

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Της φοιτήτριας Ελευθερίας Τσίτου

ΘΕΜΑ

**«Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Απόψεις Εκπαιδευτικών
της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανίχνευση και
την Παιδαγωγική τους Διαχείριση»**

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου

Ιωάννινα

2017

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον Καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιβλέποντα καθηγητή κύριο Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου για την πολύτιμη καθοδήγηση, το αδιάλειπτο ενδιαφέρον, τις εύστοχες παρατηρήσεις του, και την υπομονή, την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που μου έδειξε. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Λέκτορα κυρία Παναγιώτα Δημητροπούλου, η οποία, με τις πολύτιμες υποδείξεις της, συνέβαλε κι εκείνη σημαντικά στην κατανόηση του ερευνητικού όσο και του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας έρευνας. Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κυρία Μαίρη Αποστόλου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων, που δέχτηκε να είναι μέλος της εξεταστικής επιτροπής. Ακόμη, ευχαριστίες οφείλω στη Γραμματέα Βάια Τσιάλιου για τη συνεργασία της. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν με προθυμία σε όλες μου τις ερωτήσεις.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 7
-----------------	--------

ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Κεφάλαιο 1^ο : Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1 Για μια οριοθέτηση του όρου “Μαθησιακές Δυσκολίες”	σελ. 13
1.2 Θεσμικό πλαίσιο	σελ. 18
1.3 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (έννοιες & ορισμοί)	σελ. 25
1.4 Συχνότητα εμφάνισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	σελ. 35

Κεφάλαιο 2^ο : Παιδαγωγικοί χειρισμοί εκπαιδευτικών

2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανίχνευση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	σελ. 39
2.2 Αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς	σελ. 44
2.3 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	σελ. 53

Κεφάλαιο 3^ο : Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 65
---	---------

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 4^ο : Μεθοδολογία της έρευνας	σελ. 69
4.1 Είδος προσέγγισης	σελ. 69

4.2 Μέθοδος έρευνας	σελ. 71
4.3 Συμμετέχοντες (δείγμα)	σελ. 71
4.4 Συλλογή δεδομένων	σελ. 72
4.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	σελ. 75
4.6 Ανάλυση δεδομένων έρευνας	σελ. 77
Κεφάλαιο 5^ο : Παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση των δεδομένων της έρευνας	
5.1 Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων	σελ. 79
5.2 Συζήτηση	σελ. 91
Κεφάλαιο 6^ο : Συμπεράσματα	σελ. 103
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	σελ. 107
Βιβλιογραφία	σελ. 109
Παράρτημα	σελ. 122

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν σημαντικό αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και κυρίως πολλών ερευνητών από διάφορους επιστημονικούς χώρους (Παντελιάδου, 2004). Στην ελληνική κοινωνία παρατηρείται-τις τελευταίες δύο δεκαετίες- μια έντονη ενασχόληση της εκπαιδευτικής κοινότητας με τις λεγόμενες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται και συχνά ταυτίζονται με την έννοια της δυσλεξίας. Ο όρος ‘δυσλεξία’ χρησιμοποιείται ευρέως για να περιγράψει το σύνολο των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής στο σχολείο και προκειμένου ο συγκεκριμένος μαθητής ενδεχομένως να λάβει ένα πιστοποιητικό από τους αρμόδιους φορείς που θα τον «απαλλάσσει» από τις γραπτές εξετάσεις, δίνοντάς του τη δυνατότητα να δώσει προφορικές εξετάσεις στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση, όπως και προβλέπεται από τη νομοθεσία.

Η παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού σεμιναρίου για χρήση και αξιολόγηση μαθητών/τριών μέσω του ΑΘΗΝΑ τεστ για μαθησιακές δυσκολίες, οι ομάδες εκπαιδευτικών των οποίων είχα τον συντονισμό στα πλαίσια της εκπαίδευσής μου στη Συστημική-Οικογενειακή Θεραπεία, καθώς και η ολοκλήρωση του προγράμματος κατάρτισης επαγγελματιών ψυχικής υγείας ΑΡΙΑΔΝΗ για το φαινόμενο του «εθισμού» των εφήβων στο διαδίκτυο, ανέδειξαν τη σημασία αλλά και την ανάγκη να μιλήσουν οι εκπαιδευτικοί περαιτέρω και να αναζητήσουν λύσεις για την αντιμετώπιση και τον παιδαγωγικό χειρισμό μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η ανάγκη έκφρασης των εκπαιδευτικών, που δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί στα παραπάνω πλαίσια, αλλά και η προσωπική μου επαφή με έναν μαθητή Δ΄ δημοτικού με διάγνωση δυσλεξίας με οδήγησαν στο να αναζητήσω περισσότερες πληροφορίες και να ασχοληθώ στην παρούσα έρευνα με το θέμα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ακόμη, στην Ελλάδα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέρχονται περίπου στο 56% των μαθητών με ειδικές ανάγκες (σύμφωνα με την πιο πρόσφατη απογραφή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2004), πράγμα που επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα διερεύνησης του ζητήματος, αφού από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν το μισό πληθυσμό της ειδικής αγωγής. Ανάδειξη της σημασίας του ζητήματος των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί και το πλήθος των δημοσιεύσεων που έχουν λάβει χώρα μόνο την τελευταία δεκαπενταετία - περίπου 7.000 (US National Library of

Medicine National Institutes of Health - PubMed)! Επιπλέον, μια σειρά νόμων από το 1985 μέχρι το 2008 εστιάζουν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, στο νόμο 2817/2000 και ειδικότερα στο νόμο 369/2008 γίνεται διάκριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ως ξεχωριστή κατηγορία.

Η δυσλεξία αποτελεί μια μορφή των δυσκολιών αυτών που, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, είναι η πιο συχνή. Στην παρούσα ερευνητική εργασία αντιμετωπίζεται το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της γενικής αγωγής, καθώς η ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών είναι η πρώτη που συνήθως έρχεται σε επαφή με ένα παιδί που μπορεί να παρουσιάζει κάποια δυσκολία στη μαθησιακή διαδικασία. Για τον λόγο αυτό, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών θεωρούνται πολύτιμος οδηγός, προκειμένου να διερευνηθεί το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στη βιβλιογραφία οι έρευνες εστιάζουν κυρίως στα παιδιά και το πρόβλημά τους, στη διαγνωστική αξιολόγηση αυτών, στην οριοθέτηση και την αποσαφήνιση του όρου μαθησιακές δυσκολίες και λιγότερο στο να αναζητήσουν πώς θα «χρησιμοποιήσουν» τον εκπαιδευτικό ως παράγοντα βοηθητικό και ενισχυτικό για την αντιμετώπιση των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση και η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιδιώκεται να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών για το πώς αναγνωρίζουν έναν μαθητή ή μια μαθήτρια που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποια εκ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, με ποιους τρόπους τον/την βοηθούν και ποιες είναι οι προσδοκίες τους για αυτούς/ές τους/τις μαθητές/τριες.

Μέσω της εργασίας γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί πόσο σημαντική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στην έγκαιρη ανίχνευση και αναγνώριση των μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και στους παιδαγωγικούς χειρισμούς, προκειμένου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις δυσκολίες αυτών των μαθητών/τριών. Βέβαια, ο/η εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει τη στήριξη όλων (γονέων, συναδέλφων, συμβούλων, ειδικών κ.λπ.), προκειμένου να μπορέσει να αντεπεξέλθει στο δύσκολο και απαιτητικό του έργο.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο οργανικά μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η θεωρητική επεξεργασία του θέματος και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο περιγράφονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες, και πιο συγκεκριμένα επιχειρείται μια οριοθέτηση του όρου Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζονται και παρουσιάζονται οι έννοιες και οι ορισμοί. Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών, τόσο στην αναγνώριση των μαθητών που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και στους παιδαγωγικούς χειρισμούς από μέρους τους, για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο 3^ο κεφάλαιο αναλύονται ο σκοπός διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, οι επιμέρους στόχοι, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα .

Στη συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο μέρος, το οποίο περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, ποιο είδος προσέγγισης και ποια μέθοδος έρευνας επιλέχθηκαν, ποιοι ήταν οι συμμετέχοντες της έρευνας, πώς έγινε η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας και πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Στο 6^ο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η άντληση και επεξεργασία των συμπερασμάτων που προκύπτουν βάσει και του θεωρητικού πλαισίου.

ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Κεφάλαιο 1^ο : Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1 Για μια οριοθέτηση του όρου “Μαθησιακές Δυσκολίες”

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης εδώ και πέντε περίπου δεκαετίες. Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962 στο έργο του *Educating Exceptional Children*. Απευθυνόμενος τότε στους γονείς σημείωνε: *«Πρόσφατα χρησιμοποίησα τον όρο μαθησιακές δυσκολίες (learning disability) για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στην ανάπτυξη, τη γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση και σε δεξιότητες επικοινωνίας απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην ομάδα αυτή δεν περιλαμβάνονται παιδιά που έχουν αισθητηριακές διαταραχές, όπως κώφωση, τύφλωση... επίσης, εξαιρώ από αυτή την ομάδα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση»* (Kirk, 1962· Πολυχρόνη, όπως αναφ. στο Τάνταρος 2011).

Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν για το θέμα αυτό διάφοροι ορισμοί, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας κοινός ορισμός, γιατί οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μόνο μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά και γιατί με το θέμα αυτό ασχολήθηκαν επιστήμονες διαφορετικών κλάδων, που ο καθένας από τη δική του σκοπιά επιχείρησε να διατυπώσει έναν ορισμό. Έτσι διαμορφώθηκαν ιατροκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία (Bannatyne, 1971· Myklebust, 1968 όπ. αναφ. στο Τζουριάδου 2013) και παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στη συμπτωματολογία και την αντιμετώπιση (Kirk, 1972· Bateman, 1965 όπ. αναφ. στο Τζουριάδου 2013). Παρά την πληθώρα ορισμών, ένας από τους πληρέστερους και ευρέως αποδεκτούς ορισμούς των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτός που διατυπώθηκε από τη National Joint Committee on Learning Disabilities, η οποία αποτελείται από εκπροσώπους διαφόρων επαγγελματικών οργανώσεων και επιστημονικών κλάδων, που εμπλέκονται στις μαθησιακές δυσκολίες.

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται μέσω σημαντικών δυσκολιών στην απόκτηση και χρήση της ακρόασης,

της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανιστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Προβλήματα στις συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους μαθησιακή δυσκολία.

Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες καταστάσεις ανεπάρκειας (π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις (όπως πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammil, 1990).

Συχνά προκαλείται σύγχυση στη χρήση του όρου ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προς τον όρο μαθησιακές δυσκολίες. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των δύο όρων. Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και στα μαθηματικά (αρίθμηση και αριθμητικές πράξεις) που έχουν παιδιά χωρίς σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και τα οποία δεν εντάσσονται στην κατηγορία της νοητικής υστέρησης. Ο όρος «ειδικές» αναφέρεται στο σχετικά στενό πεδίο έκφρασης αυτών των δυσκολιών, δηλαδή δυσκολίες σε ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά, και υποδηλώνει την ύπαρξη άλλων ακαδημαϊκών τομέων στους οποίους το παιδί έχει υψηλή επίδοση. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (ενίοτε προηγείται το επίθετο «γενικές»), αναφέρεται σε δυσκολίες που συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλότερο νοητικό δυναμικό ή με ελλείμματα σε αισθητηριακές και γνωστικές λειτουργίες ή άλλες διαταραχές στο γνωστικό σύστημα του ατόμου. Μαθησιακές δυσκολίες με αυτή την ερμηνεία μπορεί να εμφανίζονται σε μαθητές αλλοδαπούς ή παλιννοστούντες οι οποίοι φοιτούν σε ελληνικά σχολεία και μιλούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και συχνά (μπορεί να) δυσκολεύονται με τη δομή του ελληνικού φωνολογικού συστήματος (Πολυχρόνη, όπως αναφ. στο Τάνταρος, 2011).

Τα τελευταία χρόνια διατυπώνονται λειτουργικοί ορισμοί που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών χωρίς τη χρήση αιτιολογικών μοντέλων και χωρίς το κριτήριο του επαρκούς νοητικού δυναμικού. Στη συνέχεια, παρατίθεται ένας τέτοιος ορισμός από τις ΗΠΑ:

«Η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες ψυχολογικές διεργασίες, και σε αυτές εντάσσονται η κατανόηση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται ως αδυναμία του ατόμου να ακούει, να σκέφτεται, να μιλά, να γράφει, να ορθογραφεί ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς»
(*Individuals with Disabilities Education Act – IDEA, 2004*).

Από τους παραπάνω ορισμούς φαίνεται να μην υπάρχει μια ξεκάθαρη διάκριση για το αν είναι απλά δυσκολίες ή/και διαταραχές.

Στη συνέχεια, γίνεται παράθεση των ορισμών από δύο διεθνή διαγνωστικά εγχειρίδια. Το **DSM-V** (διαγνωστικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας, 2015) και το **ICD-10** (διαγνωστικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, 2004) αναφέρονται σε μαθησιακές διαταραχές και όχι μαθησιακές δυσκολίες. Εστιάζονται κυρίως στο ιατροβιολογικό μοντέλο.

Σύμφωνα με τα κριτήρια του **DSM-V** (διαγνωστικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας, 2015), οι Μαθησιακές διαταραχές (πρώην Διαταραχές Σχολικών Δεξιοτήτων) διακρίνονται ως εξής:

- Διαταραχή της Ανάγνωσης: η επίδοση στην ανάγνωση είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο με βάση τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, τη μετρηθείσα νοημοσύνη και την εκπαίδευση στην αντίστοιχη ηλικία και η διαταραχή παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινότητας που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες.
- Διαταραχή των Μαθηματικών: η μαθηματική ικανότητα έχει τα αντίστοιχα κριτήρια με τη διαταραχή στην ανάγνωση.
- Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης: οι δεξιότητες της γραφής είναι σημαντικά κατώτερες από το αναμενόμενο με βάση τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, τη

μετρηθείσα νοημοσύνη και την εκπαίδευση στην αντίστοιχη ηλικία και η διαταραχή παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινότητας που απαιτούν σύνθεση γραπτών κειμένων.

- Μαθησιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς: μπορεί να περιλαμβάνει προβλήματα και στις τρεις περιοχές, δηλαδή ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση.

Στο **ICD-10** (*διαγνωστικό εγχειρίδιο της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, 2004*) οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων, όπου τα φυσιολογικά πρότυπα απόκτησης ικανοτήτων διαταράσσονται από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης και δεν πρόκειται απλώς για μια συνέπεια της έλλειψης ευκαιριών μάθησης, ούτε μόνο το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, και δεν οφείλονται σε οποιαδήποτε μορφή επίκτητου τραυματισμού ή νόσου του εγκεφάλου. Έπειτα, διακρίνονται οι εξής διαγνωστικές υποκατηγορίες:

- Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης: το κύριο χαρακτηριστικό είναι μια ειδική και σημαντική βλάβη στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης που δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στη νοητική ηλικία, τα προβλήματα οπτικής οξύτητας ή στην ανεπαρκή εκπαίδευση. Η δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού κειμένου, της αναγνώρισης των γραπτών λέξεων, η δεξιότητα της προφορικής ανάγνωσης και της εκτέλεσης εργασιών που απαιτούν ανάγνωση μπορεί όλα να έχουν υποστεί βλάβη. Περιλαμβάνονται και ορθογραφικές δυσχέρειες. Συνήθως, των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ανάγνωσης προηγείται ιστορικό διαταραχών ανάπτυξης του λόγου και της γλώσσας. Συνδεόμενες συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές της συμπεριφοράς είναι συχνές κατά τη σχολική ηλικία.
- Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού: το κύριο χαρακτηριστικό είναι μια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων χωρίς να προϋπάρχει ιστορικό ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης, και η οποία δε μπορεί να αποδοθεί μόνο σε μικρή νοητική ηλικία, στα προβλήματα οπτικής οξύτητας ή σε ανεπαρκή σχολική εκπαίδευση. Επηρεάζονται τόσο η προφορική ικανότητα συλλαβισμού των λέξεων όσο και η ορθογραφία.
- Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων: ειδική μειονεξία στις αριθμητικές ικανότητες η οποία δεν μπορεί να εξηγηθεί με βάση μόνο μια γενική νοητική καθυστέρηση ή ανεπαρκή εκπαίδευση και αφορά περισσότερο στην απόκτηση των

βασικών υπολογιστικών πράξεων της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης, παρά σε ικανότητα κατανόησης των πλέον αφηρημένων μαθηματικών εννοιών που απαιτούνται για την άλγεβρα, την τριγωνομετρία, τη γεωμετρία ή το μαθηματικό λογισμό.

- Μεικτή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων: ασαφώς καθοριζόμενη υπολειμματική κατηγορία διαταραχών στις οποίες τόσο οι αριθμητικές ικανότητες όσο και οι ικανότητες ανάγνωσης ή συλλαβισμού των λέξεων έχουν υποστεί σημαντική μείωση, αλλά οι διαταραχές αυτές δεν μπορούν να εξηγηθούν στο πλαίσιο μόνο της γενικής νοητικής καθυστέρησης ή ανεπαρκούς διδασκαλίας.
- Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων: αναπτυξιακή διαταραχή έκφρασης του γραπτού λόγου.
- Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων μη καθοριζόμενη.

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα στη μάθηση θα πρέπει να υπάρχουν από τότε που οι άνθρωποι άρχισαν να μαθαίνουν και να αποκτούν γνώσεις. Ωστόσο, στις σύγχρονες κοινωνίες είναι επόμενο ότι τα προβλήματα των ατόμων με τη μάθηση θα ήταν περισσότερο έκδηλα εξαιτίας της ανάγκης για περισσότερη και ταχύτερη απόκτηση γνώσεων. Ακόμη, η γενίκευση της εκπαίδευσης, η αναγνώριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου και η ευαισθητοποίηση των κοινωνιών στα ζητήματα των ατόμων με αναπηρίες συνέβαλαν στην αναγνώριση της έννοιας και της πραγματικότητας των μαθησιακών δυσκολιών ως ιδιαίτερου ζητήματος με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις. Μέσω του πλαισίου προσδιορισμού των μαθησιακών δυσκολιών και του διαρκούς προβληματισμού για τη διάγνωση και αντιμετώπισή τους, και του αυξανόμενου ενδιαφέροντος ερευνητών, εκπαιδευτικών και κοινής γνώμης για το θέμα αυτό, η επιστημονική και εκπαιδευτική θεώρηση των μαθησιακών δυσκολιών χαρακτηρίζεται από τα εξής (Πόρποδας, 2003· Παντελιάδου, 2000, 2004· Λιβανίου, 2004· Παπαδάτος, 2010· Πολυχρόνη, 2011· Τζουριάδου, 2011,2013):

- Από τη βαθμιαία μετάβαση από το ιατροβιολογικό-ιατροκεντρικό μοντέλο στο ψυχοπαιδαγωγικό και κοινωνικό μοντέλο.
- Από τη μεγάλη ανάπτυξη της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και κυρίως στα θέματα γνωστικών λειτουργιών που εμπλέκονται στις μαθησιακές δυσκολίες και στα

ειδικότερα θέματα μάθησης και ειδικών δυσκολιών που υπάρχουν στη μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών.

- Από τη διαπίστωση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, εφόσον οι μαθητές που έχουν τέτοια ζητήματα εντοπιστούν εγκαίρως, διαγνωσθούν αναλυτικά και βοηθηθούν συστηματικά.
- Από τη συνειδητοποίηση ότι η έγκαιρη και ασφαλής αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει σωστά ενημερωμένους εκπαιδευτικούς στα θέματα γνωστικών λειτουργιών της μάθησης και απόκτησης γνώσεων, της μάθησης της γλώσσας, της ανάγνωσης και γραφής, και έπειτα, στα θέματα μαθησιακών δυσκολιών και της συστηματικής τους αντιμετώπισης.

1.2 Θεσμικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα, η ιστορία της Ειδικής Εκπαίδευσης ξεκινά στην αυγή του 20ου αιώνα και χωρίζεται σε τρεις περιόδους: την περίοδο 1905-1950, η οποία χαρακτηρίζεται από το ενδιαφέρον της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, την περίοδο 1950-1974, όπου ιδιωτική και δημόσια πρωτοβουλία συνυπάρχουν σε συνδυασμό με την επιστημονική πλαισίωση της Ειδικής Εκπαίδευσης, και, τέλος, στην περίοδο από το 1974 ως σήμερα, όπου το επίσημο κράτος λαμβάνει περισσότερες και μεγαλύτερες πρωτοβουλίες (Ζαγκότας, 2010).

Πρώτη προσπάθεια νομοθέτησης και οριοθέτησης της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνεται με τον νόμο 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαιδευσεως», όπου γίνεται αναφορά στη δημιουργία δημοτικού σχολείου ή τάξης μέσα σε αυτό *‘...δια τους πνευματικώς ανωμάλους παίδας...’*. Στη συνέχεια θεσπίστηκαν άλλοι συμπληρωματικοί νόμοι, όπως ο 2545/1940 «Περί ιδιωτικής εκπαιδευσεως» (με τον νόμο αυτό δεν επιτρεπόταν η ίδρυση ιδιωτικών ειδικών σχολείων στο μέτρο που δε λειτουργούσαν τότε αντίστοιχα δημόσια σχολεία), ενώ το 1969 ιδρύεται το «Γραφείο Ειδικής Εκπαιδευσεως» για να μελετήσει τα θέματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Καραμπουρνιώτη, 2014).

Για πρώτη φορά η ελληνική πολιτεία και ειδικά το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες με την ψήφιση του νόμου 1143 του 1981. Σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου & Παντελιάδου (2000), είναι ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα και προετοιμαζόταν από το 1975! Στον νόμο αυτό «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και

κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» δίνεται ο ορισμός των αποκλινόντων ατόμων και γίνεται η κατηγοριοποίησή τους. Σε μία από τις κατηγορίες ανήκουν και όσοι *‘...εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες μάθησης ή είναι γενικότερα σχολικά δυσπροσάρμοστοι ή σχολικά ανώριμοι...’*.

Ο νόμος αυτός ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση. Επίσης, παρουσιάζεται ένα ιατροκεντρικό μοντέλο θεώρησης του ειδικού αυτού εκπαιδευτικού τοπίου, χωρίς να έχει οριστεί ποιο είναι το φυσιολογικό και να υπάρχει καμιά αναφορά σε κάποιου είδους ένταξη.

Στον νόμο 1566/1985 για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στη λειτουργία και στελέχωση ειδικών σχολικών μονάδων για μαθητές¹ με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο ειδικά, στα άρθρα 32-36 παρουσιάζεται ο σκοπός, ο ορισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και η μορφή του προτεινόμενου συστήματος ειδικής αγωγής. Έτσι, στην παράγραφο 2 του άρθρου 32, μεταξύ των άλλων περιπτώσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες, περιλαμβάνονται και *‘...όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι’*. Στην παράγραφο 4 του ίδιου άρθρου γίνεται αναφορά στον τύπο του φορέα αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (*...σε κανονικά σχολεία, ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις εντός ή εκτός των κανονικών σχολείων...*). Στο άρθρο 33 ο νόμος προβλέπει πως η διάγνωση των μαθητών αυτών με ειδικές ανάγκες θα γίνεται από *‘... περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων’* σε συνεργασία με τις *‘οικείες υπηρεσίες, τα όργανα και τους λειτουργούς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων’*. Επίσης, ο νόμος αυτός προέβλεψε για πρώτη φορά την τοποθέτηση 50 ψυχολόγων σε ειδικά σχολεία ανά την επικράτεια (άρθρο 35, παρ. 2).

Στον νόμο του 1985 συνεχίζεται η θεώρηση του ιατροκεντρικού μοντέλου, αφού γίνεται αναφορά σε διάγνωση και διαφοροποίηση των φυσιολογικών και μη, και προβλέπονται ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις. Επίσης, αποκλείονται ο μαθητής, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, και γίνεται αναφορά μόνο στους ειδικούς και ότι εκείνοι θα αναγνωρίζουν και θα τοποθετούν τον εκάστοτε μαθητή στην αντίστοιχη μονάδα.

¹ Για την αποφυγή των διπλών τύπων ο/η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/τρια, στο κείμενο «ο εκπαιδευτικός» και «ο μαθητής» θα αναφέρονται και στα δύο γένη.

Το 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817 για την *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό (άρθρο 1, παρ. 1-3):

1. *Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοσυμπεριφορών.*
2. *Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:*
 - α) *Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.*
 - β) *Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).*
 - γ) *Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.*
 - δ) *Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.*
 - ε) *Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.*
 - στ) *Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.*
3. *Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.*

Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στον ίδιο νόμο (άρθρο 2) θεσμοθετήθηκε η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), που υπάγονται απευθείας στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σκοπός τους είναι (άρθρο 2, παρ. 2) *η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.*

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), η εξέλιξη αυτή αποτέλεσε μια σημαντική πρόοδο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην ενίσχυση του ψυχοπαιδαγωγικού και

κοινωνικού μοντέλου για τη θεώρηση, διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο νόμος αυτός είναι σημαντικός, διότι σταματούν οι αναφορές σε διαταραχή, διάγνωση, απόκλιση από το φυσιολογικό και προσδιορίζονται ως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, αρχίζουν να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία οι γονείς, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής προς υποστήριξη. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζονται ως κοινωνικό φαινόμενο. Βέβαια, ενώ η έμφαση παραμένει στην ένταξη, δεν προβλέπεται κανένα συγκεκριμένο μέτρο για τη στήριξη των μαθητών και των δασκάλων στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Ο νόμος 3194/2003 για τη *Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις*, στο άρθρο 2, αναφέρεται σε θέματα ειδικής αγωγής, που αφορούν κυρίως το εκπαιδευτικό προσωπικό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ.

Το 2008 στον τελευταίο Νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ν. 3699/2008) ορίζεται η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ - άρθρο 1, παρ. 1) ως *‘...το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.’*

Επίσης, παρατίθενται οι στόχοι της ΕΑΕ, οι οποίοι είναι οι εξής (άρθρο 2, παρ. 5): α) ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο

εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) αλληλοαποδοχή, αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν. Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

Με τον νόμο αυτό έγινε και η μετονομασία-μετατροπή των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών).

Ακόμη, σύμφωνα με το άρθρο 3, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία***, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

* Η έμφαση της συγγραφέως.

Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Στο άρθρο 5 (παρ. 1) γίνεται λόγος για το πού μπορούν να φοιτούν οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

1. Στο **γενικό σχολείο**, αν έχει ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Ο δάσκαλός του πρέπει να συνεργάζεται με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και με τους σχολικούς συμβούλους για να βοηθήσουν το μαθητή.
2. Στο **γενικό σχολείο με στήριξη-συνεκπαίδευση**. Τη στήριξη τη δίνει ο Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Για να λάβει κάποιος μαθητής στήριξη θα πρέπει:
 - Να μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα του Γενικού Σχολείου με βοήθεια.
 - Να μην υπάρχει στην περιοχή του Ειδικό Σχολείο ή Τμήμα Ένταξης.

Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποφασίζει αν ο μαθητής θα πρέπει να λάβει παράλληλη στήριξη. Οι γονείς του μαθητή πρέπει να κάνουν αίτηση στο σχολείο για παράλληλη στήριξη.

3. Σε **τμήμα ένταξης**, που είναι τάξη ειδικά οργανωμένη και λειτουργεί μέσα στο Γενικό Σχολείο. Εκεί μπορεί να παρακολουθήσει ένα από τα παρακάτω είδη προγραμμάτων:
 - α) Το ίδιο πρόγραμμα με τους άλλους μαθητές αλλά προσαρμοσμένο στις δικές του ανάγκες. Αυτό το πρόγραμμα αφορά μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και μπορεί να γίνεται μέχρι 15 ώρες την εβδομάδα.
 - β) Εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που το προτείνει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που έχει εξετάσει το μαθητή. Αυτό το πρόγραμμα αφορά μαθητές που έχουν σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αν είναι πολύ δύσκολο για κάποιο μαθητή να πάει στο γενικό σχολείο, τότε μπορεί να πάει είτε σε **Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης** είτε σε σχολείο ή τμήμα που λειτουργεί μέσα σε νοσοκομείο, κέντρο αποκατάστασης ή άλλο ίδρυμα, αν εκεί όμως φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όταν ο μαθητής έχει προβλήματα υγείας που δεν του επιτρέπουν να πάει σχολείο, μπορεί να παρακολουθεί μαθήματα στο σπίτι (άρθρο 5, παρ. 4).

Όπως, αναφέρθηκε και στον νόμο 2817/2000, το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην ΚΔΑΥ) αναλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ν. 3699/2008, άρθρο 4, παρ. 1στ).*

Ο νόμος του 2008 συνεχίζει και ενισχύει την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην Ελλάδα η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε στις αρχές του 1980 (Τζουριάδου, 1979· Πόρποδας, 1981) και αναδείχθηκε ως πρόβλημα μετά το 1985 με τη θέσπιση ειδικών μέτρων, κυρίως για τη σχολική αξιολόγηση μαθητών με δυσλεξία στον νόμο 1143/85. Τα τελευταία χρόνια έχουμε μια σημαντική παραγωγή εμπειρικών ερευνών με καταγραφή χαρακτηριστικών επίδοσης, ιδιαίτερα στην ορθογραφία, τα οποία αποδίδονται κυρίως στη δυσλεξία, καθώς και ερευνών που ασχολούνται με τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης (Παντελιάδου, Αναστασίου, Πόρποδας, Τζουριάδου κ.ά.). Ενώ στον νόμο 1143/85 ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται όπως στους διεθνείς ορισμούς, στην πράξη κατέληξε να περιγράφει κάθε πρόβλημα σχολικής μάθησης ή υπεργενικευμένα να εντάσσει όλα τα προβλήματα στην περίπτωση της δυσλεξίας, ιδιαίτερα στους μαθητές Λυκείου (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Βάσει όλων των παραπάνω, αν μελετήσει κανείς την ιστορία και εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, θα παρατηρήσει ότι στην ουσία είναι μια μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις στάσεις, στην αντιμετώπιση, στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν συνδέονται τόσο με τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες όσο με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν ποιος, πώς και πότε εκπαιδεύεται. Αυτοί καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το πόσο διαφέρει η ειδική από τη γενική εκπαίδευση, ποιος διδάσκει στα σχολεία, πόσο εμπλέκονται οι γονείς στη διαδικασία, τι προοπτικές, εφόδια και εγγυήσεις για την οικονομική και κοινωνική σταθερότητα δίνονται στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Οι ίδιοι παράγοντες

καθορίζουν ακόμα και την ανάπτυξη της έρευνας και την παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

1.3 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (έννοιες & ορισμοί)

Βάσει του τελευταίου νόμου (Νόμος 3699/2008) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα, στις κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία και η δυσορθογραφία. Ακολουθεί, λοιπόν, η ανάλυση των πέντε αυτών όρων.

Η **δυσλεξία** είναι η πιο κοινή και η πιο μελετημένη από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που επιχειρούν να αποτυπώσουν το φαινόμενο αυτό. Το να δώσει κανείς τον ορισμό της είναι ένα ζήτημα που εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο έντονης αντιπαράθεσης και είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα. Συνεπώς, επιλέξαμε να παραθέσουμε περισσότερους από έναν ορισμούς, προκειμένου να υπάρχει μια αντικειμενικότητα. Σε έναν από τους πρώτους ορισμούς της δυσλεξίας που προτάθηκε από την Παγκόσμια Εταιρία Νευρολογίας (1968 όπ. αναφ. στο Λιβανίου 2004) αναφέρεται ότι:

«Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά τα οποία, παρά το γεγονός ότι παρακολουθούν τη συμβατική διδασκαλία της σχολικής τάξης, δεν είναι ικανά να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας που αντιστοιχούν στις νοητικές τους ικανότητες. Η «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία» είναι μια διαταραχή η οποία εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης, παρά τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις ευμενείς κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Σχετίζεται με θεμελιώδεις νοητικές ανεπάρκειες οι οποίες, συχνά, είναι οργανικής προέλευσης».

Μεγαλύτερη έμφαση στις επιμέρους δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία δίδεται στον ορισμό της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας, στον οποίο χαρακτηριστικά αναφέρεται πως:

«η δυσλεξία είναι έκδηλη όταν η σωστή και ευχερής ανάγνωση ή/και η ορθογραφία αναπτύσσονται πολύ ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Εστιάζει στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης (αλφαριθμητισμός) σε επίπεδο "λέξης", και υποδηλώνει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και εμμένον, πάρα τις πρόσφορες μαθησιακές/μορφωτικές ευκαιρίες. Παρέχει τη βάση για μια σταδιακή αξιολόγηση μέσα από τις διδακτικές διαδικασίες» (Λιβανίου, 2004).

Τέλος, η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας (πρώην Orton Society) επιχειρώντας να δώσει έναν πλήρη ορισμό διατυπώνει τα ακόλουθα:

«Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Οι παραπάνω ορισμοί που επιλέχθηκαν κρίνονται από τους πιο αντιπροσωπευτικούς μέσα στο χάος που έχει προκύψει γύρω από την απόδοση ενός ικανοποιητικού και αποδεκτού ορισμού της ειδικής αυτής διαταραχής.

Αξίζει να αναφερθεί πως, πολύ συχνά, οι όροι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και «δυσλεξία» χρησιμοποιούνται από πολλούς μελετητές ως ταυτόσημες, όπως αναφέρουν οι Pumfrey και Reason (1991). Η έννοια «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται ως

όρος «ομπρέλα» και αναφέρεται σε διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Μία από αυτές είναι και η δυσλεξία. Οι δύο όροι δεν είναι συνώνυμοι και η βασική διαφορά μεταξύ δυσλεξίας και ειδικής μαθησιακής δυσκολίας έγκειται στον τρόπο και στις θεωρίες που υιοθετούν οι ειδικοί για να προσεγγίσουν τη διαγνωστική διαδικασία –την αναγνώριση, δηλαδή, και αξιολόγηση των μαθησιακών ιδιομορφιών και, κατά συνέπεια, τις απαιτούμενες μεθόδους παρέμβασης (Λιβανίου, 2004).

Σύμφωνα με τον Thomson (1991, όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010), τα παιδιά με δυσλεξία έχουν ένα ανεξήγητο χάσμα μεταξύ ικανοτήτων χρήσης γραπτού λόγου και νοημοσύνης, κάνουν προσθαφαιρέσεις και αντιστροφές γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, και μπερδεύουν τα γράμματα που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά κατά την ανάγνωση και τη γραφή. Ακόμη, δυσκολεύονται να εκφράσουν τις ιδέες τους σε γραπτή μορφή, να επαναλάβουν προφορικά πολυσύλλαβες λέξεις, να προσανατολιστούν στον χώρο και έχουν αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη ακολουθιών. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στην ανάγνωση και τη γραφή όσο και στις μαθηματικές περιοχές, έννοιες και δεξιότητες.

Ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία είναι ότι δεν αγαπούν το σχολείο και τα μαθήματα, αποσπάται η προσοχή τους όταν μελετούν, ξοδεύουν αρκετό χρόνο στη μελέτη και, παρόλα αυτά, αρκετές φορές είναι μη αποδοτικοί, δυσκολεύονται στην οργάνωση, στην απομνημόνευση, στον καλό προγραμματισμό του χρόνου τους, στην εκμάθηση της προπαίδειας του πολλαπλασιασμού, στον γραπτό λόγο στις εκθέσεις τους. Η ανάγνωσή τους είναι συνήθως αργή, συχνά με λάθη και χάνουν εύκολα τη θέση του σημείου στο οποίο διαβάζουν ή χρησιμοποιούν το δάχτυλο ή το μολύβι τους, κάνουν ορθογραφικά λάθη κ.ά. Από την άλλη, έχουν πρακτικό πνεύμα, καλή παρατηρητικότητα και κριτική σκέψη, πλούσια φαντασία και αγάπη για τον αθλητισμό (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η **δυσγραφία** [η λέξη προέρχεται από το μόριο δυσ-(που έχει την έννοια της δυσκολίας) και τη λέξη 'γραφή'] είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει τις ικανότητες γραφής. Μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στην ορθογραφία, σχετίζεται με τον κακό γραφικό χαρακτήρα και ενυπάρχουν δυσκολίες στο να τοποθετηθούν οι σκέψεις στο χαρτί. Εξαιτίας του ότι η γραφή απαιτεί ένα σύνθετο σύνολο κινητικών δεξιοτήτων και

δεξιοτήτων επεξεργασίας των πληροφοριών, δεν είναι επαρκές να πούμε ότι ένα παιδί έχει δυσγραφία. Ένας μαθητής με διαταραχές στη γραπτή έκφραση θα επωφεληθεί από συγκεκριμένες διευκολύνσεις στο μαθησιακό περιβάλλον, όπως επίσης και από την πρόσθετη εξάσκηση στην εκμάθηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για να γίνει ένας ολοκληρωμένος συγγραφέας (National Center for Learning Disabilities, 2010)².

Η γραφή απαιτεί την ενεργοποίηση όλων των στρατηγικών και δεξιοτήτων που σχετίζονται με το χειρισμό του γραπτού λόγου. Αν και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα η γραφή αποτελεί οριζόντιο στόχο του, διδάσκεται και χωριστά. Στο δημοτικό σχολείο υπάρχει το «Σκέφτομαι και γράφω», όπου τα παιδιά καλούνται να τοποθετηθούν σε ένα θέμα που έχει ήδη συζητηθεί στην τάξη τους. Ο τυπικός μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες εκφράζεται γραπτά έχοντας περιορισμένες δεξιότητες στον σχεδιασμό, την παραγωγή και τον έλεγχο των φάσεων της συγγραφικής διαδικασίας (Παντελιάδου, 2004). Για την ολοκλήρωση της γραφής με το χέρι, ο μαθητής χρειάζεται να συντονίζει οπτικές, κινητικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Για τους περισσότερους μαθητές, ο συντονισμός αυτός είναι σχετικά εύκολος, ενώ για κάποιους μαθητές η γραφή παραμένει μια εξαιρετικά επίπονη και ιδιαίτερα κοπιαστική δραστηριότητα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η έρευνα (Kurtz, 1994· Barbe, Wasylyk Hackeney & Braun, 1984 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010) έχει αναδείξει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας, όπως είναι το προβληματικό κράτημα του μολυβιού, η προβληματική θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου, τα πολλά σβησίματα και οι πολλές διορθώσεις, το δυσανάγνωστο κείμενο, η ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων μέσα στις λέξεις, της κάθετης, πλάγιας και συνεχούς γραφής. Επίσης, ασυνέπειες στο μέγεθος και το σχήμα των γραμμάτων, υπερβάσεις στα περιθώρια των γραμμών, πολύ αργός ή πολύ γρήγορος ρυθμός γραφής ή αντιγραφής, ανολοκλήρωτες λέξεις και γράμματα, ακατάλληλο διάστημα μεταξύ γραμμών και λέξεων, ψιθύρισμα των λέξεων όταν γράφονται είναι κάποια ακόμη χαρακτηριστικά των μαθητών που παρουσιάζουν δυσγραφία.

Σύμφωνα με τους David Cowell & Maria Chivers (2008), δυσγραφία σημαίνει σοβαρά προβλήματα στον γραπτό λόγο, ο οποίος επηρεάζεται και από τη μεγάλη δυσκολία στις

² <http://www.nclld.org/ld-basics/ld-aamp-language/writing/dysgraphia>

λεπτές κινητικές δεξιότητες του ατόμου, ακόμη και αν το άτομο έχει φυσιολογική νοημοσύνη και ικανότητα³.

Ο Deuel (1995) διαχωρίζει τη δυσγραφία σε τρεις κατηγορίες (Σπαντιδάκης, 2004· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010):

- α. *Δυσλεξική δυσγραφία*: όπου τα κείμενα του μαθητή είναι δυσανάγνωστα και με πολλά ορθογραφικά λάθη, χωρίς όμως προβλήματα στην αντιγραφή, το κράτημα του μολυβιού και την ταχύτητα των κινήσεων σχεδιασμού του γράμματος.
- β. *Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα λεπτής κινητικότητας*: όπου τα κείμενα του μαθητή είναι μεν δυσανάγνωστα, αλλά χωρίς ορθογραφικά λάθη και, απ' την άλλη, υπάρχουν προβλήματα στην αντιγραφή, στο κράτημα του μολυβιού και στην ταχύτητα των κινήσεων σχεδιασμού του γράμματος.
- γ. *Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα χωρικής αντίληψης*: όπου τα κείμενα του μαθητή είναι μη ευανάγνωστα, υπάρχουν προβλήματα στην αντιγραφή αλλά όχι ορθογραφικά λάθη και η ταχύτητα της γραφής είναι κανονική.

Η **δυσαριθμησία** ως διακριτή έννοια εμφανίστηκε σε ένα άρθρο του Αμερικανού ερευνητή R. Cohn, ο οποίος υπήρξε εισηγητής του όρου, στο περιοδικό *Archives of Neurology*. Στο εν λόγω άρθρο η δυσαριθμησία περιγραφόταν ως δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, που ήταν υπεύθυνη για την ανεξήγητη δυσκολία, την οποία παρουσίαζαν ορισμένα άτομα στην απόκτηση μαθηματικών δεξιοτήτων (Αγαλιώτης, 2009).

Πρωτοπόρος ερευνητής στον τομέα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως των δυσκολιών στην αριθμητική υπήρξε ο Τσέχος νευροψυχολόγος Kosc, ο οποίος το 1974 όρισε την αναπτυξιακή δυσαριθμησία ως εξής:

«Αναπτυξιακή δυσαριθμησία είναι μια δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων που έχει τη βάση της σε γενετική ή σύμφυτη διαταραχή ορισμένων μερών του εγκεφάλου, μέρη που είναι το άμεσο

³ http://www.dyslexiaa2z.com/learning_difficulties/dysgraphia/dysgraphia_what_is.html

ανατομικο-φυσιολογικό υπόστρωμα της κατάλληλης ηλικιακής ωρίμασης των μαθηματικών ικανοτήτων, χωρίς να υπάρχει μια ταυτόχρονη διαταραχή των γενικών νοητικών λειτουργιών» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Τα παιδιά με δυσαριθμησία δυσκολεύονται να λογαριάζουν με επιτυχία. Παρόλο που μπορεί να παπαγαλίζουν τους αριθμούς, δεν εδραιώνουν τη σχέση ανάμεσα στο σύμβολο και στην ποσότητα. Δυσκολεύονται στην οπτική διάκριση των αντικειμένων από μια ευρύτερη ομάδα. Πρέπει να λογαριάζουν ένα ένα τα αντικείμενα μέσα στην ομάδα. Δυσκολεύονται να μάθουν τα συστήματα των απόλυτων και τακτικών αριθμών και να κατανοούν τη διευθέτηση των αριθμών στη σελίδα. Δυσκολεύονται στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και ειδικότερα να παρακολουθούν και να θυμούνται την ακολουθία των βημάτων που πρέπει να χρησιμοποιούνται στις διάφορες μαθηματικές πράξεις. Αδυνατούν να κατανοήσουν τις αρχές της μέτρησης και να διαβάζουν χάρτες και γραφικές παραστάσεις. Εμφανίζουν δυσκολίες στην επιλογή των κατάλληλων αρχών για να επιλύσουν προβλήματα αριθμητικού συλλογισμού. Δυσκολεύονται να διαβάζουν τις λέξεις και να λύνουν τα προβλήματα όταν τους δίνονται οι αρχές. Ιδιαίτερα, χωρίς βοήθεια, δεν μπορούν να καθορίσουν τη διαδικασία που πρέπει να χρησιμοποιήσουν. Παρατηρείται ότι γράφουν τους αριθμούς ανάποδα, ότι δυσκολεύονται στην αντίληψη της σειριακής θέσης των αριθμών και της απόστασης ανάμεσά τους και αδυνατούν να ανακαλέσουν εύκολα τους βασικούς κανόνες. Δυσκολίες εμφανίζονται στην εκτέλεση νοερών πράξεων, στις πράξεις με κλάσματα, στις μετατροπές μεγαλύτερων μονάδων σε μικρότερες, στην επίλυση εξισώσεων, στην εφαρμογή κανόνων, στην κατανόηση των σχέσεων μέρους-όλου, στις μετρήσεις μεγεθών, ποσοτήτων, όγκων, στη συγκράτηση και χρήση αλγορίθμων, κ.ά. ((Johnson & Myklebust, 1967· Magne, 1993, Αγαλιώτης, 2000· Fuchs & Fuchs, 2001· Miles & Miles, 1992 όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη 2011· Αγαλιώτης, 2009· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Παντελιάδου, 2004).

Τέλος, στη βιβλιογραφία παρατηρούνται διάφορες μορφές και κατηγοριοποιήσεις της δυσαριθμησίας (Kosc, 1974· Farnham-Diggory, 1978· Badian, 1983· Rourke, 1985· Temple, 1991· Αγαλιώτης, 2009 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

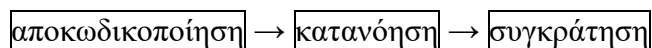
Η **δυσαναγνωσία** αποτελεί μία κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η οποία εστιάζει τη μελέτη της στην περιοχή της αναγνωστικής ικανότητας (ακρίβεια, ταχύτητα και κατανόηση), κατά την οποία το άτομο δεν αποδίδει το αναμενόμενο όριο που αντιστοιχεί στη χρονολογική ηλικία του, στη νοημοσύνη και στο επίπεδο εκπαίδευσής του. Ως εκ τούτου, προκαλούνται προβλήματα στη σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν αναγνωστικές ικανότητες. Επίσης, δεν σχετίζεται με νευρολογικές ή αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση ή περιβαλλοντική αποστέρηση (Τζουριάδου & Μαρκοβίτης, 1991)

Χαρακτηριστικό του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση είναι η δυσκολία χειρισμού των νοημάτων του κειμένου. Είτε στη φωναχτή είτε στη σιωπηρή ανάγνωση, ο μαθητής δεν μπορεί να σχηματίσει εύκολα μια συνολική εικόνα από το νόημα του κειμένου ούτε μπορεί εύκολα να αναζητήσει σε αυτό πληροφορίες (Παντελιάδου, 2004). Το επίπεδο κατανόησης είναι στενά συνδεδεμένο με την αναγνωστική ικανότητα και ειδικότερα με την ευχέρεια. Είναι προφανές ότι, αν ένα παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες αφιερώνει πολύ χρόνο και κόπο για την αποκωδικοποίηση, η κατανόηση θα είναι τουλάχιστον ελλιπής (Πολυχρόνη, 2011).

Η πληρέστερη κατανόηση της φύσης της δυσαναγνωσίας προϋποθέτει τη γνώση των βασικών σταδίων που ακολουθεί η φυσιολογική πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης. Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010):

1. Το άτομο εστιάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο.
2. Αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση.
3. Κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες.
4. Με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, οικοδομεί ιδέες και παραστάσεις.
5. Συγκρίνει τις καινούριες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη.
6. Αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη.

Εν ολίγοις, ακολουθείται το εξής σχήμα:



Το πιο κοινό χαρακτηριστικό της δυσαναγνωσίας αφορά τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας, διότι οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Τα παιδιά με δυσαναγνωσία δυσκολεύονται να μάθουν τον μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, επειδή δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν, να ερμηνεύσουν, να ανακαλέσουν και να μετασχηματίσουν τις έννοιες με τα σύμβολα. Έτσι, δυσκολεύονται να καταλάβουν και να συνδυάσουν τα γράμματα σε λέξεις, παραποιούν λέξεις, διαβάζουν αργά, με μεγάλη προσπάθεια και συλλαβιστά, κάνουν αναστροφές σε συλλαβές ή γράμματα, μπερδεύουν λέξεις ή γράμματα που μοιάζουν στη γραφή ή στην προφορά. Επίσης, παραλείπουν συνδετικές λέξεις και σημεία στίξης, δυσκολεύονται να διαβάσουν χειρόγραφα κείμενα, ακόμη και αν είναι δικά τους, το διάβασμά τους είναι μονότονο και άχρωμο με πολλές επαναλήψεις, προσπαθώντας να μένουν στο θέμα. Άλλα συνήθη προβλήματα είναι οι αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων, η δυσκολία στη διάκριση λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους στο σχήμα, φτωχή οπτική μνήμη, παρατονισμός των λέξεων, δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις, παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων (Τούντα, 2000· Παντελιάδου, 2004· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με την Τρίγκα-Μερτίκα (2010), η δυσαναγνωσία συνοδεύεται συχνά από δυσορθογραφία ή/και δυσαριθμησία. Η διάγνωση τίθεται συνήθως προς το τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού και συχνά καθυστερεί, ειδικά αν το παιδί έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης και λειτουργεί σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Η **δυσορθογραφία** είναι ειδική δυσκολία της μάθησης της ορθογραφίας που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη (Πολομαρκάκη, 1989 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010). Η δυσορθογραφία είναι μία κατάσταση που επηρεάζει την ικανότητα απόκτησης των ορθογραφικών δεξιοτήτων. Τα άτομα με δυσορθογραφία έχουν πρόβλημα με την οπτική μνήμη ανάκλησης λέξεων. Η δυσορθογραφία χαρακτηρίζεται από ένα

σημαντικό και διαρκές έλλειμμα αφομοίωσης των γραμματικών κανόνων (επιδείνωση της αυθόρμητης γραφής ή της καθ' υπαγόρευση)⁴.

Σύμφωνα με την Πολυχρόνη (2011), η ορθογραφία είναι μια σύνθετη και απαιτητική δεξιότητα, η κατάκτηση της οποίας προϋποθέτει την ύπαρξη μιας σειράς επιμέρους δεξιοτήτων. Τα λάθη ορθογραφίας μας δίνουν πληροφορίες για τις νοητικές διεργασίες που δεν εκτελέστηκαν πλήρως και αποτελούν ενδείξεις ύπαρξης δυσκολίας στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών είναι μια απαραίτητη διαδικασία προκειμένου να διερευνηθεί συστηματικά ποια νοητική λειτουργία και σε ποιο βαθμό δυσλειτουργεί. Λάθη στη γραφή των λέξεων κάνουν περιστασιακά όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως δυσκολιών, όταν όμως αυτά γίνονται συστηματικά και με μεγάλη συχνότητα, τότε πρέπει να ξεκινά και η διαδικασία διερεύνησης και ανάλυσής τους.

Η ορθογραφία αποτελεί μία περιοχή στην οποία καταγράφεται με ιδιαίτερη συνέπεια η υποεπίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν εκδηλώνουν Μαθησιακές Δυσκολίες σε διάφορες ηλικίες (Kotoulas & Padeliaadu, 2000· Κωτούλας & Παντελιάδου, 2001· Πόρποδας, 1989· 1992 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου 2004). Επιπλέον, η ορθογραφική επίδοση έχει θεωρηθεί ως το ακριβέστερο και πλέον τυπικό χαρακτηριστικό που διακρίνει τους μαθητές που εκδηλώνουν δυσκολίες στον χειρισμό του γραπτού λόγου από συμμαθητές τους που εκδηλώνουν γενικευμένες δυσκολίες (Deshler, Schumaker, Alley, Warner, & Clark, 1982 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου 2004).

Ο Καλαντζής (1985) αναφέρει ότι η δυσορθογραφία είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης. Εμφανίζεται μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική (πρόκειται δηλ. για μη κανονική ορθογραφία).

