αναλυτικά, με την βοήθεια των εικόνων ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές τα έργα που έχει φέρει μαζί του και τα σχολιάζουν μαζί με εκείνους εφαρμόζοντας μια μορφή διαθεματικής προσέγγισης του μαθήματος. Στην συνέχεια ανακοινώνει στους μαθητές το εικαστικό έργο που θα κληθούν να δημιουργήσουν και την τεχνική που θα χρησιμοποιήσουν. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές να αποτυπώσουν τα χαρακτηριστικά του εσωτερικού χώρου που καλούνται να δημιουργήσουν. Δεδομένου πως οι μαθητές γνωρίζουν την συγκεκριμένη τεχνική παρέχει στα παιδιά βασικές πληροφορίες για την τεχνική με τις τέμπρες. Ολοκληρώνοντας αυτή την φάση ο εκπαιδευτικός δεν θα παρουσιάσει κάποια συγκεκριμένα βήματα που θα ακολουθήσουν οι μαθητές καθώς το σχέδιο είναι ελεύθερο και οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν

ότι εκείνοι έχουν στο μυαλό. Βοήθεια ο εκπαιδευτικός δίνει όπου χρειαστεί όσο αφορά στην χρήση των υλικών που οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν.

○ **Γνωριμία με τα υλικά και μέσα**

Έπειτα από την ολοκλήρωση του θεωρητικού κομματιού και την παροχή των απαραίτητων πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός προχωράει στην επόμενη φάση. Στόχος της παρούσας φάσης είναι η παρουσίαση των υλικών στους μαθητές και αν υπάρχει κάτι άγνωστο αυτό να επεξηγηθεί. Κατόπιν μοιράζονται από τον εκπαιδευτικό τα υλικά στους μαθητές για την εικαστική δράση που θα ακολουθήσει.

○ **Οργάνωση και Εκτέλεση οργανωμένης δράσης**

Στην παρούσα φάση αρχίζει η δράση των μαθητών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται πλέον εποπτικός και όπου χρειάζεται επεμβαίνει με κυρίως βοηθητικό ρόλο. Δεν υπάρχουν προκαθορισμένα βήματα που θα επιβάλουμε εμείς για να ακολουθήσουν οι μαθητές, αλλά θα τους αφήσουμε μόνους να αποτυπώσουν καθαρά αυτό που σκέφτονται και έχουν στο μυαλό τους χωρίς καμία ειδική παρέμβαση από την πλευρά των εκπαιδευτικού.

Βήμα 1°. Οι μαθητές με το μολύβι ξεκινούν να σχεδιάζουν τα σχήματα των αντικειμένων που τους εκφράζουν και τους ενδιαφέρουν

Βήμα 2°. Τα περιγράμματα των σχημάτων αρχίζουν κλιμακωτά να εμφανίζονται στην λευκή σελίδα με θέματα όπως ο εσωτερικός χώρος του Κέντρου, σημεία και σχήματα μέσα από το σχολικό περιβάλλον.

Βήμα 3°. Προσπάθεια ολοκλήρωσης του πρώτου σταδίου σχεδίασης των περιγραμμάτων στα σχήματα των θεμάτων.

Βήμα 4°. Οι μαθητές αφού ολοκλήρωσαν το σχέδιο περνούν στην φάση χρωματισμού των θεμάτων.

Βήμα 5°. Χρησιμοποίηση μιας σειράς υλικών με βάση τα υδατοχρώματα. Χρήση παλέτας και πινέλου N4 και N6.

Βήμα 6°. Αποτύπωση των χρωματικών ποιοτήτων με βάση τις χρωματικές προτιμήσεις των μαθητών.

Βήμα 7°. Γέμισμα των εσωτερικών και εξωτερικών περιγραμμάτων με βάση τους συμβολισμούς των χρωματικών διαβαθμίσεων που επιλέγουν οι μαθητές.

Βήμα 8°. Παράλληλες στρώσεις χρωμάτων, περάσματα του πινέλου με τον προσωπικό τρόπο γραφής.