Οι περισσότεροι ερευνητές (Παντελιάδου, 2004· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Πολυχρόνη, 2011), όσον αφορά στην ορθογραφία του κειμένου, παρατηρούν λάθη ορθογραφικά, στίξης, σύνταξης, τονισμού, χρήσης πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων, ακριβολογίας,

⁴ http://www.ravivmethod.com/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=31

καταληκτικά και θεματικά. Τα λάθη ορθογραφίας μας δίνουν πληροφορίες για τις νοητικές διεργασίες που δεν εκτελέστηκαν πλήρως και αποτελούν ενδείξεις ύπαρξης δυσκολίας στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών είναι μια απαραίτητη διαδικασία προκειμένου να διερευνηθεί συστηματικά ποια νοητική λειτουργία και σε ποιο βαθμό δυσλειτουργεί.

Γενικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να εσωτερικεύσουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες και να τους χρησιμοποιήσουν με σωστό τρόπο. Πολλές φορές στην ορθογραφία φαίνεται να γνωρίζουν τη συμβατικά ορθή γραφή μιας λέξης, την οποία ωστόσο δεν ακολουθούν όταν γράφουν τα δικά τους κείμενα, ίσως επειδή προσέχουν στο πώς θα αποδώσουν την ιδέα που έχουν στο μυαλό τους ή τη σύνδεση των ιδεών τους (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μακροχρόνιες μελέτες που ακολούθησαν μαθητές μέχρι την ύστερη εφηβεία τους (Bruck, 1987, Finucci, Gottfredson & Childs, 1985 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου 2004) έχουν δείξει πως τα προβλήματα στην ορθογραφία είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ξεπεραστούν, ακόμη και όταν οι μαθητές έχουν τα πλεονεκτήματα του υψηλού δείκτη νοημοσύνης, του υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και μεγάλης διάρκειας εκπαίδευση. Τα αζεπέραστα ορθογραφικά προβλήματα από τη μια και η έμφαση που δίνει το σχολείο στην εκμάθηση και την τήρηση της ορθογραφίας από την άλλη δημιουργούν μια κατάσταση που επιφέρει παραπέρα προβλήματα. Καθώς τα ορθογραφικά λάθη του μαθητή είναι αυτά που ουσιαστικά του υπαγορεύουν ποιες λέξεις θα χρησιμοποιήσει στα κείμενα του, ώστε να μην χαρακτηριστεί ανορθόγραφος (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου 2004), ο μαθητής οδηγείται σε μείωση των λέξεων που χρησιμοποιεί για να εκφραστεί. Έτσι, το λεξιλόγιό του περιορίζεται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζονται και η αναγνωστική του κατανόηση και η ποιότητα του παραγόμενου γραπτού λόγου.

Συνήθως η δυσορθογραφία συνυπάρχει με άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσαναγνωσία, και ιδιαίτερα με τη δυσλεξία, αλλά παρατηρείται και μεμονωμένα, χωρίς εμφανείς διαταραχές σε άλλες περιοχές (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

1.4 Συχνότητα εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Οι διεθνείς εκτιμήσεις για τη συχνότητα και έκταση των μαθησιακών δυσκολιών ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό, ανάλογα κυρίως με τον ορισμό που δίνουν στο πρόβλημα οι ερευνητές που συμμετέχουν στις σχετικές έρευνες. Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το ακριβές ποσοστό των ΜΔ⁵, εξαιτίας της έλλειψης ομοφωνίας σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό και των διαφορετικών διαδικασιών εντοπισμού. Για τον λόγο αυτό, το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών στον σημερινό δυτικό πολιτισμό έχει κατά καιρούς τοποθετηθεί μεταξύ 2% έως 30%! (Lerner & Johns, 2009 όπως αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, 2012).

Πολλές φορές οι δάσκαλοι αναφέρονται στους όρους παιδιά «με ειδικές ανάγκες» ή «με δυσκολίες μάθησης» αποδίδοντάς τους την ίδια έννοια, ενώ ακόμη και ορισμένοι δάσκαλοι των ειδικών τάξεων δεν κατανοούν επαρκώς τη διάκριση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της νοητικής υστέρησης, όπως επισημαίνει η Μάγου (2014) στη διπλωματική της εργασία.

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκδηλώνονται με σημαντικές ποιοτικές και ποσοτικές διαφοροποιήσεις. Ανεξάρτητα από τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών, παγιώθηκε η πεποίθηση πως οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ζήτημα εκπαίδευσης και όχι ιατρικής φύσεως θεραπειών, γεγονός που διαμόρφωσε και τη μετέπειτα εκπαιδευτική πολιτική των διαφόρων κρατών. Τα διαφορετικά κριτήρια που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί από τη μία και οι ερευνητές από την άλλη, για τον καθορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, προκαλούν ένα χάσμα τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Τζουριάδου, 2011). Για μια ασφαλή διάγνωση απαιτείται προσεκτική αξιολόγηση, που περιλαμβάνει εξέταση του οικογενειακού και αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού, δοκιμασίες εκτίμησης νοητικού δυναμικού, ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, αισθητηριακών και αντιληπτικών ικανοτήτων, μαθησιακών δεξιοτήτων και γνωστικών διεργασιών που σχετίζονται με τις ΕΜΔ⁶ (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

⁵ Η συντομογραφία ΜΔ, όπου αναφέρεται μέσα στο κείμενο, περιγράφει τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες.

⁶ Η συντομογραφία ΕΜΔ, όπου αναφέρεται μέσα στο κείμενο, περιγράφει τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η συχνότητα εμφάνισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, και ειδικότερα της δυσλεξίας, υπολογίζεται περίπου στο 3%-5% στον γενικό πληθυσμό σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (American Psychiatric Association, 1994· Πολυχρόνη, όπως αναφ. στο Τάνταρος, 2011).

Εκτιμάται ότι το 10% του σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία (Αναστασίου, 1998). Στην Ελλάδα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέρχονται περίπου στο 56% των μαθητών με ειδικές ανάγκες (σύμφωνα με την πιο πρόσφατη απογραφή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2004), ενώ κατηγορίες μαθητών με άλλα γνωστικά ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεν υπερβαίνουν το 15%. Η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν ακόμη χωρίς διάγνωση και ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη (Σακκάς, 2002). Στη μοναδική προσπάθεια για την καταγραφή των δυσκολιών γραφής σε ελληνικό πληθυσμό, οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991) διαπιστώνουν ότι το 3-4% των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης δημοτικού παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες κατά την αντιγραφή κειμένων. Το ποσοστό των παιδιών με ΕΜΔ κυμαίνεται από 5 – 15% του γενικού πληθυσμού. Σε ό,τι αφορά τα ποσοστά δυσαριθμίας στη χώρα μας, σύμφωνα με τον Παπαδάτο (2010), πρόσφατες μελέτες κάνουν λόγο για 3%-6%. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι περίπου τέσσερα στα 10 παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν παράλληλα και δυσαριθμσία. Έτσι, το ποσοστό των παιδιών με δυσαριθμσία είναι ουσιαστικά μεγαλύτερο, αν αναλογιστεί κάποιος ότι τα ποσοστά δυσλεξίας στη χώρα μας υπολογίζονται μεταξύ 7% και 13%. Πιο συγκεκριμένα, η δυσαριθμσία μπορεί να συνυπάρχει με τη δυσλεξία σε ποσοστό 60-70% (Barbarese et al., 2005), με τη δυσαναγνωσία σε ποσοστό 17- 43% (Gross - Tsur et al., 1996· Badian, 1983) και με τη δυσγραφία σε ποσοστό περίπου 50% (Ostad, 1998).

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφορά επίδοσης ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια (αγόρια: κορίτσια 4:1). Οι θεωρητικοί συμφωνούν στο ότι τα αγόρια υπερτερούν από τα κορίτσια στο να έχουν μαθησιακά προβλήματα. Έχει βρεθεί πως το 60% έως το 80% των παιδιών στα οποία γίνεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αγόρια (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η μεγαλύτερη συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών στα αγόρια έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα. Επίσης, τα αγόρια εμφανίζουν συμπεριφορές περισσότερο διαταρακτικές για την οικογένεια ή το σχολείο, και έτσι παραπέμπονται πολύ

συχνότερα για τέτοιου είδους αξιολογήσεις σε ειδικούς συγκριτικά με τα κορίτσια (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Με τη θεσμοθέτηση της διαδικασίας της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία, ορίζεται ότι το κύριο πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών αυτών είναι το κανονικό σχολείο (συνήθης σχολική τάξη ή τμήμα ένταξης σε σχολεία γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης) και μόνο όταν η εκπαίδευση των ατόμων καθίσταται δυσχερής προτείνονται άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Νόμος 3699/2008). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής -και ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- καλείται να αποκτήσει δεξιότητες και ικανότητες για την οργάνωση και σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα πλαίσια του κανονικού αναλυτικού προγράμματος.

Κεφάλαιο 2^ο : Παιδαγωγικοί χειρισμοί εκπαιδευτικών

2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανίχνευση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Το πρώτο στάδιο για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι η έγκαιρη διάγνωσή του. Σύμφωνα με τους Souroulla, Panayiotou & Kokkinos (2009), ο δυναμικός ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης στην ανίχνευση-αναγνώριση ΜΔ έχει γίνει αντικείμενο εστίασης σε αρκετές μελέτες. Οι Gerber και Semmel (1984 όπ. αναφ. στο Souroulla, Panayiotou & Kokkinos 2009) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της κανονικής τάξης λαμβάνονται ως χρήσιμα και υποστηρικτικά ‘τεστ’ ακαδημαϊκής επίδοσης, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές αποτελούν ‘καθρέφτες’ των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επίδοσή τους. Όπως τονίζουν, τα τυπικά τεστ ικανοτήτων και επίδοσης βασίζονται στην ανάλυση μόνο μικρών δειγμάτων της συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν διαθέσιμο ένα πολύ πιο πλούσιο και ποικίλο δείγμα συμπεριφοράς, εξαλείφοντας έτσι τυχαίους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των τεστ (Kenny & Chekaluk, 1993 όπ. αναφ. στο Souroulla, Panayiotou & Kokkinos 2009). Επίσης, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών βασίζονται στο κοινωνικό ιστορικό του παιδιού και στα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν κατά την αξιολόγησή του, σε αντίθεση με τις στατικές εκτιμήσεις ενός παιδιού σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, που είναι στοιχεία που παρέχουν τα τυποποιημένα τεστ (Coleman & Dover, 1993· McCarney, 1996 όπ. αναφ. στο Souroulla, Panayiotou & Kokkinos 2009).

Πράγματι, πολυάριθμες μελέτες που χρησιμοποιούν εργαλεία ανίχνευσης συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς και επιβεβαιώνουν ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις βαθμολογίες των μαθητών στα τεστ επίδοσης. Σε όλες τις περιπτώσεις πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη του εκπαιδευτικού της τάξης, ο οποίος γνωρίζει το μαθητή σε βάθος (Hoy & Gregg, 1994 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010). Ο δάσκαλος είναι ο πρώτος που, συνήθως, αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και, συνήθως, ο τελευταίος στον οποίο γυρίζει το παιδί για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές του δυσκολίες. Οι διαπιστώσεις που κάνει σχετικά με την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί μπορούν να συμβάλλουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Fletcher & Foorman, 1994).

Εκτός από την αναγνώριση των τρεχόντων ακαδημαϊκών δυσκολιών, ένας σημαντικός αριθμός μελετών δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν να γίνει επιτυχημένη πρόβλεψη μελλοντικών ακαδημαϊκών προβλημάτων, πράγμα που καθιστά τους εκπαιδευτικούς πολύτιμους στην έγκαιρη ανίχνευση-αναγνώριση των ΜΔ (Coleman & Dover, 1993· Kenny & Chekaluk, 1993· Gijssel, Bosman & Verhoeven, 2006· Gresham, MacMillan & Bocian, 1997· Quay & Steele, 1998· Satz & Fletcher, 1988· Taylor et al., 2000· Teisl, Mazzocco & Myers, 2001 όπ. αναφ. στο Souroulla, Panayiotou & Kokkinos 2009). Μερικοί ερευνητές (Flynn & Rahbar, 1998· Hoge, 1983· Teisl, Mazzocco & Myers, 2001 όπ. αναφ. στο Souroulla, Panayiotou & Kokkinos 2009) πρότειναν τον συνδυασμό τεστ και πληροφοριών που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς, για να βελτιώσουν την αναγνώριση παιδιών στο νηπιαγωγείο που κινδυνεύουν με αποτυχία στην ανάγνωση. Στη μελέτη των Flynn & Rahbar (1998 όπ. αναφ. στο Souroulla, Panayiotou & Kokkinos 2009) αυτός ο συνδυασμός είχε ως αποτέλεσμα την απουσία ενός 12% αυτών που αργότερα απέτυχαν.

Η Πολυχρόνη (2011) αναφέρει ότι ο έγκαιρος εντοπισμός των ΜΔ αποτελεί βασικό ζητούμενο. Ένας σημαντικός λόγος για την εφαρμογή της έγκαιρης ανίχνευσης είναι η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα που έχει η μαθησιακή παρέμβαση, όταν εφαρμόζεται στα πρώτα σχολικά χρόνια ή ακόμη και στην προσχολική ηλικία, και προλαμβάνονται οι μακροπρόθεσμες συνέπειες των συνεχόμενων αποτυχιών για τη συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού. Ένας άλλος λόγος είναι το οικονομικό όφελος. Στη Μεγάλη Βρετανία και στις ΗΠΑ, βάσει ερευνητικών δεδομένων από μελέτες αποτελεσματικότητας έγκαιρων προγραμμάτων παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι το συνολικό κόστος της εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων ήταν κατά πολύ μικρότερο σε σύγκριση με εντατικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονταν αργότερα (KPMG Foundation, 2006 όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη 2011).

Τη διαπίστωση αυτή ενισχύουν μετα-αναλύσεις ερευνών, που δείχνουν ότι τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης είναι ευκολότερα, λιγότερο δαπανηρά (σε χρόνο και κόστος) και πιο αποτελεσματικά από ό,τι η παρέμβαση σε δευτερογενές ή τριτογενές επίπεδο, αφού δηλαδή έχουν εκδηλωθεί οι όποιες δυσκολίες (Brooks, 2007· Snow, Burns & Griffin, 1998 όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη 2011). Η έκθεση του National Reading Panel στις ΗΠΑ επισημαίνει ότι οι παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές όταν εφαρμόζονται σε παιδιά 7 ή 8 ετών, μόλις εντοπιστούν οι πρώτες ενδείξεις ότι το παιδί υπολείπεται στον

τομέα της ανάγνωσης – άποψη την οποία υποστηρίζουν πολλοί μελετητές στον τομέα αυτό (NRP, 2000· RAND Study Group, 2002· Torgesen, 2007· Wolf & Katzir-Cohen, 2001 όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη 2011). Επίσης, η έγκαιρη παρέμβαση πριν την Α΄ τάξη δημοτικού είναι σημαντική για όσα παιδιά ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου», όπως τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Durlak, 1995 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010).

Ο Σακκάς (2002) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο εκπαιδευτικός είναι, ίσως, ο πρώτος που παρατηρεί τις επίμονες δυσκολίες του παιδιού στο διάβασμα, στο γράψιμο ή την αριθμητική, καθώς οι σχολικές απαιτήσεις γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες.

Η Keogh (1990) σημειώνει ότι το κλειδί της επιτυχίας για τους μαθητές με ΕΜΔ είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης. Παράγοντες που απαιτούν σοβαρή μελέτη είναι: η στάση του εκπαιδευτικού, η κρίση του ως προς την πρόοδο των παιδιών, η ικανότητά του να αντιμετωπίσει τη συναισθηματική συμπεριφορά και τα προβλήματα που απορρέουν από την αδυναμία του παιδιού να συναγωνιστεί ακαδημαϊκά τους συμμαθητές του. Η φοίτηση μέσα σε μια κανονική τάξη είναι θετική, διότι συμβάλλει στην αλληλεπίδραση των συνομηλίκων και επιπλέον αποτρέπει την αρνητική κατηγοριοποίηση των παιδιών. Υπάρχει όμως και η πιθανότητα της ελλιπούς ενημέρωσης του εκπαιδευτικού, της ύπαρξης πολλών παιδιών μέσα στην τάξη και της αδυναμίας εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών αποτελεί σημαντικότατο παράγοντα (Rosenthal & Jacobson, 1968· Rubovits & Maehr, 1973· Tenenbaum & Ruck, 2007 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010) τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής (Liljequist & Renk, 2007 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010). Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών παρέχουν σημαντική πληροφόρηση για θέματα που αφορούν τόσο τη συμπεριφορά των μαθητών όσο και τη μαθησιακή τους επίδοση σε ολόκληρη την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Jensen, 1980· Mashburn & Henry· 2004, Temp 1971 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010). Δεν είναι λίγες οι αναφορές της διεθνούς βιβλιογραφίας όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά (Dupaul et al. 1998· Rescorla et al. 2007 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010) σε συνδυασμό με τις εκτελεστικές λειτουργίες (Achenbach & Rescorla, 2001 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010), τις κοινωνικές δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους

(Gresham & Elliot, 1991· LDDI· Hammill, 1995· LDES· Mathew, 2001 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010).

Τα εμπειρικά δεδομένα αρκετών ερευνών, επίσης, αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανιχνεύσουν αξιόπιστα προβλήματα στη συμπεριφορά των μαθητών, όπως επιθετική συμπεριφορά (Rivrad et al., 2007· Taylor, Gunter & Slate, 2001 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010), διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και/ή υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ) (Syeuens, Quittner & Abikoff, 1998 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010), αλλά και αναγνωστικές δυσκολίες (Coladarci, 1986· Gresham, Reschly & Carey, 1987· Hopkins, George & Williams, 1985· Wright & Wiese, 1988 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010).

Η χρήση των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια κλιμάκων έχει εφαρμοστεί και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, εκτός από τις ΗΠΑ. Σε διαχρονική έρευνα στη Νορβηγία, εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις επιδόσεις 603 μαθητών στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών είχαν στατιστικώς σημαντική συνάφεια με τις επιδόσεις των μαθητών αυτών σε σταθμισμένα τεστ ανάγνωσης, ορθογραφίας, όπως και τεστ νοημοσύνης (Salvesen & Undheim, 1994 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010). Επίσης, στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν μπόρεσαν να αναγνωρίσουν με ακρίβεια σχεδόν 90% των περιπτώσεων μαθητών που είχαν αναγνωστικές δυσκολίες και να τους διαφοροποιήσουν από τους συμμαθητές τους που είχαν χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Παρά τον ικανοποιητικό αριθμό ερευνών που αναδεικνύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν ως κριτήρια αξιολόγησης (teachers as tests), εξακολουθεί να επικρατεί μια δυσπιστία ως προς την ακρίβεια και την αξιοπιστία τους. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται κακοί κριτές των ικανοτήτων των μαθητών (Hoge & Coladarci, 1989 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010). Ίσως, το καλύτερο επιχείρημα για την εφαρμογή και χρήση αξιολογικών κρίσεων από εκπαιδευτικούς να προέρχεται από τους Greshman και συνεργάτες, που υποστήριξαν ότι «κάπου στην ανάπτυξη των διαδικασιών λήψης ψυχοπαιδαγωγικών αποφάσεων, οι κρίσεις των εκπαιδευτικών υποβαθμίστηκαν σε εικασίες, υπόνοιες και, πάνω από όλα, ύποπτα δεδομένα» (Greshman, MacMillan & Bocian, 1997 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010). Ωστόσο, τα μέχρι στιγμής διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα με διαφορετικά δείγματα μαθητών με ή χωρίς ΜΔ

στηρίζουν την άποψη ότι οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών, που θεμελιώνονται με τη βοήθεια κάποιας κλίμακας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αναγνώριση και τον έγκαιρο εντοπισμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2011).

Η έμφαση στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκε γιατί οι κρίσεις τους θεωρούνται ιδιαίτερα ακριβείς στη αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών τους (Hoge & Coladarcì, 1989· Hoge & Cudmore, 1986 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010). Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Θεωρούνται ικανοί να εκτιμήσουν την επίδοση, τις δεξιότητες και την πρόοδο του κάθε μαθητή, καθώς προβαίνουν σε συγκρίσεις μεταξύ των συμμαθητών της τάξης που διδάσκουν ή βάσει της εμπειρίας τους (Maxwell, 2004 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010). Μάλιστα, οι εκτιμήσεις τους συχνά χρησιμοποιούνται και για την πιστοποίηση της εγκυρότητας σταθμισμένων εργαλείων που αναφέρονται στη γνωστική επίδοση των μαθητών σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα στον διεθνή και ελληνικό χώρο (Coladarcì, 1986, Triga, 2004 όπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα 2010).

Συχνά η αξιολόγηση του μαθητή ξεκινά με τον εντοπισμό κάποιων προβλημάτων που πρέπει να συζητηθούν με τον σύμβουλο ή και με άλλους ειδικούς, για να γίνουν πιθανά τροποποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας ή στο πρόγραμμα της τάξης. Στη διαδικασία αυτή είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η υπάρχουσα κατάσταση του μαθητή, έτσι ώστε να αποφευχθεί μια λανθασμένη εκτίμηση ή ο εντοπισμός προβλημάτων σε όλους τους μαθητές. Το πρώτο βήμα της αξιολογικής διαδικασίας είναι η εξέταση των εργασιών του μαθητή είτε προφορικά είτε γραπτά, για παράδειγμα πόσο χρόνο χρειάστηκε ο μαθητής για να κάνει μια εργασία, αν την ολοκλήρωσε, τι είδους λάθη έκανε, τι απαντήσεις έδωσε σωστά ή λάθος. Τέτοιες πληροφορίες μπορεί να γίνουν σε ένα διάστημα χρόνου και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραπέμπεται ο μαθητής ευθύς με τον εντοπισμό των πρώτων δυσκολιών (Τζουριάδου, 2011).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, και ειδικότερα του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, είναι πολύ σημαντικός για την έγκαιρη αναγνώριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Οι δάσκαλοι είναι συνήθως οι πρώτοι που εντοπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες στα παιδιά. Κάποιες φορές τα σημάδια είναι εμφανή, παρά τις συνεχείς προσπάθειες του μαθητή, και δε σημειώνεται καμία πρόοδος στην ανάγνωση ή στις πράξεις πολλαπλασιασμού. Ωστόσο, κάποια παιδιά προσπαθούν με

κάθε τρόπο να κρύψουν τις αδυναμίες τους επειδή αισθάνονται άσχημα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε τομείς που οι περισσότεροι συνομήλικοί τους δε δυσκολεύονται καθόλου. Η πρόληψη των δυσκολιών αυτών στα πρώτα σχολικά χρόνια είναι πιο εύκολη και πιο αποτελεσματική συγκριτικά με μια παρέμβαση σε δευτερογενές ή τριτογενές επίπεδο, οπότε προλαμβάνονται και οι μακροπρόθεσμες συνέπειες για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

2.2 Αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς

Η έγκαιρη παρέμβαση είναι συνυφασμένη με την ορθή, ποιοτική διδασκαλία ενός μαθήματος σε όλους τους μαθητές, συνδέεται, δηλαδή, με την προσαρμοσμένη και εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές και όχι μόνο γι' αυτούς με ΜΔ. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δύσκολο έργο να προσαρμόσει το μάθημα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και όχι το αντίθετο. Με αυτό τον τρόπο η μαθησιακή διαδικασία αξιοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή και προσαρμόζεται στο γνωστικό ύψος του και στον ατομικό τρόπο προσέγγισης του νέου μαθησιακού υλικού (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με τους Snow, Burns & Griffin (1998), η έγκαιρη διδακτική παρέμβαση -σε παιδιά της πρώτης και δευτέρας δημοτικού- είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης του γραπτού λόγου. Ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου και η έγκαιρη παροχή ειδικά σχεδιασμένης παρεμβατικής διδασκαλίας συνιστά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης σε καίρια γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η ανάγνωση. Δυστυχώς, όμως, η έγκαιρη διδακτική παρέμβαση δεν είναι πάντοτε εφικτή, εξαιτίας εμποδίων που προκύπτουν από τον ίδιο τον ορισμό των μαθησιακών διαταραχών και θεσμοθετημένων διαγνωστικών πρακτικών. Για παράδειγμα, στη χώρα μας ο χρόνος παραπομπής και οι κοινές διαγνωστικές πρακτικές είναι αξιοσημείωτα βραδείς και συχνά αποκλείουν την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, πριν αυτές εδραιωθούν και προκαλέσουν σημαντικά χάσματα στη μάθηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τις περισσότερες φορές, τα μαθησιακά ελλείμματα μπορούν να επεκταθούν πέρα από το αρχικό αντικείμενο που σχετίζεται με την ειδική διαταραχή (π.χ. ειδική διαταραχή της ανάγνωσης) και να δημιουργήσουν μια εικόνα γενικευμένης μαθησιακής διαταραχής

(Παντελιάδου, 2000). Παράλληλα, οι δυσκολίες αυτές στη μάθηση δημιουργούν στο παιδί πολλαπλές ματαιώσεις και αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο, τα οποία είναι δύσκολο να αναστραφούν με κατοπινή υποστήριξη (Mather & Goldstein, 2001 όπ. αναφ. στο Μουζάκη 2012).

Ο Πόρποδας (2003) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί τον τελικό σκοπό όλης της διαδικασίας και των ενεργειών που προηγήθηκαν για τον έγκαιρο εντοπισμό και τη σωστή διαγνωστική αξιολόγησή τους. Είναι η φάση κατά την οποία ο δάσκαλος της τάξης αποδεικνύει έμπρακτα πόσο καλά γνωρίζει όχι απλώς να ερμηνεύει τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης, αλλά και να βρίσκει τρόπους να βοηθήσει τον μαθητή να μάθει.

Η Τρίγκα-Μερτίκα (2010) αναφέρει ότι η παιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή ξεκινάει με την παραπομπή για διάγνωση των προβλημάτων του. Η παραπομπή αυτή, ιδιαίτερα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, γίνεται συνήθως από τον εκπαιδευτικό. Πριν από την παραπομπή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθήσει μια προσεκτική αξιολόγηση τόσο του παιδιού όσο και του πλαισίου, γιατί είναι ο ειδικός που έχει τον μαθητή τον μεγαλύτερο χρόνο και, κατά συνέπεια, τη δυνατότητα να εντοπίζει προβλήματα και συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να διαφύγουν από τους άλλους ειδικούς. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα έχει τον κύριο λόγο στην εκπαιδευτική παρέμβαση και στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση του μαθητή από τον παιδαγωγό δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στον ίδιο τον μαθητή αλλά αφορά τον μαθητή σε σχέση με την ομάδα, τη διδακτική μεθοδολογία, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος κ.ά. Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις και τρόποι που μπορεί να συλλέξει πληροφορίες ο εκπαιδευτικός και να αξιολογήσει τον μαθητή, όπως αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, οικολογική αξιολόγηση, ανάλυση δραστηριοτήτων, δυναμική αξιολόγηση. Όλες αυτές οι εκτιμήσεις μπορεί να συντεθούν σε ένα αρχείο, φάκελο του μαθητή (portfolio assessment). Οι εκτιμήσεις μπορεί να γίνουν με παρατήρηση, με συνεντεύξεις, καθώς και με τα τυπικά κριτήρια του σχολείου (Τζουριάδου, 20011).

Οι δυσκολίες ενός συγκεκριμένου μαθητή πρέπει να εξετάζονται συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τροποποιεί τις διδακτικές προσεγγίσεις ή τις δραστηριότητες, για να είναι σε θέση να τεκμηριώσει τη σοβαρότητα και το είδος του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αποφασίζει σχετικά

με το τι πρέπει να αξιολογήσει σε σχέση με το μαθητή. Π.χ. ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να εξετάσει δείγματα εργασιών ενός μαθητή από το αρχείο της τάξης, ενώ για έναν άλλο μαθητή να επιλέξει να τον συγκρίνει με άλλους μαθητές μέσα από εξεταστικές δοκιμασίες, για να εντοπίσει διαφορές με μαθητές με και χωρίς προβλήματα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ, είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα «φιλικό» σχολικό περιβάλλον απέναντι στις ΜΔ. Αυτό προϋποθέτει εκπαίδευση-ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ειδική παιδαγωγική υποστήριξη στο σχολείο, τεχνολογική και υλική υποδομή, ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην καταγραφή των ιδιαίτερων αναγκών τους, έγκαιρο εντοπισμό και παρέμβαση. Κάποιες αλλαγές μέσα στην τάξη μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες τους. Ένα μοντέλο οργάνωσης του σχολείου, όπου θα ισχύουν ένα κοινό σύστημα αξιών και μια κοινή πολιτική για τις ΜΔ, στο πλαίσιο της γενικότερης πολιτικής του σχολείου, η οποία θα αντανακλά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΜΔ, καθώς και την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, μπορεί να αποβεί αποτελεσματικό για την αντιμετώπιση των ΜΔ (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 1998).

Η παραδοσιακή προσέγγιση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στηρίζεται στην εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αρχίζει μετά την πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή, η οποία παρέχει πληροφορίες για το γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό του δυναμικό και σχεδιάζεται βάσει των δυνατοτήτων, των ελλειμμάτων και των ενδιαφερόντων του παιδιού. Το πρόγραμμα, αν και εφαρμόζεται συνήθως στο σχολείο (από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον ειδικό παιδαγωγό), είναι απαραίτητο να συνδέεται και με το σπίτι. Η εφαρμογή ακολουθεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση προσανατολίζεται στις περιοχές στις οποίες ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολία (π.χ. γλώσσα και μαθηματικά). Το παρεμβατικό πρόγραμμα επομένως πρέπει να διακρίνεται για τους σαφείς του στόχους (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους). Βεβαίως, ο μαθητής είναι εκείνος που ουσιαστικά θα καθορίσει τον τρόπο δράσης, τον ρυθμό, τη χρονική διάρκεια αλλά και τη λήξη της παρέμβασης (με την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος). Η πλειονότητα των μαθητών με ΜΔ χρειάζεται να λαμβάνει βοήθεια τόσο στο σπίτι όσο και

-κυρίως- στη σχολική τάξη που φοιτά, με την ενίσχυση, υποστήριξη και καθοδήγηση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012), η αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η θεραπευτική παρέμβαση μπορεί να γίνει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα πάντα με το πώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν το πρόβλημα οι διάφοροι ειδικοί που ασχολούνται με την επίλυσή του.

Ο εκπαιδευτικός που βλέπει το πρόβλημα από τη σκοπιά της σχολικής καθυστέρησης και των μαθησιακών ελλείψεων και κενών θα επιχειρήσει ίσως να βελτιώσει τις σχολικές δεξιότητες του μαθητή χρησιμοποιώντας τεχνικές και μεθόδους άμεσης διδασκαλίας (direct teaching) σε βάση ατομική ή σε ομάδα ολιγομελή. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι στις περισσότερες χώρες σήμερα τα παιδιά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδεύονται μέσα στον χώρο του γενικού σχολείου από τον εκπαιδευτικό της τάξης με τη βοήθεια, συχνά, του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή της υποστηρικτικής υπηρεσίας (Πολυχρονοπούλου, 2012· Τρίγκα-Μερτίκα. 2010).

Η εκπαιδευτική ‘θεραπευτική’ προσέγγιση του παιδιού με το μαθησιακό πρόβλημα σε ειδικό πλαίσιο ή μέσα στη γενική τάξη δεν αποτελεί μια μαγική συνταγή ειδικών μεθόδων, αλλά κυρίως μια πιο συστηματική, πιο μελετημένη, εντατική και προσεκτική εφαρμογή τεχνικών και στρατηγικών που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός με τους υπόλοιπους μαθητές του (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, κυρίως κατά την τελευταία δεκαετία, έχουν θεσμοθετηθεί μοντέλα παρέμβασης που λειτουργούν με τη συμμετοχή ολόκληρου του σχολικού συστήματος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και συμπεριφοράς. Στις ΗΠΑ εφαρμόζεται το πολυεπίπεδο μοντέλο Ανταπόκριση στη Διδασκαλία (Response to Intervention ή RTI) (Bradley, Danielson & Doolittle, 2005· Batsche, Elliott, Graden, Grimes, Kovalesski & Prasse, 2005), το οποίο ακολουθεί τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων για την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης και εξελίσσεται σε τρία επίπεδα. Το μοντέλο RTI έχει ευρέως περιγραφεί ως μια διαδικασία κατά την οποία παρέχονται σε όλους τους μαθητές πρακτικές υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, και παρακολουθείται η πρόοδός τους. Εκείνοι οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται κατάλληλα τους παρέχονται πρόσθετες πρακτικές και παρακολουθείται πάλι η πρόοδός τους, και όσοι εξακολουθούν να μην ανταποκρίνονται κατάλληλα παραπέμπονται στις υπηρεσίες ειδικής

αγωγής (Bradley, Danielson & Doolittle, 2005). Η εφαρμογή του RTI πραγματοποιείται πριν από την παραπομπή του μαθητή στη σχολική ψυχολογική υπηρεσία για επίσημη διάγνωση. Στις ΗΠΑ αποτελεί προϋπόθεση η εφαρμογή του μοντέλου πριν την παραπομπή του μαθητή (Πολυχρόνη, 2011).

Αντίστοιχα προγράμματα εφαρμόζονται και στη Μεγάλη Βρετανία, όπως το μοντέλο *Τρία Κύματα Παρέμβασης* (Three Waves of Provision, Rose 2009), σύμφωνα με το οποίο η παρέμβαση για τις ΜΔ πραγματοποιείται σε τρία «κύματα» - στάδια. Στο πρώτο στάδιο παρέχεται υψηλής ποιότητας διδασκαλία, όπου αναμένεται ότι η πλειονότητα των μαθητών θα επιτύχει τους στόχους της διδασκαλίας. Αν δεν σημειωθεί πρόοδος, τότε πραγματοποιείται αξιολόγηση για διερεύνηση των λόγων αποτυχίας. Στο δεύτερο στάδιο παρέχονται ομαδικές ή εξατομικευμένες παρεμβάσεις σε όσους μαθητές έχουν ανάγκη από πρόσθετη στήριξη εντός ή εκτός τάξης, όπου στόχος είναι να προσεγγίσουν τα αναμενόμενα επίπεδα στην ανάγνωση, τη γραφή κ.λπ. Στο τρίτο στάδιο παρέχεται εντατική υποστήριξη είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο σε μαθητές με πιο σοβαρές δυσκολίες, όπου στόχος είναι να επιταχυνθεί ο ρυθμός προόδου και να μειωθούν οι απώλειες στην επίδοση. Τα προγράμματα παρέμβασης εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει εξειδικευμένη κατάρτιση ή από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου (θεσμός των βοηθών εκπαιδευτικών στη Μεγάλη Βρετανία) (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008), η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζει ότι το τι μαθαίνει, το πώς το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης. Είναι μια διδακτική προσέγγιση μέσω της οποίας γίνεται η σύνδεση της σύγχρονης έρευνας για τη μάθηση κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδασκαλίας. Όσον αφορά ιδιαίτερα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά, εφόσον η διδασκαλία και η αξιολόγηση με πολλαπλούς τρόπους ταιριάζουν απόλυτα στα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμη, όταν σε μια διαφοροποιημένη τάξη όλοι οι μαθητές μπορεί να ασχολούνται με διαφορετικό υλικό ή να συμμετέχουν σε διαφορετικές ομάδες, κανένας τρόπος εργασίας δεν θεωρείται «ειδικός» και, άρα, δεν ξεχωρίζει ή στιγματίζει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και

δεν περιμένει να αποτύχει η διδασκαλία για να παρέμβει διορθωτικά στη συνέχεια. Με αυτή την έννοια η διαφοροποιημένη διδασκαλία δρα προληπτικά σε ό,τι αφορά την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών.

Επιπλέον, κάθε νέα μάθηση αποτελεί ευκαιρία για νέα διαφοροποίηση. Η διαφοροποίηση δεν αφορά μόνο την αντιμετώπιση ενός μαθησιακού προβλήματος, αλλά τη συνεχή μάθηση και πρόοδο των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση. Για τη διαφοροποίηση απαιτείται μεγάλος αριθμός πληροφοριών από πολλές πηγές, ώστε να γίνουν τροποποιήσεις που αφορούν το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών. Για τη διαφοροποίηση χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό όλοι οι τρόποι ομαδοποίησης (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία). Η επιλογή στηρίζεται κάθε φορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις διδακτικές τεχνικές, τις δραστηριότητες και τους συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές.

Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συμμετοχική. Η διδασκαλία αναπτύσσεται μέσα από τον συνδυασμό των επιλογών της εκπαιδευτικού και των μαθητών, ενώ ο στοχασμός των μαθητών μαζί με τον εκπαιδευτικό προσφέρει σημαντικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των επιλογών που γίνονται. Ανάλογα με τη δραστηριότητα και τους συγκεκριμένους μαθητές και εκπαιδευτικούς, η επιλογή μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία πάντα διασφαλίζεται η δυνατότητα επιλογής για τους μαθητές.

Όπως επισημαίνει ο Πόρποδας (2003), η επιτυχία και αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρεμβατικής εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών κάθε μαθητή εξαρτάται από την υιοθέτηση μιας θεμελιώδους εκπαιδευτικής στάσης, η οποία όχι απλώς αποτελεί προϋπόθεση επιτυχίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης αλλά αντανakλά και το επίπεδο ενημέρωσης του δασκάλου στα θέματα που σχετίζονται με το “πώς μαθαίνει και αποκτά γνώσεις ο μαθητής”. Αυτή η θεμελιώδης εκπαιδευτική στάση συνοψίζεται στην απλή μεν αλλά, σε μεγάλο βαθμό, παρερμηνευμένη (και γι’ αυτό, ίσως, δύσκολη στην εφαρμογή της) θέση: “εξατομίκευση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις δυνατότητες, τις ανάγκες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή”. Αν η εφαρμογή της αρχής της εξατομίκευσης και προσαρμογής της μάθησης στις ανάγκες, ικανότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή αποτελεί μια

αναγκαιότητα για όλη την εκπαίδευση (προκειμένου να αξιοποιήσουμε το πνευματικό δυναμικό του κάθε παιδιού), η υιοθέτησή της στις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών είναι “εκ των ων ουκ άνευ”. Και αυτό γιατί, συνήθως, είναι τόσο μεγάλες οι ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα και τόσο διαφορετικές (αναφορικά με την αιτιολογία, την ένταση και την ταυτότητά τους) οι μαθησιακές δυσκολίες, ώστε, εκ των πραγμάτων, καθίσταται σχεδόν αδύνατη οποιαδήποτε ομαδοποίηση των παιδιών αυτών και “η διδασκαλία του ίδιου μαθήματος, την ίδια ώρα σε όλους τους μαθητές”. Ο βαθμός στον οποίο ένας δάσκαλος αξιοποιεί (εργαζόμενος με παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες) τη θεμελιώδη αρχή “εξατομίκευση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και προσαρμογή της στις ανάγκες του κάθε μαθητή”, αντανακλάται όχι μόνο στη γενικότερη στάση του απέναντι στη μάθηση και στις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στην ποιότητα, στη δομή και στη διαδικασία χορήγησης του εκπαιδευτικού υλικού στο κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ορισμένες οδηγίες και συστάσεις για τη στήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (BDA, 2006· Λιβανίου, 2004· Μαυρομμάτη, 1995· Πόρποδας, 2003· Πολυχρονοπούλου, 2012· Τανός, 2004· Παπαδόπουλος, 2008· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010) που μπορούν να αποβούν χρήσιμες στην καθημερινή διδακτική διαδικασία στον εκπαιδευτικό της τάξης:

- ενίσχυση της προσοχής και της συγκέντρωσης,
- έμφαση στην επικοινωνία, την ενεργή συμμετοχή και την δημιουργικότητα,
- σαφήνεια σε ερωτήσεις και εντολές,
- επανάληψη και απλούστευση εντολών,
- προφορικές παρά γραπτές οδηγίες,
- οπτικοποιημένες οδηγίες,
- προέλεγχος αναγκαίου εξοπλισμού και μαθησιακού υλικού,
- σύνδεση με τα προηγούμενα και συχνός έλεγχος κατανόησης,
- περισσότερος χρόνος για ανάγνωση, απαντήσεις, παράδοση εργασιών, ξεκούραση,
- χρήση περιλήψεων, σημειώσεων, μαγνητοφωνημένων κειμένων,
- υπογράμμιση βασικών σημείων και απαραίτητου επιστημονικού λεξιλογίου,
- επιλογή δραστηριοτήτων και ανάθεση εργασιών τμηματικά,
- συνεχής ενίσχυση και επιβράβευση για την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε βήματος,

- εμπλοκή σε συνεργατικές διαδικασίες και επιλογή ρόλων που θα αναδεικνύει τις δυνατότητες και θα ελαχιστοποιεί τις αδυναμίες τους,
- ενδιαφέρον αναγνωστικό υλικό,
- καλοσχεδιασμένα φυλλάδια εργασίας (ευδιάκριτα γράμματα, αποστάσεις μεταξύ σειρών, όχι υπερβολές σε σκίαση, έντονη ή πλάγια γραφή, υπογράμμιση ή γραφικά, χρήση χρωματιστού χαρτιού),
- χρήση σχεδιαγραμμάτων, εποπτικών μέσων, οπτικών βοηθημάτων,
- ενίσχυση στρατηγικών οργάνωσης και μελέτης,
- προφορική εξέταση,
- δοκιμασίες απλούστερης τυπολογίας (π.χ. πολλαπλές επιλογές, «ναι/όχι»),
- εναλλακτικοί τρόποι καταγραφής εργασιών (μαγνητοφωνημένη παρουσίαση, έμπρακτη επίδειξη, σχεδιαγράμματα, σκίτσα, χρήση υπολογιστή),
- γραπτές σημειώσεις, παρά προφορικές εντολές για το σπίτι,
- διακριτική βοήθεια από δάσκαλο και συμμαθητές,
- τόνωση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης,
- ενίσχυση της πολυαισθητηριακής αντίληψης, συνδυάζοντας ακουστικά με οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα,
- έμφαση στη γραπτή έκφραση, παρά στην ορθογραφική ικανότητα,
- επανέλεγχος και βελτίωση του γραπτού κειμένου,
- αυτοδιόρθωση κειμένων και εργασιών με χρήση λεξικού, υπολογιστή, αριθμομηχανής
- ενημέρωση και συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων.

Τέλος, σύμφωνα με τη Λιβανίου (2004), η αντιμετώπιση των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων ξεκινά από την προσωπικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς και από την ιδιοσυγκρασία, τα βιώματα, τις αξίες, τα πιστεύω, τις θεωρίες και τις γνώσεις του. Εξαρτάται, επίσης, και από τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του: τον βαθμό αυτοεκτίμησης των ικανοτήτων του και της αυτοπεποίθησής του να αντεπεξέλθει στις όποιες αντιξοότητες παρουσιάζει το επάγγελμα-λειτουργημά του. Εξαρτάται από το πόσο ευέλικτος είναι στις τοποθετήσεις του, αν είναι διατεθειμένος να αναπροσαρμόσει τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας του, αν αποδέχεται τη βοήθεια ή παρεμβολή των «ειδικών», αν δέχεται την κριτική και τις παρατηρήσεις των γονιών, των συναδέλφων και των μαθητών. Αν αγαπά το επάγγελμά του ή αν το βλέπει μόνο σαν βιοποριστικό μέσο, αν αυτοαξιολογεί την επιτυχία ή την αποτυχία μέσα στον επαγγελματικό χώρο, αν επιδιώκει να είναι ο φίλος, ο μεγάλος

αδελφός, η πατρική/μητρική φιγούρα ή ο σύμβουλος των μαθητών του. Αν, τέλος, αντιδρά και αποστασιοποιείται από καθετί καινούριο και εάν αποφεύγει την κοινωνικοποίηση με γονείς και μαθητές.

Η Λιβανίου (2004) προτείνει και μερικούς πιο γενικούς κανόνες για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να παρέχουν αποτελεσματική βοήθεια σε μαθητές με ΕΜΔ:

- Οι εκπαιδευτικοί να απευθύνονται σε όλη την τάξη, να τροποποιούν, δηλαδή, κατάλληλα τη διδακτική ύλη και τη διδασκαλική τους προσέγγιση, προσαρμόζοντας τα γύρω από τις ανάγκες των παιδιών. Να διδάσκουν με τον τρόπο που μαθαίνουν όλα τα παιδιά και όχι με τον τρόπο που μαθαίνουν τα περισσότερα παιδιά ή αυτόν που διευκολύνει τον κάθε εκπαιδευτικό.
- Να λαμβάνουν υπόψη τα εξελικτικά στάδια και την εικόνα ωριμότητας του κάθε παιδιού, δηλαδή να παρακολουθούν τον ατομικό ρυθμό ωρίμασης-εξέλιξης (αντίληψη, γλωσσική ικανότητα, δεξιότητες, συμπεριφορά υπό όρους προσοχής και συγκέντρωσης), ο οποίος μπορεί να είναι αργός σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού και με την τάξη που βρίσκεται. Άρα, να απαιτούνται και συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ανάλογα με τη δυσκολία του κάθε παιδιού.
- Να συγκεκριμενοποιούν την κατά περίπτωση δυσκολία και να εστιάζουν σε αυτή περιγράφοντας ακριβώς το πρόβλημα και ορίζοντάς το με σαφήνεια, έτσι ώστε να μπορεί να γίνει κατανοητό από όλους όσοι ασχολούνται με το παιδί. Για παράδειγμα, το «υπερκινητικό», «απρόσεκτο», «ανορθόγραφο», «δεν καταλαβαίνει», πρέπει να οριοθετείται και να προσδιορίζεται σε σχέση με τη συχνότητα, σε ποια μαθήματα, ποιες ώρες/ημέρες, σε ποιους εκπαιδευτικούς, εάν εμφανίζεται στο σχολείο περισσότερο από όσο στο σπίτι ή το αντίστροφο, στην τάξη, στο διάλειμμα κ.λπ. Αυτή η τακτική βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανωθεί ανάλογα για την κατάστρωση και υλοποίηση ενός αποτελεσματικού προγράμματος αντιμετώπισης.

Συμπερασματικά, οι θέσεις των μελετητών (Πόρποδας, 2003· Λιβανίου, 2004· Παντελιάδου, 2008· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Πολυχρόνη, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012, κ.ά.) συγκλίνουν στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης των παιδιών με ΕΜΔ και προσαρμοσμένης ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει τρόπους να

βοηθήσει τον μαθητή εκτιμώντας και αξιολογώντας το συνολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται και δημιουργώντας ένα ‘φιλικό’ σχολικό περιβάλλον για εκείνον.

2.3 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ένας από τους παράγοντες που φαίνεται να διαμορφώνουν τη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, δηλαδή η αναμονή ή πρόβλεψη γεγονότων με βάση εμπειρίες του παρελθόντος αλλά και ερεθίσματα του παρόντος (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008).

Η έρευνα των Rosenthal και Jacobson (1968) αποτέλεσε το έναυσμα για νέες ερευνητικές εργασίες και μελέτες στα πλαίσια της επίδρασης των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, όπως αυτές των Cooper (1971), Lavoie και Adams (1973), Hecht και Strum (1974), Zanna, Sheras, Cooper και Shaw (1975), Cooper, Good, Blakey, Hinkel, Burger και Sterling (1979), Coleman και Jussim (1983), Sprouse και Webb (1994), Μπασέτας, (1999) Trouilloud, Sarrazin, Martinek και Guillet (2001), Prihadi, Hairul και Hazri (2010) (όπ. αναφ. στο Νιάρη & Μανούσου, 2013).

Σύμφωνα με τον Koblitz, (1981 όπ. αναφ. στο Μπασέτας, 1999), «οι προσδοκίες του δασκάλου για την επίδοση π.χ. των μαθητών του στο σχολείο δεν επηρεάζουν μόνο την αντίληψη και την κρίση του δασκάλου (ως εργαλείο επεξεργασίας πληροφοριών), αλλά κατευθύνουν και τη συμπεριφορά του και, κατ’ επέκταση, και τη συμπεριφορά των μαθητών του».

Σύμφωνα με τον Schiefele (1986), στην περίπτωση της σχέσης μαθητή – δασκάλου, ο μαθητής μπορεί να μεταβάλλει τη συμπεριφορά του, ώστε ο εκπαιδευτικός τελικά να δικαιωθεί για την αρχική γνώμη που είχε για εκείνον, π.χ. ότι δε βγαίνει τίποτε με αυτόν τον μαθητή. Με τη σειρά του ο εκπαιδευτικός θα ικανοποιηθεί για την ορθή πρόβλεψη που είχε κάνει ότι δεν υπάρχει πιθανότητα εξέλιξης του μαθητή. Τόσο μεγάλη είναι η επίδραση της προσδοκίας.

Ο Rosenthal (1992) υποστήριξε ότι οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για ένα μαθητή ασυνείδητα ενεργοποιούνται και επαληθεύονται. Σύμφωνα με τον Tauber (1998),

διαφορετικές προσδοκίες συνήθως οδηγούν σε διαφορετικές παρεμβάσεις. Η θεωρία των τεσσάρων παραγόντων του Rosenthal, το γνωστό Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, προσδιορίζει ως παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να μεταφέρουν τις προσδοκίες το κλίμα, την ανατροφοδότηση, την εισαγωγή πληροφοριών και την απόδοση-ανταπόκριση. Αναλυτικότερα:

Κλίμα: η ψυχοσυναισθηματική διάθεση ή το πνεύμα που δημιουργήθηκε από το άτομο που έχει την προσδοκία, συχνά επικοινωνούμενη μη λεκτικά (π.χ. χαμογελώντας και γνέφοντας πιο συχνά, παρέχοντας μεγαλύτερη οπτική, κλίνοντας πιο κοντά στο μαθητή).

Ανατροφοδότηση: παρέχοντας και συναισθηματικές πληροφορίες (π.χ. περισσότερο έπαινο και λιγότερη κριτική των μαθητών με υψηλές προσδοκίες) και γνωστικές πληροφορίες (π.χ. πιο λεπτομερείς, καθώς και υψηλότερης ποιότητας ανατροφοδότηση ως προς την ορθότητα των απαντήσεων των μαθητών με υψηλότερες προσδοκίες).

Εισαγωγή πληροφοριών: οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διδάσκουν περισσότερο τους μαθητές από τους οποίους αναμένουν περισσότερα.

Απόδοση-Ανταπόκριση: οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν μεγαλύτερη ανταπόκριση των μαθητών από τους οποίους αναμένουν περισσότερα μέσω λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών (π.χ. παρέχοντας στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες να αναζητήσουν διευκρινίσεις).

Ο όρος «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον κοινωνιολόγο Robert K. Merton στο βιβλίο «Κοινωνική θεωρία και κοινωνική διάρθρωση» (1949). Ως μέρος της εξήγησής του για την αυτοεκπληρούμενη προφητεία, ο Merton βασίστηκε στο εξής θεώρημα: «Εάν οι άνθρωποι ορίζουν καταστάσεις ως πραγματικές, αυτές είναι πραγματικές προς τις συνέπειές τους» (Thomas, 1928 όπως αναφ. στο Tauber, 1998).

Σύμφωνα με τον Tauber (1998) το ακόλουθο μοντέλο πέντε βημάτων εξηγεί πώς λειτουργεί η αυτοεκπληρούμενη προφητεία:

- 1) Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει προσδοκίες.
- 2) Βασιζόμενος σε αυτές τις προσδοκίες, ο εκπαιδευτικός δρα με έναν διαφοροποιημένο τρόπο.

- 3) Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι να λέει σε κάθε μαθητή (καθαρά και δυνατά) ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά και επίδοση.
- 4) Εάν η παρέμβαση είναι συνεπής και σταθερή, θα διαμορφώσει τη συμπεριφορά και την επίδοση του μαθητή.
- 5) Με την πάροδο του χρόνου, η συμπεριφορά και η επίδοση του μαθητή θα συμμορφωθεί όλο και περισσότερο με αυτό που αναμένει ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις προσδοκίες - συχνά κατά τη διάρκεια της πρώτης ημέρας του σχολείου. Αν οι πρώτες εντυπώσεις είναι μόνιμες, τότε κάποιοι μαθητές βρίσκονται σε μια προκαθορισμένα πλεονεκτική θέση, ενώ άλλοι βρίσκονται σε μια προκαθορισμένα μειονεκτική θέση. Η έρευνα για την αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Good, 1987 όπως αναφ. στο Tauber, 1998) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους και προσδίδουν ετικέτες σε ανθρώπους με βάση χαρακτηριστικά μεταξύ άλλων, όπως το σώμα, το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, το όνομα ή / και το επώνυμο, την ελκυστικότητα, τη διάλεκτο, και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Μόλις ετικετοποιούμε ένα άτομο, αυτό επηρεάζει τον τρόπο που δρούμε και αντιδρούμε προς το συγκεκριμένο άτομο. "Με τις ετικέτες, δεν έχουμε να γνωρίσουμε το άτομο. Μπορούμε απλά να υποθέσουμε πώς είναι αυτό το άτομο" (Oakes, 1996 όπως αναφ. στο Tauber, 1998).

Το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είναι γνωστό και ως φαινόμενο του Πυγμαλίωνα. Στη σχολική τάξη παρατηρείται, όταν οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την απόδοση των μαθητών του επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Εκείνη γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές του, μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης, και τους οδηγεί σε αντιδράσεις συμπεριφοράς που θα επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα στην Ελλάδα διερεύνησε ο Μπασέτας (1999), με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1994-97 σε δασκάλους των Α' και Δ' τάξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, να διαφοροποιούν τους μαθητές τους σε «καλούς» και «κακούς», να κάνουν συχνά προβλέψεις για το μέλλον των μαθητών τους, να αποδίδουν τις αιτίες σχετικά με την επίδοση των μαθητών τους, άλλοτε σε εσωτερικούς και άλλοτε σε εξωτερικούς παράγοντες, με εμφανή την τάση οι επιτυχίες των «καλών» μαθητών και οι «αποτυχίες» των «κακών» μαθητών να αποδίδονται κυρίως σε εσωτερικούς παράγοντες.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, διαφοροποιούν κατά την παιδαγωγική διαδικασία τη συμπεριφορά τους έναντι των «καλών» και των «κακών» μαθητών της τάξης τους.

Οι ερευνητές έχουν ήδη επισημάνει ότι οι προσδοκίες συνήθως σχηματίζονται με βάση τις προηγούμενες σχολικές επιδόσεις του ίδιου του μαθητή ή των μεγαλύτερων αδερφών του (βασίζόμενοι σε παλιότερους βαθμούς, σε σχόλια των συναδέλφων, σε σχόλια των γονέων ή σε τεστ αρχικής/διαγνωστικής αξιολόγησης), αλλά μπορεί να στηρίζονται και σε στερεότυπα - γενικεύσεις, όπως το φύλο, η εξωτερική εμφάνιση, η εθνική καταγωγή ή η οικονομικο-κοινωνική κατάσταση του μαθητή (Γιαννούδης και συν., 2009· Trouilloud & Sarrazin, 2003· Κατσίλλης, 2005· Sprouse & Webb, 1994· Brophy, 1982· Rist, 1977· Lavoie & Adams, 1973 όπ. αναφ. στις Νιάρη & Μανούσου, 2013). Ωστόσο, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν ακριβείς προβλέψεις για τους μαθητές τους βασίζόμενοι στην εμπειρία και την καθημερινή παρατήρηση έρχεται να ανανεώσει τη συζήτηση (Brophy, 1982· Trouilloud & Sarrazin, 2003 όπ. αναφ. στο Νιάρη & Μανούσου, 2013). Δηλαδή, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική φαίνεται ότι οι μαθητές 'δικαιώνουν' τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, όχι επειδή οι τελευταίοι έχουν 'μεταμορφώσει' με τη συμπεριφορά τους τους μαθητές, αλλά επειδή είναι ικανοί να εκτιμήσουν με σχετικά ακριβή τρόπο τις δυνατότητες και τη δυναμική κάθε μαθητή (Trouilloud & Sarrazin, 2003 όπ. αναφ. στο Νιάρη & Μανούσου, 2013).

Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα περιγράφει την επίδραση που μπορεί να έχουν οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών μέσω της άνισης και διαφοροποιημένης συμπεριφοράς του πρώτου. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τη διεργασία κατά την οποία «οι δάσκαλοι προκαλούν μια υψηλότερη επίδοση (του μαθητή), απλώς επειδή την πιστεύουν ή την ελπίζουν» (Κατσίλλης, 2005).

Διαχρονικές μελέτες υποστηρίζουν την υπόθεση της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να προβλέψουν αλλαγές στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, πέρα από τα αποτελέσματα από προηγούμενες επιδόσεις και προηγούμενα κίνητρα (Jussim & Eccles, 1992 όπως αναφ. στο Tauber, 1998). Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την αυτοεκπληρούμενη προφητεία μπορούν και πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές τους να γίνουν οι ίδιοι Πυγμαλίωνες (Tauber, 1998).

Ο Rosenthal (1992) αποκαλεί «ηθική υποχρέωση» του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία και τον μαθητή: «αν ένας δάσκαλος ξέρει ότι ορισμένοι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν, αυτός ο δάσκαλος θα έπρεπε να φύγει από την τάξη». Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρέπει να κάνει τους μαθητές να μάθουν.

Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία σε μαθητές με δυσλεξία από τους Hornstra, Denessen, Baker, van den Bergh & Voeten (2010) αναφέρεται ότι, δεδομένου ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν δείξει χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και/ή στην ορθογραφία, θα υπάρχουν και άλλοι επιβαρυντικοί παράγοντες για τη χαμηλή επίδοση. Ένας από αυτούς θα μπορούσε να είναι οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία (Clark, 1997 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Αυτό θα μπορούσε να προκληθεί από τον στιγματισμό αυτών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό, μια ετικέτα «δυσλεξίας» μπορεί να προκαλέσει αρνητική στάση σε μερικούς εκπαιδευτικούς, η οποία μπορεί να γίνει αιτία να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για αυτούς τους μαθητές και έτσι να τους μεταχειρίζονται διαφορετικά από άλλους μαθητές (π.χ. αυτούς χωρίς μαθησιακές δυσκολίες).

Μερικοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι ΜΔ είναι ένα μόνιμο/σταθερό χαρακτηριστικό ενός μαθητή, ενώ άλλοι θεωρούσαν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την επίδοση των μαθητών, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε δυσκολία/ αναπηρία. Ως αποτέλεσμα, διαφέρουν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους δύο τύπους εκπαιδευτικών και τους μαθητές. Οι πρώτοι αλληλεπιδρούσαν με τους μαθητές σε κίνδυνο λιγότερο συχνά και σε χαμηλότερο γνωστικό επίπεδο, συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς που είχαν πιο «ευέλικτες» πεποιθήσεις γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ΜΔ μπορούν έτσι να επηρεάσουν και τις διδακτικές τους πρακτικές. Μπορεί να επηρεάσουν και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΜΔ (Hornstra, Denessen, Baker, van den Bergh & Voeten, 2010).

Μια μακρά παράδοση στην έρευνα για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχει δείξει ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών ασκούν μικρή αλλά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών (Jussim & Harber, 2005· Madon, Jussim, & Eccles, 1997 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να οριστούν ως κρίσεις για τον κάθε μαθητή σε σχέση με το ακαδημαϊκό του δυναμικό. Προκατειλημμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

για τους μαθητές μπορούν να επηρεάσουν το πώς αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους και μπορεί επίσης να επηρεάσει τις σχολικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρονται στους μαθητές, που μπορεί-με τη σειρά τους-να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Alvidrez & Weinstein, 1999· Paterson, 2007 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Αυτό μπορεί να ισχύει και στους μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες γι' αυτούς τους μαθητές απ' ό,τι για τους μαθητές χωρίς ΜΔ και αυτές οι προσδοκίες μπορεί-με τη σειρά τους-να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση.

Οι διαφορές στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με δυσλεξία σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μπορεί ασφαλώς να εξηγηθούν από τα σχετικά χαμηλότερα επίπεδα στην επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφία που εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία. Ωστόσο, οι χαμηλότερες προσδοκίες των εκπαιδευτικών για ορισμένες ομάδες μαθητών μπορεί να είναι όχι μόνο το αποτέλεσμα των ακριβών κρίσεων του κάθε μαθητή χωριστά, αλλά και το αποτέλεσμα στιγματισμού της ομάδας και των στερεοτύπων των εκπαιδευτικών. Στιγματισμός σημαίνει ότι υιοθετείται μια αρνητική στάση σε σχέση με μια ομάδα σε γενικές γραμμές, σε αντίθεση με το να στηρίζεις τις κρίσεις για τα ειδικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου (Dovidio, Major, & Crocker, 2000 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Ενώ οι προσδοκίες αντανakλούν τις αντιλήψεις για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, οι στάσεις αντανakλούν στερεότυπες κρίσεις για ομάδες και μπορεί να θεωρηθεί ένα χαρακτηριστικό του προσώπου που κατέχει αυτή τη στάση. Αρνητικές αξιολογήσεις για την ομάδα ή στιγματισμός μπορεί να προκαταβάλουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον κάθε μαθητή (Jussim & Harber, 2005 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010).

Έχει βρεθεί ότι οι επιδράσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών είναι πιο έντονες για τις ομάδες των μαθητών που στιγματίζονται, συμπεριλαμβανομένων των εθνοτικών μειονοτήτων και τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, σε σχέση με τα παιδιά από το γενικό σχολικό πληθυσμό (Jussim & Harber, 2005· Madon et al., 1997 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Οι μαθητές με δυσλεξία μπορεί επίσης να είναι επιρρεπείς στην ομάδα που στιγματίζεται ως αποτέλεσμα της ετικέτας "δυσλεξία", η οποία ετικέτα μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολικά ή λανθασμένα χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτούς τους μαθητές.

Σύμφωνα με τους Jussim, Nelson, Manis & Soffin (1995 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010), χαμηλές προσδοκίες μπορεί πράγματι να προκύψουν ως αποτέλεσμα των επιπτώσεων της ετικετοποίησης ή των στερεοτύπων της ομάδας. Δηλαδή, η εφαρμογή μιας ετικέτας της ομάδας σε ένα συγκεκριμένο άτομο μπορεί να επηρεάσει το πώς αυτός που αντιλαμβάνεται κρίνει το εν λόγω πρόσωπο (π.χ., προσδοκίες). Υπάρχουν πολλές διαφορετικές πηγές ετικετοποίησης της ομάδας (Jussim, Palumbo, Chatman, Madon, & Smith, 2000 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Ενδεχομένως, τα παιδιά με δυσλεξία θα μπορούσαν, επίσης, να στιγματίζονται ως ομάδα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερες προσδοκίες των εκπαιδευτικών για κάθε μαθητή με δυσλεξία και πιθανώς να έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλότερη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών.

Στην έρευνα των Hornstra, Denessen, Baker, van den Bergh & Voeten (2010), ο βαθμός στον οποίο η ετικέτα "δυσλεξία" επηρεάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους είναι άγνωστος. Από τη μια πλευρά, μπορεί να αναμένονται κάποια ενδεχομένως αρνητικά αποτελέσματα της ετικέτας "δυσλεξία", που μπορεί να εμφανιστούν σε συγκεκριμένους τομείς, όπου ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες (π.χ. ανάγνωση, ορθογραφία). Αυτό επίσης θα μπορούσε ενδεχομένως να προκύψει και σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς (π.χ. μαθηματικά). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με δυσλεξία, εξ ορισμού, εμφανίζουν απρόσμενα χαμηλή επίδοση σε ορισμένους ακαδημαϊκούς τομείς, αλλά όχι σε άλλους (Lyon, 1996), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναγκάζονται να βλέπουν αυτούς τους μαθητές με ένα πιο διαφοροποιημένο τρόπο από ό, τι μαθητές από άλλες στιγματισμένες ομάδες. Το αποτέλεσμα θα μπορούσε έτσι να είναι σχετικά ορθές προσδοκίες σε σχέση με τους συγκεκριμένους μαθητές με δυσλεξία και όχι εσφαλμένες προσδοκίες βάσει της ομάδας με τα στερεότυπα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι πιθανό ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών με δυσλεξία. Δηλαδή, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη δυσλεξία μπορεί να συσχετίζονται με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς και, επομένως, να παράγουν μια έμμεση συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών που προκαλείται από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί έτσι να έχουν έμμεση επίδραση στην επίδοση των μαθητών μέσα από τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορεί έτσι να επιφέρουν τη σχέση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών. Σε αρκετές πειραματικές

μελέτες, η ομάδα με τα στερεότυπα έχει πράγματι αποδειχθεί ότι επηρεάζει τη βαθμολογία των εκθέσεων των μαθητών και άλλων σχολικών εργασιών (Babad, 1985· Fazio & Olson, 2003 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν να πιστέψουν ότι μια έκθεση γράφτηκε από έναν μαθητή εθνοτικής μειονότητας, η έκθεση άδικα βαθμολογήθηκε πιο αρνητικά (Fazio & Olson, 2003 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Μια επιβεβαίωση της προκατάληψης που αναφέρεται στην τάση να ερμηνεύουμε τις πληροφορίες με τρόπο σύμφωνο με τις υπάρχουσες πεποιθήσεις ή τις προσδοκίες (Nickerson, 1998 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010) μπορεί να εξηγήσει αυτά τα ευρήματα. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, κατά συνέπεια, ενδεχομένως να οδήγησε σε αδικαιολόγητα χαμηλές βαθμολογίες στους μαθητές με δυσλεξία, ως αποτέλεσμα της λειτουργίας της επιβεβαίωσης της προκατάληψης.

Στην έρευνα των Hornstra, Denessen, Baker, van den Bergh & Voeten (2010), οι μαθητές με δυσλεξία λάμβαναν χαμηλότερες βαθμολογίες από τους εκπαιδευτικούς στην επίδοσή τους στη γραφή, όταν ο εκπαιδευτικός τους υποστήριζε μια πιο αρνητική σιωπηρή στάση απέναντι στη δυσλεξία. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί ότι αντικατοπτρίζει μια επιβεβαίωση της προκατάληψης (Nickerson, 1998 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Δηλαδή, όταν οι εκπαιδευτικοί κατέχουν περισσότερο αρνητικές στάσεις απέναντι στη δυσλεξία, τείνουν επίσης να βαθμολογήσουν την επίδοση των μαθητών σύμφωνα με την παρούσα αρνητική στάση.

Ο χρόνος και η προσπάθεια που οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να διαθέσουν για να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία να βελτιώσουν την ορθογραφία τους μπορεί να είναι ένας από τους παράγοντες που εξαρτάται από τη στάση του δασκάλου. Οι επιπτώσεις της στάσης των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών μπορεί επίσης να εξηγηθεί μέσω του όρου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Jussim et al., 1996 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010). Όπως υποστηρίζει ο Brophy (1985 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010), οι εκπαιδευτικοί μπορούν σίγουρα να αλληλεπιδρούν τόσο σε ποσοτικά όσο και ποιοτικά διαφορετικό τρόπο με τις ομάδες των μαθητών για τους οποίους έχουν περισσότερο ή λιγότερο αρνητικές στάσεις. Σύμφωνα με τον Rosenthal (1992), οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δώσουν στους μαθητές για τους οποίους έχουν περισσότερο αρνητική στάση λιγότερες ευκαιρίες να ανταποκριθούν ή / και λιγότερη ανατροφοδότηση πληροφοριών. Αυτό μπορεί να ισχύει και για τους μαθητές με δυσλεξία κατά τη διδασκαλία ανάγνωσης ή ορθογραφίας ειδικότερα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να

εκφράσουν λιγότερη ζεστασιά και ‘φιλική’ διάθεση προς τους μαθητές από τις ομάδες για τις οποίες έχουν περισσότερο αρνητική στάση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Hornstra et al. (2010) έδειξαν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δε συνάδουν με τη συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών. Παρόλα αυτά, βρέθηκε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών-ανεξάρτητη από τις στάσεις των εκπαιδευτικών-και της επίδοσης των μαθητών. Η συσχέτιση αυτή ήταν αρκετά ισχυρή για όλους τους μαθητές και ανεξάρτητα από το αν ήταν μαθητές με δυσλεξία ή μαθητές από την ομάδα αναφοράς (δηλαδή, οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες). Πολλές μελέτες για την επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών έχουν δείξει μαθητές από ιδιαίτερα ευάλωτες ομάδες-όπως οι μαθητές από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή οι μαθητές με ιστορικό χαμηλής σχολικής επίδοσης-να είναι πιο επιρρεπείς στις επιδράσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλους μαθητές (Alvidrez & Weinstein, 1999· Jussim et al., 1996 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010).

Η μελέτη των Hornstra et al. (2010), ωστόσο, δείχνει ότι η ετικέτα “δυσλεξία” δεν οδηγεί σε μεγαλύτερες επιδράσεις των προσδοκιών. Οι επιπτώσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να είναι εξίσου ισχυρές τόσο για τους μαθητές με δυσλεξία όσο και για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μαθητές με δυσλεξία μπορεί να βασίζονται σε πραγματικά επίπεδα επιδόσεων και, επομένως, να είναι αρκετά ακριβή (Jussim & Harber, 2005 όπως αναφ. στους Hornstra et al., 2010), ενώ οι στάσεις περιλαμβάνουν ομάδα με στερεότυπα. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της μελέτης, η έρευνα για τη στάση των εκπαιδευτικών εξετάζει μια διαφορετική διαδικασία από την έρευνα για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, έχει τη δική της προστιθέμενη αξία. Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις της στάσης των εκπαιδευτικών δεν ταιριάζει στη γνώση μας για τις επιπτώσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, γεγονός που σημαίνει ότι η διαδικασία αυτή θα πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω.

Όπως φαίνεται καθαρά στη μελέτη των Hornstra et al. (2010), η ετικέτα της «δυσλεξίας» δεν μπορεί πάντα να είναι βοηθητική για αυτούς τους μαθητές. Παρά το γεγονός ότι μια ετικέτα ΕΜΔ μπορεί να έχει πολλά οφέλη, με την έννοια ότι μπορεί να επιτευχθεί η κατάλληλη θεραπευτική διαδικασία και επιπλέον υποστήριξη (Riddick, 2002 όπως αναφ.

στους Hornstra et al., 2010), μια τέτοια ετικέτα μπορεί επίσης να τοποθετήσει αυτά τα ίδια τα παιδιά να διατρέχουν τον κίνδυνο στιγματισμού από τους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει, επομένως, να δίνεται προσοχή σε σχέση με τις πρακτικές ετικετοποίησης και του στιγματισμού των ομάδων.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους εμφανίζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτο-εικόνα (Winne, Woodlands & Wong, 1982 όπ. αναφ στο Παντελιάδου 2004) και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τη μελλοντική ακαδημαϊκή τους επίδοση (Rogers & Saklofske, 1985 όπ. αναφ στο Παντελιάδου 2004). Οι προσδοκίες αυτές παραμένουν σταθερές στη διάρκεια των χρόνων, ενώ η προσφορά εξειδικευμένης υποστήριξης είναι πολύ βοηθητική. Σημαντική επίσης θεωρείται η επίδραση παραγόντων, όπως η αλληλεπίδραση των μαθητών τόσο μεταξύ τους όσο και με τους δασκάλους τους, καθώς και οι αξίες και οι προσδοκίες που καλλιεργούνται στο σχολείο, όχι μόνο σε σχέση με το περιεχόμενο των μαθημάτων, αλλά και σε σχέση με τον χαρακτήρα της διδασκαλίας τους (Roth, 1995 όπ. αναφ στο Παντελιάδου, 2004).

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα είναι επίσης του Tauber (1997), ο οποίος αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που μπαίνουν σε μια τάξη παιδιών με ειδικές ανάγκες και πιστεύουν «Εγώ ξέρω ότι μπορεί (ο μαθητής), εγώ ξέρω ότι μπορεί, εγώ ξέρω ότι μπορεί» είναι πιο πιθανό μαζί με τα παιδιά να φτάσουν στην κορυφή. Σε έρευνα των Minner & Prater (1984 όπ. αναφ. στο Tauber, 1997) στις ΗΠΑ, οι πανεπιστημιακοί καθηγητές ανέφεραν ότι είχαν πολύ χαμηλές προσδοκίες για τους φοιτητές με ΜΔ. Η ετικέτα των ΜΔ επηρέασε αρνητικά τις αρχικές προσδοκίες των μελών των τμημάτων των πανεπιστημίων, όπου έγινε η έρευνα. Οι Rolison & Medway (1985 όπ. αναφ. στο Tauber, 1997) ανέφεραν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορεί να ποικίλουν από ετικέτα σε ετικέτα (π.χ. ΜΔ, σωματική αναπηρία κ.λπ.), σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν ή μειώνουν τις προσδοκίες τους σύμφωνα με την προηγούμενη ετικέτα ειδικής αγωγής των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι είχαν υψηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές με ΜΔ σε σχέση με αυτούς που είχαν την ετικέτα «ελαφρώς καθυστερημένοι». Ο Koster (1987 όπ. αναφ. στο Tauber, 1997) επιβεβαίωσε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η έρευνα έδειξε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών ήταν σημαντικά υψηλότερες για μαθητές με την ετικέτα «στο μέσο όρο» και «σωματικά ανάπηροι» σε

σχέση με τους μαθητές με ετικέτα «διανοητικά καθυστερημένοι», «με μαθησιακές δυσκολίες» και «συναισθηματικά μπερδεμένοι». Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά ήταν σημαντικά υψηλότερες για μαθητές με την ετικέτα «στο μέσο όρο», «σωματικά ανάπηροι», «διανοητικά καθυστερημένοι», «με μαθησιακές δυσκολίες» σε σχέση με τους μαθητές με ετικέτα «συναισθηματικά μπερδεμένοι».

Τέλος, ο μαθητής με ΜΔ έχει αρνητικές πεποιθήσεις για τις ικανότητές του στη μάθηση. Ιδιαίτερα χαμηλές είναι και οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων για τις δυνατότητες των μαθητών να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απαιτήσεις της εκπαίδευσης (Cronin, 1996 όπ. αναφ. στο Αντωνάτου, 2010). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορεί να έχουν χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τους νέους με ΜΔ, λόγω των σωρευτικών κοινωνικών και ακαδημαϊκών μειονεκτημάτων τους, και περισσότερες αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές για την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Lackaye και Margalit 2006· Shifrer, Muller & Callahan 2011 όπ. αναφ στο Shifrer, 2013).

Συμπερασματικά, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Όσον αφορά τους μαθητές με ΕΜΔ, οι επιδράσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ενδεχομένως να είναι πιο έντονες συγκριτικά με τους μαθητές του γενικού σχολικού πληθυσμού (Hornstra et al., 2010).

Κεφάλαιο 3^ο : Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Οι μαθησιακές δυσκολίες απασχολούν ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Την τελευταία εικοσαετία το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ υπάρχουν θεωρητικοί και ερευνητές στην Ελλάδα (Τζουριάδου, 2011· Παντελιάδου, 2000· Πολυχρόνη, κ.ά. 2006, 2011· Πόρποδας, 2003· Στασινός, 2003· Τρίγκα-Μερτίκα, 2013· Λιβανίου, 2004) που περιγράφουν πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ΕΜΔ, δεν έχει αποτυπωθεί, μέχρι σήμερα, το πώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν στη σχολική πραγματικότητα και, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, έναν μαθητή με ΕΜΔ.

Σκοπός της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα να διερευνηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, κατά τη διδακτική διαδικασία, έναν μαθητή ή μια μαθήτρια και ποιες είναι οι προσδοκίες τους από τους μαθητές αυτούς. Επιδιώκεται να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον όρο “ειδικές μαθησιακές δυσκολίες”. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πώς οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν έναν μαθητή ή μια μαθήτρια που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποια εκ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και εάν είναι προετοιμασμένοι για να τον/την διαχειριστούν. Επίσης, ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που παρουσιάζουν ΕΜΔ και ποια θεωρούν ότι θα είναι η πιθανή εξέλιξή τους. Τέλος, επιμέρους στόχος είναι να καταγραφούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στη σχολική κοινότητα.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια δεν στοχεύει στη γενίκευση των συμπερασμάτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά η έρευνα αυτή να λειτουργήσει ως εφελκυστήρας για τον σχεδιασμό μιας έρευνας που να απευθύνεται σε ένα μεγαλύτερο σύνολο εκπαιδευτικών. Θετικό θα ήταν τέτοιου είδους έρευνες και με παρόμοια θεματολογία να λαμβάνονται υπόψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί και βοηθητικοί για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, που προκύπτει από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτουν τα 7 παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν την παρούσα έρευνα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και ποια θεωρούν ότι είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ;
2. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δεν μαθαίνει, δεν προοδεύει;
3. Πόσο προετοιμασμένοι είναι για να βοηθήσουν μαθητές με ΕΜΔ;
4. Σε ποιες ενέργειες προβαίνουν, αφού εντοπιστεί ο μαθητής/η μαθήτρια;
 - Απευθύνονται στους γονείς του μαθητή/της μαθήτριας;
 - Απευθύνονται σε άλλους συναδέλφους ή στον διευθυντή του σχολείου;
 - Αναζητούν τη γνώμη ειδικών; (παραπομπή σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.)
5. Εάν έχουν συναντήσει δυσκολίες από τη διαδικασία αυτή και ποιο αποτέλεσμα τελικά προκύπτει;
6. Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και ποια η πιθανή εξέλιξη των μαθητών με ΕΜΔ;
7. Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανάγνωσης και παρέμβασης μέσα στη σχολική κοινότητα;

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΜΕΘΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ **ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Κεφάλαιο 4^ο : Μεθοδολογία της έρευνας

Η σχεδίαση και η οργάνωση μιας έρευνας προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη φύση του προβλήματος και τον σκοπό της διερεύνησής του. Η μεθοδολογία επομένως αρκείται στην περιγραφή της πλήρους πορείας, την οποία υπαγορεύει ο σκοπός της ιδιαίτερης μελέτης. Η τεχνική είναι το ακριβές και συγκεκριμένο ενέργημα, του οποίου η αναγκαιότητα και τα όρια καθορίζονται από τη μέθοδο (Βάμβουκας, 1991).

Εάν οι μέθοδοι παραπέμπουν στις τεχνικές και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στην πορεία συλλογής δεδομένων, ο σκοπός της μεθοδολογίας είναι, σύμφωνα με τον Kaplan: «να περιγράψει και να αναλύσει αυτές τις μεθόδους, φωτίζοντας τους περιορισμούς και τις πηγές τους, διασαφηνίζοντας τις προϋποθέσεις και τις συνέπειές τους, συσχετίζοντας τις δυναμικότητές τους με τη ζώνη του λυκαυγούς στα σύνορα της γνώσης. Είναι η διακινδύνευση γενικεύσεων με βάση την επιτυχία συγκεκριμένων τεχνικών, που υπονοεί νέες εφαρμογές και το ξεδίπλωμα των συγκεκριμένων σχέσεων που έχουν λογικές και μεταφυσικές αρχές με απτά προβλήματα, πράγμα που συνεπάγεται νέες διατυπώσεις». Εν περιλήψει, ο Kaplan υποστηρίζει ότι σκοπός της μεθοδολογίας είναι να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε, με τους ευρύτερους δυνατούς όρους, όχι τα προϊόντα της επιστημονικής έρευνας, αλλά την ίδια την πορεία της (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4.1 Είδος προσέγγισης

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η **ποιοτική προσέγγιση**, διότι ένας από τους βασικούς στόχους της εργασίας δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η διερεύνηση του θέματος. Σύμφωνα με την Κυριαζή (2006), «το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων, με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων (που αναγκαστικά προϋποθέτει πολλές περιπτώσεις) αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων. Καθώς η μελέτη βάθους που συνεπάγεται η ποιοτική έρευνα οδηγεί στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων, διευκολύνεται έτσι η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών».

Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στο *νόημα*, δηλαδή στο πώς οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο, την εμπειρία και τον εαυτό τους. Οι ερευνητές, λοιπόν, τείνουν να εστιάζουν στην ποιότητα και την ιδιαίτερη “υφή” της εμπειρίας, παρά να αναζητούν απρόσωπους νόμους αιτίου-αποτελέσματος ή “μεταβλητές” που στοχεύουν σε σίγουρες “προβλέψεις”.

Η ποιοτική έρευνα τονίζει, από τη φύση της, τη σημασία που έχει το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο για την ερμηνεία που αποδίδουν τα υποκείμενα στη συμπεριφορά τους και στη συμπεριφορά των άλλων. Στοιχείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί επίσης η έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, σε αντίθεση με τη στατική προσέγγιση που χαρακτηρίζει την ποσοτική έρευνα (Κυριαζή, 2006).

Σύμφωνα με την Κυριαζή (2006), οι ποιοτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονται από το ότι επιδιώκουν να κατασκευάσουν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σε βάθος μελέτη περιπτώσεων. Οι διαδικασίες που εφαρμόζονται συνήθως είναι πιστές στην ερμηνευτική παράδοση –επικεντρώνονται στη σημασία που έχουν τα κοινωνικά φαινόμενα για τα δρώντα άτομα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, δηλαδή στο νόημα που φέρουν αυτά τα φαινόμενα για τα ίδια τα υποκείμενα.

Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο τη διερεύνηση ποιτήτων και, πιο συγκεκριμένα, κοινωνικών ποιτήτων. Με άλλα λόγια, έχουν ως στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα “πώς” και “γιατί”.

Στην ποιοτική έρευνα ο πλούτος και το βάθος των πληροφοριών πολλές φορές ξεπερνά ή και ανατρέπει τις αρχικές θεωρητικές συνισταμένες και σχεδιασμούς του ερευνητή, αναδεικνύει καινούρια ερευνητικά ερωτήματα και είναι δυνατόν να οδηγήσει την έρευνα σε νέους δρόμους. Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα είναι περισσότερο πιθανή μια συνεχής και έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρητικών κατασκευών και ερευνητικών ευρημάτων στο πεδίο (Ιωσηφίδης, 2008).

4.2 Μέθοδος έρευνας

Όσον αφορά τη μέθοδο έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, και είναι και αυτή που χρησιμοποιείται συνηθέστερα, όταν έχουμε να κάνουμε με συγκέντρωση στοιχείων σε πραγματικές συνθήκες, είναι η επισκόπηση. Η επισκόπηση, κατά τον Βάμβουκα (1991), είναι «μια μορφή έρευνας που γίνεται πάνω σε μια κατάσταση όπως είναι, χωρίς να δημιουργεί ιδιαίτερες συνθήκες παρατήρησης ή πειραματισμού. Η επισκόπηση δεν είναι απλή περιγραφή των γεγονότων και καταγραφή των πληροφοριών, αλλά κάτι παραπάνω. Πρόκειται για μια εκτενή μελέτη ενός πολύπλοκου προβλήματος σε μια δεδομένη στιγμή. Η μελέτη παίρνει, μ' αυτό τον τρόπο, τη μορφή μιας συγχρονικής έρευνας, κατά την οποία γίνεται συσχέτιση των διαφόρων μεταβλητών και καταβάλλεται προσπάθεια προσδιορισμού ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ ομάδων, ατόμων και διάγνωσης των αιτίων των αποτελεσμάτων που παρατηρούνται». Επίσης, σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008), «οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Έτσι, οι επισκοπήσεις μπορεί να ποικίλλουν ως προς τα επίπεδα πολυπλοκότητάς τους, ξεκινώντας από αυτές που παρέχουν απλές μετρήσεις συχνότητας έως εκείνες που παρουσιάζουν ανάλυση σχέσεων» (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4.3 Συμμετέχοντες (δείγμα)

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι δειγματοληπτικές τεχνικές έχουν ταυτιστεί κυρίως με τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Παρόλα αυτά, και οι ποιοτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονται από μια σειρά από διαφορετικές δειγματοληπτικές τεχνικές και πρακτικές, οι οποίες όμως διαφέρουν σημαντικά από αυτές που εφαρμόζονται στις ποσοτικές μεθόδους. Ο τελικός σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων για τον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα με βάση τις παρατηρήσεις και τα δεδομένα του δείγματος. Αντίθετα, στην ποιοτική έρευνα η γενίκευση με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας σπάνια αποτελεί στόχο. Αυτό συμβαίνει διότι στην ποιοτική κοινωνική έρευνα συχνά ενδιαφερόμαστε για μεμονωμένες περιπτώσεις, οι οποίες απαιτούν διερεύνηση σε βάθος, για μικρά δείγματα, τα οποία

χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες δε γενικεύονται σ' έναν γενικό πληθυσμό αναφορά ή για τους τρόπους σχηματισμού νοημάτων, ερμηνειών και αναπαραστάσεων εντός συγκεκριμένων πλαισίων. Επίσης, στην ποιοτική έρευνα ο στόχος είναι η σε βάθος μελέτη κοινωνικών φαινομένων μέσα από εμπειρίες κοινωνικών υποκειμένων, έτσι ώστε να διατυπωθούν θεωρητικές θέσεις που να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών.

Συνεπώς, και από όσα προαναφέρθηκαν, η επιλογή των συμμετεχόντων της έρευνας έγινε έπειτα από συναντήσεις με εκπαιδευτικούς που είχαν κοινούς προβληματισμούς για το θέμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής αγωγής, μεταξύ των οποίων 7 άνδρες και 8 γυναίκες, που εργάζονταν σε σχολεία του Ν. Ιωαννίνων. Η επιλογή των προσώπων έγινε με την τεχνική της χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), η τεχνική αυτή είναι ένας από τους συνήθεις τρόπους εντοπισμού των συμμετεχόντων στην ποιοτική προσέγγιση, αφού συχνά αυτός είναι και ο μόνος τρόπος προσπέλασης στις περιπτώσεις που ενδιαφέρουν την έρευνα. Εντοπίστηκε, λοιπόν, μια μικρή ομάδα ατόμων τα οποία διέθεταν τα χαρακτηριστικά που χρειαζόνταν για την έρευνα. Στη συνέχεια, τα συγκεκριμένα άτομα χρησιμοποιήθηκαν ως πληροφοριοδότες για να φέρουν τον ερευνητή σε επαφή με άλλα άτομα που κατείχαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να ενταχθούν στην έρευνα. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι χρήσιμη για τη δειγματοληψία ενός πληθυσμού που είναι ιδιαιτέρως δύσκολο να προσεγγιστεί, είτε επειδή πρόκειται για ένα ευαίσθητο ερευνητικό θέμα είτε γιατί δεν έχουν αναπτυχθεί δίκτυα επικοινωνίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), η τεχνική αυτή είναι πολλές φορές και η μόνη δυνατή στην ποιοτική έρευνα, κυρίως λόγω της φύσης και του χαρακτήρα των πολυδιάστατων κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών με τα οποία ασχολείται και διερευνά.

4.4 Συλλογή δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα η συλλογή των δεδομένων έγινε με την τεχνική της συνέντευξης και συγκεκριμένα με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Κατά τους Cohen, Manion & Morrison (2008, σ. 452), η ερευνητική

συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία». Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1991), «η ερευνητική συνέντευξη έχει ως αντικείμενο καταστάσεις, παράγοντες ή αντικείμενα του περιβάλλοντος, που είναι ανεξάρτητα από την προσωπικότητα του υποκειμένου. Διεξάγεται για χάρη του προσώπου που παίρνει τη συνέντευξη και όχι αυτού που τη δίνει». Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008), οι συνεντεύξεις ως ειδικό εργαλείο έρευνας ποικίλλουν, από την τυπική συνέντευξη, όπου τίθενται συγκεκριμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις καταγράφονται σε τυποποιημένο διάγραμμα, σε λιγότερο τυπικές συνεντεύξεις, όπου ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να τις εξηγήσει ή να κάνει προσθήκες σ' αυτές, μέχρι την απόλυτα άτυπη συνέντευξη, κατά την οποία ο συνεντευκτής μπορεί να έχει μια σειρά από θέματα-κλειδιά, τα οποία αναπτύσσει σε ελεύθερη συζήτηση αντί να έχει ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Πέρα από αυτό το σημείο, βρίσκεται η μη κατευθυντική συνέντευξη, στην οποία ο συνεντευκτής παίζει δευτερεύοντα ρόλο.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008), υπάρχουν τέσσερα είδη συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικά ως εργαλεία έρευνας: η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη, η μη κατευθυνόμενη και η εστιασμένη. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), η συνέντευξη ανάλογα με το βαθμό δόμησής της, δηλαδή ανάλογα με το βαθμό τυποποίησής της από τον ερευνητή, διακρίνεται σε τρία είδη: τη δομημένη συνέντευξη, την ημιδομημένη και τη μη δομημένη συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη (η οποία χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα) χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, ανάλογα με τον ερωτώμενο, και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση.

Η συνέντευξη, ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού, θεωρείται αξιόλογη. Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης συγκριτικά με άλλες μεθόδους είναι ότι η αμεσότητα της επικοινωνίας παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέγει πληροφορίες άμεσες και

έμμεσες, γενικές και ειδικές, για γεγονότα και προσωπικές απόψεις, για στάσεις, επιθυμίες, φιλοδοξίες, κ.τ.λ. (Αθανασίου, 1997).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορία σε βάθος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων, να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων, δηλαδή να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων, και προϋποθέτει την αμεσότητα της σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, και μπορεί να οδηγήσει στην διερεύνηση θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν, μεταβάλλοντας ή τροποποιώντας πολλές φορές ακόμη και το ίδιο το αρχικό ερευνητικό πλαίσιο.

Θεωρείται, λοιπόν, ότι η τεχνική αυτή εξυπηρετεί περισσότερο τους στόχους της παρούσας έρευνας, καθώς ενδιέφερε η συλλογή πληροφοριών που να έχουν άμεση σχέση με το βασικό σκοπό της έρευνας που, όπως έχει αναφερθεί, είναι η διερεύνηση και η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη σε εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, προκειμένου να εντοπιστούν πιθανές ασάφειες στις ερωτήσεις ή δυσκολίες στη διατύπωσή τους.

Με βάση τις σχετικές κατευθύνσεις που δίνονται από τους Cohen, Manion & Morrison (2008) σχεδιάστηκε μια σειρά από ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται και εξυπηρετούν τόσο το γενικό σκοπό όσο και τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν οριστεί από τον Kerlinger (1970) ως «εκείνες που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτωμένων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους». Οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν μια σειρά από πλεονεκτήματα: είναι ευέλικτες και επιτρέπουν στον συνεντευκτή να κάνει ερωτήσεις, έτσι ώστε να μπορεί να πάει σε μεγαλύτερο βάθος, αν το επιλέξει, ή να διευκρινίσει οποιεσδήποτε παρανοήσεις. Δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να ελέγξει τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου. Ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής, επιτρέποντας στον συνεντευκτή να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πράγματι πιστεύει ο ερωτώμενος. Οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορεί επίσης να

έχουν ως αποτέλεσμα μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί ως τώρα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Στο τέλος της κάθε συνέντευξης μέσω ερωτήσεων συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια και ένα φύλλο με δημογραφικά-προσωπικά στοιχεία του κάθε εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια, έγινε η απομαγνητοφώνηση του υλικού για ανάλυση, όπου μετατράπηκε ο προφορικός λόγος σε γραπτό κείμενο.

4.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Ένα από τα ζητήματα μιας επιστημονικής έρευνας είναι η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, τόσο στη φάση της συλλογής των δεδομένων όσο και στη φάση επεξεργασίας και ανάλυσης αυτών.

Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), η ποιοτική προσέγγιση εστιάζει στη σημασία της πραγματικότητας μέσα από τις υποκειμενικές οπτικές και, συνεπώς, αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο-συγκριτικά με την ποσοτική προσέγγιση-τα ζητήματα διασφάλισης της ποιότητας της έρευνας.

Στην ποιοτικού τύπου έρευνα η αξιοπιστία θα μπορούσε να ιδωθεί σαν ένα ταίριασμα ανάμεσα σε αυτό που ο ερευνητής καταχωρίζει ως δεδομένο και σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο ερευνητικό περιβάλλον το οποίο τίθεται υπό εξέταση (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Bogdan & Biken, 1992).

Ένας τρόπος ελέγχου της αξιοπιστίας είναι να έχει ο ερευνητής μία εξαιρετικά καλά δομημένη συνέντευξη με την ίδια δομή και αλληλουχία λέξεων και ερωτήσεων για κάθε απαντώντα (Silverman, 1993), ενώ ο Scheurich (1995) υποστηρίζει ότι αυτό σημαίνει πως κάποιος υποτιμά την ατελείωτη πολυπλοκότητα και την ευρύτητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης: ο έλεγχος της φραστικής διατύπωσης δεν εγγυάται τον έλεγχο της συνέντευξης.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008), έχει υποστηριχτεί ότι, κατά τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, η εντατική προσωπική ανάμειξη και οι εις βάθος

απαντήσεις των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν διασφαλίζουν ένα επαρκές επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η συγκεκριμένη άποψη αμφισβητείται από τον Hammersley (1992) και τον Silverman (1993), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα παραπάνω είναι ανεπαρκή στοιχεία για εγκυρότητα και αξιοπιστία και ότι τα άτομα που βρίσκονται στο επίκεντρο δεν κατέχουν προνομιακή θέση κατά τη διαδικασία της ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Ο Hammersley (1992) ισχυρίζεται πως η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα αντικαθιστά τη βεβαιότητα με την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα και ότι, καθώς η πραγματικότητα είναι ανεξάρτητη από τους ισχυρισμούς των ερευνητών γι' αυτήν, τα αποτελέσματά μας θα είναι αντιπροσωπευτικά μόνο της συγκεκριμένης πραγματικότητας και όχι η αναπαραγωγή της.

Ο Silverman (1993) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό για κάθε άτομο που δίνει συνέντευξη να κατανοήσει την ερώτηση με τον ίδιο τρόπο. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η αξιοπιστία των συνεντεύξεων μπορεί να βελτιωθεί από την προσεκτική πιλοτική επίδοση των χρονοδιαγραμμάτων της συνέντευξης, την εκπαίδευση αυτών που παίρνουν συνέντευξη, την αξιοπιστία μεταξύ διαφορετικών αξιολογητών στην κωδικοποίηση των απαντήσεων και την εκτεταμένη χρήση των ερωτήσεων κλειστού τύπου. Από την άλλη πλευρά, ο Silverman (1993) τονίζει τη σπουδαιότητα των συνεντεύξεων ανοικτού τύπου, καθώς αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους απαντώντες να παρουσιάσουν τον δικό τους, μοναδικό, τρόπο να βλέπουν τον κόσμο – τον ορισμό τους για μία κατάσταση. Αναγνωρίζει ότι αυτό που είναι μία κατάλληλη αλληλουχία ερωτήσεων για έναν απαντώντα μπορεί να είναι λιγότερο κατάλληλη για κάποιον άλλο, και οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου δίνουν τη δυνατότητα να αρθούν σημαντικά αλλά απρόβλεπτα ζητήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα επιδιώχθηκαν μέσω της αναλυτικής περιγραφής της ερευνητικής διαδικασίας. Αρχικά, στη φάση συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη με εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής αγωγής. Έπειτα, το σαφές πλαίσιο των ερωτήσεων έδινε τη δυνατότητα σε όλους τους συμμετέχοντες να γίνουν οι ίδιες ανάλογα προσαρμοσμένες ερωτήσεις. Στην αρχή κάθε συνέντευξης γινόταν η αυτοπαρουσίαση της ερευνήτριας και η παρουσίαση του σκοπού της έρευνας, καθώς και η ενημέρωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, προκειμένου να επιτευχθεί μια οικειότητα και μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο μερών. Όταν κάτι ήταν μη κατανοητό, δίνονταν περαιτέρω εξηγήσεις για

να διασφαλίσουμε την ακριβή αναπαράσταση της άποψης του συμμετέχοντα. Στη συνέχεια, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία διασφαλίστηκαν μέσω της απομαγνητοφώνησης και της ακριβούς καταγραφής των δεδομένων, όπως και της παράθεσης πολλών αποσπασμάτων των συνεντεύξεων και όχι μόνο όσων θα οδηγούσαν σε τυχόν επιθυμητά αποτελέσματα. Τέλος, έγινε έλεγχος των δικών μας προκαταλήψεων και αδυναμιών που ενδεχομένως υπήρχαν για το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μέσω συζητήσεων και με άλλους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής, αλλά και ειδικής αγωγής (Ιωσηφίδης, 2008· Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4.6 Ανάλυση δεδομένων έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων είναι το σημείο εκείνο όπου ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει. Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων όχι μόνο είναι αναγκαία, αλλά, κατά κάποιο τρόπο, δίνει νόημα στην όλη έρευνα και αποτελεί τον απώτερο στόχο της έρευνας, αφού τα δεδομένα από μόνα τους δεν μιλούν, αλλά απαιτούν πάντοτε από τον ερευνητή να δώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση (Μαντζούκας, 2007).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου ως τεχνική ανάλυσης των στοιχείων που συνελέχθησαν από τις συνεντεύξεις. «Στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα η ανάλυση του περιεχομένου χρησιμοποιείται κυρίως για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του περιεχομένου καθαυτού. Τη συναγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για τα χαρακτηριστικά του πομπού της επικοινωνίας και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται η επικοινωνία ή των επιπτώσεών της στο ακροατήριο» (Βάμβουκας, 1991). Σύμφωνα με τον Robert Weber, η ανάλυση περιεχομένου «είναι ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων [...] από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Αυτά τα συμπεράσματα αφορούν είτε τον αποστολέα είτε το ίδιο το μήνυμα ή τον παραλήπτη του μηνύματος. Οι κανόνες αυτής της διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και το υπό έρευνα θέμα...» (Κυριαζή, 2006). Η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου, το οποίο συνεπάγεται ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά επιπλέον ότι οι κατηγορίες

που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές και, τέλος, ότι χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα. Η ανάλυση περιεχομένου, επομένως, είναι μια τυποποιημένη μέθοδος που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και, ως εκ τούτου, αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων (Κυριαζή, 2006).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου ακολουθούνται ορισμένα βασικά στάδια και βήματα. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει μια αρχική θεωρητική επεξεργασία και μια αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Συνήθως το “στάδιο” αυτό διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία, καθώς ανασχηματίζεται και μετασχηματίζεται ενώ συλλέγονται τα δεδομένα και προχωρά η ταξινόμηση, η καταγραφή και η ανάλυσή τους. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό των πηγών του ποιοτικού υλικού, ενώ το τρίτο στάδιο αφορά τον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή των τμημάτων του κειμένου ή ολόκληρων των κειμένων που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Το τέταρτο στάδιο αφορά τη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες βασίζεται ουσιαστικά η ανάλυση περιεχομένου, και το πέμπτο στάδιο, άμεσα αλληλένδετο και πολλές φορές ταυτόχρονο με το προηγούμενο, αυτό της κωδικοποίησης του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος έρευνας και ανάλυσης της κοινωνικής επικοινωνίας αλλά κυρίως των κοινωνικών της προεκτάσεων και συνεπειών της.

Κεφάλαιο 5^ο : Παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση των δεδομένων της έρευνας

5.1 Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής αγωγής, μεταξύ των οποίων 7 άνδρες και 8 γυναίκες, που εργάζονταν σε σχολεία του Ν. Ιωαννίνων. Από τους 15 εκπαιδευτικούς, οι 5 έχουν μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 5 έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας και οι 5 έχουν περισσότερα από 21 χρόνια προϋπηρεσίας. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη επιλογή σχεδόν όλων των συμμετεχόντων (13 στους 15). Οι 4 από τους 15 έχουν ολοκληρώσει και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές σε διάφορες θεματικές περιοχές, κυρίως στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, ενώ ο 1 από τους 15 έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή. Οι 10 στους 15 έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση γύρω από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα πλαίσια των μεταπτυχιακών τους σπουδών είτε με τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια, ημερίδες και μετεκπαιδεύσεις ή στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα.

1. Στον άξονα που αφορά την ανάδυση και παρουσία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των μαθητών με χαρακτηριστικά ΕΜΔ, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν τα εξής:

Στο σύνολο τους αναφέρουν ότι έχουν συναντήσει μαθητές με ΕΜΔ κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας: *Βεβαίως, σχεδόν κάθε χρονιά στις τάξεις που διδάσκω* (συν. 1) ... *Έχω παρατηρήσει* (συν. 2, 14) ... *Ναι* (συν. 4, 5, 6, 7, 13) ... *Έχω συναντήσει διάφορες περιπτώσεις μαθητών με ΜΔ* (συν. 15) ... *αντιμετώπισα πολλές φορές μαθητές μου με προβλήματα μαθησιακά* (συν. 8) ... *Έχουμε αυτή τη στιγμή δύο παιδιά με αρκετές μαθησιακές δυσκολίες και σε μερικά άλλα λίγο πολύ κάτι παρατηρούμε* (συν. 10). Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει το εξής: *Όχι τόσο έντονα, αν και υπάρχουν και σε μένα, αλλά βλέπουμε γενικά, και στη δικιά μου τάξη και σε άλλες τάξεις να υπάρχουν, έστω και πιο ελαφριάς μορφής* (συν. 9).

Όσον αφορά τις περιγραφές τους για τους μαθητές που έχουν παρατηρήσει να παρουσιάζουν ΕΜΔ, αυτές είναι οι παρακάτω: *διαγνωσμένες (από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), όπως π.χ.*

αυτισμός ή Asperger...παιδιά που δεν μπορούν να κατανοήσουν κάποια πράγματα (συν. 2) ... Asperger (συν. 15) ... διάσπαση προσοχής (συν. 3, 14) ... είχε και πρόβλημα νοητικό [...] δεν είχαν υψηλό δείκτη νοημοσύνης (συν. 4) ... δυσλεξία (συν. 4, 7, 11, 14) ... δυσαριθμία [...] ένα σωρό μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής είτε είναι από κοινωνικούς παράγοντες είτε από οργανικούς κτλ. (συν. 11) ... Ο ένας επειδή σκεφτότανε πάρα πολύ δεν μπορούσε να είναι μέσα στην τάξη, δεν μπορούσε να παρακολουθήσει αυτά που λέγαμε μέσα στην τάξη [...] διανοητικά οκνός (συν. 12) ... αργούσαν να κάνουν ανάγνωση, δε μπορούσαν να εκφραστούν καλά είτε προφορικά είτε γραπτά, είχανε δυσλεξία και στα μαθηματικά πολλά προβλήματα κατανόησης των αριθμών, τη σειρά των αριθμών (συν. 13) ... ΔΕΠ/Υ (συν. 15).

Σε συνέχεια των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πώς εκείνοι αντιλαμβάνονται την έννοια των ΕΜΔ και ποια θα έλεγαν ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν ΕΜΔ.

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν δυσκολίες στο μάθημα των μαθηματικών: δυσκολίες στη μάθηση [...] άλλα στα μαθηματικά ... ή σε άλλα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά ... και κάποιες πράξεις στα μαθηματικά ... Στα μαθηματικά με τις πράξεις λίγο ... Στα μαθηματικά να μην κατανοούν τη σειρά, την αλληλουχία, τις πράξεις ... στην αρίθμηση, δυσαριθμίες ... στα μαθηματικά να μην μπορούν αν γράψουν κάποιους αριθμούς να μην μπορεί να κάνει κάποιες πράξεις με ευκολία (συν. 1, 3, 4, 7, 10, 11, 13).