Βήμα 9°. Κλιμακωτή ολοκλήρωση των περιεχομένων του θέματος, με την χρήση υδατοχρωμάτων τέμπερες.

Βήμα 10°. Χρήση μαρκαδόρων για να τονίσουμε τα περιθώρια.

Βήμα 11°. Ολοκλήρωση του τρόπου γραφής με μαρκαδόρο.

Βήμα 12°. Χρήση κηρομπογιάς για να ενισχύσουμε τις εντάσεις των σχημάτων και των αντικειμένων στις συνθέσεις τους.

Βήμα 13°. Δημιουργία χρωματικών διαβαθμίσεων με βάση τα υλικά της κηρομπογιάς.

Βήμα 14°. Ολοκλήρωση του χρωματισμού των σχημάτων με την χρήση και των τριών προτεινόμενων υλικών.

Βήμα 15°. Φινίρισμα τελικές πινελιές.

ο **Συλλογή – Έκθεση- Σχολιασμός**

Με την ολοκλήρωση της εκτέλεσης της εικαστικής δράσης, γίνεται το πέραςμα στην τρίτη και τελευταία φάση της πορείας της διδασκαλίας. Στην συγκεκριμένη φάση ο εκπαιδευτικός συλλέγει τις εικαστικές δημιουργίες των μαθητών και τις εκθέτει μπροστά σε όλους. Ο ειδικός στόχος της φάσης αυτής είναι, να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να γίνουν αποδέκτες του εικαστικού αποτελέσματος, να λειτουργήσουν αλληλεπιδραστικά και να παρατηρήσουν τις διαφορετικές προεκτάσεις των εικαστικών αποτελεσμάτων. Οι μαθητές πραγματοποιούν σχολιασμούς πάνω στα έργα των συμμαθητών και ο καθένας αποτυπώνει τις δικές του απόψεις. Ο εκπαιδευτικός μέσα από αυτήν την διαδικασία προσπαθεί να προβάλλει τα θετικά και ενισχύσει τις ενέργειες των μαθητών, μέσω της επιβράβευσης.

ο **Τακτοποίηση της αίθουσας**

Μετά την ολοκλήρωση της δράσης ο εκπαιδευτικός φροντίζει να τακτοποιήσει τα υλικά, τα εργαλεία και τα εποπτικά μέσα που

χρησιμοποιήθηκαν καθώς και να καθαρίσει την αίθουσα και το τραπέζι από πιθανόν λεκέδες τέμπερας.

ο **Αξιολόγηση της δράσης**

Η παρούσα δράση των εικαστικών, που είχε ως θέμα την αποτυπώσει των χαρακτηριστικών εσωτερικού χώρου από τους μαθητές του ΚΔΑΠ Φλώρινας, με απώτερο σκοπό τον τρόπο έκφρασης των μαθητών. Ο σχεδιασμός της δράσης, τηρήθηκε και ολοκληρώθηκε χωρίς παρεκτροπές και αλλαγές στην εφαρμογή του με αποτέλεσμα να επιτευχθούν οι επιμέρους και ειδικοί στόχοι που είχαν τεθεί από την αρχή.

Η ατμόσφαιρα της τάξης, ήταν αρκετά ήρεμη τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την παρουσία μας και γενικά παρακολουθούσαν αρκετά προσεκτικά τις οδηγίες μας. Μας υποδέχτηκαν με έκδηλη περιέργεια και δείξαν να το απολαμβάνουν αφού συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προθυμία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως, καθώς η εικαστική δράση έβαινε προς την ολοκλήρωση της, οι μαθητές συμμετείχαν με αμείωτο το ενδιαφέρον και έκδηλο ενθουσιασμό. Προβλήματα πειθαρχίας δεν υπήρξαν σε όλη την διάρκεια της δράσης στην αίθουσα βρισκόταν και οι εκπαιδευτικοί του τμήματος.

Οι μαθητές απέκτησαν νέες εμπειρίες παρότι χρησιμοποίησαν τεχνικές και υλικά που γνώριζαν. Διεύρυναν τον γνωστικό τους τομέα και δείξαν να το απολαμβάνουν και να χαίρονται με την όλη διαδικασία.