Επίσης, παρατηρούνται δυσκολίες στην ορθογραφία: Οι λέξεις [...] έχουν ορθογραφικά λάθη ... κάνουν πολλά αδικαιολόγητα ορθογραφικά λάθη που δεν επιτρέπονται στην ηλικία και την τάξη όπου φοιτούν ... το γραπτό κείμενό τους είναι ανορθόγραφο [...] κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη (συν. 7, 8, 13)

Γίνεται λόγος για δυσλεξία (συν. 4, 7, 11, 12, 14).

Αναφορά γίνεται και σε δυσκολίες στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου: δυσκολίες στο επίπεδο κατανόησης κειμένου (συν. 3, 4, 13) ... δυσκολεύονται στο να ανταποκριθούν στην ανάγνωση καλά, να ξεχνάνε κάποια γράμματα, καθώς διαβάζουν να ξεχνάνε κάποιες λέξεις, να διαβάζουν κάποιες λέξεις αλλιώς ή όταν γράφουν ξεχνάνε κάποιες λέξεις ή κάποια πράγματα νομίζουν ότι εννοούνται και δεν τα προφέρουν στο κείμενο (συν. 7) ... Αδυνατούν να αντιμετωπίσουν με ευχέρεια την ανάγνωση ενός κειμένου

(συν. 8) ... πρόβλημα με την ανάγνωση (συν. 10) ... δυσκολίες στο να κατανοήσουν το γραπτό λόγο, το να κατανοήσουν ένα κείμενο, γιατί δυσκολεύονται και στην ανάγνωση και στην κατανόηση μετά του κειμένου (συν. 13).

Οι μαθητές με ΕΜΔ χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στη γραφή: στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου (συν. 3) ... εάν θα καταφέρει να κατακτήσει το μηχανισμό της γραφής (συν. 4) ... να μην ξέρεις να κλίνεις το ρήμα, να μην ξέρεις τους χρόνους, [...], ασυνταξίες στην έκθεση (συν. 6) ... Οι λέξεις δεν έχουν όλα τα γράμματα (συν. 7) ... Συνήθως γράφουν ελάχιστα ή ακούν και αποτυπώνουν επίσης ελάχιστα (συν. 8) ... μπορεί να έχουνε πρόβλημα στη γραφή, να μπερδεύουνε γράμματα (συν. 10) ... δυσγραφία (συν. 11) ... αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να γράψουν ένα κείμενο (συν. 13).

Από ορισμένους εκπαιδευτικούς έγκειται ζήτημα στον ρυθμό μάθησης των παιδιών αναλογικά με την ηλικία τους ... Όταν τα παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν και να ακολουθήσουν το μέσο όρο (συν. 1) ... Τα παιδιά παρά την ηλικία τους ήταν δύσκολο να κατανοήσουν κάποια πράγματα (συν. 2) ... δεν μπορούν να παρακολουθήσουν όπως τα άλλα, αργούν πάρα πολύ, είναι πολύ πιο αργά σε σχέση με τα υπόλοιπα (συν. 14) και υπάρχουν και αναφορές στο δείκτη νοημοσύνης ... δεν έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης (συν. 4, 6).

Σε τρεις αναφορές υπάρχει και η έννοια της επιθετικότητας σαν χαρακτηριστικό των παιδιών με ΕΜΔ (συν. 8, 9, 14).

Επίσης, η απόσπαση-διάσπαση προσοχής αποτελεί, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δείγμα ότι ένα παιδί παρουσιάζει ΕΜΔ (συν. 3, 8, 14).

Υπάρχουν και άλλες αναφορές για την έννοια των ΕΜΔ, όπως ότι σχετίζονται με κάποιο θέμα ... ιατρικό (συν. 12) και ότι τα παιδιά με ΕΜΔ ... δεν ακολουθούν τα κανονιστικά πρότυπα και τις συμπεριφορές των υπόλοιπων παιδιών [...] να μην μπορούν δηλαδή να ακολουθήσουν κοινωνικούς κανόνες (συν. 15).

Τέλος, αναφέρεται και ο τραυλισμός σαν ένα είδος ΕΜΔ (συν. 12) και ... μαθητής με ΕΜΔ είναι και αυτός με σοβαρά προβλήματα υγείας, π.χ. καρδιοπάθεια, παιδικό διαβήτη, μειωμένη όραση, κ.ά. (συν. 8).

2. Στο ερώτημα που σχετίζεται με τη διαπίστωση από μέρους των εκπαιδευτικών ότι ένα παιδί δε μαθαίνει, δεν προοδεύει, αναφέρουν τα εξής:

Χαρακτηριστική είναι η φράση τους ότι ... *το παιδί μένει πίσω* (συν. 1, 2, 8).

Ορισμένοι αναφέρουν ότι η διαπίστωση αυτή γίνεται με βάση τον κάθε μαθητή και τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για αυτόν τον μαθητή *δεν προχωράει και σε σχέση με τις δυνατότητές του* (συν. 1), *πρέπει να αντιμετωπίζεται με βάση τη δική του πρόοδο και όχι συγκρίνοντάς το με τα άλλα παιδιά της τάξης[...]* έχει να κάνει με τους στόχους για τον κάθε μαθητή (συν. 3) ... *Συνήθως κάθε εβδομάδα βάζω κάποιους στόχους σε κάθε μάθημα. Εάν κάποιο παιδί δεν πετυχαίνει ούτε έναν από τους στόχους για κάποιο λόγο, αυτό πάει να πει ότι δεν προοδεύει* (συν. 7)

Επιπλέον, η μη πρόοδος γίνεται εμφανής και σε σύγκριση με την υπόλοιπη τάξη ... *Όταν το παιδί μένει πίσω, και σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του* (συν. 1) ... *Από το κατά πόσον μπορεί να παρακολουθήσει την τάξη, εάν μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα της τάξης, εάν μπορεί να συνεχίσει, να ακολουθήσει το ρυθμό* (συν. 2) ... *Μπορεί για το μέσο όρο να είναι κατανοητή, αλλά αυτός να δυσκολευτεί [..] σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά* (συν. 8).

Ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στις απαιτήσεις της τάξης (ασκήσεις, εργασίες, δραστηριότητες, κ.λπ.) και στα μαθήματα είναι ένας άλλος δείκτης ... *οι εργασίες που γίνονται στο σχολείο, οι δραστηριότητες αυτές, εάν δεν μπορεί να ανταποκριθεί τουλάχιστον στα μισά από αυτά, αρχίζουμε να σκεφτόμαστε μήπως αρχίζει κάποιο πρόβλημα, αλλά εγώ συνήθως δίνω το χρόνο* (συν. 4) ... *μετά από συνεχείς υποδείξεις, μετά από πολλές προσπάθειες, δεν υπάρχει κάποια πρόοδος, δηλαδή καταλαβαίνω ότι αυτό που λέω, αυτό που προσπαθώ να κάνω, δεν πιάνει τόπο, κάπου υπάρχει ένα θέμα, το οποίο εγώ δεν μπορώ να ξεπεράσω* (συν. 5) ... *Από τις πρακτικές ασκήσεις που κάναμε, από το βλέμμα τους, από τις ερωτήσεις τους, απ' το ότι κοιτούσαν να κάνουν κάτι άλλο πέρα από το μάθημα* (συν. 6) ... *Εάν δεν ανταποκρίνεται ποτέ μέσα στην τάξη, εάν δηλαδή δεν κάνει ποτέ τις ασκήσεις, εάν δε συμμετέχει καθόλου, εάν δεν παρακολουθεί μαθήματα και κάνει συνέχεια απουσίες. Και στα τεστ εάν γράφει σε όλα πάρα πολύ χαμηλά, πολύ χαμηλούς βαθμούς* (συν. 7) ... *Το βλέπεις κυρίως στις αντιδράσεις του, ότι δεν καταλαβαίνει εύκολα κάποια πράγματα που μπορεί να του πω εγώ, που γράφουμε στον πίνακα.* (συν. 9) ... *Με το μάτι δεν φαίνονται, δεν έχουμε παιδιά με νοητική υστέρηση, δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτά έχουν νοητική*

υστέρηση, αλλά βλέπεις, φαίνονται με το που θα ξεκινήσει το μάθημα θα το δεις και στην ανάγνωσή τους και στη γραφή τους και στα μαθήματα τα οποία είναι προφορικά ιστορία, θρησκευτικά, όταν δυσκολεύονται στην ανάγνωση δυσκολεύονται και στο να διαβάσουν το μάθημα και να κατανοήσουν. Και λίγο πολύ τα περισσότερα παιδιά έχουν πρόβλημα με το να καταλαβαίνουν τους ορισμούς, με το τι λέει η άσκηση από πάνω (συν. 10) ... Καταλαβαίνεις ότι δεν προοδεύει στην ανάγνωση στη γραφή στα μαθηματικά, στις πράξεις, στη μνήμη, έχει αδυναμία μνήμης και δε μπορεί να θυμηθεί πολλά πράγματα, στη σειροθέτηση σ' όλα αυτά τα πράγματα, σε διάφορες ασκησούλες καταλαβαίνεις ότι κάτι δεν πάει καλά (συν. 11) ... Είπα στα παιδιά της έκτης δημοτικού μάθετε ένα ποίημα, αυτοί που το μάθανε αμέσως σημαίνει ότι το χουνε κατακτήσει αυτό το πράγμα, αυτός που δυσκολεύεται και δεν το καταφέρνει και θέλει ξανά και ξανά μένει πίσω, υπάρχουν κάποια στάνταρ που πρέπει να, αυτό είναι ζήτημα εμπειρίας, να ξέρεις τι θέλει σε κάθε τάξη (συν. 12).

Η επίδοση είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί .. Ένα παιδί που αδυνατεί να συγκεντρωθεί και να αποδώσει αυτά που του ζητάει το εκπαιδευτικό σύστημα δε μαθαίνει και ως εκ τούτου δεν προοδεύει (συν. 8) ... Από το αποτέλεσμα. Του εξηγείς ένα πράγμα και δεν το εμπεδώνει και κάνει συνέχεια το ίδιο λάθος (συν. 13) ... Από την απόδοσή του είτε τη γραπτή είτε την προφορική, τη δυσκολία να εκφραστεί, την αμηχανία του και από τα γραπτά κυρίως, από ασκήσεις που δουλεύει και τεστ που υπάρχουν ανάλογα με την τάξη (συν. 14).

Άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και τον χρόνο μέσα στον οποίο μπορεί να γίνει η διαπίστωση αυτή ... Συνήθως η διαπίστωση αυτή γίνεται μετά τα μέσα της χρονιάς (συν. 7) ... Εγώ ας πούμε αν δεν κάνω 2 χρονιές μια τάξη δεν μπορώ να καταλάβω τι θα ζητηθεί, την πρώτη χρονιά δοκιμάζω, τη δεύτερη χρονιά όμως έχω μέτρο σύγκρισης, δηλαδή ένας που δεν έχει εμπειρία δεν μπορεί να ξέρει τα στάνταρ της κάθε τάξης, αυτό γίνεται σιγά σιγά (συν. 12) ... πρέπει να περάσει ένα χρονικό διάστημα, δεν μπορείς από 1-2 εβδομάδες που θα έχεις ένα παιδί που δεν το είχες ξανά να πεις ότι αυτό έχει δυσλεξία, μπορεί να μην έχει κατανοήσει κάποια δεδομένα πράγματα, συγκεκριμένα πράγματα, δε μπορείς να τον εντάξεις αμέσως ότι έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, πρέπει να περάσει κάποιο διάστημα (συν. 13).

Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ... Ένα παιδί που δε μαθαίνει το αντιλαμβάνεσαι από τα διαγνωστικά τεστ. Αλλά και πολύ πριν φτάσεις σε ένα διαγνωστικό τεστ, μόνο και μόνο κάποιες εκφράσεις, ότι δε συμμετέχει και δε δείχνει ενδιαφέρον (συν. 15).

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την εξατομικευμένη διδασκαλία ως τρόπο παιδαγωγικού χειρισμού των μαθητών με ΕΜΔ μέσα στο σχολικό πλαίσιο ... *Εξατομικευμένη διδασκαλία, να προσαρμόσω, έστω να μάθει κάποια πράγματα (συν. 3) ... εξατομικευμένη πρόσθετη εργασία (συν. 8) ... εξατομικευμένη διδασκαλία (συν. 9) ... εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στην τάξη (συν. 10) ... προσπαθείς να τα βοηθήσεις ατομικά, εξατομικευμένα (συν. 11) ... ο συγκεκριμένος μαθητής ήθελε πολύ περισσότερη προσοχή, περισσότερη βοήθεια από τους υπόλοιπους μαθητές (συν. 13) ... να αφιερώνω χρόνο αποκλειστικά σε αυτόν, δηλαδή εξατομικευμένη διδασκαλία πάνω του (συν. 15).*

Σε συνάρτηση με την εξατομικευμένη διδασκαλία, αναφέρουν και τις πρόσθετες ασκήσεις προσαρμοσμένες στο επίπεδο του κάθε μαθητή με ΕΜΔ ... *Πρώτα θα προσπαθήσουμε μέσα στην τάξη να το βοηθήσουμε το παιδί από μόνοι μας, να του δώσουμε κάποιες εργασίες που μπορεί να τις κάνει, να μην έρχεται σε αντίθεση με τα άλλα παιδιά, και να μη γίνονται σχόλια εις βάρος του (συν. 1) ... Τον παροτρύνουμε, τον βοηθάμε, του δίνουμε βοηθητικές ασκήσεις, διαφοροποιημένες ασκήσεις, του προτείνουμε να κάνει το ελάχιστον, το λιγότερο από αυτές τις ασκήσεις και βήμα-βήμα, σταδιακά προσπαθούμε να τον φέρουμε σε κάποια επίπεδα (συν. 2) ... με κάποιες ασκήσεις (συν. 11) ... να του βάλω μια άσκηση στο δικό του επίπεδο [...] Μετά από κάποια βιβλία με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν έτοιμες, όχι ασκήσεις, φυλλάδια μάλλον (συν. 13) ... Ξεχωριστές ασκήσεις σε αυτούς τους μαθητές με βάση το επίπεδό τους και στο κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν και λίγες (συν. 14). Και πιο ειδικά ... να μάθει τις φωνούλες και να διαβάξει μια πρόταση π.χ. το Να ένα μήλο. Στα άλλα προσπαθούσα να προχωρήσω την ύλη, αλλά να μάθουν τα βασικά π.χ. να κλίνουν το ρήμα, το ουσιαστικό. [...] Αυτό προσπαθούσα να τους μάθω τα βασικά, να έχουν κάποιες απλές γνώσεις (συν. 6) ... ανάγνωση με καρτέλες για να μπορεί να διαβάξει πιο γρήγορα, αναγνώριζε βέβαια τα γράμματα αλλά για πιο γρήγορη ανάγνωση, και δυσκολίες που είχε με τα δίψηφα σύμφωνα και κάποια γραμματάκια το ξ, το ψ εκεί συνήθως παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες και με τα μαθηματικά [...] στα μαθηματικά θα τους βάλουμε να κάνουνε πράξεις, να μάθουνε βασικά πράγματα δηλαδή, προσδοκούμε στο τέλος, την ανάγνωση, ορθογραφία όσο γίνεται, να μπορούν να γράφουνε ένα μικρό σκέφτομαι και γράφω, 4-5 προτάσεις να είναι σωστές από έκφραση και νόημα, με τη τελεία, το κεφαλαίο και τουλάχιστον να αισθάνονται μέσα στην τάξη καλά (συν. 10).*

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ... *δίνω πιο πολλή σημασία στα προφορικά, δηλαδή να τον ρωτάω προφορικά, να περιμένω προφορικά κάποιες απαντήσεις και έτσι κάπως*

προσάρμοσα τα τεστ και τις διαδικασίες να μου τα λέει προφορικά για να μη χρειαστεί να γράψει κάτι, γιατί δεν μπορούσε να γράψει καλά. Μέσα στην τάξη προσπαθούσα να δίνω περισσότερη έμφαση στα προφορικά, γιατί στα γραπτά υστερούσε και για να το ν αξιολογώ το ίδιο με τους άλλους, στα ίδια πράγματα, για να καταλαβαίνει και το ίδιο το παιδί και οι άλλοι ότι αξιολογούνται το ίδιο, απλώς ο ένας προφορικά και ο άλλος γραπτά (συν. 7).

3. Στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν μαθητές με ΕΜΔ και εάν εξαντλούν τα όρια των δυνατοτήτων τους προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς, αναφέρουν:

Μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε μαθητές με ΕΜΔ ... *Είμαστε καταρτισμένοι, ωστόσο να μπορούμε να βοηθήσουμε* (συν. 2) ... *Σαφώς και είμαι προετοιμασμένη για να βοηθήσω αυτά τα παιδιά της τάξης μου που παρουσιάζουν ΕΜΔ* (συν. 8) ... *Σε ένα πρώτο επίπεδο* (συν. 11) ... *Εφόσον ξέρω καλά τι πρέπει να διδάξω μπορώ να βοηθήσω και αυτούς* (συν. 12).

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ή καταρτισμένοι για να αντεπεξέλθουν και να μπορέσουν να βοηθήσουν μαθητές με ΕΜΔ, κυρίως λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης και ενημέρωσης πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο ... *Δεν έχω κάνει ειδικές σπουδές σ' αυτές τις περιπτώσεις* (συν. 1) ... *Πολλοί εκπαιδευτικοί όχι* (συν. 3) ... *Εγώ πιστεύω ότι δεν είμαι προετοιμασμένος για να βοηθήσω μαθητές που παρουσιάζουν ΕΜΔ, σίγουρα όχι [...]* *Γιατί κακά τα ψέματα η εκπαίδευση μου για να γίνω εκπαιδευτικός δεν περιείχε και πολλά μαθήματα, οπότε δεν είμαι και πολύ κατατοπισμένος πάνω στα θέματα αυτά* (συν. 7) ... *δε νομίζω ότι είμαι επαρκώς προετοιμασμένος* (συν. 9) ... *Δε θα μπορούσα να πω ότι είμαι 100% προετοιμασμένη* (συν. 13) ... *Δεν είμαι απόλυτα προετοιμασμένη* (συν. 14) ... *Εγώ πιστεύω ότι δεν είμαι καθόλου προετοιμασμένος, αν και έχω σπουδάσει πάνω σ' αυτό* (συν. 15). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός αναφέρει αυτό παρόλο που είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή ... *η κάθε περίπτωση είναι πάρα πολύ διαφορετική και οι γενικές συμβουλές που μαθαίνεις, που παίρνεις τη θεωρία σε ένα μεταπτυχιακό παράδειγμα δεν ισχύουν για όλα τα παιδιά.*

Παρόλο που νιώθουν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι, προσπαθούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ΕΜΔ με διάφορους τρόπους ... *περισσότερο μέσα από την πείρα που έχω σαν δάσκαλος και από την υπομονή που έχω απέναντι στα παιδιά και τη φιλική διάθεση, την*

αγάπη, θα έλεγα, και με την οποία τα παιδιά μπορώ να τα κάνω να αποδώσουν περισσότερο (συν. 1) ... Σίγουρα θα ανατρέξω σε ειδική βιβλιογραφία, θα δώσω πολλή έμφαση στην παρατήρηση, θα ασχοληθώ με το να παρατηρήσω δηλαδή τα παιδιά, με την προσδοκία να είμαι πιο κοντά σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει (συν. 4) ... Ξεκινάμε από την τάξη, [...] εάν γίνεται κάτι, διερευνώ και εφαρμόζω (συν. 5) ... το ψάχνω και λίγο με τίποτε σεμινάρια γύρω από τις ΕΜΔ (συν. 6) ... ψάχνω μόνος μου στο διαδίκτυο, σε βιβλία και προσπαθώ να το βοηθήσω (συν. 7) ... μιλάς με συναδέλφους, ψάχνεις στο διαδίκτυο (συν. 9) ... μετά προσπαθείς και με το παιδί ανάλογα με το τι πρόβλημα έχει να επικεντρωθείς σ' αυτό και να ψαχτείς, να βρεις κάποιο βιβλίο, κάποια δραστηριότητα να το βοηθήσεις (συν. 13) ... Πιστεύω ότι εάν υπήρχε ένα σεμινάριο ή περαιτέρω μετεκπαίδευση, θα ήταν καλύτερα ακόμα, γιατί είναι πάρα πολύ συχνό και αντιμετωπίζεται (συν. 14). Επίσης, μέσα από συζητήσεις και αναζητώντας βοήθεια από διευθυντές, συμβούλους, συναδέλφους εκπαιδευτικούς, το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή άλλους ειδικούς (συν. 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13).

4. Στον άξονα για τις διαδικασίες που ακολουθούνται όταν ένας μαθητής παρουσιάζει ΕΜΔ, σε ποιον δηλαδή απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν:

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε συναδέλφους, τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής (κυρίως των τμημάτων ένταξης), στους διευθυντές των σχολικών τους μονάδων, στους σχολικούς συμβούλους, στους γονείς και καταλήγουν στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ... ο δάσκαλος αυτά να τα αναφέρει, και πρώτα στον διευθυντή, να καλέσει το σχολικό σύμβουλο, μαζί μετά να συνεργαστούν με αυτούς τους δύο (συν. 1) ... ο σύλλογος διδασκόντων, αναλύεται το θέμα, ενημερώνεται ο διευθυντής, παίρνει τους γονείς, φτάνει στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κλιμακωτά (συν. 2) ... ο σύμβουλος και μετά με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων (συν. 3) ... διευθυντή [...] γονείς [...] σύμβουλο [...] ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (συν. 6) ... συναδέλφους [...] διευθυντή [...] σύμβουλο [...] ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (συν. 7) γονείς [...] δάσκαλος να ανατρέξει στη σχετική βιβλιογραφία [...] διευθυντής [...] ειδικοί (συν. 8) ... σύμβουλο [...] γονέα [...] ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (συν. 10) ... Διευθυντή ή Υποδιευθυντή [...] Σχολική Σύμβουλο Γενικής Αγωγής ή ειδικής αγωγής ακόμα [...] ΚΕ.Δ.Δ.Υ. [...] πρέπει να συμφωνήσουν οι γονείς (συν. 11) ... σύμβουλο [...] ΚΕ.Δ.Δ.Υ. [...] χρειάζεται και τη σύμφωνη γνώμη του γονέα (συν. 13) ... γονείς [...] ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (συν. 14) ... συντάξεις μια έκθεση [...] διευθυντή [...] ΚΕ.Δ.Δ.Υ. [...] γονείς (συν. 15).

Ακόμη και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που τυπικά δε γνώριζαν τη διαδικασία, ακολούθησαν παρόμοια τακτική ...*δε γνωρίζω κάποιο μοντέλο ή τουλάχιστον δε μου έχει δοθεί εμένα ποτέ ένα συγκεκριμένο μοντέλο [...] συναδέλφους [...] γονείς [...] σύμβουλο (συν. 4) ... Όχι, αυτό δεν το γνωρίζω. [...] διευθυντή [...] ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (συν. 5) ή θα ακολουθούσαν ... Δεν ξέρω ακριβώς... Με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ίσως επικοινωνούμε, αλλά νομίζω όχι άμεσα. Εγώ τουλάχιστον δε θα το έκανα αυτό. Πρώτα θα μιλούσα με κάποιον συνάδελφο, με το διευθυντή και μετά κάνεις νομίζω μια αίτηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπου εξετάζονται οι περιπτώσεις μέσα από την εμπειρία που έχουν οι άνθρωποι εκεί. (συν. 9).*

Διαφορετική είναι η απάντηση ενός εκ των εκπαιδευτικών, ο οποίος αναφέρει ... *Τον στέλνεις στο τμήμα ένταξης, συνήθως τον στέλνεις στο τμήμα ένταξης, δηλαδή είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που λένε ότι ο μαθητής μου δεν θα πάει στο τμήμα ένταξης και θα τον κρατήσω εγώ στην τάξη και θα παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης. Η τακτική είναι αμέσως στο τμήμα ένταξης για οποιονδήποτε λόγο, δηλαδή διώχνουν την ευθύνη από πάνω τους (συν. 12).*

5. Στον άξονα για τις δυσκολίες που ενδεχομένως συναντούν οι εκπαιδευτικοί όταν απευθύνονται σε κάποιον και για το αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών, αναφέρουν:

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δυσκολεύτηκαν στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς (συν. 1, 2, 4, 5, 6, 14). Άλλοι αναφέρουν δυσκολίες στην επαφή τους με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ... *Και εκεί είχαμε κάποιες δυσκολίες, γιατί δεν το δέχτηκαν αμέσως, έπρεπε να περάσει κάποιο διάστημα [...] το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν είχε προσωπικό και ήταν πολύ δύσκολο (συν. 7) ... Δυσκολία υπάρχει στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που αργεί είτε λόγω έλλειψης προσωπικού είτε φόρτου εργασίας (συν. 11) ... η δυσκολία ήταν στο ότι ίσως αργότερα αφού πήρα την έκθεση {από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.}, τα συμπεράσματα ήταν αρκετά γενικά (συν. 15). Ορισμένοι, επίσης, αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν κανενός είδους δυσκολία (συν. 4, 10, 13, 14). Κάποιοι αναφέρουν ως δυσκολία τη μη ανταπόκριση του σχολικού συμβούλου ή άλλων υπευθύνων ... *αν ανταποκριθούν οι υπεύθυνοι που είναι για αυτά τα πράγματα, εάν έχουν συνεργασία. Τώρα σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να συναντήσεις καλή συνεργασία, σε άλλες αδιαφορία. Δε θυμάμαι να σας πω κάποιο άμεσο παράδειγμα (συν. 1) ... Ο σχολικός σύμβουλος άργησε να ανταποκριθεί, οι συμβουλές του ήταν πιο πολύ γενικές και αόριστες και όχι για το συγκεκριμένο πρόβλημα (συν. 3).**

Ένα εκ των αποτελεσμάτων από τις παραπάνω διαδικασίες ήταν η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, η οποία συμβάλλει στη βελτίωση των μαθητών με ΕΜΔ ... Προσπαθείς και τον ενημερώνεις πάρα πολύ συχνά για την πορεία του παιδιού και του εξηγείς {του γονιού} ακριβώς, λεπτομερώς τη συμπεριφορά δηλαδή, την περιγράφεις (συν. 5) ... Οι γονείς τουλάχιστον καταλαβαίνουν εάν το παιδί έχει μια δυσκολία γιατί δε μαθαίνει τόσο εύκολα (συν. 11) ... καλύτερη αντιμετώπιση του μαθητή σίγουρα γιατί δόθηκαν κάποιες κατευθύνσεις (συν. 15) ή το αντίθετο, η έλλειψη συνεργασίας, επικοινωνίας και επιτυχούς παρέμβασης που δε βοηθάει στην εξέλιξη των παιδιών ... το παιδί δεν μπορούσε να ανταποκριθεί και επανέλαβε την τάξη (συν. 3) ... Ότι τελικά αυτά τα δύο παιδιά, που έχω στο μυαλό μου τώρα, δεν μπόρεσαν επιτυχώς να ολοκληρώσουν την τάξη και χρειάστηκε να την επαναλάβουν (συν. 4) ... Γενικά τα παιδιά αυτά δεν έμαθαν πολλά πράγματα, ό,τι μάθαιναν στις προηγούμενες τάξεις, λίγα και βασικά (συν. 6) ... Υπάρχει συνεργασία μεν στο να πάνε, αλλά συνεργασία με το αν θα καθίσουν να διαβάσουν στο σπίτι, γιατί θέλει και από το σπίτι βοήθεια, εκεί λίγο έχουμε πρόβλημα (συν. 10) ... Δεν απέκτησε αυτονομία σαν παιδάκι μέσα στην τάξη και δεν είχε κάποια περαιτέρω εξέλιξη (συν. 14), η (έγκαιρη) διάγνωση-γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ... Η διάγνωση, εάν και πολύ αργά, αλλά τουλάχιστον την επόμενη χρονιά το γνωρίζαμε εγκαίρως (συν. 7) ... διάγνωση (συν. 8) ... γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (συν. 13), η παραπομπή των παιδιών σε ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη ... Το ιδεατό αποτέλεσμα είναι ότι εάν διαπιστωθεί από την πρώτη (δημοτικού), το παιδί θα βοηθηθεί από μια παράλληλη στήριξη ή με ένα δάσκαλο, ο οποίος θα βοηθάει επιπλέον ή ενισχυτική διδασκαλία (συν. 2) ... μετά τους στέλναμε στην ενισχυτική (συν. 12).

6. Στον άξονα που αφορά τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές με ΕΜΔ και την πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών, οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τον κάθε μαθητή που παρουσιάζει ΕΜΔ σαν μια ξεχωριστή περίπτωση ... Κάθε παιδί είναι ξεχωριστή περίπτωση (συν. 3) ... Ανάλογα την περίπτωση (συν. 9) ... για το παιδί ατομικά για το καθένα, δε μπορείς να περιμένεις την ίδια εξέλιξη από όλα τα παιδιά (συν. 13) ... κάθε παιδί είναι διαφορετική περίπτωση (συν. 15).

Πιστεύουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ μπορούν να βελτιωθούν, υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα βελτίωσής των ή είχαν ήδη παρατηρήσει βελτίωση (συν. 1, 4, 5, 14, 15).

Επίσης, ότι οι μαθητές με ΕΜΔ μπορούν να φτάσουν μέχρι ένα επίπεδο και που να είναι καλύτερο από αυτό που ήταν πριν ... ο κάθε μαθητής μπορεί να φτάσει μέχρι ένα επίπεδο (συν. 1) ... μέχρι ένα επίπεδο (συν. 11) ... να φτάσει σε ένα επίπεδο καλύτερο από αυτό που ήτανε (συν. 13) ... θα προχωρήσει (συν. 12) ... Θεωρώ ότι μπορεί να υπάρξει πρόοδος σε αυτά τα παιδιά, πολλά εκ των οποίων είναι πολύ έξυπνα (συν. 14).

Αναφέρουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά με μαθητές που δεν παρουσιάζουν κανενός είδους ΕΜΔ ... Πιστεύω ότι αυτοί οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο καλά με τους άλλους μαθητές (συν. 7) ... πιστεύω ότι ορισμένα παιδιά μπορούν να φτάσουν άνετα στο επίπεδο των υπόλοιπων παιδιών (συν. 9)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν στην εξέλιξη και βελτίωση των μαθητών με ΕΜΔ ή πιστεύουν πολύ λίγο ότι μπορούν να τα καταφέρουν ... Θεωρώ ότι θα δυσκολευτούν πάρα πολύ, και στο Γυμνάσιο που θα πάνε. Δε νομίζω ότι θα έχουν κάποια περαιτέρω εξέλιξη (συν. 6) ... Δεν περιμένω πολλά, λίγα πράγματα (συν. 10)

Ένας εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά αναφέρει για την προσδοκία και την εξέλιξη ενός μαθητή με ΕΜΔ ... Να μπορέσει να παρακολουθήσει σε φυσιολογική κατάσταση την τάξη (συν. 2).

Τέλος, μία εκπαιδευτικός ταυτίζει τις προσδοκίες του δασκάλου με την εξέλιξη των μαθητών με ΕΜΔ ... Ο δάσκαλος προσπαθεί για την επίτευξη των δικών του στόχων, επομένως προϋπόθεση είναι η προσδοκία [...] Η παραμικρή πρόοδος είναι η προσδοκία του δασκάλου και η ευτυχία του παιδιού που του δείχνει το μέλλον, η παραμικρή αστοχία φέρνει πάλι παλινδρόμηση (συν. 8). Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προσδοκίες τους για τους μαθητές που παρουσιάζουν ΕΜΔ και η πιθανή εξέλιξη αυτών των μαθητών σχετίζεται άμεσα με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη (συν. 1, 13).

7. Στο ερώτημα που αφορά τις προτάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ απάντησαν τα εξής:

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για έγκαιρη και γρήγορη αναγνώριση, κυρίως από μέρους τους, των μαθητών με ΕΜΔ ως πρωταρχικό στοιχείο για περαιτέρω παρέμβαση ... πρέπει να ξεκινήσουμε από το νηπιαγωγείο (συν. 1) ... πολύ γρήγορη αναγνώριση (συν. 2)

... είναι στο χέρι του δασκάλου να το εντοπίσει ειδικά αν είναι οι πρώτες τάξεις του δημοτικού (συν. 13).

Επίσης, έδωσαν έμφαση στη συνεργασία με τους γονείς, κάτι που το θεωρούν απαραίτητο και σημαντικό για την αντιμετώπιση του ζητήματος (συν. 1, 2, 5, 6, 14).

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούν και τη συνεργασία με συναδέλφους ίδιας ή και μικρότερης εκπαιδευτικής βαθμίδας, με τους διευθυντές και με τους σχολικούς συμβούλους ... *Να έχουμε συνεργασία με τη νηπιαγωγό (συν. 1) παρέμβαση [...] από το σύμβουλο (συν. 3) ... μου έδινε κάποιες ιδέες η σύμβουλος (συν. 4) ... με το διευθυντή τα συζητούσα όλα τα θέματα (συν. 6) ... μπορούν να βοηθήσουν ο διευθυντής, οι άλλοι συνάδελφοι (συν. 8) ... συνεργασία με τον εκάστοτε σύμβουλο (συν. 14).*

Η σχέση, επικοινωνία και επαφή με το ίδιο το παιδί που αντιμετωπίζει ΕΜΔ είναι μία από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών ... *να έχω μια καλή επικοινωνία μαζί του (συν. 4) ... Πιστεύω ότι η επαφή με το παιδί είναι το πρωταρχικό και το πιο σημαντικό (συν. 9).*

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την επιμόρφωση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, όπως και ορισμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν, ως αναγκαία για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ ... *διάθεση [...] να τα συντονίσεις (συν. 2) ... Ο δάσκαλος να είναι πολύ παρατηρητικός, να δίνει πολλή σημασία σε μικρά πράγματα που μπορεί να του κινούν το ενδιαφέρον, να μην είναι αδιάφορος (συν. 4) ... ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σωστή κατάρτιση [...] καλύτερη επιμόρφωση πάνω σε αυτά τα θέματα (συν. 7) ... Συναίσθημα, ψυχή, δύναμη [...] το πρόβλημα του δασκάλου, δηλαδή ο τρόπος, η διδακτική προσέγγιση και η εφαρμογή [...] η υπομονή, η επιμονή μαζί με την αγάπη του δασκάλου, η αφιέρωση από τον προσωπικό ελεύθερο χρόνο του, όπως είναι το διάλειμμα, για να βοηθήσει με διάθεση και χαμόγελο (συν. 8) ... να σε νιώθουν τα παιδιά με ΕΜΔ κοντά τους και να τους τονώνεις συνέχεια την αυτοπεποίθησή τους (συν. 9) ... εναπόκειται στον κάθε δάσκαλο και στη φιλοτιμία του κάθε δάσκαλου ν' ασχοληθεί με το κάθε παιδί (συν. 10) ... οι δάσκαλοι γενικής αγωγής να παρακολουθήσουν κάποια σεμινάρια (συν. 11) ... αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος [...] συστηματική διδασκαλία των μαθημάτων (συν. 12).*

Μια άλλη πρόταση αφορούσε την ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας, είτε εντός είτε εκτός σχολικής κοινότητας, καθώς και την ύπαρξη ανάλογων υποστηρικτικών δομών (εδικών

τάξεων, τμημάτων ένταξης, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, κ.λπ.) ... ειδικά εξειδικευμένα άτομα, από άτομα που έχουν σπουδάσει ειδική αγωγή (συν. 3) ... υποστηρικτικές δομές, νομίζω πως σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει στο σχολείο κάποιο ειδικό τμήμα (συν. 7) ... Καλό θα ήταν να υπήρχε μια βοηθητική τάξη ένταξης σε κάθε σχολείο (συν. 10) ... μια οργανωμένη ομάδα μέσα στα σχολεία, δηλαδή τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής του τμήματος ένταξης και κάποιους άλλους ειδικούς με κάποια ιδιαίτερα προσόντα, π.χ. μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή ή κάποια εμπειρία ή κάποιοι που έχουν ασχοληθεί με την ενισχυτική διδασκαλία (συν. 11) ... Η ενισχυτική διδασκαλία μπορεί να χρειάζεται (συν. 13) ... το κάθε σχολείο να έχει ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή κ.λπ. ή έστω μια ομάδα που θα περνάει και θα κάνει τον έλεγχο σε κάθε σχολική μονάδα και θα ενημερώνει τον εκπαιδευτικό (συν. 14) ... ένα συνεργαζόμενο επιστημονικό προσωπικό, δηλαδή θα μπορούσε να προστεθεί στην ομάδα των εκπαιδευτικών κτλ θα μπορούσε να προστεθεί ένας ψυχολόγος σίγουρα, ένας κινησιοθεραπευτής, θα μπορούσε να προστεθεί ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής απαραίτητα σε κάθε σχολική μονάδα (συν. 15). Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός κάνει λόγο ότι ... πρέπει να καταργηθούν τα τμήματα ένταξης, ενισχυτικής διδασκαλίας (συν. 12). Γίνεται λόγος και για τη συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. από τους εκπαιδευτικούς (συν. 3, 7, 13, 15).

Σε συνέχεια των παραπάνω προτάσεων ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτείνουν ... Εγώ θα ήθελα να μη φύγει από την τάξη το παιδί. Αν φύγει από την τάξη, να μείνει στη σχολική μονάδα, να υπάρχει ειδικό τμήμα για να ενταχθεί πάλι στην τάξη του (συν. 3) ... Θέλουν ένα δάσκαλο αποκλειστικά γι' αυτούς (συν. 6) ... ειδικός δάσκαλος που θα μπορεί και κάποιες ώρες να τα πάρει και μέσα την τάξη να συμμετέχει μαζί με το δάσκαλο (συν. 7).

5.2 Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν αρκετά σημαντικά στοιχεία αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, παρουσίασαν ενδιαφέρον οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ, καθώς και οι προσδοκίες τους για τους μαθητές και οι προτάσεις τους γύρω από την καλύτερη διαχείριση και προσέγγιση των μαθητών που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η παράμετρος του φύλου που συνθέτει το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος κρίθηκε σκόπιμο να μην επισημανθεί, καθώς κατά την επεξεργασία, τη μελέτη και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας δεν προέκυψαν επιστημονικώς ενδιαφέροντα στοιχεία διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο δημογραφικό χαρακτηριστικό.

Σε σχέση με τον **πρώτο άξονα**, που αφορά την ύπαρξη μαθητών με ΕΜΔ στην τάξη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, όλοι αναφέρουν ότι έχουν μαθητές με ΕΜΔ στην τάξη τους, είτε στο παρόν, τη στιγμή δηλαδή που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις είτε στο παρελθόν, σε προηγούμενα έτη διδασκαλίας και σε συνάρτηση με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Εάν και το ερώτημα ήταν «Εάν έχετε παρατηρήσει μαθητές με ΕΜΔ στην τάξη σας», δεν περιορίσαμε τους εκπαιδευτικούς με το να μη δεχτούμε τις απαντήσεις τους που αφορούν και περιστατικά που είχαν αντιμετωπίσει στο παρελθόν, διότι θέλαμε να διερευνήσουμε τις γενικότερες εμπειρίες τους και δε θέλαμε να εξαγάγουμε στατιστικά συμπεράσματα για το ποσοστό των μαθητών με ΕΜΔ. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία με την απογραφή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2004), ότι στην Ελλάδα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέρχονται περίπου στο 56% των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη, επειδή υπάρχει η ασάφεια και η σύγχυση, που έχουμε τονίσει και στο θεωρητικό μας πλαίσιο σχετικά με τους ορισμούς και το διαχωρισμό των μαθησιακών δυσκολιών σε γενικές και ειδικές, ίσως και από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν είναι ξεκάθαρο για το ποιοι είναι ακριβώς οι μαθητές με ΕΜΔ. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τη δυσλεξία, δυσκολίες των μαθητών στην ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου, στην ορθογραφία, στη γραφή, στα μαθηματικά. Όλες αυτές οι περιγραφές συμπίπτουν με την επεξήγηση του όρου ΕΜΔ τόσο στον Νόμο 3699/2008 όσο και στη βιβλιογραφία, παρόλο που στον νόμο αυτό δεν δίνονται περαιτέρω διευκρινίσεις για τους όρους δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία και δυσαριθμησία, όπου παρουσιάζονται ως οι μορφές των ΕΜΔ. Ακόμη και αν ορισμένοι εκπαιδευτικοί λένε ότι δεν γνωρίζουν ακριβώς ποιες είναι συγκεκριμένα οι ΕΜΔ, οι περιγραφές τους μαρτυρούν κάτι διαφορετικό.

Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως χαρακτηριστικό των μαθητών με ΕΜΔ τον διαφορετικό ρυθμό μάθησης ανάλογα με την ηλικία, που αποτελεί έναν δείκτη παρουσίας τέτοιου είδους δυσκολιών και επιβεβαιώνεται από το θεωρητικό πλαίσιο, αφού συνήθως οι μαθητές αυτοί δεν αποδίδουν το αναμενόμενο όριο που αντιστοιχεί στην χρονολογική τους

ηλικία και, όπως υποστηρίζει η Λιβανίου (2004) ο ατομικός ρυθμός ωρίμασης-εξέλιξης ενός μαθητή μπορεί να είναι αργός σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία και με την τάξη που βρίσκεται. Γίνεται αναφορά και σε άλλα χαρακτηριστικά, όπως τραυλισμός, ιατρικά ζητήματα, διάσπαση προσοχής, μειωμένη όραση κ.ά., τα οποία ανήκουν στις ευρύτερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βάσει του Νόμου 3699/2008, και δεν αποτελούν μορφές ΕΜΔ. Άξιο λόγου είναι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το στοιχείο της επιθετικότητας ως χαρακτηριστικό ενός μαθητή με ΕΜΔ, πράγμα που δεν επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια μικρή «σύγχυση» γύρω από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ και για το ποιες είναι τελικά οι ΕΜΔ. Αυτό συνάδει και με την ποικιλία και ασάφεια που υπάρχει σε ορισμούς και χαρακτηριστικά, που αναφέρονται και στο θεωρητικό πλαίσιο, πράγμα που μπορεί από τη μία να δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών, από την άλλη όμως να το βελτιώνει, καθώς και οι ίδιοι αναζητούν περαιτέρω ενημέρωση και πληροφόρηση για να αντεπεξέλθουν όσο το δυνατόν καλύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον **επόμενο άξονα**, που αφορά τη διαπίστωση των εκπαιδευτικών ότι ένα παιδί δε μαθαίνει και δεν προοδεύει, αναφέρουν ότι αυτό συμβαίνει όταν δεν επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός, τόσο συγκριτικά με όλους τους μαθητές στην τάξη όσο και για τον κάθε μαθητή χωριστά. Αυτό επιβεβαιώνεται και με βάση την Τρίγκα-Μερτίκα (2010), η οποία αναφέρει ότι οι δυσκολίες ενός συγκεκριμένου μαθητή πρέπει να εξετάζονται συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τροποποιεί τις διδακτικές προσεγγίσεις ή τις δραστηριότητες, για να είναι σε θέση να τεκμηριώσει τη σοβαρότητα και το είδος του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αποφασίζει σχετικά με το τι πρέπει να αξιολογήσει σε σχέση με το μαθητή. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να εξετάσει δείγματα εργασιών ενός μαθητή από το αρχείο της τάξης, ενώ για έναν άλλο μαθητή να επιλέξει να τον συγκρίνει με άλλους μαθητές μέσα από εξεταστικές δοκιμασίες, για να εντοπίσει διαφορές με μαθητές με και χωρίς προβλήματα. Όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2004, σ.10), «σύμφωνα με τις σύγχρονες, γνωστικές ή εποικοδομιστικές προσεγγίσεις, οι μαθητές δεν απορροφούν “σαν σφουγγάρι” ούτε αποδέχονται άκριτα κάθε νέα πληροφορία. Αντίθετα, φιλτράρουν, επεξεργάζονται και οργανώνουν τα ερεθίσματα που δέχονται, προσπαθώντας να βρουν νόημα σε αυτό που αντιλαμβάνονται. Σε κάθε διαδικασία μάθησης τα άτομα είναι επιλεκτικά ως προς το τι και το πώς θα μάθουν. Τα

κίνητρα, οι αντιλήψεις και οι γνώσεις που ήδη έχουν καθορίζουν το πού θα εστιάσουν την προσοχή τους, τους στόχους που θα θέσουν, τον τρόπο με τον οποίο θα ερμηνεύσουν τις νέες πληροφορίες, τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν για να πετύχουν τους στόχους τους και το πώς θα αξιολογήσουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση τους από τις εμπειρίες τους, οι οποίες αποτελούν τη βάση με την οποία θα επεξεργαστούν κάθε νέο ερέθισμα. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με δεδομένα τα οποία αντικρούουν αυτό που γνωρίζουν, τότε βιώνουν γνωστικές συγκρούσεις. Αυτές μπορεί να τους ωθήσουν είτε στην αμφισβήτηση και απόρριψη των νέων δεδομένων είτε στην αναθεώρηση και αναδιοργάνωση των δικών τους απόψεων. Έτσι, η μάθηση δεν είναι μόνο η προσθήκη γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες, αλλά και ο μετασχηματισμός και η αναδιοργάνωση των κατεχόμενων γνώσεων, ώστε να μπορεί το άτομο να κατανοεί τα νέα κάθε φορά δεδομένα.

Συχνά, μαθητές όλων των ηλικιών αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όταν τους ζητάμε να εφαρμόσουν αυτά που ξέρουν για να ερμηνεύσουν νέες καταστάσεις και να επιλύσουν άγνωστα προβλήματα. Αυτό συμβαίνει ακόμη και όταν φαίνεται να κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, όπως όταν είναι σε θέση να διατυπώσουν τους κατάλληλους ορισμούς και διαδικασίες. Στην περίπτωση αυτή, η γνώση των μαθητών είναι αδρανής, δηλαδή, αν και υπάρχει στη μνήμη τους, δεν μπορούν να την αξιοποιήσουν για να συλλογιστούν πάνω σε καινούρια προβλήματα». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και την επίδοση των μαθητών ως ένα στοιχείο που δείχνει ότι οι μαθητές δε μαθαίνουν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Βάσει βιβλιογραφίας, οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν απρόσμενα χαμηλή επίδοση σε ορισμένους ακαδημαϊκούς τομείς αλλά όχι σε άλλους (Lyon, 1996) και έχουν δείξει χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και/ή στην ορθογραφία (Hornstra et al., 2010). Η χαμηλή επίδοση γίνεται εμφανής και μέσα από τη δυσκολία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της τάξης (μαθήματα, ασκήσεις, εργασίες, κ.λπ.), αλλά και με τη μη συμμετοχή τους και την έλλειψη ενδιαφέροντος στην τάξη, όπως αναφέρουν και επιβεβαιώνονται από το θεωρητικό πλαίσιο (Τζουριάδου, 2011· Παντελιάδου, 2000· Πολυχρόνη, κ.ά. 2006· Πόρποδας, 2003· Τρίγκα-Μερτίκα, 2013· Λιβανίου, 2004). Χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν χρόνο σε έναν μαθητή, προκειμένου να πουν ότι εκείνος δεν μαθαίνει, και δεν καταφεύγουν σε αξιολογήσεις και συμπεράσματα για τις τυχόν δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει την εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στην τάξη, καθώς και τις πρόσθετες ασκήσεις-εργασίες προσαρμοσμένες στο επίπεδο του κάθε μαθητή ως τρόπους αντιμετώπισης των μαθητών που παρουσιάζουν ΕΜΔ μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η προσαρμοσμένη και εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για τους μαθητές με ΕΜΔ αντανακλάται όχι μόνο στη γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη μάθηση και στις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στην ποιότητα, στη δομή και στη διαδικασία χορήγησης του εκπαιδευτικού υλικού στον κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011· Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006· Πόρποδας, 2003· Λιβανίου, 2004· Αγαλιώτης, 2011). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δύσκολο έργο να προσαρμόσει το μάθημα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και όχι το αντίθετο. Με αυτό τον τρόπο, η μαθησιακή διαδικασία αξιοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή και προσαρμόζεται στο γνωστικό ύψος του και στον ατομικό τρόπο προσέγγισης του νέου μαθησιακού υλικού (Πολυχρόνη, 2011). Ακόμη, γίνεται αναφορά και στην έμφαση που δίνεται στην προφορική εξέταση και στις προφορικές οδηγίες για διευκόλυνση και καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ, το οποίο υποστηρίζεται και από το θεωρητικό πλαίσιο (BDA, 2006· Λιβανίου, 2004· Μαυρομμάτη, 1995· Πόρποδας, 2003· Πολυχρονοπούλου, 2012· Τανός, 2004· Παπαδόπουλος, 2008· Τζουριάδου, 2008).

Στον **επόμενο άξονα**, σχετικά με το εάν και κατά πόσο είναι προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν στην τάξη μαθητές με ΕΜΔ, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι για να μπορέσουν να βοηθήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτούς τους μαθητές, παρόλο που οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης σε αυτό το αντικείμενο. Στο σύνολο αυτών των εκπαιδευτικών δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας ή τις επιπλέον σπουδές που έχουν κάνει. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να υποδεχτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους και δεν είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές στο πρόγραμμα και στη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν, για να τους βοηθήσουν (Πατσίδου, 2011). Το σημείο που αναφέρεται στην προθυμία των εκπαιδευτικών έρχεται σε αντίθεση με τα δικά μας ευρήματα, όπου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βοηθήσουν με κάθε τρόπο τους μαθητές με ΕΜΔ. «Χρησιμοποιούν» τη διδακτική εμπειρία ετών που έχουν, τη διάθεση, υπομονή και αγάπη προς τα παιδιά,

ανατρέχουν από μόνοι τους σε εξωτερικές πηγές μάθησης (βιβλιογραφία, διαδίκτυο, επιπλέον δραστηριότητες), σε βοήθεια από συναδέλφους, διευθυντές, συμβούλους, ειδικούς και προσπαθούν να παρακολουθούν σεμινάρια, για να είναι αποτελεσματική και επιτυχημένη η διδασκαλία των μαθητών με ιδιαιτερότητες. Σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Μπότσα (2007), οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους αναζητούν τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική επιμόρφωση. Αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί. Τέλος, μερικοί εκπαιδευτικοί και κυρίως όσοι έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (πάνω από 21 έτη) αναφέρουν ότι νιώθουν προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν κατάλληλα στις απαιτήσεις της διδασκαλίας μαθητών με χαρακτηριστικά ΕΜΔ, και είναι αξιοσημείωτο ότι ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι από τη στιγμή που ο ίδιος κατέχει και είναι γνώστης του αντικειμένου μπορεί να βοηθήσει οποιονδήποτε μαθητή ανεξαρτήτως δυσκολιών.