ο **Αυτοαξιολόγηση**

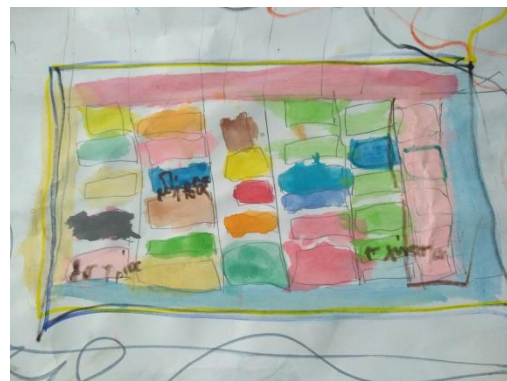
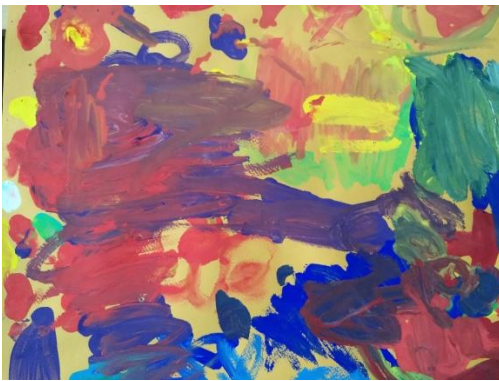
Έπειτα από την ολοκλήρωση της δράσης, ο εκπαιδευτικός, με τον επιφορτισμένο ρόλο του διδάσκοντα για την οργάνωση και διεξαγωγή της συγκεκριμένης δράσης στο ΚΔΑΠ Φλώρινας, έχει να καταθέσει μόνο θετικές εντυπώσεις από την εμπειρία του. Είχε προετοιμαστεί επαρκώς για την οργάνωση και εκτέλεση της δράσης, να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, χωρίς αντιμετώπιση ιδιαίτερων προβλημάτων. Η χαρά και η ικανοποίηση στα πρόσωπα των παιδιών ήταν το καλύτερη ανταμοιβή για την προσπάθεια και υλοποίηση της δράσης. Τα παιδιά απολάυσανε την διαδικασία συμμετείχαν ενεργά σε όλη την διάρκεια της.

❖ Συμπέρασμα

Η εφαρμογή της εικαστικής θεραπείας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες μεθόδους θεραπείας για παιδιά από το νηπιαγωγείο και έπειτα. Η αποτελεσματικότητα της εικαστικής θεραπείας βασίζεται στην ικανότητα της μεθόδου να ξεπερνά τις λεκτικές και γλωσσικές δυσκολίες που έχουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στην επικοινωνία τους, και όπως αποδεικνύεται από πολλαπλές μελέτες έχει εξαιρετική αποτελεσματικότητα στη βελτίωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε πολλαπλούς και πολυποίκιλους τομείς της γνωστικής λειτουργίας και της προσωπικής τους αυτοπεποίθησης. Παρατηρώντας και μελετώντας στην πορεία τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων, θελήσαμε να κατανοήσουμε τον τρόπο επεξεργασίας των υλικών, με βάση τα ερεθίσματα που τους προκαλέσαμε και έχουν σχέση με τις μορφές των διαταραχών στον συντονισμό των κινήσεων και της απόδοσης των γραμμών και των σχημάτων στα σχέδια μας. Είναι γεγονός και δεν πρέπει να παραληφθεί ότι οι τέχνες είναι σε θέση να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό τις εκφραστικές ποιότητες αυτών των ευαίσθητων ομάδων στο πεδίο των αναπτυξιακών δυσκολιών, στα προβλήματα νοητικής συμπεριφοράς, στον τρόπο κατανόησης ή και αντίληψης των διαφορετικών γνωστικών περιεχομένων που έχουν σχέση με την κατάκτηση της γνώσης. Για να γίνει όμως αυτό εφικτό θα χρειαστεί και την συμμετοχή και άλλων επιστημονικών ειδικοτήτων με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, έτσι ώστε να ενισχύσουμε τις εκφράσεις αυτών των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, και το μάθημα των εικαστικών τεχνών σε αυτό το πεδίο να μην είναι μια απλή δημιουργική απασχόληση, αλλά να είναι ο μεγάλος στόχος για να εξαλείψουμε τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους οι συγκεκριμένες ομάδες, αλλά και να βρούμε δημιουργικές λύσεις, σε ότι αφορά την συμμετοχή τους σε προγράμματα με αντίστοιχο ενδιαφέρον, έτσι ώστε να ενεργοποιήσουμε σε μεγάλο βαθμό τις αισθήσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες αυτών μαθητών. Συνεπώς τα μαθήματα των τεχνών θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένη στοχοθεσία και να μην εξαντλούμε το χρόνο μέσα στο πλαίσιο της ψυχαγωγίας των μαθητών, ώστε να περάσουν ευχάριστα και δημιουργικά τον χρόνο τους. Ο προγραμματισμός αυτών των δράσεων χρειάζεται συνεχώς ανατροφοδότηση, καινούργια υλικά και μέσα, έτσι