Ο **επόμενος άξονας** αφορά τις διαδικασίες που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, σε ποιους απευθύνεται, αφού εντοπίσει κάποιον μαθητή που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία. Σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Φ.3/527/89125/Γ1/3-9-2004, οι εκπαιδευτικοί, όταν, κατά την εκτίμησή τους, κάποιος μαθητής παρουσιάζει κάποια δυσκολία στη μάθηση, σε συνεργασία με τον Διευθυντή του Σχολείου πρέπει να καλούν τον Σχολικό Σύμβουλο της περιοχής τους, για να τον συμβουλευτούν και να καταρτίσουν από κοινού ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης βραχύχρονης διάρκειας. Αν κατά την εκτίμησή τους οι δυσκολίες παραμένουν, μπορούν να απευθυνθούν στο Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, για να ζητήσουν τη συνδρομή του. Αν κατά την εκτίμησή του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής υπάρχουν ενδείξεις για σοβαρή διαταραχή, τότε, και μόνο τότε, σε συνεργασία με τους γονείς μπορούν να παραπεμφθούν οι μαθητές στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην ΚΔΑΥ), για διάγνωση και αξιολόγηση. Είναι σημαντικό να αποφεύγονται οι παραπομπές στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην ΚΔΑΥ) για περιπτώσεις οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν στα Σχολεία και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην ΚΔΑΥ) να θεωρείται ως το έσχατο μέσο Διάγνωσης-Αξιολόγησης (Φ.3/527/89125/Γ1/ΥΠΕΠΘ/2004). Η παραπάνω διαδικασία, έτσι όπως περιγράφεται, δεν αναφέρεται από κανέναν εκπαιδευτικό της παρούσας έρευνας. Γίνεται η υπόθεση-με μικρή επιφύλαξη-ότι οι εκπαιδευτικοί, λόγω ελλιπούς ενημέρωσης από τους αρμόδιους, δεν είναι γνώστες της παραπάνω διαδικασίας. Παρόλα αυτά, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν απευθυνθεί στους γονείς, των οποίων η συγκατάθεση είναι απαραίτητη για οποιαδήποτε ενέργεια, σε συναδέλφους, στον

διευθυντή ή τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας και με τη συνεργασία τους στους Σχολικούς Συμβούλους με κατάληξη στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Ένας μόνο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό του στην ειδική αγωγή, αναφέρει για σύνταξη μιας έκθεσης από μέρους του με προορισμό το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Κατά τα άλλα, κανείς δεν αναφέρει ότι ακολούθησε το πρώτο μέρος της εγκυκλίου, χωρίς να φτάσει να απευθυνθεί στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Η Τζουριάδου (2008) αναφέρει ότι συχνά η αξιολόγηση του μαθητή ξεκινά με τον εντοπισμό κάποιων προβλημάτων που πρέπει να συζητηθούν με τον σύμβουλο ή και με άλλους ειδικούς, για να γίνουν πιθανά τροποποιήσεις στο τρόπο διδασκαλίας ή στο πρόγραμμα της τάξης.

Στον **επόμενο άξονα** παρατίθενται τα αποτελέσματα και οι δυσκολίες που μπορεί να υπάρξουν στις παραπάνω διαδικασίες ‘παραπομπής’. Οι δυσκολίες που αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν ήταν κυρίως στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς, οι οποίοι δύσκολα αποδέχονται ότι το παιδί τους ενδεχομένως να αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία. Οι Κοντοπούλου & Τζιβινίκου (2004) αναφέρουν ότι αποτελεί πρόβλημα, για την πλειοψηφία των γονέων, η συνειδητοποίηση και κυρίως η αποδοχή μαθησιακών ή άλλου είδους δυσκολιών που πιθανόν να αντιμετωπίζει το παιδί τους. Έχοντας επενδύσει σ’ αυτό, όταν διαπιστώνουν στην πορεία ότι τα πράγματα δεν πάνε και τόσο καλά στη μαθησιακή ή κοινωνική του εξέλιξη, κατακλύζονται αρχικά από ποικίλα αρνητικά συναισθήματα και κάνουν τα πάντα, προκειμένου να κρύψουν τις ενοχές τους ή να αμυνθούν απέναντι σε όποιον προσπαθήσει να τους κατηγορήσει. Επίσης, αναφέρουν δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι μπορεί να μην ανταποκριθούν στα αιτήματά τους. Δυσκολίες παρουσιάζονται και στη συνεργασία τους με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Η Παντελιάδου (2000) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι στη χώρα μας ο χρόνος παραπομπής στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και οι κοινές διαγνωστικές πρακτικές είναι αξιοσημείωτα βραδείς και συχνά αποκλείουν την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, πριν αυτές εδραιωθούν και προκαλέσουν σημαντικά χάσματα στη μάθηση. Κατά αυτόν τον τρόπο, τις περισσότερες φορές, τα μαθησιακά ελλείμματα μπορούν να επεκταθούν πέρα από το αρχικό αντικείμενο που σχετίζεται με την ειδική διαταραχή (π.χ. ειδική διαταραχή της ανάγνωσης) και να δημιουργήσουν μια εικόνα γενικευμένης μαθησιακής διαταραχής. Στη διπλωματική της η Μεσημέρη (2012) αναφέρει ως προβλήματα την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., την αδυναμία πρόσβασης του προσωπικού σε ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης σχολικής επίδοσης, τη

μακροχρόνια αναμονή των μαθητών προς αξιολόγηση, την αδυναμία εφαρμογής του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης, το οποίο, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, «σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής». Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προτείνει, μέσω του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης, εάν θα χρειαστεί να παρακολουθήσει τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ενισχυτική διδασκαλία ή ο,τιδήποτε άλλο, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008.

Τα αποτελέσματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί από όλες τις παραπάνω διαδικασίες είναι η (απαραίτητη) συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων για τη βέλτιστη αντιμετώπιση των μαθητών, η οποία υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία. Παρόλα αυτά, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παραμένει μόνο σε θεωρητικό επίπεδο και, τις περισσότερες φορές, δημιουργούνται δυαδικές σχέσεις μεταξύ τους (Καζαντζίδου, 2010).

Στο **επόμενο ερώτημα**, σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΕΜΔ και την πιθανή εξέλιξη αυτών των μαθητών, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ μπορεί να δείξουν βελτίωση στη μαθησιακή διαδικασία ή έχουν ήδη δείξει και πιστεύουν στις δυνατότητές τους. Μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά και με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Αυτό που τονίζουν, βέβαια, είναι η μοναδικότητα του κάθε μαθητή, ότι ο κάθε μαθητής αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση. Από τη μία μεριά, τα δεδομένα αυτά έρχονται σε συμφωνία με ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, ενώ από την άλλη έρχονται σε αντίθεση με άλλα δεδομένα που συναντούμε στη βιβλιογραφία. Μια μακρά παράδοση στην έρευνα για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχει δείξει ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών ασκούν μικρή αλλά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών (Jussim & Harber, 2005· Madon, Jussim, & Eccles, 1997 όπ. αναφ. στο Hornstra et al. 2010). Η μελέτη των Hornstra et al (2010) δείχνει ότι η ετικέτα “δυσλεξία” δεν οδηγεί σε μεγαλύτερες επιδράσεις των προσδοκιών. Οι επιπτώσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να είναι εξίσου ισχυρές τόσο για τους μαθητές με δυσλεξία όσο και για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μαθητές με δυσλεξία μπορεί να βασίζονται σε πραγματικά επίπεδα επιδόσεων και, επομένως, να είναι αρκετά ακριβείς. Αντίθετα,

ιδιαίτερα χαμηλές είναι οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων για τις δυνατότητες των μαθητών να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απαιτήσεις της εκπαίδευσης (Cronin, 1996 όπ. αναφ. στο Αντωνάτου, 2010· Lackaye and Margalit 2006· Shifrer, Muller & Callahan 2011 όπ. αναφ στο Shifrer 2013). Τα προαναφερόμενα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από ορισμένα δικά μας ευρήματα, όπου ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν στην εξέλιξη ή τη βελτίωση των μαθητών με ΕΜΔ ή πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν ελάχιστα. Επίσης, στα ευρήματα μας τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και πώς οι προσδοκίες του μπορεί να επηρεάσουν την εξέλιξη των μαθητών, πράγμα που επιβεβαιώνεται από τη θεωρία (Rosenthal, 1992· Tauber, 1998· Μπασέτας, 1999· Νιάρη & Μανούσου, 2013).

Στο **τελευταίο ερώτημα**, που αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για έγκαιρη αναγνώριση των δυσκολιών αυτών από τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και του νηπιαγωγείου, όχι μόνο του δημοτικού σχολείου. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με το θεωρητικό πλαίσιο, όπου αναφέρεται ότι το πρώτο στάδιο για την αντιμετώπιση ενός ζητήματος είναι η έγκαιρη διάγνωσή του και ο εκπαιδευτικός παίζει βασικό ρόλο σε αυτό (Soufoulla, Panayiotou & Kokkinos, 2009· Πολυχρόνη, 2011· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Επιπλέον, απαραίτητη και αναγκαία θεωρούν τη συνεργασία με τους γονείς, με άλλους συναδέλφους, διευθυντές και σχολικούς συμβούλους, καθώς και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Λιβανίου, 2004· Πολυχρονοπούλου, 2012· Παπαδόπουλος, 2008· Καρβούνης 2007· Ζυμβρακάκης, 2007· Τσουμπάρη, 2007). Σήμερα παρατηρείται η τάση αφενός οι εκπαιδευτικοί να συμβουλεύουν τους γονείς, ώστε να απευθύνονται σε ειδικούς για την αξιολόγηση των προβλημάτων των παιδιών τους, αφετέρου και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν τρόπους για να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι τα προβλήματα (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2013). Ακόμη, η επικοινωνία, η σχέση και η επαφή με τον ίδιο το μαθητή αποτελεί μια πρόταση των εκπαιδευτικών, η οποία έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τη θεωρία. Η Keogh (1990) σημειώνει ότι το κλειδί της επιτυχίας για τους μαθητές με ΕΜΔ είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης. Και πιο συγκεκριμένα, η στάση του εκπαιδευτικού, η κρίση του ως προς την πρόοδο των παιδιών, η ικανότητά του να αντιμετωπίσει τη συναισθηματική συμπεριφορά και τα προβλήματα που απορρέουν από την αδυναμία του παιδιού να συναγωνιστεί ακαδημαϊκά τους συμμαθητές του. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας είτε εντός είτε εκτός σχολικής κοινότητας, όπως και ανάλογες

υποστηρικτικές δομές (τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ενισχυτική διδασκαλία). Σημαντική είναι η ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΜΔ στην κανονική τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Λιβανίου, 2004· Παντελιάδου, 2000 κ.ά.). Τονίζονται επίσης και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει έναν μαθητή με ΕΜΔ, αλλά και γενικότερα.

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, η αντιμετώπιση των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων ξεκινά από την προσωπικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς και την ιδιοσυγκρασία, τα βιώματα, τις αξίες, τα πιστεύω, τις θεωρίες και τις γνώσεις του, πόσο ανοιχτός είναι στην επικοινωνία, ευέλικτος και διαθέσιμος. Αν αγαπά το επάγγελμά του ή αν το βλέπει μόνο σαν ένα βιοποριστικό μέσο, αν αυτοαξιολογεί την επιτυχία ή την αποτυχία μέσα στον επαγγελματικό χώρο, αν επιδιώκει να είναι ο φίλος, ο μεγάλος αδελφός, η πατρική/μητρική φιγούρα ή ο σύμβουλος των μαθητών του (Λιβανίου, 2004). Τέλος, αυτό που αναδύεται ως πρόταση-ανάγκη των εκπαιδευτικών είναι η συνεχής επιμόρφωση-κατάρτιση που αφορά το αντικείμενο των ΕΜΔ. Όπως τονίζει ο Νικολόπουλος (2007), η συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών αλλά και γονέων σε θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση, τις διαταραχές αυτής αλλά και την παιδική ψυχοσύνθεση, σε συνδυασμό με τη συστηματική συνεργασία με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό είναι ακόμη μία παράμετρος η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μία πιο αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναζητούν επιμόρφωση με προσωπική τους πρωτοβουλία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), προκειμένου να μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές με ΕΜΔ. Έχουν γίνει προσπάθειες επιμόρφωσης, π.χ. στο πλαίσιο του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες» (2008). Σε αυτό το πλαίσιο καλούνται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να αναγνωρίσουν έγκαιρα και να διδάξουν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο έργο τους αυτό είναι συχνά μόνοι, χωρίς την υποστήριξη των τμημάτων ένταξης ή άλλων υποστηρικτικών θεσμών.

Αυτός είναι ίσως ένας από τους λόγους για τους οποίους αναζητούν σχετική, επιστημονική επιμόρφωση, κυρίως για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Στην αναζήτησή τους αυτή επισημαίνουν συχνά ότι η επιμόρφωση δεν πρέπει να περιορίζεται στη θεωρία, αλλά να αγγίζει και ζητήματα καθημερινής διδακτικής πρακτικής (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα για συνεχή

επιμόρφωση που περιλαμβάνει την αύξηση της γνώσης και της ικανότητας τους να αντιμετωπίσουν ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού και θα στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, στη διάγνωση και αντιμετώπιση κάθε είδους μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000· Angelides et al., 2004· Brady & Woolfson, 2008 όπ. αναφ. στο Καζαντζίδου 2010). Επιτακτική ανάγκη είναι η συνεχής και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Γεωργίου, 2000· Λέντα, 2007· Τσιμπιδάκη, 2007 όπ. αναφ. στο Χάδου Ν. & Χάδου Γ 2011). Επίσης, ο Αγαλιώτης (2008) τονίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση της υποστήριξης μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς στο γενικό Α/θμιο και Β/θμιο σχολείο.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), απαιτείται κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης, την ηλικία των παιδιών αλλά και το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει αρχικά να καλύπτει το επίπεδο της κατανόησης του περιεχόμενου των προβλημάτων, αλλά και των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών. Στη συνέχεια, όμως, θα πρέπει να εξελίσσεται στην παροχή μεθόδων αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβλημάτων και στην παροχή γενικών στρατηγικών προσαρμογής της διδασκαλίας. Αν και ο υποχρεωτικός χαρακτήρας κάθε επιμόρφωσης είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας για την ίδια την ποιότητα των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης, η επιμόρφωση, ειδικά στις μαθησιακές δυσκολίες και στα προβλήματα συμπεριφοράς, αποτελεί όρο ποιοτικής εφαρμογής του διδακτικού έργου και υποχρέωση κάθε εκπαιδευτικού. Στον βαθμό που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης δεν μπορεί παρά να είναι σε στενή αλληλεπίδραση με αυτήν.

Αυτή η στενή αλληλεπίδραση δομείται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, δεν διαχωρίζει τη θεωρία από την πρακτική εφαρμογή, αλλά στηρίζεται στην πρακτική εφαρμογή, για να εξηγήσει ή να πείσει σχετικά με την ορθότητα της θεωρητικής γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τη νέα θεωρητική γνώση, όταν αυτή δίνεται με τρόπο που ανταποκρίνεται στο υπάρχον γνωστικό τους επίπεδο αλλά και στις καθημερινές τους ανάγκες. Σε δεύτερο επίπεδο, ο συνδυασμός θεωρίας και πρακτικής προϋποθέτει τον συνδυασμό αυτό στους ίδιους τους διδάσκοντες. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των διδασκόντων, η θεωρητική τους κατάρτιση αλλά και η εμπειρία τους στην εφαρμογή των θεωρητικών προσεγγίσεων

που παρουσιάζουν, αποτελεί από τις βασικότερες παραμέτρους επιτυχίας της επιμόρφωσης. Η εξασφάλιση επιμόρφωσης που ανταποκρίνεται τόσο στα καθημερινά προβλήματα του εκπαιδευτικού έργου όσο και στις επιστημονικές αναζητήσεις των εκπαιδευτικών είναι το πλέον ουσιαστικό κίνητρο. Η παροχή ουσιαστικής, πρακτικής βοήθειας, η προσφορά στρατηγικών επίλυσης και όχι μαγικών λύσεων, η δυνατότητα διαλόγου και προσωπικού προβληματισμού είναι μερικές από τις βασικές συνιστώσες ενός ποιοτικού προγράμματος επιμόρφωσης. Αυτά απαιτούνται και από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας (Παντελιάδου, 2000).

Θα ήταν σημαντικό να σημειωθεί, εάν και δεν ήταν κριτήριο στην έρευνα, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πολύ σημαντική και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ΕΜΔ, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την καλύτερη αντιμετώπισή τους (π.χ. ενίσχυση αυτοπεποίθησης κ.λπ.). Αυτό συνεπάγεται ότι είναι απαραίτητο ο μαθητής να προσδιοριστεί ως μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα στο σχολικό πλαίσιο. Ένα εύρημα που επιβεβαιώνεται από όλες τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς και διερευνούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ και την αντιμετώπισή τους.

Κεφάλαιο 6^ο : Συμπεράσματα

Κλείνοντας την ερευνητική αυτή προσπάθεια, θα ήταν σημαντικό να επισημανθούν ορισμένες σκέψεις-σχόλια των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν και τα υποκείμενα της παρούσας μελέτης. Στην Ελλάδα, αν και παρατηρείται αύξηση των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, υπάρχει έλλειψη οργάνωσης, τόσο σε επίπεδο δομών και θεσμών όσο και σε επίπεδο μονάδων-ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, και επιβάλλεται να δώσουμε περισσότερη βαρύτητα. Για «παράδειγμα, από τα κανονικά σχολεία λείπουν οι ψυχολόγοι, οι σπουδαίοι παιδαγωγοί, αυτοί που πρέπει να έχουμε όλοι υπόψη μας, γιατί δεν πρέπει να είσαι μόνο δάσκαλος για τις γνώσεις, αλλά θα πρέπει να είσαι και παιδαγωγός, για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά ακόμη περισσότερο», αναφέρει ένας εκπαιδευτικός. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ σημαντικός και από κοινού με τον μαθητή-και ειδικότερα με τον μαθητή με ΕΜΔ-δημιουργούν μια καταλυτική σχέση, η οποία, για να προχωρήσει, χρειάζεται υπευθυνότητα, ενημέρωση και συνεχή επιμόρφωση από μέρους του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός χωρίς τη συνεχόμενη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους, τους διευθυντές, τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής, τους ειδικούς (επιστημονικό προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και όχι μόνο) θα δυσκολευτεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά έναν μαθητή με ΕΜΔ ή μπορεί και να αποτύχει εντελώς.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πρωταρχικός και σημαντικός, διότι ο εκπαιδευτικός είναι ο πρώτος που έρχεται σε επαφή με μια ενδεχόμενη μαθησιακή δυσκολία ενός μαθητή και, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, είναι επιτακτική η έγκαιρη ανίχνευση-αναγνώριση για τη βέλτιστη αντιμετώπιση. Είναι αξιοσημείωτη η προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τον μαθητή με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να βελτιώσει ή/και να ξεπεράσει τις δυσκολίες στη μάθηση. Παρόλο που οι περισσότεροι νιώθουν μη επαρκώς προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι και παρόλα τα ελλείμματα που πιστεύουν ότι μπορεί να έχουν στο αντικείμενο, μέσα από την εμπειρία τους και την προσωπική τους ενασχόληση, δοκιμάζουν διάφορους παιδαγωγικούς χειρισμούς για να επιτύχουν τους στόχους που θέλουν με τους μαθητές τους. Δεν θέλουν να παραμελήσουν αυτούς τους μαθητές και να τους «αφήσουν στην μοίρα τους». Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει «Εφόσον ξέρω καλά τι πρέπει να διδάξω, μπορώ να βοηθήσω και

αυτούς, εάν δεν το ξέρω εγώ και είμαι μπερδεμένος, μπερδεύω όχι μονάχα αυτούς, αλλά και τους άλλους». Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τίθεται ως επιτακτική ανάγκη, εάν θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ΕΜΔ. Επίσης, το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για τους μαθητές που υφίστανται διαγνωστική αξιολόγηση θα πρέπει να τίθεται σε εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό και σε συνεργασία με το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., διότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να μη γνωρίζει πώς και τι να εφαρμόσει, οπότε θα πρέπει να υπάρχει έλεγχος, επίβλεψη και η ανάλογη βοήθεια. Εάν και αυτό είναι το ζητούμενο σύμφωνα και με το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3699/2008), παρόλα αυτά λίγες είναι οι φορές που εφαρμόζεται κατά γράμμα βάσει νόμου, και αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και με το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όσο και από άλλες ερευνητικές μελέτες. Πριν γίνει η παραπομπή ενός μαθητή στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αλλά και μετά, ο μαθητής θα είναι μέσα στην κανονική τάξη τις περισσότερες ώρες, ακόμη και αν έχει προταθεί να παρακολουθεί κάποια άλλη δομή (π.χ. τμήμα ένταξης), οπότε ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής είναι αυτός που θα πρέπει να έχει τα κατάλληλα «εργαλεία» για να βοηθήσει τον μαθητή με ΕΜΔ. Για τους μαθητές με ΕΜΔ χρειάζεται προσοχή για τη χρήση «ταμπελών», π.χ. δυσλεξία, που από τη μία, μπορεί να είναι βοηθητικές για να αντιληφθούμε τι είναι αυτό που μπορεί να έχει ένας μαθητής και να δυσκολεύεται, οπότε να τον βοηθήσουμε, από την άλλη, ίσως είναι ένας επιβαρυντικός παράγοντας για την εύρυθμη συνέχιση της σχολικής φοίτησης ενός μαθητή.

Ακόμη, ο Ν.3699/2008 αναφέρεται στη δυσλεξία, τη δυσαναγνωσία, τη δυσορθογραφία, τη δυσγραφία και τη δυσαριθμησία ως μορφές ΕΜΔ, αλλά δεν αποσαφηνίζονται οι όροι, προκειμένου και η αντιμετώπιση να είναι πιο εύκολη. Ίσως γι' αυτό παρατηρείται και στην ελληνική βιβλιογραφία και στη σχολική κοινότητα η «υπερχρήση»-κατάχρηση του όρου δυσλεξία, που περιγράφεται ως το σύνολο των ΕΜΔ. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη γνωρίζουν επαρκώς το θεσμικό πλαίσιο για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οπότε γι' αυτό το λόγο υπάρχει και σύγχυση στην προσπάθεια ορισμού αυτών. Παρόλα αυτά είναι σημαντικό ότι επιζητούν την επιμόρφωση, όταν θεωρούν ότι οι γνώσεις τους, αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας τους πρέπει να βελτιωθούν.

Στόχος της εκπαίδευσης είναι ο μαθητής με ΕΜΔ να ενσωματωθεί με τα άλλα παιδιά στην τάξη, κάτι που αποτελεί γενικότερο στόχο της εκπαίδευσης σήμερα με την έννοια του «Ένα Σχολείο για Όλους» και όχι ο μαθητής να στιγματιστεί και να απομονωθεί από την κανονική τάξη.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζουν (ή όχι) ένα άτομο από τη γέννηση του μέχρι το τέλος της ζωής του. Με άλλα λόγια, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν «θεραπεύονται». Αυτό, όμως, που θεραπεύεται είναι τα συμπτώματά τους. Με ειδικές μεθόδους διδασκαλίας, με ειδικές ασκήσεις και με κατάλληλη οργάνωση της μελέτης τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μαθαίνουν τρόπους να παρακάμπτουν τις δυσκολίες τους και βελτιώνονται σ' αυτά που υστερούν. Η ειδική αντιμετώπιση των "ειδικών μαθησιακών δυσκολιών" ενός παιδιού δεν δικαιολογεί την απομάκρυνσή του από το "κανονικό σχολείο". Αντίθετα, θεωρείται ως πλέον ενδεδειγμένο να παρέχεται η ειδική αντιμετώπιση μέσα στους κόλπους του σχολείου. Εξίσου απαραίτητη με την ειδική αντιμετώπιση είναι η ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού και της οικογένειάς του. Η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων προϋποθέτει πάνω από όλα τη συνεχή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών με τους γονείς, των οποίων ο ρόλος είναι καταλυτικός στην ενίσχυση της αυτονομίας και αυτοπεποίθησης των παιδιών τους.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας είναι οπωσδήποτε περιορισμένος αλλά, ωστόσο, αρκετός για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Έτσι, τα ευρήματα που προέκυψαν είναι εντελώς ενδεικτικά και έχουν αναγκαστικά περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης. Άλλωστε, και η φύση της έρευνας (ποιοτική) δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για τον σχεδιασμό μιας έρευνας που να απευθύνεται σε ένα μεγαλύτερο σύνολο εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός, όπως έχει αναφερθεί, είναι ο πρώτος συνήθως που έρχεται αντιμέτωπος με δυσκολίες στη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων που μπορεί να παρουσιάζουν οι μαθητές. Θετικό θα ήταν τέτοιου είδους έρευνες και με παρόμοια θεματολογία να λαμβάνονται υπόψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί και βοηθητικοί για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, θα ήταν σημαντικό να εξεταστούν και άλλες παράμετροι, όπως για παράδειγμα η πλευρά των μαθητών, αλλά και των ειδικών, προκειμένου να υπάρχει μια ολιστική αντιμετώπιση του ζητήματος των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Badian. (1983). Arithmetic and nonverbal learning. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities* (pp. 235–264). New York: Grune and Stratton.

Barbarese, W., Katusic, S., Colligan, R., Weaver, A., & Jacobsen, S. (2005). Math learning disorder: incidence in a population-based birth cohort, 1976-82, Rochester, Minn. *Ambulatory Pediatrics*, 5 (5), 281–289. doi:10.1367/A04-209R.1

Centre for Educational Research and Innovation, Organization for Economic Co-operation and Development (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: statistics and indicators*. Paris: OECD.

Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cowell, D. & Chivers, M. (2008). What is dysgraphia? Dysgraphia symptoms. Στο: http://www.dyslexiaa2z.com/learning_difficulties/dysgraphia/dysgraphia_what_is.html (8/10/2012).

Dysgraphia. (χ.χ.). Στο: <http://www.ncld.org/ld-basics/ld-aamp-language/writing/dysgraphia> (8/10/2012).

Fletcher, J. et al (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York: Guilford Press.

Fletcher, J. M., & Foorman, B. R. (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention. In Lyon, G. Reid (Eds). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 185-200). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.

Gross-Tsur, T., Manor, O., & Shalev, R. V. (1996). Developmental dyscalculia: prevalence and demographic features. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38 (1), 25–33. doi: 10.1111/j.1469-8749.1996.tb15029.x

Hammill, D.D. (1990). A brief history of learning disabilities. In P. Myers & D.D. Hammill (Eds.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro – Ed.

ICD-10 Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (2004). Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας.

IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 2004, 20 U.S.C. Sect. 1400 et seq.

Johnson, D.J., Myklebust, H.R. (1967). *Learning disabilities: Educational principle and practices*. Boston: Allyn and Bacon.

Keogh, B. (1990). Definitional assumptions and research issues. In H. Lee Swanson & Barbara K. Keogh (Eds.) *Learning disabilities: Theoretical and Research Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Learning Difficulties – Dysorthographia. (χ.χ.). Στο:
http://www.ravivmethod.com/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=31 (8/10/2012).

Ostad, S. A. (1998). Developmental differences in solving simple arithmetic word problems and simple number-fact problems: A comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *Mathematical Cognition*, 4 (1), 1-19. doi: 10.1080/135467998387389

Pumfrey, P. & Reason, R. (1991). *Specific learning difficulties (dyslexia): challenges and responses*. London: NFER-Routledge.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom – Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers, Inc.

Schiefele, H. (1986). Κίνητρα μάθησης ως σκοπός και προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 199-233. Στο:
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3874> (15/3/2015).

Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Souroulla, AV., Panayiotou, G., Kokkinos, CM. (2009). The role of the teacher in identifying learning disabilities: a study using the McCarney Learning Disability Evaluation Scale (LDES). *Journal of learning Disabilities*, 42 (6):483-93. doi: 10.1177/0022219409335217

Swanson, L., Harris K., Graham, S. (2003). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press.

Tauber, R. (1997). *Self-fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use in Education*. London: Praeger Publishers.

Tauber, R. (1998). *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!* ERIC Publications. Στο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426985.pdf> (15/3/2015).

Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Μελέτη για τον ΟΕΠΕΚ*. Στο: blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/09/oepek_meleth_15.pdf (11/12/2013).

Αγαλιώτης, Ι. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία Θεωρία και Έρευνα Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Αντωνίου, Σ. & Πολυχρόνη, Φ. (1998). Ένα μοντέλο management για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών στο κανονικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 88, 121-135.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Διαγνωστικά κριτήρια DSM-V-TR (2015). Αθήνα: Λίτσας.

Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*, β' έκδοση. Αθήνα.

Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του παιδιού (1990). *Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαγκότας, Β. (2010). *Ιστορία της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδασκαλείο. Στο: <http://bit.ly/2f4AGGp> (15/5/2015).

Ζυμβρακάκης, Ι. (2007). Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης. Στο: Μακρή-Μπότσαρη Ε. (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σελ. 92-106). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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.

Καζαντζίδου, Π. (2010). *Στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο της ενταξιακής αγωγής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών*. Διπλωματική Εργασία Εκπαίδευση & Πολιτισμός. Κατεύθυνση Παιδαγωγική Ψυχολογία & Εκπαιδευτική Πράξη. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Καλαντζής, Κ. (1985). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία φωνή, ομιλία, ανάγνωση, γραφή*. Αθήνα. Καραβίας Ρουσόπουλος.

Καραμπουρνιώτη, Δ. (2014). *Τμήματα Ένταξης κι Ενιαίο Σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραπέτσας, Α. (1991). *Η δυσλεξία στο παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρβούνης, Μ. (2007). Μαθησιακή και ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Στο: Μακρή-Μπότσαρη Ε. (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σελ. 72-83). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.

Κασσέρης, Χ. (2002). *Η δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση. Παιδαγωγική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσιλλής, Μ. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 131-138.

Κοντοπούλου, Μ., Τζιβινίκου, Σ. (2004). Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110-126.

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική Θεώρηση*. Στο: <http://bit.ly/2f4y37e> (15/5/2015).

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Μάγου, Ε. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες*. Διπλωματική Εργασία Ψυχοπαιδαγωγικές Συνιστώσες των Εκπαιδευτικών Αναγκών. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (1), 88-98. Στο: <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/64390801/6-bhmata-poiotikh-ereyna.pdf>

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Δεσ. Μαυρομμάτη.

Μεσημέρη, Α. (2012). *Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Διπλωματική Εργασία Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης*. Κατεύθυνση Ψυχοπαιδαγωγικές Συνιστώσες των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Μιχελogiάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μουζάκη, Α. (2012). *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών στο σύγχρονο διαφοροποιημένο σχολείο*. Στο: <http://bit.ly/1HsE1oB> (15/5/2015).

Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Νιάρη, Μ. & Μανούσου, Ε. (2013). Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση. Στο: Λιοναράκης Α., (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου συνεδρίου για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης'* (σελ. 36-48). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Νικολόπουλος, Δ. (2007). Αναγνωστικές δυσκολίες / Δυσλεξία: Βασικές επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Μακρή-Μπότσαρη Ε. (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σελ. 8-27). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.

Παμπούκη, Ε. (2011). *Η επαγγελματική ένταξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Εμπειρίες καθηγητών φυσικής αγωγής και φιλολόγων*. Διπλωματική Εργασία Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Action A.E..

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Εκτίμηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσής τους σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο: <http://www.kee.gr/html/researchfull.php?&ID=5&topicID=12> (15/11/2014).

Παντελιάδου, Σ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.

Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο: Τάνταρος, Σ. (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σελ. 19-47). Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου (2006) (Επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση, παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα: Ιδιωτική.

Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια: Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.

Σαραφίδου, Γ. – Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Ι (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. & Μαρκοβίτης, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2013). *Μαθησιακές Δυσκολίες - Γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΝΑ.

Τζουριάδου, Μ. (1979). *Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχολογικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

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

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠ.Ε.Π.Θ.
Στο: <http://bit.ly/1M7Dm2e> (25/5/2013).

Τούντα, Π. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες. *Θέματα ειδικής αγωγής*, (8), 36-44.
Αθήνα: Π.Ε.Σ.Ε.Α.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσουμπάρη, Ι. (2007). Μελέτες περίπτωσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
Στο: Μακρή-Μπότσαρη Ε. (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σελ. 107-120). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Χαρτογράφηση-Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΠΙ.

Φλωράτου, Μ. (1994). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χάδου, Ν. & Χάδου, Γ. (2011). Η Σχέση (συνεργασία - επικοινωνία) του Γενικού και Ειδικού Νηπιαγωγείου με τους Γονείς και η Γονεϊκή Εμπλοκή στην Εκπαιδευτική

Διαδικασία: μια μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγείων της περιοχής Ν. Ηρακλείου Αττικής.

Στο: Παπάνης Ε. & Γιαβρίμης Π. (Επιμ.), *Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική και πράξη στην ειδική αγωγή* (σελ. 56-67). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Α. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Τόπος.

Νομοθεσία

1929 – Ν. 4327/1929 – ΦΕΚ 309 -Α- 24-8-1929 'Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως'

1981 - Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981 'Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοινων. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσιολ.ατόμων'

1985 - Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 'Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις'

2000 - Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000 'Εκπαίδευση ατόμων με ειδ.εκπ/κές ανάγκες'

2003 - Ν. 3194/2003 - ΦΕΚ. 267 -Α- 20-11-2003 'Ρύθμ.Εκπ.θεμ./Θέμ.Ειδ.Αγ./ΚΔΑΥ-ΣΜΕΑ/Αναπλ.-Ωρομ./Σεμιν. Εξειδ./Χαρισματ., Άρθρο 2

2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008 'Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ.εκπ/κές ανάγκες'

Εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Φ.3/527/89125/Γ1/3-9-2004

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;
2. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;
3. Πιστεύετε ότι είστε προετοιμασμένοι για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;
4. Εσείς σε ποιον θα απευθυνόσασταν εάν παρατηρούσατε / Σε ποιον απευθυνθήκατε όταν παρατηρήσατε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ στην τάξη σας (π.χ. σε γονείς, συναδέλφους, διευθυντή, ειδικούς-ΚΕ.Δ.Δ.Υ.);
5. Συναντήσατε δυσκολίες, και αν ναι, ποιες ήταν αυτές;/Τι έχει προκύψει ως αποτέλεσμα από αυτή τη διαδικασία;
6. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών;
7. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;
8. Υπάρχει κάτι άλλο, που ίσως δεν αναφέρθηκε και θα θέλατε να προσθέσετε;

Προφίλ εκπαιδευτικού

1. Φύλο Εκπαιδευτικού

Άνδρας

Γυναίκα

2. Πόσα χρόνια ασκείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

≤10

11-20

≥21

3. Εκτός από τις βασικές σπουδές έχετε πραγματοποιήσει άλλες σπουδές (π.χ. μεταπτυχιακό, διδακτορικό δίπλωμα);

Ναι

Όχι

Αν ναι, γράψτε μας τον τίτλο σπουδών:

4. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν στις πρώτες σας επιλογές;

Ναι

Όχι

5. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης/ επιμόρφωσης σχετικά με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Ναι

Όχι

Αν ναι, γράψτε μας τι ακριβώς:

Συνέντευξη 1

1. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Βεβαίως, σχεδόν κάθε χρονιά στις τάξεις που διδάσκω, υπάρχουν τέτοιοι μαθητές, άλλος με λιγότερες, άλλος με περισσότερες ΜΔ και θέλουν και αυτά τα παιδιά κάποια περισσότερη βοήθεια.

Από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας, τι κάνατε;

Πρώτα θα προσπαθήσουμε μέσα στην τάξη να το βοηθήσουμε το παιδί από μόνοι μας, να του δώσουμε κάποιες εργασίες που μπορεί να τις κάνει, να μην έρχεται σε αντίθεση με τα άλλα παιδιά, και να μη γίνονται σχόλια εις βάρος του, θα προχωρήσουμε στη διαδικασία που αναφέραμε. Και εγώ όταν είχα τέτοιες περιπτώσεις, με αυτό τον τρόπο προσπάθησα να το ξεπεράσουμε το πρόβλημα και σε αρκετές περιπτώσεις, στις περισσότερες θα λέγαμε, πετύχαμε αυτό που έπρεπε να γίνει για τα παιδιά αυτά. Τώρα εάν δεν μπορούμε να προσφέρουμε κάτι περισσότερο, γιατί είναι και λόγω ηλικίας. Παράδειγμα, ας πούμε, αυτά πρέπει να αντιμετωπίζονται από τις μικρές τάξεις, Πρώτη και Δευτέρα, μετά το παιδί όταν θα πάει στις μεγάλες τάξεις δεν μπορούμε να το βοηθήσουμε σε τέτοια πράγματα, γιατί το παιδί εκεί μετά δε θα μπορεί να ακολουθήσει τα αντικείμενα, γι' αυτό θέλει πάρα πολλή προσοχή αυτές οι περιπτώσεις στις δύο μικρές τάξεις.

2. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια των ΕΜΔ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού που μπορεί να έχει ΕΜΔ;

Αρκετά παιδιά στο δημοτικό σχολείο παρουσιάζουν πολλές φορές τέτοιες δυσκολίες στη μάθηση σε διάφορα μαθήματα, άλλα στα γλωσσικά, άλλα στα μαθηματικά. Πάντοτε υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις. Όταν τα παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν και να ακολουθήσουν το μέσο όρο, που λέμε εμείς, σε μια τάξη, οπωσδήποτε παρουσιάζουν κάποια ΕΜΔ. Θέλουν οπωσδήποτε κάποια διαφορετική αντιμετώπιση τα παιδιά αυτά.

3. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Όταν το παιδί μένει πίσω, δεν προχωράει και σε σχέση με τις δυνατότητές του και σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Τότε οπωσδήποτε ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή σε έναν τέτοιο μαθητή. Πρέπει να τον αντιμετωπίσει με περισσότερη υπομονή και με ενθάρρυνση, θα έλεγα.

4. Πόσο προετοιμασμένος πιστεύετε ότι είστε για να βοηθήσετε ένα μαθητή που παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Δεν έχω κάνει ειδικές σπουδές σ' αυτές τις περιπτώσεις για να αντιμετωπίσουμε εμείς, αλλά πιστεύω περισσότερο μέσα από την πείρα που έχω σαν δάσκαλος και από την υπομονή που έχω απέναντι στα παιδιά και τη φιλική διάθεση, την αγάπη, θα έλεγα, και με την οποία τα παιδιά μπορώ να τα κάνω να αποδώσουν περισσότερο.

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποιου είδους διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Όταν παρουσιάζονται τέτοιες περιπτώσεις στην τάξη μέσα, πρέπει ο δάσκαλος αυτά να τα αναφέρει, και πρώτα στον διευθυντή, να καλέσει το σχολικό σύμβουλο, μαζί μετά να συνεργαστούν με αυτούς τους δύο, για να μπορέσουν να βοηθήσουν περισσότερο έναν τέτοιο μαθητή. Εάν παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες θα πρέπει να απευθυνθούμε και στη δασκάλα ή στο δάσκαλο που έχει τις τάξεις αυτές που κάνουν ενισχυτικές διδασκαλίες, να απευθυνθούμε και αν θέλει κάποια ψυχολογική ενημέρωση, δηλαδή να πάρουμε και από εκεί κάποια ιδέα, ας πούμε, για να μπορέσουμε να το βοηθήσουμε περισσότερο το παιδί.

6. Σε ποιον θα απευθυνόσασταν εάν παρατηρούσατε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ στην τάξη σας;

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, αναφέραμε αυτούς τους παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν και από κει και πέρα βέβαια γίνονται και κάποιες άλλες συναντήσεις με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και παίρνουν άλλες αποφάσεις εάν είναι μεγάλες οι δυσκολίες, που δεν είναι στη δική μας αρμοδιότητα σαν δάσκαλοι κανονικών τάξεων.

7. Τι δυσκολίες συναντήσατε στη διαδικασία αυτή; Και τι έχει προκύψει ως αποτέλεσμα;

Οι δυσκολίες που συναντάμε είναι όταν χρειαστεί να συζητήσουμε με τους γονείς πρέπει να τους πούμε την αλήθεια, γιατί μερικοί γονείς το παίρνουν λίγο υποτιμητικά για το παιδί τους, γι' αυτό και πρέπει με τους γονείς να έχουμε πολύ καλή συνεργασία, να μη θεωρήσουν ότι πάμε να υποβαθμίσουμε το επίπεδο του παιδιού τους, αλλά ότι θέλουμε να το βοηθήσουμε. Αυτό είναι το κυριότερο. Τώρα άλλα προβλήματα-δυσκολίες στις διαδικασίες είναι αν ανταποκριθούν οι υπεύθυνοι που είναι για αυτά τα πράγματα, εάν

έχουν συνεργασία. Τώρα σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να συναντήσεις καλή συνεργασία, σε άλλες αδιαφορία. Δε θυμάμαι να σας πω κάποιο άμεσο παράδειγμα.

8. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών;

Όπως σε όλες τις περιπτώσεις μαθητών, ανεξαρτήτως επιπέδου, γνώσεων, κ.λπ., ο κάθε μαθητής μπορεί να φτάσει μέχρι ένα επίπεδο, γι' αυτό εμείς είμαστε υπεύθυνοι απέναντι και σε αυτά τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να τα ανεβάσουμε έστω ένα επίπεδο. Δε θα γίνουν όλα τα παιδιά το ίδιο... δε θα φτάσουν στον ίδιο βαθμό ανταπόκρισης στα καθήκοντά τους, αλλά όμως μπορούμε και αυτά τα παιδιά να τα βοηθήσουμε, να τα βελτιώσουμε οπωσδήποτε περισσότερο.

Όσον αφορά την εξέλιξή τους, μπορεί να προχωρήσουν αργότερα και να αντιμετωπίσουν λιγότερες δυσκολίες εάν θα πάνε για παράδειγμα στο Γυμνάσιο ή εάν θα συνεχίσουν στο Λύκειο ακόμη.

9. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;

Εδώ πέρα τώρα πρέπει να ξεκινήσουμε από το νηπιαγωγείο, γιατί όσο ανεβαίνουν οι βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι ευκολότερες. Η πρώτη δυσκολία είναι στο νηπιαγωγείο και μετά στο Δημοτικό σχολείο. Εμείς που είμαστε δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου παραλαμβάνουμε τα παιδιά από το νηπιαγωγείο, πρέπει δηλαδή πρώτα να έχουμε έστω και μια έκθεση, που αυτή τη στιγμή νομίζω δεν τα συνοδεύει απ' τη νηπιαγωγό τους. Όταν θα έρθει σε εμάς να έχουμε μια εικόνα του παιδιού, το προτείνουμε αυτό. Να έχουμε συνεργασία με τη νηπιαγωγό και τους γονείς κατευθείαν. Στην πρώτη τάξη που θα τα παραλάβει η δασκάλα ή ο δάσκαλός τους να δούμε εάν υπάρχουν τέτοια παιδιά και αυτά περίπου μέχρι την περίοδο των Χριστουγέννων, την πρώτη σχολική χρονιά, θα μας έχουν αποδείξει κατά πόσο μπορούν να παρακολουθήσουν κανονικά την τάξη ή εάν αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες μαθησιακές δυσκολίες. Όταν εμείς το διαπιστώσουμε αυτό, θα πρέπει, όπως είπαμε, να κάνουμε τις ενέργειες που έχουμε αναφέρει και παραπάνω.

10. Τι άλλο θα θέλατε να προσθέσετε, που ίσως δεν αναφέρθηκε;

Γενικώς, θα λέγαμε ότι στην Ελλάδα δεν είναι τόσο οργανωμένα τα πράγματα σε αυτό τον τομέα και πρέπει να δώσουμε περισσότερη βαρύτητα. Παράδειγμα, από τα κανονικά

σχολεία λείπουν οι ψυχολόγοι, οι σπουδαίοι παιδαγωγοί, αυτοί που πρέπει να έχουμε όλοι υπόψη μας, γιατί δεν πρέπει να είσαι μόνο δάσκαλος για τις γνώσεις, αλλά θα πρέπει να είσαι και παιδαγωγός, για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά ακόμη περισσότερο, και κυρίως χρειάζεται μια πιο σωστή οργάνωση από όλους τους φορείς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Να είστε καλά.

Συνέντευξη 2

- 1. Μια πρώτη ερώτηση είναι εάν έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με ΕΜΔ;**
Διαγνωσμένες από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή όχι;

Όπως θέλετε εσείς.

Υπάρχουν διαγνωσμένες όπως π.χ. αυτισμός ή Asperger και υπάρχουν και μαθησιακές δυσκολίες στα παιδιά που δεν μπορούν να κατανοήσουν κάποια πράγματα. Έχω παρατηρήσει και τις 2 περιπτώσεις και είχα και την ενισχυτική διδασκαλία, όπου είχα μαθητές που είχαν το επίπεδο μαθητών Β' (δημοτικού), οπότε είχαν ένα είδος μαθησιακής δυσκολίας.

- 2. Από αυτά που μου είπατε τώρα, πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια των ΕΜΔ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού που μπορεί να έχει ΕΜΔ;**

Τα παιδιά παρά την ηλικία τους ήταν δύσκολο να κατανοήσουν κάποια πράγματα. Δηλαδή αυτό ξεκινούσε από την Α' δημοτικού, έμεναν πίσω και αυτό διογκώνονταν τάξη με την τάξη. Στη Β' έμεναν πίσω για την Α', στην Γ' έμεναν πάλι για την Α', στην Δ' για τη Β' και στην ΣΤ' έμεναν σε επίπεδο Β' σαν μαθησιακές δυσκολίες. Δηλαδή δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ηλικιακά κάποια πράγματα, τα οποία μπορεί να βρίσκονταν στην ηλικία των 12 και να ανταποκρίνονταν στην ηλικία των 7-8. Αυτό συμβαίνει και σε μικρότερες τάξεις, μπορεί ένα παιδί να είναι στη Β' Δημοτικού και να μην μπορεί να αντιληφθεί τη Γλώσσα της Α'.

- 3. Και πότε εσείς διαπιστώνετε, ότι δηλαδή ένα παιδί δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;**

Από το κατά πόσον μπορεί να παρακολουθήσει την τάξη, εάν μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα της τάξης, εάν μπορεί να συνεχίσει, να ακολουθήσει το ρυθμό, εάν παρόλο που το παροτρύνουμε, το βοηθάμε και είμαστε από πάνω του, πάλι δεν μπορεί να παρακολουθήσει, δηλαδή όταν χρησιμοποιούμε όλα τα μέσα σε κάθε τάξη για να βοηθήσουμε περισσότερο τα παιδιά που δεν μπορούν να ακολουθήσουν. Εάν ακολουθήσει όλα τα βήματα και παρόλα αυτά το παιδί μένει πίσω, υπάρχει κάποιο πρόβλημα

- 4. Τότε εσείς κάνετε κάτι στην τάξη από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας;**

Πρώτα μιλάω με τους γονείς. Από κει και πέρα, εφόσον το έχουμε διαπιστώσει, μιλάω και με το μαθητή. Τον παροτρύνουμε, τον βοηθάμε, του δίνουμε βοηθητικές ασκήσεις, διαφοροποιημένες ασκήσεις, του προτείνουμε να κάνει το έλασσον, το λιγότερο από αυτές τις ασκήσεις και βήμα-βήμα, σταδιακά προσπαθούμε να τον φέρουμε σε κάποια επίπεδα. Το πρόβλημα είναι ότι αν το παιδί είναι στις μεγάλες τάξεις είναι πολύ δύσκολο να ακολουθήσει αυτό το επίπεδο. Όσο πιο μικρή είναι η τάξη και διαπιστώσουμε το πρόβλημα, τόσο πιο πολύ μπορούμε να το βοηθήσουμε και να το φέρουμε σε επίπεδο που να μπορεί να παρακολουθήσει τους άλλους μαθητές και να τρέχει από πίσω, το θέμα είναι ότι θα είναι κοντά τους. Στην ΣΤ΄ τάξη ή στην Ε΄ ή στην Δ΄ θα είναι ένα γύρο πίσω ήδη, δε θα μπορεί ποτέ να τους φτάσει.

5. Πιστεύετε ότι εσείς ως εκπαιδευτικός είστε προετοιμασμένος για να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές; Εξαντλείτε όλα τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να τους βοηθήσετε;

Ναι, εξαντλώ όλα τα όρια των δυνατοτήτων μου μέσα στην τάξη και βοηθάμε όλοι οι συνάδελφοι, να μην πω μόνο για τον εαυτό μου. Είμαστε καταρτισμένοι, ωστόσο να μπορούμε να βοηθήσουμε. Υπάρχει όμως ένα θέμα, που είναι ο χρόνος στον οποίο πρέπει να βγει η διδακτέα ύλη και δεύτερον όταν έχεις 20 παιδιά στην τάξη, διότι θα πρέπει να βοηθήσεις ποιο το 1 ή τα άλλα 19, αλλά εάν δώσεις το βάρος στο 1 ίσως να μη μείνει ο χρόνος, να μπορέσεις να προχωρήσεις τα άλλα. Από κει και πέρα, για τις δομές που υπάρχουν, εκτός από μένα, που μπορούν να βοηθήσουν, μπορεί να είναι η επόμενη ερώτηση..

6. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός της τάξης σε περίπτωση που παρατηρεί ένα μαθητή με ΕΜΔ;

Υπάρχουν πολλές διαδικασίες. Σε δύσκολες περιπτώσεις συγκαλείται ο σύλλογος διδασκόντων, αναλύεται το θέμα, ενημερώνεται ο διευθυντής, παίρνει τους γονείς, φτάνει στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κλιμακωτά. Εφόσον διαπιστωθεί και διαγνωσθεί ότι δεν μπορεί να βοηθηθεί περαιτέρω στο σχολείο. Κοιτάζτε τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι η τελευταία λύση, τα οποία διαπιστώνουν. Δεύτερον, ενδοσχολικά μπορεί να γίνει ενισχυτική διδασκαλία, όπου υπάρχει ένας δάσκαλος και μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά και είναι πολύ σημαντικό να γίνεται, τάξη ένταξης, τα οποία όμως πρέπει να υπάρχει το νομότυπο, δηλαδή 3 παιδιά να είναι διαπιστωμένα από ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για να μπορεί να λειτουργήσει η τάξη ένταξης,

αλλιώς πάμε στην πρότερη κατάσταση, δηλαδή την ενισχυτική διδασκαλία, όπου και εκεί βοηθιέται το παιδί. Το ιδεατό ποιο είναι τώρα, να συμβαδίσει το σχολείο, δηλαδή ο σύλλογος διδασκόντων, ο δάσκαλος με το διευθυντή, το σύμβουλο και το γονέα, ώστε να πεισθούν όλοι ότι το παιδί χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Και εκεί εξαρτάται από τι πρόβλημα υπάρχει, εάν είναι μεγάλο ή μικρό το πρόβλημα, εάν υπάρχει μια παθογένεια ή εάν υπάρχει μια κατάσταση που είναι όταν τα παιδιά είναι σε μια νοητική ηλικία μικρότερη από ότι είναι σε πραγματική.

Οπότε εσείς από αυτά που μου είπατε, έχετε προχωρήσει σε αυτή τη διαδικασία;

Έχω προχωρήσει. Έχω απευθυνθεί στη διευθύντρια, έχει γίνει ενισχυτική διδασκαλία στα παιδιά. Είχαμε και παιδί διαπιστωμένο από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είχε ένα είδους αυτισμό, Asperger και χρειάστηκε να στηριχτεί με επιπλέον δάσκαλο, διότι ένας ήταν αδύνατο να τα βγάλει πέρα και έπρεπε να υπάρχει δάσκαλος παράλληλης στήριξης για να μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά.

7. Συναντήσατε δυσκολίες σε όλη αυτή τη διαδικασία;

Όχι. Στους γονείς μόνο, διότι υπήρχαν κάποιοι που δεν παραδεχόταν ότι το παιδί τους έχει κάποιο πρόβλημα και χρειαζόταν να έχουν αυτή τη στήριξη τα παιδιά τους. Από κει και πέρα υπάρχει η ανάλογη αντιμετώπιση.