ώστε να εμπνέουμε τους μαθητές να είναι σε θέση να εκφράζονται και να παράγουν συνεχώς καινούργια πράγματα και ιδέες.

Το πιο σημαντικό γεγονός που αποκομίσαμε από αυτές τις δράσεις είναι ότι με το σχέδιο, την ελεύθερη γραφή με τα πινέλα και τα υπόλοιπα προσφερόμενα ζωγραφικά υλικά, με την ελεύθερη τεχνική χωρίς συμβάσεις καταφέραμε να μικρύνουμε το χάσμα που μας χωρίζει με τους γνωστούς κοινωνικούς ή κινητικούς αποκλεισμούς, και δουλέψαμε με τέτοιο τρόπο, ώστε να οικοδομήσουμε μια σχέση ή οποία δεν σταματά σε αυτές τις δράσεις αλλά αφήνει το ίχνος και για επόμενες αντίστοιχες δράσεις προς αξιοποίηση και μελέτη.



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αναστασίου Δ. (1998). *Δυσλεξία. Θεωρία και Έρευνα. Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Άτροπος
- Βασιλάκης, Ε., Γιοβαζολιάς, Θ., Chartier, J., Heriot, S., Κάκουρος, Ε., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Σπαντιδάκης. (2009). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Ζωγράφος,Θ., Κωτσαλίδου,Δ.(2016), *Τέχνη και Μαθηματικά*, Φλώρινα: Πετρίτης
- Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα : Ατραπός.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακούρος, Ε. Μ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων - Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδάνος.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία, τ. Α΄*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κολιάδης Εμ. – Πολυχρονοπούλου Στ., (1991), *Μαθησιακές δυσκολίες*, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα
- Κοκκινάκη, Α. (2017). *Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Κρόκου, Ζ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Στο Ε. Κολιάδης, Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- αντιμετωπίζουμε προβλήματα (σσ. 600-620)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Κ. (2005). The role of language in children's understanding of mind. *Ψυχολογία*.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μήτσιου - Δάκτυλα Γ. (2008) *Δυσλεξία*. Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών.
- Μιχελουγιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παντελιάδης Σ (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος.
- Παρησάκη, Θ. (2004) *Φιλοσοφία και Τέχνη*, Θεσσαλονίκη : Ζήτρος
- Πελεγρίνης, Θ. (1979-1985). *Τι κάνει ένα έργο τέχνης εκφραστικό*. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών 28.
- Πολυχρονοπούλου ,Σ. (1989). *Ο δυσλεκτικός έφηβος* Αθήνα: Ο.Ε.Β.Δ.
- Πλωρίτης, Μ. (2002). Υπέρτης δύο αφεντάδων. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ. 301-302). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολυχρονοπούλου ,Σ. (1989). *Ο δυσλεκτικός έφηβος* Αθήνα: Ο.Ε.Β.Δ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρος, Α., & Παναγιωτόπουλος, Π. (1998).
Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Άτραπος.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2020 PLUS*. Παπαζήση.

Τζουριάδου, Μ. (1987). *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Προμηθεύς.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (2013). *Specific Learning Disorder*. Στο A. P. Association, *American Psychiatric Association DSM-5 Development*. American Psychiatric Association.