Και από αυτή τη διαδικασία τι προέκυψε ως αποτέλεσμα;

Το ιδεατό αποτέλεσμα είναι ότι εάν διαπιστωθεί από την πρώτη (δημοτικού), το παιδί θα βοηθηθεί από μια παράλληλη στήριξη ή με ένα δάσκαλο, ο οποίος θα βοηθάει επιπλέον ή ενισχυτική διδασκαλία, δηλαδή εάν διαπιστωθεί και βοηθηθούν αυτά τα παιδιά, τα οποία έχουν αυτό το πρόβλημα στις μικρές τάξεις, θα έχουμε πολύ μεγάλο αποτέλεσμα. Όσο πλησιάζουμε στις πιο μεγάλες τάξεις, τόσο πιο μικρή θα είναι η επιτυχία, που θα υπάρχει σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Το να πάρεις ένα παιδί στην ΣΤ' και να προσπαθείς να το επαναφέρεις, θα έχεις μικρότερο αποτέλεσμα, ενώ εάν έχεις το παιδί από τη Β' και το παρακολουθείς και το βοηθάς, σίγουρα θα έχεις καλύτερο αποτέλεσμα.

8. Ποια είναι η πιθανή τους εξέλιξη, σύμφωνα με την εμπειρία σας; Οι προσδοκίες σας;

Να μπορέσει να παρακολουθήσει σε φυσιολογική κατάσταση την τάξη. Γιατί από κει και πέρα ότι δεν ενταχθούν στο μαθησιακό επίπεδο τη τάξης, υπάρχουν και άλλα προβλήματα,

κοινωνικά, αυτά τα παιδιά βγάζουν επιθετικότητα, βγάζουν άρνηση και δυσχεραίνουν και η τάξη και τα παιδιά τα ίδια και έχουν μια αρνητική ανάπτυξη όταν δεν μπορούν να ακολουθήσουν το επίπεδο των άλλων παιδιών, προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή σε όλα τα αρνητικά. Όταν δεν μπορούν να καταλάβουν την πρόσθεση στην ΣΤ΄ ή τα άρθρα ή τα επίθετα, τι είναι επίθετο, γιατί για τέτοια παιδιά μιλάμε, από κει και πέρα προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή στα αρνητικά. Εάν όμως καταφέρεις και τα φέρεις, όπως αισθανόμαστε ότι είναι κάποιοι δρομείς που τρέχουν και έστω και στο τέλος καταφέρνουν να είναι μέσα στην ομάδα, αυτό τους κάνει να αισθάνονται ότι είναι μέσα. Εάν αποκοπούν από την ομάδα ή την τάξη, αισθάνονται απομονωμένοι.

9. Έχετε κάποιες προτάσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ είτε σε επίπεδο ανίχνευσης είτε σε επίπεδο παρέμβασης στη σχολική κοινότητα;

Την πολύ γρήγορη αναγνώριση. Να γίνονται πολύ γρήγορα βήματα για τη διευκόλυνση, να στηριχθούν αυτά τα παιδιά, να μιλήσουμε με τους γονείς και να τους εκπαιδεύσουμε και αυτούς και να τους ενημερώσουμε πάνω στο πρόβλημα και από κει και πέρα όσο πιο γρήγορα αντιμετωπιστεί η κατάσταση, τόσο πιο μεγάλα τα αποτελέσματα. Δηλαδή εν τη γενέσει εάν το καταφέρεις και φτάσεις στο επίπεδο να μπορείς να το αντιμετωπίσεις από την αρχή, θα έχεις θεαματικά αποτελέσματα. Από κει και πέρα εάν προχωρήσει και πάει στις πιο μεγάλες τάξεις αντιμετωπίζεται, αλλά είναι πολύ πιο δύσκολο και επίπονο όλο αυτό το εγχείρημα. Η διάθεση υπάρχει, εκτός από τα σχολεία, υπάρχουν τα προγράμματα, υπάρχουν οι μελέτες, υπάρχει η γνώση των εκπαιδευτικών. Το θέμα είναι να μπορείς να τα συντονίσεις όλα αυτά, ώστε να μπορείς να φέρεις όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα, γιατί το αποτέλεσμα είναι αυτό που κάνει το σχολείο να αισθανθεί την επιτυχία, αυτά τα παιδιά να βοηθήσεις συν τοις άλλοις.

10. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο πάνω στο όλο θέμα, που να μην ειπώθηκε;

Η βάση είναι το δημοτικό. Ότι καταφέρει το παιδί να κάνει καλύτερα μέσα στις τάξεις του δημοτικού, το διευκολύνει από κει και πέρα, γιατί υπάρχουν δομές, υποδομές, όλες οι βοήθειες. Πρέπει να γίνουμε όλοι μας πιο υπεύθυνοι-που είμαστε-για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά.

Σας ευχαριστώ πολύ!

Κι εγώ.

Συνέντευξη 3

- 1. Θα ήθελα να μου πείτε εάν έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας κάποιον μαθητή που να έχει ΕΜΔ;**

Εγώ κυρίως έχω δουλέψει με μαθητές Α΄ Δημοτικού που το πρόβλημά τους κυρίως ήταν η διάσπαση προσοχής, ότι δεν μπορούσαμε να κάνουμε τα παιδιά να καθίσουν στην καρέκλα τους και να παρακολουθήσουν. Εκεί έχουν το σημαντικότερο πρόβλημα τα παιδιά αυτά. Τώρα εάν ήταν διάσπαση προσοχής ή κάτι άλλο, δεν ξέρω να σου πω ακριβώς. Σε όλες τις περιπτώσεις ζητούσαμε τη συμβολή από το σύμβουλο και τη συνδρομή του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και προσπαθούσαμε με αυτό τον τρόπο να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα του μαθητή. Σε άλλες τάξεις δεν είχα σοβαρά προβλήματα. Ίσως το πρόβλημα ήταν πειθαρχίας πιο πολύ, παρά μια ειδική μαθησιακή δυσκολία.

- 2. Οπότε πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;**

Θεωρώ ότι έχουν διάσπαση προσοχής ή ότι δεν μπορούνε, είναι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο επίπεδο κατανόησης κειμένου (να καταλάβουν ένα κείμενο) ή σε άλλα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, αλλά και με τα δευτερεύοντα μαθήματα. Κάτι άλλο όχι. Ίσως και στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου κάποιες δυσκολίες.

- 3. Και πώς έχετε διαπιστώσει ότι ένα παιδί δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;**

Κάθε παιδί είναι ξεχωριστή προσωπικότητα και πρέπει να αντιμετωπίζεται με βάση τη δική του πρόοδο και όχι συγκρίνοντάς το με τα άλλα παιδιά της τάξης, γιατί θεωρούμε ότι η εξατομικευμένη επίδοση, η εξατομικευμένη αξιολόγηση είναι αυτό που ζητάμε, με βάση την πρόοδό του, πως ήρθε το παιδί στην τάξη, τι πέτυχε σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, εάν πέτυχε κάτι ή εάν δεν πέτυχε κάτι. Και πάντα συγκρίνοντάς το με προηγούμενη επίδοση και με αυτή που έχει τώρα και όχι συγκρίνοντάς το με τους άλλους μαθητές της τάξης του. Εάν πέτυχε κάτι εάν σημείωσε κάποια πρόοδο στο χρονικό αυτό διάστημα.

Έχει να κάνει δηλαδή με τους στόχους που βάζετε για το μαθητή;

Ναι, με τους στόχους.

- 4. Πιστεύετε ότι εσείς και γενικά οι εκπαιδευτικοί είστε προετοιμασμένοι για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΑ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;**

Πολλοί εκπαιδευτικοί όχι. Γι' αυτό ζητάνε τη συνδρομή του συμβούλου, να δει το παιδί ο σύμβουλος και μετά το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., εάν πρέπει να επέμβει με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων πάντα. Πιο πολύ η πρώτη βοήθεια που έχουν είναι από το σύμβουλο. Πολλές φορές δε βρίσκουμε και ανταπόκριση, δηλαδή μπορεί να καλέσουμε το σύμβουλο και να μην έρθει στη σχολική μονάδα και πάλι να τον καλέσουν, να λέει «ναι» και πάλι να μην έρχεται στη σχολική μονάδα να δει το παιδί. Και προσπαθώντας πάντα διακριτικά για να μη στιγματίσουμε το παιδί.

- 5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΑ;**

Βλέπει πρώτα το παιδί ο σύμβουλος και μετά με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, αν ενημερωθεί και εάν συμφωνεί...

Έχετε αντιμετωπίσει κάποια τέτοια περίπτωση και πού απευθυνθήκατε;

Ναι, μ' ένα παιδί στην Α' Δημοτικού, το οποίο δεν ανταποκρινόταν καθόλου. Ο σύμβουλος επισκέφθηκε τη σχολική μονάδα, αλλά δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε και πάρα πολύ, δεν ήταν συνεργάσιμη και η οικογένειά του και το παιδί επανέλαβε την τάξη.

- 6. Οπότε ποιες ήταν οι δυσκολίες που συναντήσατε σε όλο αυτό; Εσείς απευθυνθήκατε στο σχολικό σύμβουλο, από εκεί και στο εξής;**

Ο σχολικός σύμβουλος άργησε να ανταποκριθεί, οι συμβουλές του ήταν πιο πολύ γενικές και αόριστες και όχι για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Το παιδί είχε διάσπαση προσοχής, ενοχλούσε και τα άλλα παιδιά στην τάξη εκτός από τις δυσκολίες ότι δεν μπορούσε να μάθει πολλά πράγματα, τίποτα ουσιαστικά δεν έμαθε. Δυσκολία ήταν ότι δε με βοήθησε ο σύμβουλος και για το παιδί αυτό έπρεπε να επέμβει κάποια αρμόδια υπηρεσία, το ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

Και από εκείνη τη διαδικασία τι είχε προκύψει ως αποτέλεσμα;

Τίποτε, απλά το παιδί δεν μπορούσε να ανταποκριθεί και επανέλαβε την τάξη. Ήταν Α' Δημοτικού, γιατί ως νεοδιόριστη έπαιρνα μικρές τάξεις.

7. Οι προσδοκίες σας γι' αυτόν το μαθητή και γενικά για τους μαθητές που παρουσιάζουν ΕΜΔ ποιες είναι; Ποια είναι η πιθανή εξέλιξη αυτών των παιδιών;

Κάθε παιδί είναι ξεχωριστή περίπτωση. Το πιο ιδανικό είναι να υπάρχει στην τάξη πρόσθετος εκπαιδευτικός γι να βοηθήσει το παιδί αυτό. Ή να υπάρχει ειδική τάξη που να μπορεί κάποιες ώρες το παιδί να παρακολουθεί, να υπάρχει διάγνωση από ειδικό καταρτισμένο προσωπικό, όχι μόνο από τη δική μου γνωμάτευση ή του Συμβούλου, να παρέμβει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να μας πει ακριβώς το πρόβλημα του παιδιού και ή να βρίσκεται μέσα στην τάξη ή να πάει σε ειδική τάξη κάποιες ώρες.

8. Από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας είχατε κάνει κάτι συγκεκριμένο;

Εξατομικευμένη διδασκαλία, να προσαρμόσω, έστω να μάθει κάποια πράγματα, δεν μπορώ να πω ότι το κατάφερα, δηλαδή προσάρμοσα πράγματα ώστε το παιδί να μάθει να διαβάζει ή να γνωρίζει τα πράγματα, δεν το κατάφερα, δεν μπόρεσε να προσαρμοστεί.

9. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ;

Καταρχήν θα πρέπει όταν βρεθεί κάποιο πρόβλημα και πριν εμείς οι δάσκαλοι βγάλουμε κάποια διάγνωση, όπου μπορεί να είναι και λανθασμένη, θα πρέπει να γίνει παρέμβαση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή από το σύμβουλο, από ειδικά εξειδικευμένα άτομα, από άτομα που έχουν σπουδάσει ειδική αγωγή, γιατί το παιδί μπορεί να μην έχει κάποιο πρόβλημα, να είναι άλλοι παράγοντες, οικογενειακοί, κ.ά. Κάθε παιδί ξεχωριστά όμως. Ακόμα και ένας ψυχολόγος και εάν όχι ανά μία σχολική μονάδα, να έχει 4-5, να κάνει επισκέψεις σε τακτά χρονικά διαστήματα, με προσοχή όμως να μη στιγματιστούν οι μαθητές που έχουν το οποιοδήποτε μαθησιακό πρόβλημα.

Και αφού γίνει αυτό σε πρώτο επίπεδο, όσον αφορά την ανίχνευση, έπειτα θα μπορούσε να γίνει κάτι άλλο;

Εγώ θα ήθελα να μη φύγει από την τάξη το παιδί. Αν φύγει από την τάξη, να μείνει στη σχολική μονάδα, να υπάρχει ειδικό τμήμα για να ενταχθεί πάλι στην τάξη του.

10. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Γενικότερα και όσο περνάει ο καιρός πιο συχνά συναντάμε όλο και πιο πολλά προβλήματα ως εκπαιδευτικοί στην τάξη τα τελευταία χρόνια. Καλό θα ήταν να ενημερωθούμε οι ίδιοι οι δάσκαλοι τι πρέπει να κάνουμε, να μη βάζουμε ταμπέλα στο μαθητή, πού πρέπει να

απευθυνθούμε και να ενημερώνουν και οι σχολικοί σύμβουλοι τι πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι σε κάθε περίπτωση. Και οι γονείς φυσικά να ενημερώνονται, όλοι οι γονείς ακόμα και όσων τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα, να είναι ενήμεροι. Να μη βάζουν ταμπέλες στους μαθητές, ότι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, γιατί μπορούν να την ξεπεράσουν εύκολα και να προχωρήσουν κανονικά, όπως έχει συμβεί με πολλά παιδιά.

Ευχαριστώ πολύ.

Και εγώ.

Συνέντευξη 4

1. Μια πρώτη ερώτηση είναι εάν έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με ΕΜΔ;

Ναι, επειδή έτυχε να έχω περίπου τρεις χρονιές Α΄ Δημοτικού και χρειάστηκε 2 φορές να αφήσω/να παραπέμψω μαθήτριά μου σε σχολική σύμβουλο για να επαναλάβει την τάξη και για αξιολόγηση με τη σύμφωνη γνώμη των γονιών. Αρχικά δεν ήταν σύμφωνοι, μετά πείσθηκαν και με τη βοήθεια της συμβούλου, να την αφήσουν 2 χρονιές.

Από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού απευθυνθήκατε στο σύμβουλο, κάνατε κάτι μέσα στην τάξη;

Είχαμε επικοινωνία και μέχρι πριν τα Χριστούγεννα. Προσπαθούσαμε με κάποιες παρεμβάσεις να βοηθήσουμε. Δεν ήταν αυτό δυνατόν. Δεν μπορώ να πω και εγώ τι ακριβώς. Δεν μπορώ να κάνω και διάγνωση για τα παιδιά αυτά. Ως προς το δεύτερο (παιδί) να συμπληρώσω ότι ήταν δίγλωσσο, ήταν παιδάκι από την Αλβανία και κυρίως ο προφορικός του λόγος ήταν τα αλβανικά. Ενδεχομένως, χωρίς αυτό να το ξέρω, να τον δυσκόλεψε αυτό και δεν μπόρεσε να κατακτήσει αυτό που θέλαμε, μέχρι το τέλος.

2. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια των ΕΜΔ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού που μπορεί να έχει ΕΜΔ;

Από τις μικρές τάξεις που έχω και τη μεγαλύτερη εμπειρία, στις πιο μεγάλες πιο σπάνια, εάν θα καταφέρει να κατακτήσει το μηχανισμό της γραφής και της ανάγνωσης μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα ή όχι. Δε θέτω σκοπό να επιτευχθεί/καλυφθεί το 100% των διδακτικών στόχων για όλα τα παιδιά, οπότε θέτω έτσι ένα μίνιμουμ της γραφής και της ανάγνωσης, κατανόησης κειμένου σε ένα επόμενο στάδιο, δηλαδή μέχρι το τέλος της χρονιάς, και κάποιες πράξεις στα μαθηματικά.

3. Και πώς γίνεται αυτή η διαπίστωση, ότι δηλαδή ένα παιδί δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Ο πρώτος τρόπος είναι οι εργασίες που γίνονται στο σχολείο, οι δραστηριότητες αυτές, εάν δεν μπορεί να ανταποκριθεί τουλάχιστον στα μισά από αυτά, αρχίζουμε να σκεφτόμαστε μήπως αρχίζει κάποιο πρόβλημα, αλλά εγώ συνήθως δίνω το χρόνο, δε θέλω δηλαδή από την αρχή-γιατί θυμάμαι είχα με μια συναδέλφισσα διαφωνία σε αυτό, από τον

Οκτώβριο είχε εισηγηθεί από τα 15 παιδιά, τα 10 να περάσουν από το τότε ΚΔΑΥ, σημερινό ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Είναι λίγο υπερβολικό και τόσο νωρίς.

4. Πιστεύετε ότι εσείς ως εκπαιδευτικός είστε προετοιμασμένη για να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Σίγουρα θα ανατρέξω σε ειδική βιβλιογραφία, θα δώσω πολλή έμφαση στην παρατήρηση, θα ασχοληθώ με το να παρατηρήσω δηλαδή τα παιδιά, με την προσδοκία να είμαι πιο κοντά σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει, να μπορέσω δηλαδή να αποκτήσω περισσότερη γνώση, όσο γίνεται, ώστε να μπορώ με αυτό που θα καταγράψω από την παρατήρηση και να απευθυνθώ κάπου αλλού για να ζητήσω βοήθεια ή σε σχολικό σύμβουλο ή σε συναδέλφους που είχαν το παιδί σε μικρότερη τάξη ή και μέσα από βιβλιογραφία να μπορέσω να εντοπίσω κάτι σχετικό.

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός της τάξης σε περίπτωση που παρατηρεί ένα μαθητή με ΕΜΔ;

Για να είμαι ειλικρινής, εγώ δε γνωρίζω κάποιο μοντέλο ή τουλάχιστον δε μου έχει δοθεί εμένα ποτέ ένα συγκεκριμένο μοντέλο με βάση το οποίο θα κάνω τις παρατηρήσεις. Μόνο τη δική μου την κατάρτιση είχα ως προς αυτό.

6. Μου είπατε πριν που είχατε απευθυνθεί ή πού θα θέλατε να απευθυνθείτε;

Ναι, πρώτα συζητήσαμε με συναδέλφους, ιδιαίτερα με μια συναδέλφισσα που ήταν και την προηγούμενη χρονιά και στο ένα και στο άλλο σχολείο και γνώριζε για τα προβλήματα αυτά, για να μου πούνε κάτι για την οικογένεια, για κάτι άλλο που δεν ήξερα εγώ για το παιδί, ρωτούσα κάποια πράγματα διακριτικά τους γονείς, για να καταλάβω ίσως και κάποια θέματα από εκεί, και μετά, όταν είδαμε ότι περνούσε το χρονικό διάστημα, χωρίς βελτίωση, απευθύνθηκα στη σύμβουλο.

7. Συναντήσατε δυσκολίες σε όλη αυτή τη διαδικασία που περιγράψατε;

Όχι, συνεργάσιμοι ήταν όλοι. Η προσοχή πρέπει να δίνεται στους γονείς, οι οποίοι δυσκολεύονται να αποδεχτούν το πρόβλημα όπως είναι και πρέπει να συμπεριφερθείς με διακριτικότητα και χωρίς να υπάρχει ένα καμπανάκι «Α! Εδώ έχω το πρόβλημα. Να το».

8. Και από αυτή τη διαδικασία τι προέκυψε ως αποτέλεσμα;

Ότι τελικά αυτά τα δύο παιδιά, που έχω στο μυαλό μου τώρα, δεν μπόρεσαν επιτυχώς να ολοκληρώσουν την τάξη και χρειάστηκε να την επαναλάβουν. Δεν καταφέραμε να έχουμε κάποιο αποτέλεσμα μέσα στη χρονιά, αλλά το ότι δεν πήγαν στην επόμενη χρονιά με αυτό το θέμα που είχαν και δόθηκε μια ευκαιρία, θεωρώ ότι ήταν θετικό.

9. Οι προσδοκίες σας γι' αυτούς τους μαθητές ποιες είναι; Ποια θα μπορούσε να είναι η πιθανή τους εξέλιξη, σύμφωνα με την εμπειρία σας;

Θεωρώ ότι αυτό, ότι επανέλαβαν την τάξη, διότι παρόλο που έφυγα από τα σχολεία αυτά, ρωτούσα, είχαν κάποια βελτίωση, χωρίς όμως να φτάσουν πάλι την ύλη της Α΄ Δημοτικού. Δεν κατάφεραν πάρα πολλά, αλλά τουλάχιστον σε ένα μικρό κομμάτι είχαν βελτίωση, τουλάχιστον τη γραφή την είχαν κατακτήσει.

Ανατρέχοντας στο παρελθόν, τι θα μπορούσαν υποθετικά να είχαν κάνει αυτά τα παιδιά μετέπειτα σε επόμενες τάξεις και βαθμίδες;

Δεν ξέρω, αν και δε θέλω να είμαι προκατειλημμένη, θεωρώ ότι το ένα το παιδάκι ενδεχομένως θα είχε και μετέπειτα θέματα, θα συνεχιζόταν δηλαδή.

10. Εσείς έχετε κάποιες προτάσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ είτε σε επίπεδο ανίχνευσης είτε σε επίπεδο παρέμβασης στη σχολική κοινότητα;

Ναι, μου έδινε κάποιες ιδέες η σύμβουλος κατά καιρούς και έπαιρνα και ιδέες από αυτά που μελετούσα μόνη μου. Αυτή τη βοήθεια είχα απ' έξω. Αυτό που θυμάμαι τώρα πιο συγκεκριμένα είναι ότι με το ένα το κοριτσάκι δουλεύαμε πολύ τον προφορικό λόγο, ήταν δίγλωσσο και είχε μια βελτίωση και μετά αυτό το βοήθησε και στα μαθηματικά να καταλάβει, ενδεχομένως να μην καταλαβαίνει και τις έννοιες, την ορολογία των μαθηματικών. Με το αγοράκι περισσότερο είχα επενδύσει στην επικοινωνία μαζί του, γιατί είχαμε και αυτό το θέμα, γιατί είχε ξεκινήσει με μια γενικότερη άρνηση για το σχολείο και προσπάθησα και θεωρώ ότι το πέτυχα αυτό ως ένα σημαντικό βαθμό, να έχω μια καλή επικοινωνία μαζί του, να κάθεται αρχικά στο θρανίο και να με παρακολουθεί. Αυτό θυμάμαι πιο έντονα.

11. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο πάνω στο όλο θέμα, που να μην ειπώθηκε;

Θα ήθελα να πω ότι υπάρχει ένα έλλειμμα και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ως προς τη βοήθεια σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά πάλι οι δύο τρόποι θεωρώ ότι

είναι αυτοί, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι γονείς πριν ανατρέξουν κάπου και να αποφύγουμε την εύκολη διάγνωση, γιατί εκεί μπορεί να γίνουν τραγικά λάθη και γιατί δεν έχουμε την κατάρτιση λόγω του ελλείμματος που ανέφερα πριν.

Σας ευχαριστώ.

Και εγώ.

Συνέντευξη 5

- 1. Μια πρώτη ερώτηση είναι εάν έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας κάποιον μαθητή με ΕΜΔ;**

Ναι, έχω παρατηρήσει.

Από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας, τι κάνατε;

Προσπάθησα στην αρχή να τον βοηθήσω όσο μπορώ να αντιληφθώ τι μπορεί να συμβαίνει προσπάθησα να το διερευνήσω και μετά να βοηθήσω. Εάν δεν έβλεπα καμία βελτίωση απευθυνόμουν είτε στη διευθύντρια του σχολείου είτε στη συμβουλευτική υπηρεσία που έχουμε και μας βοηθά και εάν η κατάσταση ήταν τόσο δύσκολη που δεν μπορούσε να λυθεί ούτε με όλους αυτούς τους τρόπους παίρναμε τη γνώμη ενός ειδικού εκτός σχολείου και πολλές φορές μπορούσαμε να στείλουμε και το παιδί εκεί...

- 2. Από αυτά που μου είπατε έως τώρα, πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού που παρουσιάζει ΕΜΔ;**

Ένας διαφορετικός τρόπος αντίληψης των πραγμάτων και δυσκολία όμως στην αντίληψη που έχει το παιδί και δεν μπορεί να διεκπεραιώσει μετά αυτό που ίσως έχει αντιληφθεί.

- 3. Πώς και πότε γίνεται αυτή η διαπίστωση, ότι δηλαδή ένα παιδί δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;**

Όταν βλέπω ότι μετά από συνεχείς υποδείξεις, μετά από πολλές προσπάθειες, δεν υπάρχει κάποια πρόοδος, δηλαδή καταλαβαίνω ότι αυτό που λέω, αυτό που προσπαθώ να κάνω, δεν πιάνει τόπο, κάπου υπάρχει ένα θέμα, το οποίο εγώ δεν μπορώ να ξεπεράσω.

- 4. Πιστεύετε ότι είστε προετοιμασμένη για να βοηθήσετε ένα μαθητή με ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας;**

Ξεκινάμε από την τάξη, από την αντίληψη την περιορισμένη που έχω εγώ, ότι μπορώ τέλος πάντων, εάν γίνεται κάτι, διερευνώ και εφαρμόζω, εάν δεν προχωρά η διαδικασία απευθύνομαι και στο διευθυντή του σχολείου, γιατί έχει μεγαλύτερη εμπειρία από μένα και πολλές φορές τα προβλήματα λύνονται και εκεί, σε αυτό το στάδιο. Άλλες φορές χρειαζόμαστε τη συμβουλευτική υπηρεσία του σχολείου που είναι ειδική πάνω στα θέματα. Το μόνο μειονέκτημα είναι ότι είναι μακριά και δεν έχουν επαφή με το παιδί, μόνο

από τις δικές μας περιγραφές κι εκεί έχουμε ελλιπή θέματα. Αλλά έχουμε φτάσει και στο τελευταίο στάδιο να απευθυνθούμε σε ένα ειδικό εδώ ή και στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ακόμη, αλλά πάντα με τη συνεργασία των γονέων. Εάν οι γονείς είναι πρόθυμοι και αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει το θέμα.

5. Γνωρίζετε εάν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός της τάξης σε περίπτωση που παρατηρεί έναν μαθητή με ΕΜΔ;

Όχι, αυτό δεν το γνωρίζω.

6. Μου είπατε πριν ότι είχατε απευθυνθεί κάπου για συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών;

Ναι, έχω απευθυνθεί σε όλα τα παραπάνω που σου είπα, σε όλες τις κλίμακες και τα επίπεδα, στο διευθυντή, στη συμβουλευτική υπηρεσία, εκτός και στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

7. Συναντήσατε δυσκολίες σε όλη αυτή τη διαδικασία;

Συνάντησα την αντίδραση των γονέων πολλές φορές, οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται ότι κάτι συμβαίνει. Εγώ σαν δάσκαλος πρέπει να τους πω ότι υπάρχει ένα θέμα, αντιλαμβάνομαι κάτι, δεν είμαι ειδικός όμως για να τους κάνω τη διάγνωση, ούτε είναι αυτή η δουλειά μου, αλλά μπορώ να τους χτυπήσω το καμπανάκι και να τους πω ότι το παιδί χρειάζεται να το δει και κάποιος ειδικός. Δεν το δέχονται πάντα.

Και τι γίνεται στην περίπτωση αυτή;

Προσπαθείς και τον ενημερώνεις πάρα πολύ συχνά για την πορεία του παιδιού και του εξηγείς ακριβώς, λεπτομερώς τη συμπεριφορά δηλαδή, την περιγράφεις. Ποτέ δε χαρακτηρίζεις κάτι, γιατί ούτε μπορείς να το κάνεις αυτό, ακριβώς όμως του περιγράφεις τι συμβαίνει μέσα στην τάξη. Πολλές φορές μπορεί να του παρουσιάσεις και τα γραπτά του, ακριβώς τις απαντήσεις που δίνει το παιδί, με όποιον τρόπο τέλος πάντων μπορείς, προσπαθείς να τον ευαισθητοποιήσεις. Η αλήθεια είναι ότι παρόλο που πολλές φορές είχαμε θέμα, στο τέλος τους πείθαμε τους γονείς ότι πρέπει να το δει το παιδί και κάποιος άλλος.

- 8. Αφού έχετε απευθυνθεί σε όλους τους παραπάνω και το παιδί επιστρέφει στην τάξη, τι έχει προκύψει από εκεί και στο εξής; Ποιες είναι οι δικές σας προσδοκίες γι' αυτούς τους μαθητές;**

Κάποια παιδιά που απευθύνθηκαν σε κάποια υπηρεσία, βοηθήθηκαν. Είδαμε δηλαδή πολύ σημαντική βελτίωση. Όταν υπήρχε συνεργασία δική μας με το γονιό και κατ' επέκταση και με τον ειδικό, με τον οποίο και με αυτόν επικοινωνούμε και μιλάμε. Δηλαδή ο γονιός πολλές φορές μας λέει ότι το παιδί μου παρακολουθεί μια ειδική αγωγή, τον βλέπει και συζητά με τον τάδε ειδικό. Επικοινωνώ εγώ και μαζί του και βοηθάμε τη διαδικασία, και βλέπω πολύ μεγάλη βελτίωση, πάρα πολύ μεγάλη, όταν υπάρχει συνεργασία. Όταν δεν υπάρχει συνεργασία, δεν το κάνουμε αυτό.

Είχατε π.χ. κάποιον μαθητή από την Α' δημοτικού και είδατε την εξέλιξή του ή εάν μπορούσατε να υποθέσετε ποια μπορεί να είναι η εξέλιξη;

Ναι, έχω δει πολύ μεγάλη εξέλιξη σε κάποιους μαθητές. Όποιος και αν είναι ο τρόπος σημασία έχει η συνεργασία, γιατί εάν ο γονιός το αντιληφθεί αυτό, το πρόβλημα θα λυθεί μετά.

- 9. Οπότε, τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ είτε σε επίπεδο ανίχνευσης είτε σε επίπεδο παρέμβασης στη σχολική κοινότητα;**

Ο δάσκαλος να είναι πολύ παρατηρητικός, να δίνει πολλή σημασία σε μικρά πράγματα που μπορεί να του κινούν το ενδιαφέρον, να μην είναι αδιάφορος και μετά σε επίπεδο συνεργασίας και σε επίπεδο σχέσεων με τους γονείς συνεργασία και συζήτηση πάρα πολλή για να αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει, γιατί ούτε εγώ είμαι ειδικός για να τους πω τι ακριβώς συμβαίνει με το παιδί, αλλά ούτε και εκείνοι μπορούν να ξέρουν, χρειάζεται όμως να το δεχτούν και να συνεργαστούν.

- 10. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο πάνω στο όλο θέμα, που να μην ειπώθηκε;**

Αυτό που είπα και πάλι ότι είναι πολύ σημαντική η συνεργασία και να μην υπάρχει αδιαφορία. Δηλαδή όσο υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος να δει κάτι διαφορετικό ή τη δυσκολία ή ο,τιδήποτε άλλο, από το πιο μικρό μέχρι το πιο σύνθετο, άλλο τόσο είναι και ο γονιός που πρέπει να συνεργαστεί μαζί του.

Ευχαριστώ πολύ.

Κι εγώ.

Συνέντευξη 6

1. Θα θέλατε να μου πείτε εάν έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας κάποιον μαθητή που να έχει ΕΜΔ;

Ναι, πάρα πολλά παραδείγματα έχω να σου πω. Πέρυσι είχα ένα κοριτσάκι στην Ε΄ Δημοτικού, το οποίο απλώς το περνούσαν τάξη, γιατί δεν μπορούσε να κάνει τίποτε, ούτε το όνομά της δεν ήξερε καλά καλά να γράφει. Ας πούμε της έβγαζα φωτοτυπίες από κάτι βιβλία της Α΄ Δημοτικού, να μάθει τις φωνούλες, π και α, πα, που και πάλι και σε αυτό μπερδευόταν. Είχε δυσλεξία, αλλά είχε και πρόβλημα νοητικό. Είχε και 2 άλλα παιδάκια, τα οποία, πώς να το πω, δεν είχαν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, δεν είχαν και καμιά βοήθεια από το σπίτι και απλά κάναμε τα βασικά στην Ε΄ Δημοτικού, προσπαθούσαν να μάθουν τα βασικά, ούτε την προπαίδεια δεν ήξεραν καλά καλά, από προβλήματα στα μαθηματικά ή να κλίνουν ρήματα μπερδευόταν πάρα πολύ.

2. Από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας τι κάνατε με τα παιδιά αυτά;

Με το κοριτσάκι που ανέφερα προσπαθούσαμε σαν την Α΄ Δημοτικού να μάθει τις φωνούλες και να διαβάξει μια πρόταση π.χ. το Να ένα μήλο. Στα άλλα προσπαθούσα να προχωρήσω την ύλη, αλλά να μάθουν τα βασικά π.χ. να κλίνουν το ρήμα, το ουσιαστικό. Βέβαια έχει και πιο πολύπλοκα γραμματικά φαινόμενα η Ε΄, αλλά δεν μπορούσαν, τα μάθαιναν έτσι λίγο μηχανικά και μετά τα ξεχνούσαν. Αυτό προσπαθούσα να τους μάθω τα βασικά, να έχουν κάποιες απλές γνώσεις, τώρα στα κλάσματα και σε αυτά πάλι τα βασικά, γιατί κάτι πιο πολύπλοκο δεν μπορούσαν να το εμπεδώσουν.

3. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;

Εγώ θεωρώ ότι έπαιξε ρόλο ότι τα παιδιά αυτά δεν είχαν βοήθεια από το σπίτι αλλά ήταν αλλοδαπά, άλλων οι γονείς δούλευαν, δε συμμετείχαν και πολύ στο διάβασμα και εάν γενικά δεν έχεις και υψηλό δείκτη (νοημοσύνης) δεν μπορείς χωρίς βοήθεια και είχαν πάρα πολλά κενά από μικρότερες τάξεις. Δε γίνεται να μην ξέρεις να κλίνεις το ρήμα, να μην ξέρεις τους χρόνους, πολλά ορθογραφικά λάθη, ασυνταξίες στην έκθεση, έγραφαν έκθεση όπως μιλάμε μεταξύ μας, δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τη διαφορά δηλαδή, πολλές ερωτήσεις που δεν είχαν καμία σχέση με αυτό που λέγαμε, μπορεί να τους

εξηγούσα κάτι και με τις ερωτήσεις που μου έκαναν, φαινόταν ότι δεν είχαν καταλάβει τίποτε... Απογοήτευση...

4. Και πώς διαπιστώνετε ότι ένα παιδί δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Από τις πρακτικές ασκήσεις που κάναμε, από το βλέμμα τους, από τις ερωτήσεις τους, απ' το ότι κοιτούσαν να κάνουν κάτι άλλο πέρα από το μάθημα, όχι τόσο να κάνουν φασαρία, αλλά κοιτούσαν να κάνουν κάτι άλλο είτε να ζωγραφίσουν είτε να κοιτάξουν τι κάνω εγώ. Απλά γενικά προσπαθούσα να τους μάθω μόνο τα βασικά, τίποτε παραπάνω. Τους έλεγα και παραπάνω έτσι σαν απλή γνώση, αλλά δεν είχε κανένα αποτέλεσμα το λίγο παραπάνω.

5. Πιστεύετε ότι εσείς είστε προετοιμασμένη για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Εγώ χαρακτηριστικά πέρυσι είχα τάξη με μικρό αριθμό μαθητών και ήμουν από πάνω τους την περισσότερη ώρα για να τους βοηθάω τον καθένα ξεχωριστά, αλλά όχι δεν είμαι και καλά προετοιμασμένη. Να σου πω την αλήθεια το ψάχνω και λίγο με τίποτε σεμινάρια γύρω από τις ΕΜΔ.

6. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Εγώ και όσοι δάσκαλοι ήταν στη θέση μου το αναφέραμε στο διευθυντή. Του λέγαμε ότι αυτό και αυτό βλέπω στον τάδε μαθητή και τι να κάνουμε. Ο περυσινός διευθυντής είχε μια εικόνα των μαθητών και από προηγούμενους δασκάλους και έκανε και ο ίδιος κάποιο μάθημα, οπότε ήξερε τι γίνεται πάνω κάτω. Μετά το συζητούσαμε και με τους γονείς και μετά εάν ήταν σύμφωνοι και αυτοί απευθυνόμασταν στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Απευθυνόμασταν και στο σύμβουλο, αλλά συνήθως από το σύμβουλο δεν είχαμε κάποια βοήθεια.

Οπότε έχετε απευθυνθεί κάπου για κάποιο παιδί;

Την περυσινή τάξη έπρεπε να τη δει ο σύμβουλος ολόκληρη, διότι ήταν πολύ χαμηλό το επίπεδο, αλλά επειδή δεν προλάβαινε και ήταν και προχωρημένη η τάξη, και ο διευθυντής επειδή δεν έβλεπε κάποιο αποτέλεσμα και οι γονείς δεν ενδιαφέρονταν, δεν κάναμε κάτι με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Ούτε με το σύμβουλο. Στο διευθυντή μόνο απευθύνθηκα, αλλά επειδή

και εκείνος ήξερε την κατάσταση και οι γονείς δεν ενδιαφέρονται (στο κοριτσάκι που σου είπα πριν έπρεπε να επέμβει και η πρόνοια, γιατί η οικογένειά της ήταν χάλια η κατάσταση).

7. Συναντήσατε δυσκολίες που σε όλη αυτή τη διαδικασία;

Ο διευθυντής ήταν συνεργάσιμος, αλλά δεν υπήρχε συνεργασία από τους γονείς. Οι γονείς δεν ενδιαφερόταν και αφού οι γονείς δεν ενδιαφερόταν, δεν μπορείς να κάνεις κάτι από μόνος σου εάν ο γονέας δε σε βοηθάει σε αυτό ή δεν ενδιαφέρεται και ξέρεις ότι απλά ο γονιός θέλει να περάσει το παιδί του την τάξη και ό,τι μάθει.

Και από εκείνη τη διαδικασία τι είχε προκύψει ως αποτέλεσμα;

Γενικά τα παιδιά αυτά δεν έμαθαν πολλά πράγματα, ό,τι μάθαιναν στις προηγούμενες τάξεις, λίγα και βασικά.

8. Οι προσδοκίες σας γι' αυτούς τους μαθητές ποιες είναι; Ποια είναι η πιθανή εξέλιξη αυτών των παιδιών;

Θεωρώ ότι θα δυσκολευτούν πάρα πολύ, και στο Γυμνάσιο που θα πάνε. Δε νομίζω ότι θα έχουν κάποια περαιτέρω εξέλιξη.

9. Τι θα προτεινάτε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ είτε σε επίπεδο ανίχνευσης είτε σε επίπεδο παρέμβασης;

Θεωρώ ότι σε μια μεγάλη τάξη δεν μπορούν να κάνουν τίποτε. Θέλουν ένα δάσκαλο αποκλειστικά γι' αυτούς. Θέλει πολλή συνεργασία με τους γονείς, να συζητήσεις π.χ. ότι θα κάνουμε αυτό και αυτό και το ίδιο θα κάνεις και στο σπίτι, θα μάθει αυτό και θα κάνει το ίδιο και στο σπίτι, την ίδια άσκηση, θα μάθει για παράδειγμα το ρήμα και θα το κάνει και στο σπίτι. Γενικά αυτό που σου είπα και πριν, αρχικά να μάθουν τα βασικά και στην πορεία δε νομίζω ότι μπορούν να μάθουν και κάτι παραπάνω. Βέβαια έχει να κάνει και με τον κάθε μαθητή, το πόσο το θέλει και αυτός, το πόσο καταλαβαίνει. Μετά εγώ με το διευθυντή τα συζητούσα όλα τα θέματα που είχα. Μου έδινε και λύσεις, αλλά και πάλι λόγω του επιπέδου των μαθητών και εκείνος μου έλεγε «Ό,τι μάθουν...».

10. Θα θέλατε να προσθέσεις κάτι άλλο σε σχέση με το θέμα;

Γενικότερα ότι βλέπουμε σε έναν μαθητή, λέμε π.χ. ότι έχει δυσλεξία ή κάποια ΕΜΔ, ενώ δεν είναι πάντα έτσι τα πράγματα. Θεωρώ ότι ένας μαθητής απλά δε θέλει να διαβάσει, δεν του αρέσει αυτό και δεν το κάνει, δεν ασχολείται και δε χρειάζεται όλα να τα λέμε ότι είναι δυσλεξία ή κάτι ανάλογο. Επίσης, υπάρχουν πάρα πολλές αιτήσεις στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και δεν μπορεί ένας μαθητής να πάρει σειρά για κανέναν λόγο. Μπορεί ας πούμε να κάνει κάποιος την αίτηση τώρα και να τον καλέσουν μετά από 2 χρόνια. Σε ρωτάνε τι διαπίστωσες εσύ από το τηλέφωνο, τους λες τα συμπτώματα και σου λένε «Α! Αυτό δεν επείγει. Θα το δούμε αργότερα. Έχουμε πιο σοβαρά θέματα». Έχει να κάνει και με τους γονείς, εάν πιέζουν και αυτοί πολύ και εάν ενδιαφέρονται.

Ευχαριστώ πολύ.

Και εγώ.

Συνέντευξη 7

1. Θα ήθελα να μου πείτε εάν έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με ΕΜΔ;

Ναι, έχω παρατηρήσει. Πριν δύο χρόνια είχα στην τάξη μου ένα μαθητή που είχε δυσλεξία.

Από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας τι κάνατε με το παιδί αυτό;

Στην αρχή δεν ήξερα ότι είναι ΜΔ και έτσι απευθύνθηκα αρχικά στους συναδέλφους και μετά στο διευθυντή. Αυτός κάλεσε το σύμβουλο, ο οποίος τελικά μου είπε ότι είχε δυσλεξία και να δίνω πιο πολλή σημασία στα προφορικά, δηλαδή να τον ρωτάω προφορικά, να περιμένω προφορικά κάποιες απαντήσεις και έτσι κάπως προσάρμοσα τα τεστ και τις διαδικασίες να μου τα λέει προφορικά για να μη χρειαστεί να γράψει κάτι, γιατί δεν μπορούσε να γράψει καλά. Μέσα στην τάξη προσπαθούσα να δίνω περισσότερη έμφαση στα προφορικά, γιατί στα γραπτά υστερούσε και για να το ν αξιολογώ το ίδιο με τους άλλους, στα ίδια πράγματα, για να καταλαβαίνει και το ίδιο το παιδί και οι άλλοι ότι αξιολογούνται το ίδιο, απλώς ο ένας προφορικά και ο άλλος γραπτά. Γιατί στα γραπτά δεν τα πήγαινε καλά, δεν μπορούσε να γράψει καλά, οπότε έδινε λάθος εικόνα με αυτά που ήξερε.

2. Οπότε πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;

Εγώ νομίζω ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών είναι τα παιδιά γενικώς που δυσκολεύονται στο να ανταποκριθούν στην ανάγνωση καλά. Ενώ μπορεί να είναι μεγάλες τάξεις, αλλά να ξεχνάνε κάποια γράμματα, καθώς διαβάζουν να ξεχνάνε κάποιες λέξεις, να διαβάζουν κάποιες λέξεις αλλιώς ή όταν γράφουν ξεχνάνε κάποιες λέξεις ή κάποια πράγματα νομίζουν ότι εννοούνται και δεν τα προφέρουν στο κείμενο. Οι λέξεις δεν έχουν όλα τα γράμματα ή έχουν ορθογραφικά λάθη, κ.λπ. Στα μαθηματικά με τις πράξεις λίγο, νομίζω ότι τις μπερδεύουν λίγο μεταξύ τους, έτσι όπως το έχω καταλάβει εγώ, δηλαδή μπορεί να έχεις πολλαπλασιασμό και να κάνουν πρόσθεση. Τώρα αυτά μπορεί να τα κάνουν και άλλοι μαθητές, αλλά όταν επαναλαμβάνονται αυτά συνέχεια τα ίδια και τα ίδια, αυτό εμένα μου χτυπάει ένα καμπανάκι να το ελέγξουμε περισσότερο με συναδέλφους κ.λπ., εάν ισχύει τελικά.

3. Πώς διαπιστώνετε ότι ένα παιδί δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Συνήθως η διαπίστωση αυτή γίνεται μετά τα μέσα της χρονιάς. Συνήθως κάθε εβδομάδα βάζω κάποιους στόχους σε κάθε μάθημα. Εάν κάποιο παιδί δεν πετυχαίνει ούτε έναν από τους στόχους για κάποιο λόγο, αυτό πάει να πει ότι δεν προοδεύει. Τώρα το ό,τι δε μαθαίνει είναι πολύ δύσκολο να το κρίνω εγώ, γιατί μπορεί να ξέρει κάποια πράγματα, να σου απαντάει κάποια πράγματα ή να ξέρει κάποια πράγματα ήδη πριν να το μάθω εγώ. Σε σχέση με μένα λοιπόν κρίνω μόνο το εάν προοδεύει, το εάν πετυχαίνει τους στόχους που βάζουμε μέσα στην τάξη. Προσπαθώ οι στόχοι να είναι μέτριοι, να μπορούν να τους πετύχουν. Κάποιοι πάνε και πάνω από τους στόχους, κάποιοι και λίγο πιο κάτω, αλλά σημασία έχει να πετυχαίνουμε κάποιους βασικούς στόχους. Εάν δεν έχουμε πετύχει ούτε αυτούς, σημαίνει ότι δεν προοδεύει. Εάν δεν ανταποκρίνεται ποτέ μέσα στην τάξη, εάν δηλαδή δεν κάνει ποτέ τις ασκήσεις, εάν δε συμμετέχει καθόλου, εάν δεν παρακολουθεί μαθήματα και κάνει συνέχεια απουσίες. Και στα τεστ εάν γράφει σε όλα πάρα πολύ χαμηλά, πολύ χαμηλούς βαθμούς

4. Ως εκπαιδευτικός θα λέγατε ότι είστε προετοιμασμένος για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Εγώ πιστεύω ότι δεν είμαι προετοιμασμένος για να βοηθήσω μαθητές που παρουσιάζουν ΕΜΔ, σίγουρα όχι. Το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να αφιερώσω κάποιο χρόνο μέσα στην ώρα του μαθήματος στο συγκεκριμένο παιδί που έχει τις ΕΜΔ, πάντα αν μου έχουν δώσει οδηγίες κάποιοι που ξέρουν. Γιατί κακά τα ψέματα η εκπαίδευση μου για να γίνω εκπαιδευτικός δεν περιείχε και πολλά μαθήματα, οπότε δεν είμαι και πολύ κατατοπισμένος πάνω στα θέματα αυτά και δε θέλω να παίρνω πρωτοβουλίες που μπορεί να κάνουν και κακό, οπότε δίνω σημασία στο τι θα πουν και οι ανώτεροί μου, το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., εάν τυχόν έχει παραπεμφθεί εκεί το παιδί ή εάν διαβάσω τον προσωπικό του φάκελο και έχει μια έκθεση μέσα και μετά ψάχνω μόνος μου στο διαδίκτυο, σε βιβλία και προσπαθώ να το βοηθήσω.

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Αυτό που ξέρω εγώ και κάναμε και με το μαθητή που είχα είναι καταρχήν ότι ενημερώνεις τους συναδέλφους και το διευθυντή. Μετά ο διευθυντής καλεί το σύμβουλο και βλέπει και αυτός το παιδί και την τάξη γενικώς και πώς συμπεριφέρεται το παιδί μέσα σε αυτή και εάν κρίνει και ο ίδιος ότι πρέπει να παραπεμφθεί στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., το στέλνουμε στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και από κει μας λένε ένα τυχόν έχει κάποια ΕΜΔ ή εάν νομίζουν ότι έχει.

6. Στην περίπτωση που μου προαναφέρατε σε ποιον είχατε απευθυνθεί;

Αρχικά στους συναδέλφους και ρώτησα τι γνωρίζουν και αυτοί από τα προηγούμενα χρόνια και μου είπαν ότι είχε κάποιες δυσκολίες γενικώς και μετά όταν παρατήρησα συνεχόμενα συμπτώματα, το είπα στη διευθύντριά μου, η οποία θεώρησε σκόπιμο να καλέσουμε το σύμβουλο. Ο σύμβουλος, αφού μας παρακολούθησε και μέσα στην τάξη, μας είπε να το πάμε στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Και εκεί είχαμε κάποιες δυσκολίες, γιατί δεν το δέχτηκαν αμέσως, έπρεπε να περάσει κάποιο διάστημα, να πάνε ξανά οι γονείς, στην αρχή δε θέλανε, αλλά τελικά πήγανε, οπότε αργήσαμε πολύ. Αλλά τελικά διαγνώστηκε προς το τέλος της χρονιάς ότι είχε δυσλεξία.

7. Και από αυτή τη διαδικασία τι προέκυψε ως αποτέλεσμα;

Η διάγνωση, εάν και πολύ αργά, αλλά τουλάχιστον την επόμενη χρονιά το γνωρίζαμε εγκαίρως. Ευτυχώς διότι υπήρχε δυσκολία, αφού το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν είχε προσωπικό και ήταν πολύ δύσκολο. Είχε πολλά άλλα παιδιά στην ουρά και περίμενε αρκετά.

8. Οι προσδοκίες σας γι' αυτούς τους μαθητές ποιες είναι; Ποια είναι η πιθανή εξέλιξη αυτών των παιδιών;

Πιστεύω ότι αυτοί οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο καλά με τους άλλους μαθητές. Εγώ για παράδειγμα είχα και συμφοιτητή στο πανεπιστήμιο, που είχε δυσλεξία και είχαμε αντίστοιχους βαθμούς κι εργάζεται και εκείνος ως εκπαιδευτικός σε σχολείο. Πιστεύω ότι μέσα στην τάξη ένας μαθητής με ΕΜΔ μπορεί να πετύχει τους ίδιους στόχους με τους άλλους μαθητές, αρκεί να ξέρεις πώς να το κάνεις, πώς να τον οδηγήσεις σε αυτό το σημείο, δηλαδή να μην τον αξιολογήσεις με τον ίδιο τρόπο με τους άλλους. Ας πούμε ένα παιδί με δυσλεξία δεν μπορείς να το αξιολογήσεις με βάση τα γραπτά του, γιατί θα πάρει μηδέν σίγουρα. Ενώ εάν τον ρωτήσεις προφορικά τις ερωτήσεις, σίγουρα θα κρίνεις τι ξέρει καλύτερα. Ούτε μπορείς να έχεις κάποιες απαιτήσεις λόγω της δυσκολίας που έχουν, να σου γράφουν τέλεια, οπότε εάν ξέρεις πώς να διδάξεις ένα παιδί και πώς να το

αξιολογείς, πιστεύω ότι μπορείς να δεις ότι τα πηγαίνει εξίσου καλά και με τους άλλους μαθητές και σίγουρα μπορεί να το κάνει αυτό.

9. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ είτε σε επίπεδο ανίχνευσης είτε σε επίπεδο παρέμβασης;

Αρχικά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σωστή κατάρτιση. Δηλαδή από τα παιδαγωγικά τμήματα, πρέπει να διδάσκεται περισσότερα μαθήματα για τις ΕΜΔ και να κάνει ίσως πρακτική άσκηση πάνω στο να αναγνωρίζει κάποια στοιχεία που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΕΜΔ, ώστε να μπορεί πιο εύκολα να το δει, γιατί μπορεί κάποιου δασκάλου να του ξεφύγει. Γιατί και εγώ το παιδάκι που είχα με ΕΜΔ, η προηγούμενη συνάδελφος δεν το είχε καταλάβει. Νόμιζε ότι είναι επειδή δε διαβάζει. Οπότε και εγώ πιστεύω και το αισθάνομαι ότι χρειαζόμαστε λίγο καλύτερη επιμόρφωση πάνω σε αυτά τα θέματα. Όσο για τις υποστηρικτικές δομές, νομίζω πως σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει στο σχολείο κάποιο ειδικό τμήμα, όπως το τμήμα ένταξης που δεν έχει σχέση με τους μαθητές με ΕΜΔ, αλλά σε αυτό στέλνουμε το παιδί για 1-2 ώρες για να ασχοληθεί κάποιος δάσκαλος ειδικά με αυτό. Ίσως αυτό το στυλ πρέπει να διατηρηθεί και για τα παιδιά αυτά, να υπάρχει κάποιος ειδικός δάσκαλος που θα μπορεί και κάποιες ώρες να τα πάρει και μέσα την τάξη να συμμετέχει μαζί με το δάσκαλο και να βοηθάει το παιδί, ώστε να μπορεί καλύτερα να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της τάξης. Και γενικά να υπάρχει χρόνος και προσωπικό στις υποστηρικτικές δομές, όπως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., για να μπορούν να εξετάζουν άμεσα τα παιδιά. Να μη χρειάζεται να περιμένουμε πολύ.

10. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε σχέση με το θέμα;

Όχι.

Ευχαριστώ πολύ.

Και εγώ.

Συνέντευξη 8

- 1. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ); Εάν ναι, τι κάνατε από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας; Εάν όχι, τι θα κάνατε;**

Όσον αφορά στην πράξη, πάντα ένας εκπαιδευτικός και ειδικά στα εκπαιδευτικά μου χρόνια αντιμετώπισα πολλές φορές μαθητές μου με προβλήματα μαθησιακά με άριστα αποτελέσματα μέσα από τις παρεμβάσεις μου. Είχα και έχω επιμονή και διάθεση να βοηθάω, χάνοντας και την ώρα του διαλείμματος, αρκεί το παιδί να είχε τη διάθεση για εξατομικευμένη πρόσθετη εργασία. Ο μαθητικός πληθυσμός μέσα σε μια τάξη πάντα είναι ανομοιογενής και ο κάθε μαθητής προωθεί και καλλιεργεί τις δεξιότητές του ανάλογα με την ειδική ικανότητά του. Σαφώς λοιπόν και υπάρχουν και κάποιοι μαθητές που αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό-καθημερινό πρόγραμμα με τη δύναμη και την ταχύτητα που επιβάλλεται. Αδυνατούν να αντιμετωπίσουν με ευχέρεια την ανάγνωση ενός κειμένου, κάνουν πολλά αδικαιολόγητα ορθογραφικά λάθη που δεν επιτρέπονται στην ηλικία και την τάξη όπου φοιτούν, αδυνατούν στη σύνταξη ενός κειμένου κ.λπ. Δε χρειάζεται πολύ χρόνο ένας έμπειρος εκπαιδευτικός για να εντοπίσει στους μαθητές του την άνεση, την ευχέρεια, την παραπάνω ή όχι, την υπερκινητικότητα, τη διάσπαση της προσοχής τους...

- 2. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;**

Είναι παιδιά χωρίς προσήλωση στην εργασία τους, που έχουν έλλειμμα στην προσοχή και την παρατήρησή τους, στην οργάνωση της δουλειά τους. συνήθως γράφουν ελάχιστα ή ακούν και αποτυπώνουν επίσης ελάχιστα, π.χ. Αφού δεν καταλαβαίνουν, γιατί να συγκεντρωθούν. Επίσης, ξεσπούν με νευρικότητα, ενίοτε είναι και επιθετικά ως αντιστάθμισμα στο μαθησιακό τους κενό, είναι υπερκινητικά άτομα. Αγνοούν τις έννοιες «στόχος», «ιεράρχηση των εργασιών μου»... Γενικώς βρίσκονται σε ένα χαώδες κόσμο, δικό τους. Όσον αφορά τη δυσλεξία, εκεί συμβαίνει κάτι άλλο... Και πάντα μιλάμε για παιδιά που φοιτούν στο κανονικό σχολείο και όχι στο ειδικό σχολείο.

- 3. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;**

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, σου λέω πως δεν είναι δύσκολο, αλλά απόλυτα εμφανές. Ένα παιδί που αδυνατεί να συγκεντρωθεί και να αποδώσει αυτά που του ζητάει το εκπαιδευτικό σύστημα δε μαθαίνει και ως εκ τούτου δεν προοδεύει, μένει πίσω στην ύλη και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Τότε είναι που έρχεται η υπομονή, η επιμονή μαζί με την αγάπη του δασκάλου, η αφιέρωση από τον προσωπικό ελεύθερο χρόνο του, όπως είναι το διάλειμμα, για να βοηθήσει με διάθεση και χαμόγελο. Αν ο μαθητής καταλάβει ότι ο δάσκαλος κάνει ό,τι κάνει από αγαρεία, τότε το παιχνίδι έχει χαθεί...

4. Πιστεύετε ότι είστε προετοιμασμένη για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Σαφώς και είμαι προετοιμασμένη για να βοηθήσω αυτά τα παιδιά της τάξης μου που παρουσιάζουν ΕΜΔ. Έρχομαι ως απόφοιτη των Παιδαγωγικών Ακαδημιών της εποχής, είμαι αυτής της γενιάς, ωστόσο η διά βίου εκπαίδευσή μου μού έδωσε την ευκαιρία να αντιμετωπίζω πολλά πράγματα, να σου πω πως τα πρώτα εκπαιδευτικά μου χρόνια είχα στην τάξη μου μαθητές με νοητική υστέρηση, με σοβαρά κινητικά προβλήματα και με προβλήματα υγείας. Προθέτοντας σε προηγούμενη ερώτηση, μαθητής με ΕΜΔ είναι και αυτός με σοβαρά προβλήματα υγείας, π.χ. καρδιοπάθεια, παιδικό διαβήτη, μειωμένη όραση, κ.ά. Ως απόφοιτη του Παιδαγωγικού τμήματος του ΕΚΠΑ, της Μετεκπαίδευσης Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ως μετεκπαιδευθείσα στη Συμβουλευτική Παιδαγωγική, ως συγγραφέας δύο βιβλίων με συμβουλευτικό-παιδαγωγικό περιεχόμενο, λοιπόν πώς να μην έχω το κατάλληλο οπλοστάσιο να αντιμετωπίσω μαθητές με ΕΜΔ.

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποιου είδους διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Στη θεωρία έχουν διατυπωθεί πολλές θέσεις και απόψεις, ωστόσο δε βρήκαν την κατάλληλη εφαρμογή στη διδακτική πράξη. Μέσα στο σχολείο και δη στην τάξη η εφαρμογή είναι η διάθεση του δασκάλου, το πόσο έτοιμος είναι να προσφέρει και να εφαρμόσει αυτά που έμαθε σε αυτούς που πρέπει να μάθουν. Η καλύτερη αρχή είναι το «βήμα-βήμα και προχωρώ» και πάντα έχοντας στο νου πώς αντιδρά ο κάθε μαθητής. Μέσα σε μια τάξη δύο-τρεις μαθητές, στο σύνολο 20-25 μαθητών, θα υπάρξουν και θα

χρειαστεί διαφορετική προσέγγιση για τον καθένα. Είναι σίγουρο ότι δεν υπάρχει κοινός τρόπος αντιμετώπισης της δυσκολίας, και ο άριστος, ο καλός και ο αδύναμος πρέπει να προχωρήσουν.

6. Εσείς σε ποιον θα απευθυνόσασταν εάν παρατηρούσατε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ στην τάξη σας;

Πρώτον, εκείνοι που πρέπει να κατανοήσουν και να συμπαρασταθούν στο παιδί τους είναι οι γονείς, άρα σε εκείνους απευθύνομαι πρώτα. Δεύτερον, ο δάσκαλος θα πρέπει να ανατρέξει στη σχετική βιβλιογραφία για να αντλήσει γνώσεις για την κάθε περίπτωση μαθητή και να ακολουθήσει με προσέγγιση βήμα-βήμα το πρόβλημα, βοηθώντας το παιδί να βγει από το αδιέξοδο. Τρίτον, σίγουρα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να ενημερωθεί, γιατί και εκείνος μπορεί να βοηθήσει με τα δικά του μέσα. Υπάρχουν και οι ειδικοί βεβαίως που θα έρθουν στο σχολείο, θα πουν, θα δείξουν, αλλά θα φύγουν και το πρόβλημα μένει να το αντιμετωπίσει ο δάσκαλος. Η πρόοδος του μαθητή είναι ηθική αμοιβή για το δάσκαλο.

7. Συναντήσατε δυσκολίες, και αν ναι, ποιες ήταν αυτές;/Τι έχει προκύψει ως αποτέλεσμα από αυτή τη διαδικασία;

Είπαμε ως τώρα πως αντιμετώπισα πολλάκις μαθητές με ΕΜΔ. Μαθητής που στο σχολείο ερχόταν μόνο με την μπάλα, στη σάκα του ούτε τετράδιο ούτε βιβλίο, γιατί; Δεν μπορούσε να αντιγράψει ούτε να διαβάσει κάτι, εάν και ήταν Γ' Δημοτικού. Μαθήτριά Ε' Δημοτικού που ήταν κλεισμένη στον κόσμο της, με ένα απλανές βλέμμα, με όλα τα πράγματα στη σάκα της, αλλά μηδέν χρήση... Ο λόγος; Ο χωρισμός των γονιών της. Μετά από πολλή προσπάθεια και συγχρονισμό επικοινωνίας με τους γονείς, τα πράγματα πήραν ένα δρόμο, που σιγά σιγά εξελίχθηκε... Μαθητής πάλι Ε' Δημοτικού, με δυσπροσαρμογή στην τάξη, έλλειμμα προσοχής, ανορθόγραφος, που τον βοηθούσα δίνοντάς του να αναλάβει ρόλους και ευθύνες με επιβράβευση και είχε ενδιαφέρον για τη ζωγραφική. Ίσως σήμερα να είναι καλλιτέχνης... Μαθητής Β' Δημοτικού με δυσπλασία στα οστά του. Πρόθυμο παιδί, αλλά με σωματική δυσπλασία. Η απάντηση δική σου... Σήμερα δε βρίσκεται στη ζωή... Θυμάμαι αυτό που μου έλεγε: «Βοήθα και εμένα, δασκάλα.» Αρκετές φορές στην καριέρα μου συνάντησα παιδιά με δυσλεξία, σε όλες σχεδόν τις τάξεις, Δ', Ε', Στ' Δημοτικού. Εκεί χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση, τα μαθήματα μαθαίνονται εξ ακοής και ό,τι άλλο

απαιτείται. Πάντα εδώ η προφορική άσκηση, δεν απαιτούμε την εγρήγορση του μαθητή στο γράψιμο, αφού αδυνατεί.

8. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών;

Ο δάσκαλος προσπαθεί για την επίτευξη των δικών του στόχων, επομένως προϋπόθεση είναι η προσδοκία. Έπαινος σε κάθε βήμα που επιτυγχάνει το παιδί, ό,τι κάνει και σε ελαχιστότατο βαθμό απαιτείται η επιβράβευση. Μετά από κάθε προσπάθεια, πίεση, ασήμαντη για μας, σημαντική για το παιδί, απαιτείται χαλάρωση και έχοντας στο νου τα αγαθά της παιδαγωγικής αντιστάθμισης. Το παιδί πρέπει να φύγει από το σχολείο χαρούμενο, χωρίς απαιτήσεις για το σπίτι. Η παραμικρή πρόοδος είναι η προσδοκία του δασκάλου και η ευτυχία του παιδιού που του δείχνει το μέλλον, η παραμικρή αστοχία φέρνει πάλι παλινδρόμηση.

9. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;

Συναίσθημα, ψυχή, δύναμη. Επομένως, ψυχοσυναισθηματική-νοητική ισορροπία. Η ανίχνευση είναι εύκολη υπόθεση-το είπαμε-η παρέμβαση είναι το πρόβλημα του δασκάλου, δηλαδή ο τρόπος, η διδακτική προσέγγιση και η εφαρμογή. Το σχολείο είναι το δεύτερο δομικό κοινωνικό στοιχείο της ζωής ενός ανθρώπου. Σκεφτείτε τι γίνεται μέσα σε αυτό, όταν ένα παιδί είναι υπερκινητικό, έχει δυσκολίες να μπει στην ομάδα, να κατανοήσει τους κανόνες της, τι γίνεται;; Περιθωριοποίηση, εξαναγκασμός, βιαιότητα. Στοιχεία που πρέπει να εκλείπουν, να που μπορούν να βοηθήσουν ο διευθυντής, οι άλλοι συνάδελφοι...

10. Υπάρχει κάτι άλλο, που ίσως δεν αναφέρθηκε και θα θέλατε να προσθέσετε;

Όσα είπαμε μέχρι τώρα αφορούν την πράξη, την εμπειρία, τη διάθεση. Πόσα να πούμε σε τόσο λίγο χρόνο... Λοιπόν, ας πούμε για μια διδακτική προσέγγιση επιγραμματικά, όσο ο χρόνος μας το επιτρέπει. Ας διατυπώσουμε μερικούς στόχους:

- ✓ Καλλιέργεια προφορικού λόγου με ταυτόχρονη άσκηση στο γραπτό λόγο.
- ✓ Ζωγραφική, χρώματα, σχέδια, μορφές και σχήματα.
- ✓ Αναπαραγωγή οπτικών σχημάτων, οπτικής μνήμης, οπτικές παραστάσεις, παραγωγή λόγου (π.χ. τι είδα, τι έκανα, τι θυμάμαι).

- ✓ Άσκηση στην οπτική ακολουθία, μνήμη, παραστάσεις με χρονική αλληλουχία (δηλ. διαδοχή πράξεων) με διήγηση, αφήγηση, περιγραφή.
- ✓ Ομαδοποίηση, ταξινόμηση, διαβάθμιση δυσκολιών
- ✓ Εναλλαγή, ανανέωση μαθησιακού υλικού για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του μαθητή.
- ✓ Διδασκαλία μέσα από εναλλαγές, ένα θέμα με διαφορετικούς τρόπους (πλούσιο, διαφορετικό εποπτικό υλικό).
- ✓ Η συμπεριφοριστική προσέγγιση βοηθά (μπιχεβιορισμός).
- ✓ Οι στόχοι διατυπώνονται με ευκολία αλλά η επίτευξή τους προϋποθέτει δυσκολίες. Αρκεί ωστόσο η προσπάθεια.
- ✓ Να βοηθήσουμε τα παιδιά να μπουν στο σχολικό πρόγραμμα, να προσαρμοστούν στην ομάδα και να λειτουργήσουν ως ισότιμα μέλη, αναλαμβάνοντας πλήρως εφικτούς ρόλους. Η υπόλοιπη ομάδα να μάθει να σέβεται τη διαφορετική ικανότητα και να συμπαρίσταται.
- ✓ Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους ανάλογα με την ηλικία και την τάξη που βρίσκονται. Μπορούν αρκεί να τους δοθεί η ευκαιρία.
- ✓ Να μάθουν να μιλούν με ηρεμία, σαφήνεια και απλότητα, έτσι ώστε να γίνονται κατανοητά από την υπόλοιπη ομάδα, η οποία ομάδα θα επικροτεί και θα επιβραβεύει σε κάθε προσπάθεια το συμμαθητή τους, ο οποίος προσπαθεί και το χρειάζεται.
- ✓ Να μάθουν να ακούν και να κατανοούν τη σημασία των λόγων των άλλων και να μπορούν να διηγηθούν όσα άκουσαν, να κάνουν παρεμβάσεις, κριτική κ.ο.κ.
- ✓ Να γράφουν και να διαβάζουν.
- ✓ Σημαντικό είναι η δημιουργία κλίματος μέσα στην τάξη και το σχολείο. Πρόκληση ενδιαφέροντος για μάθηση, συμβίωση, ανταλλαγή απόψεων.
- ✓ Τώρα πέρα από τους γενικούς στόχους, διατυπώνονται και ειδικοί στόχοι:
- ✓ Με τη βοήθεια της αντιγραφής. Δείχνω-βλέπω-διαβάζω και αντιγράφω τη λέξη ορθά-επαναλαμβάνω το ίδιο όσο θα είμαι έτοιμος/η να γράψει τη λέξη ή τη φράση απ' έξω σωστά, κ.ο.κ.

Δε χρειάζονται πολύπλοκα συστήματα, αλλά απλές και κατανοητές ενέργειες με συναίσθημα. Και κάτι άλλο, για να κλείσουμε. Δε σημαίνει ότι ένας μαθητής, επειδή δεν μπορεί να οργανώσει ή να γράψει ή να διαβάσει ό,τι υπάρχει γύρω του. Δεν μπορεί να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες με τη βοήθεια του σχολείου και της οικογένειάς του. Θυμάμαι περίπτωση μαθητή Στ' Δημοτικού με πολλές μαθησιακές ελλείψεις, ο καπετάν φασαρίας, προβληματική συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Ένα πρόβλημα για μένα σοβαρό.

Ένα παιδί ηλικίας 12 ετών δεν ήθελε, δεν έμαθε αυτά που ήθελε το σχολείο. Έμαθε αυτά που ήθελε αυτός. Σήμερα μαθαίνω ότι έγινε ηθοποιός...

Ευχαριστώ πολύ.

Και εγώ.

Συνέντευξη 9

1. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές που να έχουν ΕΜΔ;

Όχι τόσο έντονα, αν και υπάρχουν και σε μένα, αλλά βλέπουμε γενικά, και στη δικιά μου τάξη και σε άλλες τάξεις να υπάρχουν, έστω και πιο ελαφριάς μορφής.

2. Από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας κάνατε κάτι συγκεκριμένο;

Στην αρχή είσαι απλά κοντά με το παιδί και κάνεις μια εξατομικευμένη διδασκαλία. Να δεις δηλαδή το παιδί ποιο είναι το επίπεδό του, γιατί είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Για αρχή αυτό, πας κοντά στο παιδί και βλέπεις τις δικές του δυνατότητες.

3. Από την εμπειρία σας τι θα λέγατε ότι είναι οι ΕΜΔ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;

Το πρώτο που παρατηρώ εγώ είναι η απόσπαση προσοχής στο μάθημα. Σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό. Και φέτος είχα ένα τέτοιο παιδί. Αυτό για αρχή, μετά ίσως να υπάρχει και κάποια επιθετικότητα προς άλλα παιδιά, μια άρνηση προς το μάθημα.

4. Και πώς διαπιστώνετε μέσα στην τάξη ότι ένα παιδί δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Το βλέπεις κυρίως στις αντιδράσεις του, ότι δεν καταλαβαίνει εύκολα κάποια πράγματα που μπορεί να του πω εγώ, που γράφουμε στον πίνακα. Επίσης, όταν κάνεις μια εύκολη και απλή ερώτηση, αντιλαμβάνεσαι ότι είναι λίγο δυσνόητη γι' αυτόν. Μπορεί για το μέσο όρο να είναι κατανοητή, αλλά αυτός να δυσκολευτεί ή ας πούμε να κάνει μια απλή πράξη στον πίνακα ή κάτι αντίστοιχο και σε κάτι που είναι αυτονόητο για τα υπόλοιπα παιδιά, αυτός να δυσκολευτεί να ανταπεξέλθει.

5. Πιστεύετε ότι εσείς είστε προετοιμασμένος για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Προετοιμασμένος σίγουρα δεν είμαι. Αυτός κυρίως έχει να κάνει με την καθημερινή εμπειρία. Τα πρώτα χρόνια ίσως να είναι πιο δύσκολα, έπειτα μιλάς με συναδέλφους, ψάχνεις στο διαδίκτυο, είσαι λίγο καλύτερα. Τώρα σίγουρα είμαι καλύτερα απ' ότι πριν κάποια χρόνια, αλλά και πάλι δε νομίζω ότι είμαι επαρκώς προετοιμασμένος.

6. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΑ;

Δεν ξέρω ακριβώς... Με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ίσως επικοινωνούμε, αλλά νομίζω όχι άμεσα. Εγώ τουλάχιστον δε θα το έκανα αυτό. Πρώτα θα μιλούσα με κάποιον συνάδελφο, με το διευθυντή και μετά κάνεις νομίζω μια αίτηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπου εξετάζονται οι περιπτώσεις μέσα από την εμπειρία που έχουν οι άνθρωποι εκεί.

7. Έχετε παρατηρήσει κάτι εσείς και έχετε απευθυνθεί κάπου; Ή εάν δεν το έχετε κάνει, σε ποιον θα απευθυνόσασταν;

Δεν το έχω κάνει, γιατί ένα παιδί που είχε απόσπαση προσοχής, όχι κάποιο έντονο πρόβλημα, είχε πάει ήδη στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. από την προηγούμενη χρονιά και του είχαν κάνει διάγνωση. Αλλά είχαμε ήδη μιλήσει με τη μητέρα του και το είχαμε συζητήσει το όλο θέμα.

Σε ποιον θα απευθυνόσασταν, σε άλλη περίπτωση;

Θα το συζητούσα με συναδέλφους από το σχολείο, που μπορεί να είχαν το παιδί σε προηγούμενη χρονιά, οπότε θα είχαν να μου πουν πράγματα. Σίγουρα με το διευθυντή, και εάν το παιδί είχε έντονο πρόβλημα ή δεν υπήρχε λύση, που να μην μπορώ να το κινητοποιήσω και εγώ, το επόμενο βήμα θα ήταν ο σχολικός σύμβουλος μετά τη σχολική μονάδα. Με την εμπειρία του σχολικού συμβούλου, εάν υπήρχε εντονότερο πρόβλημα, θα απευθυνόμασταν και αλλού.

Το παιδί αυτό με τη διάγνωση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όσον αφορά την ευφυΐα του, είναι σε κανονικό επίπεδο. Δεν ξέρω βέβαια εάν είχε κάνει ακριβή μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης. Τώρα, όσον αφορά την απόσπαση της προσοχής του, το έπαιρνα για παράδειγμα καμιά φορά δίπλα μου στην έδρα ή το είχα στις ομάδες μπροστά σε μένα ή να μη βλέπει έξω και να αποσπάται η προσοχή του. Η επιθετική του συμπεριφορά ίσως να μην ήταν τόσο έντονη, οπότε δεν ήταν θέμα κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, αλλά έτσι ήταν ο χαρακτήρας του. Εκτός από την απόσπαση προσοχής, δεν υπήρχε κάτι άλλο, οπότε δεν ήταν μια έντονη περίπτωση. Λειτουργούσε σχετικά καλά μέσα στην τάξη, εάν του έδινες και λίγο θάρρος. Είχε και λίγο χαμηλή αυτοπεποίθηση.

8. Οι προσδοκίες σας γι' αυτόν το μαθητή και γενικά για τους μαθητές που παρουσιάζουν ΕΜΔ ποιες είναι; Ποια είναι η πιθανή εξέλιξη αυτών των παιδιών;

Ανάλογα την περίπτωση, αλλά πιστεύω ότι ορισμένα παιδιά μπορούν να φτάσουν άνετα στο επίπεδο των υπόλοιπων παιδιών, αρκεί να έχουν μια βοήθεια από μας. Για το παιδί, που σου είπα πριν, όσο προσπαθήσαμε όλοι μαζί, έφτασε σε πολύ καλό επίπεδο.

9. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ είτε σε επίπεδο ανίχνευσης είτε σε επίπεδο παρέμβασης;

Το πρώτο πράγμα είναι να σε νιώθουν τα παιδιά με ΕΜΔ κοντά τους και να τους τονώνεις συνέχεια την αυτοπεποίθησή τους, έστω με ένα «Μπράβο!», μια χειρονομία. Να νιώθουν οικεία και να έχουν αυτοπεποίθηση. Αυτό κυρίως για την αντιμετώπιση. Στην ανίχνευση ίσως και αυτό βοηθάει για να μπορούν και αυτά να συζητήσουν μαζί σου, να είσαι κατά κάποιον τρόπο σαν «φίλος» τους. Πιστεύω ότι η επαφή με το παιδί είναι το πρωταρχικό και το πιο σημαντικό.

10. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Γενικότερα θα έπρεπε να είμαστε λίγο πιο ενημερωμένοι. Τα όσα πράγματα ξέρω και εγώ είναι βάση της καθημερινής μου εμπειρίας. Δεν έχω κάποια ιδιαίτερη εξειδίκευση πάνω στο κομμάτι των ΕΜΔ. Θα ήθελα μέσα από κάποια σεμινάρια ίσως να ενημερωθώ καλύτερα, για να μπορώ να αντιμετωπίζω ανάλογες περιπτώσεις.

Να σου πω και ένα παράδειγμα ενός άλλου παιδιού, που δεν ήταν όμως στην τάξη μου, οπότε δεν μπορώ να σου πω εάν ήταν καλός στα μαθήματα, πράγμα που βέβαια δεν ήταν και το πρώτο μέλημα. Ο Π. είχε διάφορα προβλήματα με τους γονείς του, ήταν τρομερά επιθετικός, αντιδραστικός, έφτυνε, έβριζε σε απίστευτο βαθμό. Έτυχε κάποια στιγμή, ίσως και λόγω του νεαρού της ηλικίας, να έρθουμε πιο κοντά και με έβλεπε σαν τον αδερφό του, τον μπαμπά του... Οπότε, αφού είχε γίνει πιο ομαλό στη συμπεριφορά του, υποθέτω ότι θα είχε βελτιωθεί και στα μαθήματα, γιατί πρόσεχε πιο πολύ μέσα στην τάξη, διάβαζε παραπάνω, ήταν πανέξυπνο το παιδί. Γι' αυτό αναφέρθηκα πριν στην επαφή. Εάν είσαι κοντά, του δίνεις λίγο θάρρος, παίζεις μαζί του, (ειδικός δεν είμαι) βλέπεις κάθε μέρα πως τον κάνεις να χαμογελάει. Μες στο μάθημα καλό είναι να του πεις να σηκωθεί στον πίνακα, να κάνετε κάτι μαζί, να πάρει τα «Μπράβο», το αυτοκόλλητο, μάθε π.χ. την πρώτη στροφή από το ποίημα και διάβασέ τη, να δουν και τα άλλα παιδιά ότι το διαβάζεις καλά

και σιγά σιγά να διαβάζει και παραπάνω. Νομίζω η αυτοπεποίθηση του παιδιού παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και την πορεία του στα μαθήματα.

Ευχαριστώ πολύ.

Και εγώ.

1. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ);

Έχουμε αυτή τη στιγμή δύο παιδιά με αρκετές μαθησιακές δυσκολίες και σε μερικά άλλα λίγο πολύ κάτι παρατηρούμε.

Τι κάνατε από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Τα άλλα που δεν παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα, απλώς είναι λίγο πιο πίσω από τους καλούς μαθητές, φροντίζουμε με εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στην τάξη δηλαδή να προλάβουνε τους υπόλοιπους. Τώρα όσον αφορά τα δύο παιδιά που έχουμε εμείς με αρκετές μαθησιακές δυσκολίες, αρχικά απευθυνθήκαμε στο σύμβουλο το δικό μας, ο οποίος έφερε και το σύμβουλο ειδικής αγωγής να δούνε τα παιδιά. Στη συνέχεια τα στείλαμε στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Το ένα παιδί που ήρθε με μεταγραφή είχε ήδη (διάγνωση) από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της Σύρου, μας ήρθε έτοιμο και η σύμβουλος μας έδωσε κάποιες οδηγίες, που να κινηθούμε, με τι ν' ασχοληθούμε περισσότερο και που να δώσουμε περισσότερη έμφαση. Βέβαια είχα τελειώσει και εγώ ειδική αγωγή στο Μαράσλειο της Αθήνας και ξεκίνησα επειδή είχε δυσκολίες το ένα το παιδί και με την ανάγνωση με καρτέλες για να μπορεί να διαβάσει πιο γρήγορα, αναγνώριζε βέβαια τα γράμματα αλλά για πιο γρήγορη ανάγνωση, και δυσκολίες που είχε με τα δίψηφα σύμφωνα και κάποια γραμματάκια το ξ, το ψ εκεί συνήθως παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες και με τα μαθηματικά. Τι προσδοκούμε τώρα από αυτά τα παιδιά: Προσπαθούμε εξατομικευμένα, βέβαια είναι πολύ δύσκολα, γιατί το δικό μας σχολείο είναι διθέσιο, και με τρεις τάξεις μαζί το να κάθεται με τον καθένα ξεχωριστά είναι πολύ δύσκολο. Θα πρέπει να μείνουν και τ' άλλα πίσω, όσο μπορούμε όμως προσπαθούμε. Τώρα μ' αυτά τα παιδιά προσπαθούμε ν' ασχολούμαστε και με το βιβλίο της τάξης τους αλλά με πιο εύκολα πράγματα, δηλαδή στα μαθηματικά θα τους βάλουμε να κάνουνε πράξεις, να μάθουνε βασικά πράγματα δηλαδή, προσδοκούμε στο τέλος, την ανάγνωση, ορθογραφία όσο γίνεται, να μπορούν να γράφουνε ένα μικρό σκέφτομαι και γράφω, 4-5 προτάσεις να είναι σωστές από έκφραση και νόημα, με τη τελεία, το κεφαλαίο και τουλάχιστον να αισθάνονται μέσα στην τάξη καλά, γιατί το να έρχονται και να αισθάνονται ότι πιέζονται και να πιέζουμε και εμείς παραπάνω δεν πιστεύω ότι αποδίδει. Μερικά έχουνε και προβλήματα και στο σπίτι και εδώ σκοπός είναι να έρθουνε να περάσουνε ευχάριστα και με τους συμμαθητές τους να μην αισθάνονται

άσχημα γιατί τα παιδιά όταν βλέπουν τον κατώτερο τ' άλλα τα παιδιά αισθάνονται πιο δυνατά και μετά βγάζουν όλοι τη βία στα υπόλοιπα.

2. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;

Μπορεί να έχουνε πρόβλημα με την ανάγνωση, μπορεί να έχουνε πρόβλημα στη γραφή, να μπερδεύουνε γράμματα. Στα μαθηματικά να μην κατανοούν τη σειρά, την αλληλουχία, τις πράξεις, για να καταλάβουν μια έννοια θα πρέπει να τη δουν παραστατικά, να μπερδεύονται με τη χωροταξία, να μπερδεύουν το αριστερά με το δεξιά, να μην έχουν κατανόηση του χώρου, να αισθάνονται ανασφάλεια από όλο αυτό το πράγμα, να εκφράζουν επιθετικότητα με τους συμμαθητές τους και να είναι απομονωμένα.

3. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Με το μάτι δεν φαίνονται, δεν έχουμε παιδιά με νοητική υστέρηση, δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτά έχουν νοητική υστέρηση, αλλά βλέπεις, φαίνονται με το που θα ξεκινήσει το μάθημα θα το δεις και στην ανάγνωσή τους και στη γραφή τους και στα μαθήματα τα οποία είναι προφορικά ιστορία, θρησκευτικά, όταν δυσκολεύονται στην ανάγνωση δυσκολεύονται και στο να διαβάσουν το μάθημα και να κατανοήσουν. Και λίγο πολύ τα περισσότερα παιδιά έχουν πρόβλημα με το να καταλαβαίνουν τους ορισμούς, με το τι λέει η άσκηση από πάνω. Εκεί θα πρέπει να επιμείνουμε με όλα τα παιδιά δηλαδή, να καταλαβαίνουν τι ζητάει η άσκηση. Άλλα ζητάει άλλα απαντούν αυτά, ενώ είναι καλοί μαθητές, κάποιοι είναι καλοί μαθητές δυσκολεύονται με την έννοια των λέξεων και δε ρωτάνε. Έχουν και αυτό το θέμα να ρωτήσουν τι σημαίνει αυτή η λέξη για να καταλάβουνε.

4. Πιστεύετε ότι είστε προετοιμασμένοι για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Χρειάζομαστε φυσικά και τη βοήθεια των άλλων, θα χρειάζονταν, καλό θα ήταν να υπάρχουν και στα σχολεία και ο ψυχολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός, γιατί πέρα από αυτό εμείς έχουμε να αντιμετωπίσουμε όλα τα προβλήματα και τα προβλήματα με τις οικογένειες από πίσω γιατί είναι βασικό και το κοινωνικό υπόβαθρο και δυστυχώς φωνάζουμε τους γονείς θέλουμε να τους πούμε μερικά πράγματα, τα αντιλαμβάνονται

διαφορετικά, νομίζουν ότι πιέζουμε τα παιδιά, επιμένουνε συνέχεια μερικές φορές φτάνουμε και στο σημείοχρειάζεται να έχεις μεγάλη υπομονή.

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποιου είδους διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Πρώτα απ' όλα θα ενημερώσουμε βέβαια το σύμβουλο, θα πρέπει να καλέσουμε και το γονέα για να δούμε αν δέχεται παραπέρα να πάει, δηλαδή για το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. θα πρέπει ο ίδιος ο γονέας να πάρει τηλέφωνο ή για οτιδήποτε άλλο.

6. Σε ποιον απευθυνθήκατε όταν παρατηρήσατε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ στην τάξη σας;

Πρώτα από όλα το σχολικό σύμβουλο και στη συνέχεια φωνάξαμε και το γονέα του είπαμε τα προβλήματα, πήραμε τηλέφωνο στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και μετά επικοινωνήσε και ο γονέας.

7. Συναντήσατε δυσκολίες;

Όχι, συγκεκριμένα για τις δύο περιπτώσεις δε συναντήσαμε κάποιο πρόβλημα.

Υπήρχε δηλαδή συνεργασία;

Ναι, και η άλλη κυρία μας είχε φέρει από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., δεν είχε πρόβλημα να έρθει και ο σύμβουλος, δέχεται δηλαδή τη βοήθεια

Τι έχει προκύψει ως αποτέλεσμα από αυτή τη διαδικασία;

Υπάρχει συνεργασία μεν στο να πάνε, αλλά συνεργασία με το αν θα καθίσουν να διαβάσουν στο σπίτι, γιατί θέλει και από το σπίτι βοήθεια, εκεί λίγο έχουμε πρόβλημα, γιατί το ένα παιδί έχει και άλλα προβλήματα και η μαμά φοβάται να το πιέσει μήπως της κάνει επιληψία. Και εγώ που τον είδα δυο φορές προσπάθησα να τον πιέσω, δεν ξέρω μήπως εκμεταλλεύεται καταστάσεις και το κάνει επίτηδες, αλλά μία φορά που την έπαθε εδώ την επιληψία, τρόμαξα και εγώ βέβαια και λέω ως εκεί που να πάθει τίποτε καλύτερα να κάνει αυτά που μπορεί να κάνει μέχρι εκεί που μπορεί να τα κάνει. Το άλλο εντάζει δεν δέχεται, και αν του φωνάξεις απλώς βγάζει επιθετικότητα. Και ο άλλος έχει επιθετικότητα και τα δύο δηλαδή.

8. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών;

Είναι στη έκτη τάξη, τουλάχιστον έμαθαν ας πούμε να κάνουν πράξεις, με τον άλλο θα παιδευτώ ακόμη και φέτος με τη διαίρεση αρκετά. Δεν περιμένω πολλά λίγα πράγματα με τη γραμματική, τους χρόνους, να μάθουν να γράφουν 10 προτάσεις σωστές. Αυτά περιμένω ακόμη και φέτος. Γιατί και το πρώτο παιδί που είναι 6 χρόνια εδώ, είναι από Αλβανία δυστυχώς έχει μεγάλο πρόβλημα στην κατανόηση. Τώρα στο γυμνάσιο δεν ξέρω αν αυτά τα παιδιά βρεθούν τελείως πίσω γιατί εκεί κάθε ώρα μπαίνει και διαφορετικός άνθρωπος και δε νομίζω να καθίσει ν' ασχοληθεί με τόσες ιδιαιτερότητες, τι να καθίσει να τους κάνει χρόνους ρημάτων κτλ, από εκεί και πέρα δεν ξέρω.

Σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά;

Δεν θα μπορέσει, ειδικά ο ένας, στο σπίτι μου λένε ότι διαβάζει, ότι αυτή κάθεται και τον διαβάζει. Εγώ βλέπω ότι είναι τεμπέλης, δηλαδή δε νομίζω ότι ασχολούνται, ένα κομματάκι τόσο που του βάζω νομίζω ότι θα μπορούσε να το μάθει και ενώ το εξηγούμε και δω πέρα. Η εξέλιξη από κει και πέρα, γραπτά αποκλείεται επειδή έχουν και αυτό απ' το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ίσως ν' ασχοληθούν μόνο με τα προφορικά αλλά και στα προφορικά τον βλέπω ότι δεν ασχολείται να διαβάσει, δεν τους βλέπω για ιδιαίτερη εξέλιξη και δεν υπάρχει και από το σπίτι βοήθεια. Ο ένα είναι πανέξυπνος αλλά φοβερά τεμπέλης. Αν κάθονταν και η μητέρα του και ασχολούνταν γιατί τον βλέπεις ότι και με τα προφορικά όποτε αυτός διαβάζει μπορεί να σου πει μάθημα για άριστα. Άρα δεν διαβάζει στο σπίτι, τουλάχιστον το παραδέχτηκε η μητέρα του ότι δε θέλει να τον πιέσει. Αυτό που μπορεί το κάνει.

9. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;

Καλό θα ήταν να υπήρχε μια βοηθητική τάξη ένταξης σε κάθε σχολείο, δυστυχώς όμως τα οικονομικά... από ότι είδαμε και στα μεγάλα σχολεία οι τάξεις ένταξης έχουν καταργηθεί. Επομένως εναπόκειται στον κάθε δάσκαλο και στη φιλοτιμία του κάθε δασκάλου ν' ασχοληθεί με το κάθε παιδί και με την κάθε περίπτωση για τι η κάθε περίπτωση έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και θέλει τη δική της αντιμετώπιση.

10. Υπάρχει κάτι άλλο, που ίσως δεν αναφέρθηκε και θα θέλατε να προσθέσετε;

Ας ελπίσουμε κάποια στιγμή να καλυτερεύσουν τα πράγματα και να βοηθηθούν τα σχολεία απ' όλες τις απόψεις, και με περισσότερους δασκάλους και με ειδικούς δασκάλους και με ειδικότητες γιατί βλέπουμε ότι έχουν καταργηθεί οι ειδικότητες, όλα καταργούνται και στο τέλος δεν ξέρουμε τι θα μείνει και πως θ' αντιμετωπιστούν. Οι απαιτήσεις που ζητάνε είναι πάρα πολλές και δε γίνεται από ένα άτομο, ειδικά στα ολιγοθέσια σχολεία. Αλλά πιστεύω και στα πολυθέσια και μία τάξη να έχεις όταν έχεις 25 και 27 παιδιά στην τάξη με ιδιαίτερες περιπτώσεις ο καθένας είναι δύσκολο.

Ευχαριστώ πολύ.

Και εγώ.

1. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ);

Θέλεις να οριοθετήσουμε τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; ποιες είναι αυτές; Βρίσκουμε συχνά μαθητές με ΕΜΔ με δυσλεξία, δυσαριθμία, συνήθως στον όρο ΕΜΔ περιγράφονται ένα σωρό μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής είτε είναι από κοινωνικούς παράγοντες είτε από οργανικούς κτλ. Συναντούμε τέτοια παιδιά συχνά και ειδικά περισσότερο συχνά το τελευταία χρόνια απ' ότι παλαιότερα, δηλαδή πριν 20 χρόνια και τότε υπήρχαν αλλά ίσως σε μικρότερο βαθμό απ' ότι τα βλέπουμε τώρα. Αυτή την αίσθηση έχω εγώ με 32 χρόνια προϋπηρεσίας.

Κάποια παραδείγματα και τι κάνατε από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Θα σου αναφέρω ένα παράδειγμα πριν από πολλά χρόνια στα ειδικά σχολεία που ήμουν της Αθήνας, συνάντησα πολλούς μαθητές με δυσλεξία. Τότε που ήμουν και νέος δάσκαλος δεν μπορούσα να καταλάβω ακριβώς, μιλάμε για το '80 που τότε η δυσλεξία έγινε γνωστή και όμως κατάλαβα ότι υπήρχε πρόβλημα και συνέστησα στους γονείς να πάνε σε ένα κέντρο δυσλεξίας ιδιωτικό που ήταν τότε στην Αγ. Παρασκευή. Δύο παιδιά που είχα στείλει τότε και τα δύο είχαν διάγνωση δυσλεξίας, το ένα αγόρι το άλλο κορίτσι. Αυτό για παράδειγμα έγινε το '82-'83-'84 κάπου εκεί μέσα μέχρι το '85 αυτή η ιστορία. Το ίδιο συνέβαινε και σε άλλα δημόσια σχολεία της Αθήνας ανάλογα με τις περιοχές, σε περιοχές με χαμηλό κοινωνικό και βιοτικό επίπεδο συναντάμε παιδιά με διάφορες δυσκολίες που έχουν να κάνουν και από το οικογενειακό περιβάλλον, δεν έχουν δυνατότητες να βοηθηθούν κτλ. Τώρα τα τελευταία χρόνια στα σχολεία τα δικά μας εδώ συναντάμε πιο πολλά αλλά είμαστε πιο οργανωμένοι, έχουμε τμήματα ένταξης κτλ.

2. Υπήρχε κάποια συγκεκριμένη παρέμβαση από αυτή που κάνατε μέσα στην τάξη;

Καταλαβαίνεις καταρχάς ότι κάνοντας το μάθημα τα παιδιά αυτά δε μπορούν, δε έχουν μία διακριτή πρόοδο εκεί καταλαβαίνεις ότι κάτι δεν πάει καλά. Δεν είναι ότι φταις εσύ, προσπαθείς να τα βοηθήσεις ατομικά, εξατομικευμένα με κάποιες ασκήσεις αλλά πάλι υστερούν και μένουν πίσω, η πρόοδος τους δεν είναι εξελικτική είναι στάσιμη και εκεί καταλαβαίνεις ότι χρειάζονται μια άλλη αντιμετώπιση μέσα στην κανονική τάξη. Τώρα εξαρτάται κάθε φορά τι δομές έχει το σχολείο, τι δομές έχει τη συγκεκριμένη εποχή ή δεκαετία, συμπεριλαμβάνονται 3 δεκαετίες το λιγότερο που έχω εγώ στην εκπαίδευση,

παλαιότερα δεν είχανε τμήματα ένταξης ακόμα και στα ιδιωτικά σχολεία, είχανε απλώς ένα ψυχολόγο και προσπαθούσαν και αυτοί εκείνο τον καιρό, τώρα μπορεί να είναι πιο οργανωμένα τα πράγματα και τα δημόσια σχολεία έχουν δομές μέσα που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά.

3. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;

Συνήθως είναι η δυσλεξία και υπάρχουν και υπάρχουν άλλες μικρότερες μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν στη μνήμη στην αρίθμηση, δυσαριθμίες, δυσγραφία, μικρότερα προβλήματα, αυτά. Δεν έχουμε ασχοληθεί εμείς μ' αυτά τα παιδιά, τα στέλνουμε στη διάγνωση και αν είναι σε επίπεδο τάξης τα βοηθάμε όσο μπορούμε, αν είναι ελαφριάς μορφής, αν είναι πιο δύσκολα θα πάνε στο τμήμα ένταξης.

4. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Καταλαβαίνεις ότι δεν προοδεύει στην ανάγνωση στη γραφή στα μαθηματικά, σ τις πράξεις, στη μνήμη, έχει αδυναμία μνήμης και δε μπορεί να θυμηθεί πολλά πράγματα, στη σειροθέτηση σ' όλα αυτά τα πράγματα, σε διάφορες ασκησούλες καταλαβαίνεις ότι κάτι δεν πάει καλά. Προχθές ας πούμε είχα παιδιά με δυσλεξία, δύο κοριτσάκια πρόσφατα, πέρυσι στο σχολείο τους έβαζα να πούνε τις 9 μούσες στη σειρά, όχι όλες μαζί Κλειώ, Ευτέρπη, Θάλεια, Τερψιχόρη άρχισε με τις τρεις πρώτες και δε μπορούσαν να τις πουν Κλειώ, Ευτέρπη.....Ερατώ όπως είναι στη σειρά οι μούσες και δε μπορούσαν 3-4 ονόματα να τα πουν με τη σειρά και με 10 προσπάθειες ας πούμε, εκεί καταλαβαίνεις ότι υπάρχει πρόβλημα. Βέβαια υπήρχαν παιδιά που πήγαιναν στο τμήμα ένταξης, τα ξέραμε και κάνοντας εγώ ένα παιχνίδι μαζί τους, υπάρχουν τέτοιοι τρόποι που καταλαβαίνεις ότι αυτά τα παιδιά θέλουν ειδική βοήθεια.

5. Πιστεύετε ότι είστε προετοιμασμένος για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Σε ένα πρώτο επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα μέσα στην τάξη δε μπορείς να το βοηθήσεις, μπορείς να το βοηθήσεις μόνο με κάποιες εξατομικευμένες εργασίες που θα του δώσεις ή με κάποιο χρόνο που θα αφιερώσεις πάνω σ' αυτό γιατί δεν μπορεί να παρακολουθήσει το

επίπεδο της τάξης, δηλαδή πρέπει ν' αφήσεις τη δουλειά όλη και να γυρίσεις πίσω, δηλαδή πρέπει να κοπείς στα δυο στην τάξη μ' αυτό το παιδί, γι' αυτό μερικές ώρες το στέλνουμε στο τμήμα ένταξης ή σε ενισχυτική διδασκαλία. Είναι και ένας νέος θεσμός που κάποιος συνάδελφος αναλαμβάνει, βοηθάει τέτοια παιδιά όχι τόσο βαριές περιπτώσεις, οι πιο δύσκολες περιπτώσεις δηλαδή όσες είναι με δυσλεξία και έχουν διάγνωση απ' το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αυτά τα παίρνει ο δάσκαλος ειδικής αγωγή και τα βοηθάει στο τμήμα ένταξης. Ένας άλλος συνάδελφος που είναι της γενικής αγωγής όχι της ειδικής δεν έχει κάνει ακόμη μετεκπαίδευση παίρνει τα παιδιά να κάνει ενισχυτική διδασκαλία που είναι πιο ελαφριές περιπτώσεις. Έτσι βοηθάμε τώρα στα σχολεία μέσα.

6. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποιον είδους διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Υπάρχει, όταν βρούμε τέτοια παιδιά προς το τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού, καλούμε τη Σχολική Σύμβουλο Γενικής Αγωγής, οι δάσκαλοι αναφέρονται στο Διευθυντή ή Υποδιευθυντή και εκείνοι καλούν το ΣΣΓΑ ή ειδικής αγωγής ακόμα, που είναι για την α' βαθμια και β' βαθμια εκπαίδευση ένας σε όλη την Ήπειρο βλέπουν το παιδί και αυτοί, κάνουν μια πρώτη εκτίμηση και αν δουν ότι υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες, το στέλνουν για διάγνωση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Βέβαια για να πάει το παιδί για διάγνωση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πρέπει να συμφωνήσουν οι γονείς, οπότε καλούν τους γονείς στο σχολείο τους εξηγούν πως έχει η όλη κατάσταση, ότι πρέπει να δουν ακριβώς, λογοθεραπευτές και άλλοι που είναι στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η διαγνωστική ομάδα, παιδοψυχολόγοι και ότι άλλο υπάρχει ας πούμε και μετά γίνεται μια έκθεση με διάφορα διαγνωστικά και τσεκάρουν τι έχει το παιδάκι. Συνήθως λένε έχει δυσκολίες, κινητικότητα, υπερκινητικότητα, δυσλεξία και ένα σωρό άλλα χαρακτηριστικά. Με αυτή τη διάγνωση το παιδί έχει το δικαίωμα να παρακολουθήσει το τμήμα ένταξης αν υπάρχει, αν δεν υπάρχει στο πιο κοντινό σχολείο μπορεί να πάρει μεταγραφή και να παρακολουθήσει το τμήμα ένταξης. Αυτή είναι η διαδικασία.

Το έχετε κάνει αυτό;

Ναι, έχουμε κάνει πάρα πολλά παιδιά. Ως υποδιευθυντής που είμαι στο σχολείο, στέλνουμε πολλά παιδιά.

7. Συναντήσατε δυσκολίες;

Δυσκολία υπάρχει στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που αργεί είτε λόγω έλλειψης προσωπικού είτε φόρτου εργασίας, μπορεί να καθυστερήσει για κανένα τρίμηνο, τετράμηνο, μέχρι να πάει το παιδί για συνέντευξη. Οπότε θα χαθεί ένα τρίμηνο σχολικό κατά κάποιο τρόπο μέχρι να γίνει η διάγνωση. Γιατί η διάγνωση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λέει για συγκεκριμένες παρεμβάσεις, προτείνει δηλαδή συγκεκριμένες παρεμβάσεις που πρέπει να παρακολουθήσει το παιδί. Είτε εάν είναι για πιο βαριές περιπτώσεις για παράλληλη στήριξη είτε στο τμήμα ένταξης που θεωρούνται ότι είναι οι πιο ελαφριές περιπτώσεις σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Τι προκύπτει ως αποτέλεσμα από αυτή τη διαδικασία;

Οι γονείς τουλάχιστον καταλαβαίνουν εάν το παιδί έχει μια δυσκολία γιατί δε μαθαίνει τόσο εύκολα. Πρέπει να εκτιμήσουν μέχρι που μπορούν να φτάσουν οι δυνατότητες του παιδιού τους, γιατί για παράδειγμα έχουν δυσκολία στο γραπτό λόγο. Εμείς εξηγούμε τα αίτια της δυσλεξίας, για τα δύο κέντρα του εγκεφάλου, το αριστερό και το δεξί που δίνουν ταυτόχρονα εντολές για να καταλάβουν και οι γονείς για ποιο λόγο και ότι το παιδί τους θέλει μια άλλη αντιμετώπιση, έναν άλλο τρόπο για να μάθει.

8. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από αυτούς τους μαθητές; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών;

Σημασία έχει η διάγνωση να γίνεται στις μικρές τάξεις, δηλαδή μέχρι Β΄ Δημοτικού, να γίνεται η διάγνωση για να προλάβουν μέσα στα 4 υπόλοιπα χρόνια του Δημοτικού Σχολείου να πάρουν κάποια αντισταθμιστικά οφέλη μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία έτσι ώστε να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μερικές πράξεις). Να φτάνουν μέχρι τα επίπεδα μιας Δ΄ Δημοτικού και ίσως και Ε΄ λίγο, αλλά όμως θα έχουν κάποιες δυσκολίες σε συγκεκριμένα πράγματα. Οι προσδοκίες δεν είναι τόσο μεγάλες, αλλά όμως μέχρι ένα επίπεδο, βασικές λειτουργίες μέσα στην τάξη, όποτε ευκαιριακά μπορούσαμε να βοηθήσουμε, με το φόρτο εργασίας μιας τάξης, είναι καλύτερα κάποιες ώρες που πηγαίνουν, κάθε μέρα πηγαίνουν, έχουν πρόγραμμα 1-2 ώρες στο τμήμα ένταξης. Μετά το ξαναβλέπουμε, εάν κρίνει ο δάσκαλος της ένταξης ότι μπορεί να παρακολουθήσει ξανά στην τάξη ή ότι άλλο του κάνει και δει ότι έχει κάποια πρόοδο, το ξαναβλέπει πάλι με το Σχολικό Σύμβουλο, εκτιμούν ξανά την κατάσταση και βλέπουν. Συνήθως τα παιδιά ακολουθούν το τμήμα ένταξης σε όλο το σχολείο, αυτά που έχουν τις μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο πρόγραμμα ένταξης. Τα υπόλοιπα που είναι

ελαφράς μορφής για ενισχυτική διδασκαλία μπορεί να είναι εκεί για περιστασιακούς λόγους, για παράδειγμα για ελλιπή φοίτηση, μετανάστες που δεν ξέρουν οι γονείς τους τη γλώσσα και δεν μπορούν να τα βοηθήσουν στο σπίτι και κάποια άλλα που μπορεί να πήγαν Γερμανία, να γύρισαν και να έχουν κάποιο κενό φοίτησης στο ελληνικό σχολείο και τέτοιες περιπτώσεις που αυτά δεν έχουν κάποιες ΕΜΔ, αλλά έχουν κάποιες ελλείψεις που πρέπει να καλυφθούν, κάποια κενά.