Ashby, E. (2011). Resourceful, skillful and flexible: Art therapy with people who have severe learning disabilities and challenging behaviour. In: Gilroy, A. (Ed.), *Art Therapy Research in Practice* (pp. 159-180). London: Routledge.

Bradley, R., Danielson, L. C., & Hallahan, D. P. (2002). *Identification of learning disabilities: research to practice*. Routledge.

Bull, S., & O'Farrell, K. (2012). *Art therapy and learning disability "Don't guess my happiness"*. Hove: Routledge.

Charman, L (1993) Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή. Αθήνα: Τυπωθήτω

Crawford, S. G., Kaplan, B. J., & Dewey, D. (2006). Effects of Coexisting Disorders on Cognition and Behavior in Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10(2), 192-199.

Damarell, B. (1999). Just forging, or seeking love and approval? An investigation into the phenomenon of the forged art object and the copied picture in art therapy involving people with learning disabilities. *Inscape: The Journal of the British Association of Art Therapists*, 4(2), 44-50.

Danto, A. (2013). *Τι είναι αυτό που το λένε τέχνη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Eaton, L. G., Doherty, K. L., & Widrick, R. M. (2007). A review of research and methods used to establish art therapy as an effective treatment method for traumatized children. *The Arts in Psychotherapy*, 34, 256-262.

- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. USA: Yale University Press.
- Emerson, E., Baines, S., Allerton, L., & Welch, V. (2011). Health inequalities & people with learning disabilities in the UK. *Tizard Learning Disability Review*, 16(1), 42-48.
- Hackett, S. S., Ashby, L., Parker, K., Goody, S., & Power, N. (2017). UK art therapy practice-based guidelines for children and adults with learning disabilities. *International Journal of Art Therapy*, 22(2), 84-94.
- Hetzler, M. (1989). *Ύλη και πνεύμα. Οι έσχατες πραγματικότητες της τέχνης*. Αθήνα: Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση.
- Hood, A., & Jonson, R. (1991). *Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedures*. Alexandria, VA: American Association of Counseling Development.
- Janson, W., & Janson, A. (2004). *Ιστορία της Τέχνης*. Αθήνα: Έλλην.
- Masi, L., & Gignac, M. (2015). ADHD and Comorbid Disorders in Childhood Psychiatric Problems, Medical Problems, Learning Disorders and Developmental Coordination Disorder. *Clinical Psychiatry*, 1(5), 1-9.
- McMurray, M., & Schwartz-Mirman, O. (2001). Integration and working through in art therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 28, 311-318.
- Moore-Brown, B. H.-H. (2012). Using dynamic assessment to evaluate children with suspected learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 42(4), 209-217.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1990/1994). *Learning disabilities: Issues on definition*. Στο N. J. *Disabilities, Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Position papers and statements* (σσ. 61-66). Austin, TX: Pro-Ed.
- NICE (2014). *Schizophrenia: Core interventions in the treatment and management of schizophrenia in adults in primary and secondary care (updated ed.)*. London: National Institute for Clinical Excellence.
- Patzig, G (1959) *Die aristotelische Syllogistik. Logisch – philologische. Untersuchungen über das Buch A der Ersten*, Gottingen : Analytiken

Reynolds, S., Wilson, C., Austin, J., & Hooper, L. (2012). Effects of psychotherapy for anxiety in children and adolescents: a meta-analytic review. *Clinical Psychology*, 2(13), σσ. 251-262.

Safran, D. S. (2002). *Art therapy and AD/HD: Diagnostic and therapeutic approaches*. London: Jessica Kingsley.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf.

Shusterman, R. (2000). *Pragmatist Aesthetics: Living beauty, Rethinking Art*. Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Somale, A., Kondekar, S. V., Rathi, S., & Iyer, N. (2016). Neurodevelopmental comorbidity profile in specific learning disorders. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 3(2), 355-361.

W., R., & Caramazza, A. C. (2005). Interactivity and continuity in normal and aphasic language production. *Cognitive Neuropsychology*, 22(2), 131-168.