9. Τι θα προτείνετε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;

Θα έπρεπε να είναι μια οργανωμένη ομάδα μέσα στα σχολεία, δηλαδή τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής του τμήματος ένταξης και κάποιους άλλους εδικούς με κάποια ιδιαίτερα προσόντα, π.χ. μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή ή κάποια εμπειρία ή κάποιοι που έχουν ασχοληθεί με την ενισχυτική διδασκαλία για να μπορέσουν έτσι να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά. Δεν μπορώ να πω ότι σήμερα μπορούμε να βοηθήσουμε μέσα στα σχολεία, γιατί τη μια φορά μπορεί να έχεις εκπαιδευτικό με περίσσειμα ωρών για ενισχυτική διδασκαλία και την άλλη μπορεί να μην έχεις. Ακόμη και καμιά φορά μπορεί να αλλάξει ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, όπως φέτος για παράδειγμα, και να μην έχει και αυτός μια συνέχεια με τα παιδιά και να έρθει κάποιος άλλος και υπάρχει αυτή η ανακολουθία. Αυτή δημιουργεί κάποια προβλήματα. Εάν υπήρχε μια σταθερή βάση εκπαιδευτικών μέσα στα σχολεία που να παρακολουθούν τα θέματα ειδικής αγωγής από κοντά, θα ήταν καλύτερα τα πράγματα. Και οι δάσκαλοι γενικής αγωγής να παρακολουθήσουν κάποια σεμινάρια και αυτοί θα μπορούσαν να βοηθήσουν περισσότερο σε διάφορες μεθόδους πιο οικείες για αυτούς με τα παιδιά ή και διαγνωστικά τεστ.

10. Υπάρχει κάτι άλλο, που ίσως δεν αναφέρθηκε και θα θέλατε να προσθέσετε;

Είναι ανάγκη τα παιδιά αυτά να μην τα αφήνουμε να μένουν πίσω, το σχολείο μπορεί να βοηθήσει, έτσι ώστε τα παιδιά ψυχολογικά να αισθάνονται και αυτά ότι αξίζουν. Αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για να μπορέσουν να ακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία να μη μείνουν πολύ πολύ πίσω, να ακολουθούν και τα υπόλοιπα μαθήματα της τάξης. Ας τους βάζει λιγότερες εργασίες ο δάσκαλος στην τάξη για να μπορούν να ανταπεξέλθουν πλήρως στις εργασίες μιας σχολικής τάξης.

Ευχαριστώ.

Και εγώ.

1. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ); Εάν ναι, τι κάνατε από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας; Εάν όχι, τι θα κάνατε;

Σ' αυτή την τάξη τώρα δεν ξέρω να σου πω. Στην προηγούμενη τάξη πέρυσι και πρόπερσι είχα 2 παιδιά με τέτοιες μαθησιακές δυσκολίες. Ο ένας επειδή σκεφτότανε πάρα πολύ δεν μπορούσε να είναι μέσα στην τάξη, δεν μπορούσε να παρακολουθήσει αυτά που λέγαμε μέσα στην τάξη. Μπορεί να του ερχότανε μια ιδέα και να καθότανε να σκεφτότανε αυτό το πράγμα, δηλαδή δεν είχε ξεπεράσει τον εγωκεντρισμό που λέμε. Παρόλα αυτά όμως εγώ είπα στους γονείς από την τετάρτη δημοτικού είχατε κάποια θέματα γι' αυτό το παιδί, τους είπα ότι εγώ δε θέλω ο Νίκος να πάει έκτη δημοτικού στην ενισχυτική αλλά να είναι μέσα στην τάξη και σιγά σιγά να μπει στο ρυθμό της τάξης. Δύο χρόνια μετά νομίζω ότι καλώς έγινε αυτό το πράγμα, όχι ότι το έχει ξεπεράσει το παιδί αλλά οπωσδήποτε μπορεί να σταθεί μέσα στην τάξη σαν όλους τους μαθητές μάλιστα επειδή αυτός έχει βαθύτερη σκέψη κάποια στιγμή θα ξεπεταχτεί και περισσότερο από τους άλλους.

Ο άλλος ο μαθητής δεν ήταν σ' αυτό το στυλ, ήταν ας το πούμε αυτό που λέμε διανοητικά οκνός, δηλαδή δεν ήθελε να δουλέψει. Είχε τη μαμά του που τον βοηθούσε αλλά δεν τα κατάφερνε ο ίδιος, ο ίδιος δεν έβαζε δηλαδή τον εαυτό του να πει πως θα το κάνω αυτό, το άλλο. Με αυτό το μαθητή δούλεψα 1 χρονιά. Τον κράτησα και αυτόν είπα στους γονείς να μην τον πάρουν στο τμήμα ένταξης, ενισχυτικής πως τα λένε, τον κράτησα και αυτόν αλλά δεν ξέρω το αποτέλεσμα. Είναι κάπως διαφορετική περίπτωση. Τώρα αν θα ξαναείχα έναν τέτοιο μαθητή πάλι το ίδιο θα έκανα αλλά πως θα το πούμε θα τον πρόσεχα περισσότερο, δεν μπορούσα να τον προσέξω δηλαδή να τον βοηθήσω εγώ περισσότερο. Τώρα η δικιά μου η άποψη αυτό που λέμε μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι αφού λέμε μαθησιακές έχουν να κάνουν με το πώς διδαχτήκαν τα παιδιά και όχι με τα ίδια τα παιδιά, ότι έχουν κάποιο πρόβλημα υγείας. Αυτά που λένε δυσλεξίες και τα ανάγουν σε ιατρικά κτλ εγώ δεν τα πιστεύω, είναι όλα αποτέλεσμα κακής διδασκαλίας και ότι το παιδί δεν έμαθε όσα έπρεπε σε μια τάξη και μετά μεγαλώνουν. Είχα σε άλλο σχολείο στην Κεφαλονιά μια μαθήτριά στη Δευτέρα δημοτικού ήταν για Τετάρτη δημοτικού είχε μείνει δύο χρονιές και αυτή και τα αδέρφια της δεν μπορούσαν να αρθρώσουν και για να πάνε στην τουαλέτα το μαθαίναμε στο δημοτικό όταν ερχόντουσαν και γενικά υπήρχε πρόβλημα, δηλαδή της έδειχνες αυτό εδώ το χρώμα από το θρανίο και τη ρωτούσες τι χρώμα είναι και σου έλεγε

μάβο, δηλαδή μαύρο ούτε να το προφέρει δεν μπορούσε. Αυτό το παιδί δεν μπορούσα εγώ να το βοηθήσω μέσα στη τάξη. Αυτό χρειαζότανε κάπως αλλιώς να γίνει η δουλειά. Είχα και στη Λευκάδα παιδί δίδυμο το οποίο είχε κινητικά προβλήματα, δε μπορούσε να περπατήσει καλά να μιλήσει, στη γέννηση δηλαδή το ένα παιδάκι βγήκε εντάξει, το άλλο είχε πρόβλημα. Αυτό τώρα το παιδί είχε δίπλα του στο θρανίο δασκάλα, μια δασκάλα της ειδικής αγωγής, το βοηθούσε εγώ έκανα μάθημα με τα άλλα παιδιά και το είχα και αυτό μέσα. Δεν είχα πρόβλημα να το έχω μέσα και γενικά προσπαθούσα να πω και στα άλλα τα παιδιά ότι κοιτάζτε η ... δεν θυμάμαι το όνομά της, δεν ήμουν σαν άλλους δασκάλους ότι θα μου δημιουργήσει πρόβλημα το παιδί αν μείνει μέσα. Αυτά όλα λοιπόν τα μαθησιακά προβλήματα εκτός από αυτά που είναι ιατρικής φύσεως νομίζω έχουν να κάνουν μ' εμάς και όχι με τα παιδιά.

2. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;

Υπάρχει κάποιο ιατρικό, είναι συγκεκριμένα αυτά τα πράγματα πως ορίζονται ο τραυλισμός το ένα το άλλο, δεν είναι δυνατό να τα ορίσουμε τώρα, απλώς δεν είναι σωστό αυτό που λένε το παιδί έχει δυσλεξία άρα χρειάζεται ειδική τέτοια δε χρειάζεται ειδική τέτοια χρειάζεται να διδαχτεί σωστά τα πράγματα, η δυσλεξία δεν υπάρχει δεν έχει να κάνει με νοητικά τέτοια, γι αυτό και λένε έξυπνος είναι, ναι τα καταλαβαίνει όλα, αλλά ε λοιπόν σε ποιο εύρος; Στα μαθήματα δηλαδή, τα μαθήματα όμως δεν είναι μόνο ο μαθητής είναι ο δάσκαλος, αν τυχόν ο δάσκαλος δεν τα έχει πει σωστά δημιουργείται το πρόβλημα. Τώρα αν ο μαθητής δεν είναι τόσο ικανός να προχωρήσει, θα μείνει στην πρώτη δημοτικού, πρέπει αυτό να γίνει. Η ενισχυτική διδασκαλία που έχουνε εδώ έχει νόημα μόνο για έναν, δυο στην αρχή της πρώτης μετά δεν έχει νόημα. Μετά αυτό που κάνουν είναι να βγάζουν το παιδί από την τάξη να δουν τι γίνεται με το ρυθμό της τάξης και να έχει δυο δασκάλους. Εγώ έφτασα κάποια στιγμή να είμαι ένας από τους 4 δασκάλους στην ενισχυτική διδασκαλία. Το παιδί είχε χαθεί, αλλά του ζητούσα εγώ άλλα ο άλλος, δεν καταλάβαινε, επομένως δεν κάνεις τίποτα. Η ενισχυτική διδασκαλία λοιπόν είναι για μικρό χρονικό διάστημα στην πρώτη δημοτικού. Μετά τα καταφέρνει το παιδί, περνάει την τάξη, δεν τα καταφέρνει το σταματάς. Αν στην Τρίτη και στην Τετάρτη δημοτικού έχει κάποιες ελλείψεις να καθίσει ο δάσκαλος να το βοηθήσει. Αν δεν καθίσει ο δάσκαλος δεν θα 'ρθει άλλος δάσκαλος να το βοηθήσει, δεν πάει έτσι. Γιατί δεν είναι μονάχα ένα παιδί που δεν ξέρει κάτι είναι συνολικά η τάξη. Δεν παρουσιάζονται ένα δυο παιδιά, ας φαίνεται έτσι ότι

οι υπόλοιποι ξέρουν και αυτά δεν ξέρουν, στην πραγματικότητα όλοι δεν ξέρουν, οπότε πρέπει να κάνεις ξανά διδασκαλία για όλους και μέχρι εκεί θα βοηθήσεις και το πιο αδύνατο θα ξεκαθαρίσεις στο τέλος....

Οπότε από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη, τι είναι αυτό που κάνετε με τα παιδιά;

Έχεις μια ομάδα. Παραδίδω κανονικά το μάθημα, κοιτάω το ρυθμό της τάξης, προσπαθώ να είμαι αναλυτικός, να τα ξεκαθαρίζω όλα. Σ αυτή τη διαδικασία κάποιοι δε θα ανταποκριθούν δε θα μπορέσουν να τα καταλάβουν, αλλά θα έχουν ένα υπόβαθρο ώστε μεγαλώνοντας να μπορέσουν να τα κατανοήσουν, δε θα τους αποκλείσω, ούτε θα πουν α είμαι βλάκας, δε θα το πουν αυτό, γιατί κάποιος θα το κάνει αυτό, απλώς πηγαίνουν με το δικό τους το ρυθμό.

3. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προχωρά στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Είπα στα παιδιά της έκτης δημοτικού μάθετε ένα ποίημα, αυτοί που το μάθανε αμέσως σημαίνει ότι το χουνε κατακτήσει αυτό το πράγμα, αυτός που δυσκολεύεται και δεν το καταφέρνει και θέλει ξανά και ξανά μένει πίσω, υπάρχουν κάποια στάνταρ που πρέπει να, αυτό είναι ζήτημα εμπειρίας, να ξέρεις τι θέλει σε κάθε τάξη. Εγώ ας πούμε αν δεν κάνω 2 χρονιές μια τάξη δεν μπορώ να καταλάβω τι θα ζητηθεί, την πρώτη χρονιά δοκιμάζω, τη δεύτερη χρονιά όμως έχω μέτρο σύγκρισης, δηλαδή ένας που δεν έχει εμπειρία δεν μπορεί να ξέρει τα στάνταρ της κάθε τάξης, αυτό γίνεται σιγά σιγά.

4. Πιστεύετε ότι είστε προετοιμασμένος ως εκπαιδευτικός για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Εφόσον ξέρω καλά τι πρέπει να διδάξω μπορώ να βοηθήσω και αυτούς εάν δεν το ξέρω εγώ και είμαι μπερδεμένος, μπερδεύω όχι μονάχα αυτούς και τους άλλους, δηλαδή μπορεί να κάνω διδασκαλία σε κάτι που ξέρω καλά το θέμα και όλα να πάνε καλά και σε κάτι άλλο που δεν γνωρίζω εγώ να μπερδέψω όλα τα παιδιά και μετά πρέπει να επανέλθω κτλ.

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποιου είδους διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Τον στέλνεις στο τμήμα ένταξης, συνήθως τον στέλνεις στο τμήμα ένταξης, δηλαδή είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που λένε ότι ο μαθητής μου δεν θα πάει στο τμήμα ένταξης και θα τον κρατήσω εγώ στην τάξη και θα παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης. Η τακτική είναι αμέσως στο τμήμα ένταξης για οποιονδήποτε λόγο, δηλαδή διώχνουν την ευθύνη από πάνω τους.

6. Εσείς σε ποιον θα απευθυνόσασταν εάν παρατηρούσατε ή σε ποιον απευθυνθήκατε όταν παρατηρήσατε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ στην τάξη σας (π.χ. σε γονείς, συναδέλφους, διευθυντή, ειδικούς-ΚΕ.Δ.Δ.Υ.);

Όχι εφόσον δεν είναι πρώτη δημοτικού, αν και στην πρώτη δημοτικού τα αναλαμβάνεις τα παιδιά αλλά μπορεί να υπάρχει ένα Αλβανάκι ας πούμε που δεν ξέρει τα ελληνικά, σ' αυτήν την περίπτωση θέλει άλλο ρυθμό. Τώρα όμως δεν υπάρχουν τέτοια παιδιά, πριν 10 χρόνια μπορεί να υπήρχαν, τώρα δεν υπάρχουν, άρα ούτε στην πρώτη δημοτικού. Μπορεί όμως να εμφανιστεί κάτι αλλά για λίγο διάστημα, να του ξεκαθαρίσεις αυτό που δεν ξέρει όχι γενικά, αυτό που δεν ξέρει και μετά να ενταχθεί ξανά στην τάξη.

7. Άρα αφού δεν απευθυνθήκατε κάπου, δε συναντήσατε και δυσκολίες στη διαδικασία;

Όχι.

Τι έχει προκύψει ως αποτέλεσμα από αυτή τη διαδικασία;

Σου είπα εκείνο με τα κινητικά προβλήματα ήταν ενταγμένο στην τάξη, δε δημιουργούσε πρόβλημα, όταν μπήκε μια άλλη δασκάλα δημιουργήθηκε πρόβλημα ήθελε να το διώξει το παιδί από την τάξη, δεν μπορούσε να κάνει. Με τους δύο τους μαθητές εγώ δεν είχα πρόβλημα τους δούλευα, όσο τους δούλευα. Άλλος έλεγε μέχρι την Τετάρτη δημοτικού τους ανέλαβα εγώ, μέχρι την Τρίτη μετά τους στέλναμε στην ενισχυτική.

8. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών;

Σου είπα για τις δύο περιπτώσεις εδώ ο ένας θα προχωρήσει, θα προκόψει και θα πάει πολύ καλά αυτός που έγινε εγωκεντρικός, ο άλλος που δεν έχει δουλέψει τη μνήμη, αυτός θα πάει πιο χαλαρά.

9. Τι θα προτείνετε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;

Να γίνεται συστηματική διδασκαλία των μαθημάτων, αν γίνεται συστηματική διδασκαλία και όχι αυτό το μπερδεμα, όλοι θα καταλαβαίνουν. Τώρα επειδή τα χουμε μπερδέψει τόσο και στα μαθηματικά και στη γλώσσα και δεν ξέρουμε τι ζητάμε, πολλαπλασιάζουμε το πρόβλημα. Αν ήταν κάποιος που έρχεται στο σχολείο με δυσκολία, τον ρίχνουμε στον γκρεμό. Άρα αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι να τα βάλει σε μια τάξη τα πράγματα στο μυαλό και να τα διδάξει. Αν τα κάνει μ' αυτό τον τρόπο, δηλαδή να χουν μια λογική τα πράγματα θα ξεμπλοκαριστούνε κάποια στιγμή τα παιδιά. Μπορεί να μην ξεμπλοκαριστούν στον ένα χρόνο μπορεί στα δυο, μπορεί και λίγο πιο πέρα, αρκεί όμως να υπάρχει συστηματική διδασκαλία. Δεν υπάρχει συστηματική διδασκαλία επομένως δε βελτιώνεται τίποτα. Για μένα πρέπει να καταργηθούν τα τμήματα ένταξης, ενισχυτικής διδασκαλίας πως τα λένε, ν' αλλάξουν τα βιβλία και να έχουν συστηματική διδασκαλία, να ξέρουμε τι ζητάμε και τι απαιτούμε από το παιδί.

10. Υπάρχει κάτι άλλο, που ίσως δεν αναφέρθηκε και θα θέλατε να προσθέσετε;

Όχι.

Σας ευχαριστώ για τη βοήθειά σας.

- 1. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ); Εάν ναι, τι κάνατε από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας; Εάν όχι, τι θα κάνατε;**

Ναι, έχω παρατηρήσει κάποιους μαθητές στην τάξη που παρουσίαζαν κάποια προβλήματα, αργούσαν να κάνουν ανάγνωση, δε μπορούσαν να εκφραστούν καλά είτε προφορικά είτε γραπτά, είχανε δυσλεξία και στα μαθηματικά πολλά προβλήματα κατανόησης των αριθμών, τη σειρά των αριθμών και τα σχετικά.

Επειδή δεν έχω μεγάλη προϋπηρεσία, δεν έχω δουλέψει πολλά χρόνια και επειδή είχα πάρει μεγάλες τάξεις, επομένως ότι πρόβλημα είχε υπάρξει είχε ήδη διαγνωσθεί από μικρότερη τάξη, επομένως ήξερα ήδη ότι το συγκεκριμένο παιδί είχε δυσλεξία, γιατί ήταν αναγνωρισμένο και από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., επομένως το να κάνω εγώ κάτι από πριν, το να διαγνώσω το πρόβλημα, να ξεκινήσω δηλαδή από το μηδέν αν κάνω όλη τη διαδικασία, όχι.

Πρακτικά μέσα στην τάξη μετά ο συγκεκριμένος μαθητής ήθελε πολύ περισσότερη προσοχή, περισσότερη βοήθεια από τους υπόλοιπους μαθητές, είχε πολλά κενά και γενικά δε μπορούσε ν' ακολουθήσει το ρυθμό της τάξης, γιατί εκ των πραγμάτων υστερούσε, δε μπορούσε να κάνει ανάγνωση, κατανόηση το κείμενο, ένα παράδειγμα σου λέω, επομένως αυτό που έκανα τότε με το συγκεκριμένο μαθητή ήταν να τον παίρνω προσωπικά, σε λίγο χρόνο, να του εξηγώ, ενώ όλη η τάξη να κάνει μόνη της κάποια πράγματα, με πιο απλό τρόπο κάποια πράγματα, να του βάλω μια άσκηση στο δικό του επίπεδο ή σ' αυτά που έπρεπε να καλυφθούν, όχι όμως στο ίδιο επίπεδο δυσκολίας με τους υπόλοιπους μαθητές. Μετά ήταν και ένα παιδί που είχε προβλήματα συμπεριφοράς γενικά, επομένως ήταν και δύσκολη η προσαρμογή του στην αρχή. Μετά από κάποια βιβλία με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν έτοιμες...όχι ασκήσεις φυλλάδια μάλλον, ανάλογα με το πρόβλημα που είχε έπρεπε εκείνη τη στιγμή να του διδάξεις.

- 2. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;**

Τα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών είναι παιδιά που έχουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν το γραπτό λόγο, το να κατανοήσουν ένα κείμενο, γιατί δυσκολεύονται και στην ανάγνωση και στην κατανόηση μετά του κειμένου, το γραπτό κείμενό τους είναι ανορθόγραφο, τα γράμματα μπορεί να «πετάνε» να μην είναι στη σειρά τους, να κάνει

πολλά ορθογραφικά λάθη και στα μαθηματικά να μην μπορούν αν γράψουν κάποιους αριθμούς να μην μπορεί να κάνει κάποιες πράξεις με ευκολία. Είναι δηλαδή παιδιά που έχουνε προβλήματα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να γράψουν ένα κείμενο, να διαβάσουν, να εκφραστούν σωστά προφορικά είτε γραπτά, να πούνε μια ολοκληρωμένη πρόταση με νόημα, να απαντήσουν σωστά σε μια ερώτηση που θα έχει σχέση με κάτι.

3. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Από το αποτέλεσμα. Του εξηγείς ένα πράγμα και δεν το εμπεδώνει και κάνει συνέχεια το ίδιο λάθος, ένα δείγμα είναι αυτό αλλά όχι για μαθησιακή εμπειρία απαραίτητα, αλλά συνήθως το καταλαβαίνεις από την πρόοδο που θα κάνει, πρέπει να περάσει ένα χρονικό διάστημα, δε μπορείς από 1-2 εβδομάδες που θα έχεις ένα παιδί που δεν το είχες ξανά να πεις ότι αυτό έχει δυσλεξία, μπορεί να μην έχει κατανοήσει κάποια δεδομένα πράγματα, συγκεκριμένα πράγματα, δε μπορείς να τον εντάξεις αμέσως ότι έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, πρέπει να περάσει κάποιο διάστημα.

4. Πιστεύετε ότι είστε προετοιμασμένοι για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Σε μία τάξη να έχεις παιδιά που είναι αναγνωρισμένα...το τι κάνω τώρα προετοιμασμένη δε μπορείς να είσαι πάντα γιατί το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, το πρόβλημά του θα είναι διαφορετικό. Δε θα μπορούσα να πω ότι είμαι 100% προετοιμασμένη, δηλαδή όταν είχα το συγκεκριμένο παιδάκι στο τμήμα δεν ήταν το πιο εύκολο για μένα πράγμα, μην έχοντας δουλέψει χρόνια πριν ούτε έχοντας εμπειρία σε τέτοια κατάσταση, επομένως μου ήταν δύσκολο στην αρχή. Κάποια πράγματα ξέρεις , μετά προσπαθείς και με το παιδί ανάλογα με το τι πρόβλημα έχει να επικεντρωθείς σ' αυτό και να ψαχτείς, να βρεις κάποιο βιβλίο, κάποια δραστηριότητα να το βοηθήσεις, ανάλογα τι επίπεδο χρειάζεται βοήθεια. Μετά σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους που έχουν περισσότερη εμπειρία είτε ειδικής αγωγής είτε δασκάλους να μπορέσουν να το βοηθήσουν αν ξέρει κάποιος.

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποιου είδους διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Αν καταλάβεις ένα παιδάκι στην τάξη σου ότι μπορεί να έχει πρέπει να απευθυνθείς πρώτα στο Σχολικό Σύμβουλο, να το συζητήσεις, να έρθει να δει το παιδί, να πει τη γνώμη του

και αυτός. Μετά αν δει ότι όντως έχει πρόβλημα και πρέπει να παραπεμφθεί στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., πρέπει να πάει εκεί αλλά αυτό χρειάζεται και τη σύμφωνη γνώμη του γονέα δε μπορείς εσύ μόνος σου από το σχολείο ή με το σύμβουλο να κάνεις αυτή τη διαδικασία και έπειτα αφού συμφωνήσουν και οι γονείς και πάνε στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εκεί το αξιολογούνε και βγάζουν ένα χαρτί στην αξιολόγηση του παιδιού που έχει προβλήματα, τι τον δυσκολεύει, τη νοητική ανάπτυξη έχει.

- 6. Εσείς σε ποιον θα απευθυνόσασταν εάν παρατηρούσατε / Σε ποιον απευθυνθήκατε όταν παρατηρήσατε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ στην τάξη σας (π.χ. σε γονείς, συναδέλφους, διευθυντή, ειδικούς-ΚΕ.Δ.Δ.Υ.);**

Είχε ήδη διάγνωση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. οπότε δεν απευθύνθηκα και μετά με το σχολικό σύμβουλο υπήρξε κάποια μικρή έως ελάχιστη συνεργασία.

- 7. Συναντήσατε δυσκολίες, και αν ναι, ποιες ήταν αυτές;/Τι έχει προκύψει ως αποτέλεσμα από αυτή τη διαδικασία;**

Όχι ιδιαίτερες δυσκολίες αλλά ούτε και ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Τι προέκυψε ως αποτέλεσμα από αυτό;

Αποτέλεσμα ήταν να προσπαθώ εγώ περισσότερο με το τι μπορώ εγώ να βρω ή να κάνω να βοηθήσω το παιδί, είχα τη γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ποια ήταν τα προβλήματα που είχε τα μαθησιακά, επομένως πάνω σ' αυτά προσπαθούσαμε είτε με δραστηριότητες είτε με πιο απλές ασκήσεις να τον βοηθήσω.

Όσον αφορά το σύμβουλο;

Δεν έγινε κάτι περαιτέρω.

- 8. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών;**

Η εξέλιξη που θα μπορούν αν έχουν είναι να βοηθηθούν από κάποιον που να μπορεί και να γνωρίζει και να υπάρχει ο χρόνος, ανάλογα το πρόβλημα που έχει το κάθε παιδί, αν προς αυτή την κατεύθυνση κινηθεί ο εκπαιδευτικός τότε μπορέσει να διορθωθεί να φτάσει σε ένα επίπεδο καλύτερο από αυτό που ήτανε είναι μια εξέλιξη για το παιδί ατομικά για το

καθένα, δε μπορείς να περιμένεις την ίδια εξέλιξη από όλα τα παιδιά αυτά, ανάλογα και τι προβλήματα έχουνε ήδη. Παίζουν πολλά ρόλο.

(Είδα) κάποια βελτίωση ναι. Και στη συμπεριφορά με το συγκεκριμένο παιδί που σου λέω, τη συμπεριφορά του απέναντι στους δασκάλους, τους συμμαθητές του αλλά και στο ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του στο μάθημα γιατί μετά προσπαθούσε πολύ συμμετείχε στα μαθήματα που μπορούσε να γίνει αυτό. Να πει για παράδειγμα αν είχε διαβάσει το μάθημα της ημέρας τη γνώμη του ήταν εξέλιξη, πρόοδος γι αυτό το παιδί. Δε μπορείς να περιμένεις μεγάλη πρόοδο αν έχει ήδη πολλές ελλείψεις δε μπορεί να γίνει αυτό σε μια χρονιά πρέπει να έχει υπάρξει πρόοδος πιο πριν.

9. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;

Σε επίπεδο ανίχνευσής αυτό είναι στο χέρι του δασκάλου να το εντοπίσει ειδικά αν είναι οι πρώτες τάξεις του δημοτικού, εκεί είναι και το καλύτερο να γίνει κάποια ανίχνευση, αν υπάρχει κάποιου είδους δυσκολία μαθησιακή. Από κει και πέρα η διαδικασία είναι που αργεί ίσως, γιατί αν θέλεις να παραπέμψεις ένα παιδί στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μέχρι να μπορέσει να κλείσει ένα ραντεβού να το δουν χρειάζεται μήνες, επομένως χάνεται πολύτιμος χρόνος πιστεύω και αυτό το παιδί έχει χάσει ήδη χρόνο και ο γονιός και ο δάσκαλος σε οτιδήποτε θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν, να τον υποστηρίξουν.

Τώρα σε επίπεδο παρέμβασης, αφού διαπιστωθεί τι πρόβλημα, τι δυσκολία έχει, να μπορέσουμε με ενισχυτική διδασκαλία κάποιες ώρες να παίρνει ένας δάσκαλος ή ο δάσκαλος της τάξης αφού έχει εντοπιστεί το πρόβλημα να μπορέσει να το βοηθήσει πάνω στο πρόβλημα που έχει το παιδί. Η ενισχυτική διδασκαλία μπορεί να χρειάζεται ένα μεγάλο χρονικό διάστημα είτε και πιο μικρό ώστε να καλύψει το κενό που έχει, αν δεν είναι κάποια κραυγαλέα περίπτωση πχ. νοητική υστέρηση, χαμηλό δείκτη.

10. Υπάρχει κάτι άλλο, που ίσως δεν αναφέρθηκε και θα θέλατε να προσθέσετε;

Όχι ιδιαίτερα. Απλώς είναι καλύτερα όσο νωρίτερα διαγνωσθούν τα προβλήματα σε ένα παιδάκι τόσο γρηγορότερα θα αντιμετωπιστούν και να συνεχίσει καλύτερα την πορεία του στη σχολική ζωή, να μη μείνει πίσω έχοντας κενά, ελλείψεις, δυσκολίες γιατί μένοντας πίσω του στοιχίζει και ψυχολογικά.

Ευχαριστώ πολύ.

1. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σου μαθητές με χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ);

Έχω παρατηρήσει, κυρίως με διάσπαση προσοχής και δυσλεξία. Αρκετά από αυτά που ήταν διαγνωσμένα και υπήρχε συνεργασία με τους γονείς, σημείωσαν πρόοδο. Και με λογοθεραπευτή. Ενώ αυτά που οι γονείς δε θέλανε να το δούνε και δεν κινητοποιήθηκαν, δεν είχαν καμιά εξέλιξη στη διάρκεια της χρονιάς.

Τι κάνατε από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Ξεχωριστές ασκήσεις σε αυτούς τους μαθητές με βάση το επίπεδό τους και στο κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν και λίγες. Ειδικά σε περιπτώσεις με διάσπαση προσοχής, λίγες ασκήσεις και ευκολονόητες για το επίπεδό τους.

2. Από την εμπειρία σας ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ και ποιος θα ήταν ένας ορισμός για την έννοια;

Τα παιδιά αυτά βγάζουν μια ανασφάλεια μέσα στην τάξη με βάση την αδυναμία τους αυτή. Επίσης, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν όπως τα άλλα, αργούν πάρα πολύ, είναι πολύ πιο αργά σε σχέση με τα υπόλοιπα. Είναι και υπερκινητικά πολλές φορές.

Είχα ένα παιδάκι στο ολοήμερο που το διάβαζα, όπου ήταν διαγνωσμένο με διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και έντονη επιθετικότητα. Τον είχα δίπλα μου συνέχεια και του ανέθετα αρμοδιότητες, ανταποκρινόταν σε πολύ καλό βαθμό. Άργησε να διαβάσει και να γράψει, ήταν Α΄ Δημοτικού, αλλά παρόλα αυτά η εξέλιξή του ήταν πάρα πολύ καλή. Δούλεψε πάρα πολύ και μπήκε και σε ένα πρόγραμμα μαζί και με τους γονείς του και με λογοθεραπευτή που έκανε το απόγευμα, μπόρεσε και είχε και βελτίωση και προσαρμόστηκε και πιο εύκολα και στην τάξη. Έγινε πιο εύκολα αποδεκτός, ενώ στην αρχή τα παιδιά τον αντιμετώπιζαν λίγο ρατσιστικά, τον φοβόντουσαν, τον είχαν λίγο σαν τον αποδιοπομπαίο τράγο για ότι γινόταν. Αργότερα τον αποδέχθηκαν και τον βοηθούσαν κιόλας.

3. Πώς διαπιστώνετε ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Από την απόδοσή του είτε τη γραπτή είτε την προφορική, τη δυσκολία να εκφραστεί, την αμηχανία του και από τα γραπτά κυρίως, από ασκήσεις που δουλεύει και τεστ που υπάρχουν ανάλογα με την τάξη.

4. Πιστεύετε ότι είστε προετοιμασμένη για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Δεν είμαι απόλυτα προετοιμασμένη. Πιστεύω ότι εάν υπήρχε ένα σεμινάριο ή περαιτέρω μετεκπαίδευση, θα ήταν καλύτερα ακόμα, γιατί είναι πάρα πολύ συχνό και αντιμετωπίζεται.

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποιου είδους διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Συγκεκριμένη διαδικασία είναι ότι απλά πρέπει να του δώσεις χρόνο και να τον παρατηρήσεις μέσα στην τάξη. Μπορείς να βρεις κάποιες ειδικές ασκήσεις, ένα σύνολο ασκήσεων σε διαφορετικά στυλ και να κρίνεις σε ποιες ανταποκρίνεται και σε ποιες όχι. Στο σχολείο δεν κάνουμε κάτι παραπάνω. Μόνο σε συνεργασία με τους γονείς ή με διάγνωση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

6. Σε ποιον απευθυνθήκατε όταν παρατηρήσατε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ στην τάξη σας;

Στη μια περίπτωση με βοήθησαν οι γονείς από μόνοι τους, γιατί ήδη υπήρχε η διάγνωση από το νηπιαγωγείο. Σε άλλη περίπτωση όμως η μητέρα δεν ήθελε να το δεχτεί, οπότε δεν επέμεινα για να το ψάξουν λίγο παραπάνω, αν και το παιδί θεωρώ ότι είχε μεγάλη διάσπαση προσοχής.

7. Συναντήσατε δυσκολίες σε όλο αυτό, και αν ναι, ποιες ήταν αυτές;/Τι έχει προκύψει ως αποτέλεσμα από αυτή τη διαδικασία;

Το τελευταίο παιδί που ανέφερα δεν είχε καμία εξέλιξη όλη τη χρονιά, παρέμενε στα ίδια. Αυτό το οποίο έκανε ήταν να αποστηθίζει και να δουλεύει κυρίως μηχανικά και να θέλει συνέχεια κάποιον από πάνω του να του περιγράφει τι πρέπει να κάνει, να τον ρωτάει ώστε να αποδίδει αυτός σε αυτό που πρέπει να κάνει. Δεν απέκτησε αυτονομία σαν παιδάκι μέσα στην τάξη και δεν είχε κάποια περαιτέρω εξέλιξη. Έμεινε σχετικά στάσιμος, σε

επίπεδο. Συνάντησα δυσκολία και εγώ και η άλλη δασκάλα με τη μητέρα, γιατί ενώ της είπαμε, εκείνη δεν έκανε κάτι περαιτέρω, μάλλον δεν ήθελε να το δεχτεί, ότι το παιδί της έχει κάποια ΕΜΔ, ήταν αρνητικά προκατειλημμένη πάνω σε αυτό.

8. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών;

Δεν είμαι ιδιαίτερα απαιτητική. Θεωρώ ότι και η πιο μικρή πρόοδος πρέπει να επιβραβεύεται για να αποκτάει το παιδί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και τη διάθεση να συνεχίσει να προσπαθεί. Όσο μεγαλώνουν τις «εξαλείφουν» (τις δυσκολίες) και μόνοι τους όσο μπορούν, όχι τελείως. Βελτιώνονται, αρκεί να έχουν μπει ήδη σε ένα ρυθμό από το δημοτικό. Να ξέρουν τι έχουν και να το αντιμετωπίζουν σταδιακά και σιγά σιγά. Θεωρώ ότι μπορεί να υπάρξει πρόοδος σε αυτά τα παιδιά, πολλά εκ των οποίων είναι πολύ έξυπνα.

9. Τι θα προτείνατε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;

Το πρώτο είναι η επαφή του εκπαιδευτικού με τους γονείς και από κει και πέρα να γίνεται άμεσα διάγνωση, εάν υπάρχει κάτι, να εντοπιστεί το πρόβλημα. Πέρα από κει, εάν και αυτό αποτελεί όνειρο θερινής νυκτός, το κάθε σχολείο να έχει ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή κ.λπ. ή έστω μια ομάδα που θα περνάει και θα κάνει τον έλεγχο σε κάθε σχολική μονάδα και θα ενημερώνει τον εκπαιδευτικό τι έχει το κάθε παιδί και εάν θα πρέπει να υπάρχει ειδική αντιμετώπιση σε κάποια ή έστω σε συνεργασία με τον εκάστοτε σύμβουλο.

10. Υπάρχει κάτι άλλο, που ίσως δεν αναφέρθηκε και θα θέλατε να προσθέσετε;

Όχι, ευχαριστώ.

1. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας μαθητές με χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ); Εάν ναι, τι κάνατε από άποψη εκπαιδευτικής διαδικασίας; Εάν όχι, τι θα κάνατε;

Έχω συναντήσει διάφορες περιπτώσεις μαθητών με ΜΔ. Μία από αυτές ήταν ένα παιδάκι με Asperger με διάγνωση, εάν και με αυτά δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι. Αυτό το παιδάκι δεν το είχα όλη τη μέρα, μόνο ένα μέρος της ημέρας, διότι υπήρχε και η δασκάλα ειδικής αγωγής στο σχολείο που δούλευα τότε. Οπότε πιο ειδική φροντίδα έπαιρνε από εκείνη. Εγώ τότε δεν είχα γνώσεις ειδικής αγωγής. Αυτό που έκανα στην τάξη ήταν να αφιερώνω χρόνο αποκλειστικά σε αυτόν, δηλαδή εξατομικευμένη διδασκαλία πάνω του. Το παιδάκι αυτό παρουσίαζε ασυνήθιστη επιθετικότητα και αυτό προφανώς αποτελεί μια ένδειξη για την ασθένειά του. Προσπάθησα να περιορίσω λίγο την επιθετικότητά του, να τον βάζω να ασχολείται με πράγματα που τον ενδιέφεραν. Τον ενδιέφεραν περίεργα πράγματα, για παράδειγμα εάν και ήταν Α΄ Δημοτικού τον ενδιέφερε πολύ το λεξικό, ήθελε να το ανοίγει και να διαβάζει λέξεις. Προφανώς είχε αναπτύξει το λεξιλόγιό του πιο πριν. Τον άφηνα σε ένα πίνακα με μαγνητάκια-γράμματα και έφτιαχνε αυτός λέξεις και αυτό ήθελε να το κάνει όλη τη μέρα. Δεν τον άφηνα όλη τη μέρα, απλώς όταν προσπαθούσα να του πω να καθίσει κάτω και να ασχοληθεί με κάτι άλλο, αντιδρούσε πάρα πολύ. Επίσης του άρεσε πάρα πολύ να ζωγραφίσει και τον άφηνα να το κάνει και μέσα από κει μαθαίναμε πάρα πολλά πράγματα. Για παράδειγμα, εάν εγώ μέσα στην τάξη έπρεπε να διδάξω έναν κανόνα γραμματικής, πολλές φορές είχα ετοιμάζει μια ζωγραφιά μόνο γι' αυτό το παιδάκι, γιατί έτσι του κινούσα το ενδιαφέρον, γιατί αλλιώς δεν έδειχνε κάποιο ενδιαφέρον με κάποιο άλλο τρόπο, κυρίως μέσω της ζωγραφικής.

Άλλο ένα παιδάκι είχε ΔΕΠΥ. Σε αυτόν ό,τι και εάν εφάρμοζα δεν έβλεπα κάποιο αποτέλεσμα, δηλαδή αυτή η ασθένειά του τον επηρέαζε πάρα πολύ στο να παρακολουθήσει το μάθημα, στο έστω και για 10 δευτερόλεπτα μπορεί να τον σκουντούσα, να του φώναζα, να τον αποκαλούσα δηλαδή με το όνομά του, μπορούσε να συγκεντρωθεί μόνο για 10 δευτερόλεπτα. Το παιδί ένιωθα ότι είναι αλλού, οπότε εκεί δεν είχα βρει και κάποιο ενδιαφέρον σε αυτόν τον μαθητή. Ήταν μαθητής Ε΄ Δημοτικού και σε επίπεδο ανάγνωσης και γραφής θα μπορούσε να συγκριθεί με ένα παιδί της Β΄. Ήταν πάρα πολύ έντονο το πώς αυτή η κατάσταση είχε επηρεάσει τη σχολική του επίδοση. Είχα προσπαθήσει μαζί με την κοπέλα της Παράλληλης Στήριξης, που ασχολούταν μόνο μαζί

του, να βρούμε κάποιους τρόπους. Εάν και εκείνη είχε έρθει μετά τα Χριστούγεννα, οπότε από κει και πέρα προσπαθήσαμε και βρήκαμε κάποια κουμπιά του. Το παιδάκι αυτό το βγάσαμε πολύ συχνά έξω, να κινείται, με διάφορες φυσιόμπαλες που είχαμε, όντας πάνω σε αυτή και παίζοντας με αυτή την μπάλα, μπορούσε να μάθει κάποια πράγματα, να συζητήσει και να δείξει ενδιαφέρον και σε κάτι άλλο και αυτός ίσως ήταν ο μόνος τρόπος που πήρε κάποια πράγματα από μας, δηλαδή μέσω της γυμναστικής και της κίνησης. Αντιπαθούσε πάρα πολύ την καρέκλα, δεν μπορούσε να βρίσκεται μέσα σε τάξη.

2. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια των ΕΜΔ και ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ;

Γενικά μιλώντας ένα από τα χαρακτηριστικά είναι μια περίεργη συμπεριφορά αυτών των παιδιών και ότι δεν ακολουθούν τα κανονιστικά πρότυπα και τις συμπεριφορές των υπόλοιπων παιδιών. Δηλαδή μπορεί να παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για πράγματα που δε θα ενδιέφεραν ένα παιδί της ηλικίας τους ή αντίθετα κάποια πράγματα που μπορεί να συγκινούν και να εξιτάρουν ίσως ένα παιδάκι της ηλικίας τους, αυτά να μην τους δίνουν καμία σημασία. Επίσης, μπορεί να υπάρχει έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος, να υπάρχει μια απομόνωση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, να μην μπορούν δηλαδή να ακολουθήσουν κοινωνικούς κανόνες αυτά τα παιδιά. Είναι συνήθως καταστάσεις που τους επηρεάζουν γενικότερα όχι όσον αφορά τη σχολική επίδοση παράδειγμα που μπορεί να ενδιέφερε έναν εκπαιδευτικό στο σχολείο, αλλά είναι καταστάσεις που τους επηρεάζουν σε οποιαδήποτε κοινωνική συναναστροφή ακόμα και έξω, τους στιγματίζουν σε κλειστές ίσως κοινωνίες «Α, ξέρεις, ο τρελός» και όταν μιλάμε για παιδάκια, οι συνομήλικοί τους έτσι κάπως το ερμηνεύουν, εγώ αυτό έχω καταλάβει. Κύριε, ο τάδε είναι τρελός... Α! Κύριε το ένα, το άλλο...

3. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;

Ένα παιδί που δε μαθαίνει το αντιλαμβάνεσαι από τα διαγνωστικά τεστ. Αλλά και πολύ πριν φτάσεις σε ένα διαγνωστικό τεστ, μόνο και μόνο κάποιες εκφράσεις, ότι δε συμμετέχει και δε δείχνει ενδιαφέρον.

4. Πιστεύετε ότι είστε προετοιμασμένος ως εκπαιδευτικός για να βοηθήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Πώς εξαντλείτε τα όρια των δυνατοτήτων σας προκειμένου να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές;

Εγώ πιστεύω ότι δεν είμαι καθόλου προετοιμασμένος αν και έχω σπουδάσει πάνω σ' αυτό, δηλαδή η κάθε περίπτωση είναι πάρα πολύ διαφορετική και όταν έχεις μια τάξη με πολλούς διαφορετικούς χαρακτήρες, με τα λεγόμενα μέσα σε εισαγωγικά «φυσιολογικά παιδιά». Και όταν είσαι μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον και έχεις ακόμη ένα παιδάκι το οποίο χρειάζεται, το οποίο έχει κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες, ανάγκες, δεν μπορείς, δεν μπορείς σε καμία περίπτωση να του προσφέρεις αυτά που θα ήθελες, δηλαδή πρέπει, επειδή όλες αυτές οι περιπτώσεις είναι πολύ ιδιαίτερες και ξεχωριστές, ακόμη και ένα διαγνωσμένο σύνδρομο να έχει η δική του περίπτωση ίσως διαφέρει από κάποιες άλλες γενικές συμβουλές που μαθαίνεις, που παίρνεις τη θεωρία σε ένα μεταπτυχιακό παράδειγμα δεν ισχύουν για όλα τα παιδιά, πρέπει μόνος σου ν' ασχοληθείς πάρα πολύ και να αναπτύξεις δικές σου τεχνικές δηλαδή σε τι αντιδράει καλύτερα, οπότε μέσα σε μια τάξη δημοτικού σχολείου της Ελλάδος με άλλα 20-25 παιδάκια «φυσιολογικά» πάντα μέσα σε παρένθεση, αυτό είναι αδύνατον, δηλαδή ότι γνώση και να έχεις δεν μπορεί να γίνει αυτό. Ίσως ν' ασχοληθείς λίγο παραπάνω από κάποιον που δε θα έχει καμία γνώση πάνω σ' αυτό στην ειδική αγωγή αλλά εν κατακλείδι η βοήθεια που θα δώσεις από έναν εκπαιδευτικό στην Ελλάδα, αυτό, αυτό πιστεύω. Είναι δύσκολό να βοηθηθούν μέσα σε τάξη γενικής αγωγής αν δεν έχουν ενταχθεί εν μέρει σ' αυτές, δηλαδή αν έχουν ενταχθεί πλήρως σε πρόγραμμα του σχολείου, ενός δημοσίου σχολείου στην Ελλάδα δε γίνεται να βοηθηθούν όσο θα έπρεπε, θα έπρεπε να είναι μέσα σε μια τέτοια τάξη αλλά όχι όλη τη μέρα παράδειγμα, κατά τη γνώμη μου.

5. Γνωρίζετε αν υπάρχει κάποιου είδους διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περιπτώσεις που παρατηρείται ότι ένας μαθητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ;

Ναι, σ' αυτή την περίπτωση αυτό που πρέπει να γίνει είναι να απευθυνθείς, να συντάξεις μια έκθεση βασικά που θα αναφέρεις τι το περίεργο παρατηρείς και έπειτα το παιδί αυτό με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων βέβαια και του διευθυντή, η έκθεση και το παιδί να σταλούν σε κάποια ειδικά κέντρα τα οποία μέσω διάφορων επιστημόνων που έχουνε, έχουμε για παράδειγμα ψυχολόγους, γλωσσολόγους, μπορούν να μελετήσουν το παιδί, οι ειδικοί δηλαδή και να δούνε τι φταίει, τι δεν πάει καλά, ποια είναι η γνώμη τους, πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης, τα λεγόμενα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Αυτή είναι η διαδικασία που γνωρίζω. Τώρα κάποιοι γονείς στέλνουν που τα παιδιά τους έχουν κάποιες τέτοιες αδυναμίες, μπορεί να τα έχουν στείλει σε κάποιο κέντρο ημέρας που είναι συνηθισμένο, που και κει γίνεται δουλειά πάνω στις ειδικές ας πούμε, στις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους αλλά η

διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσουμε εμείς είναι αυτή, δηλαδή σύνταξη, έκθεση προς το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και από κει και πέρα περιμένεις να επιστρέψουν την έκθεση με οδηγίες, με τη διάγνυσή τους. Αυτή είναι δηλαδή η διαδικασία που γνωρίζω εγώ και που έχω δει να γίνεται και που έχω συντάξει τέτοιες εκθέσεις.

6. Σε ποιον απευθυνθήκατε όταν παρατηρήσατε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά ΕΜΔ στην τάξη σας (π.χ. σε γονείς, συναδέλφους, διευθυντή, ειδικούς-ΚΕ.Δ.Δ.Υ.);

Ναι έχει τύχει να απευθυνθώ στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., να συντάξω έκθεση βέβαια για παιδάκι που είχαν ήδη δει αλλά έπρεπε να υπάρξει μια επανεξέταση να το πω να δούμε αν έχει βελτιωθεί αν έχει μείνει στάσιμος σε κάποιους τομείς , πόσο εξελίσσεται γενικά.

7. Συναντήσατε δυσκολίες στην προσπάθεια αυτή;

Όχι δυσκολία δεν είχα συναντήσει γιατί ο διευθυντής ας πούμε με κατηύθυνε, στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ήταν αρκετά συνεργάσιμοι, βέβαια η δυσκολία ήταν στο ότι ίσως αργότερα αφού πήρα την έκθεση, τα συμπεράσματα ήταν αρκετά γενικά, ήταν πράγματα πάρα πολύ γενικά, που ίσως κάποια από αυτά δεν ήταν άμεσα εφαρμόσιμα και δεν, ίσως σε κάποιες στιγμές, παραγράφους δε μου έδινε να καταλάβω με ποιον τρόπο θα τον βοηθήσω, εντάξει μου έλεγε μεν ότι το παιδί ας πούμε μπορεί να έχει μια δυσκολία στην κοινωνική συναναστροφή παράδειγμα αλλά δε μου έλεγε τι πρέπει να κάνω εγώ, οπότε μετά σα να σε άφηνε λίγο να το ψάξεις, θα μπορούσε να ήταν λίγο πιο σαφή κάποια σημεία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

Τι προέκυψε ως αποτέλεσμα από αυτή τη διαδικασία

Προέκυψε μια καλύτερη αντιμετώπιση του μαθητή σίγουρα γιατί δόθηκαν κάποιες κατευθύνσεις έστω και γενικές όπως σου είπα πριν αλλά σίγουρα ο μαθητής, ως αποτέλεσμα είχαμε την καλύτερη αντιμετώπιση του, δηλαδή βοηθήθηκε από αυτή τη διαδικασία, του βγήκε σε καλό θα μπορούσαμε να πούμε απλά πιστεύω ότι θα μπορούσε να βοηθηθεί περισσότερο.

8. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ΕΜΔ; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιθανή εξέλιξη των μαθητών αυτών;

Πιστεύω ότι, κοιτά επειδή η ειδική αγωγή είναι κάτι σύνθετο και το κάθε παιδί είναι διαφορετική περίπτωση, πρέπει να δούμε τι περίπτωση είναι το κάθε παιδάκι, δηλαδή όταν έχουμε μια βαριά περίπτωση προφανώς δε μπορούμε να περιμένουμε θαύματα θα λέγαμε, μια βελτίωση να μια καλύτερη εκμάθηση κάποιων κοινωνικών κανόνων, κάποια καλύτερη επικοινωνία σκέψου ότι υπάρχουν περιπτώσεις που αυτό που απλά μπορεί να, η προσδοκία που μπορεί να έχεις να είναι να μάθει κάποιες βασικές δεξιότητες που για τους άλλους ανθρώπους είναι αυτονόητες από τα 5 τους παράδειγμα αλλά τώρα υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις με παιδάκια που έχουν πιο ελαφριές μορφές παράδειγμα αυτισμού, μπορεί να έχουν asperger και τα οποία μπορούνε όχι απλά να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο αλλά τα συγκεκριμένα άτομα μπορούν ακόμα να δημιουργήσουν, μπορούν ακόμη να ενταχθούν κανονικά στο εργατικό δυναμικό, να διακριθούν σε κανόνες που ίσως δε μπορούσαμε να φανταστούμε και είναι αλήθεια ότι το έχουν κάνει κιόλας, δηλαδή αν δεις ποιοι διάσημοι είχανε μορφή asperger θα εκπλαγείς πόσες ιδιαίτερες ικανότητες μπορεί να έχουν αυτοί οι άνθρωποι.

9. Τι θα προτείνετε για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;

Εγώ θα πρότεινα σε κάθε σχολική μονάδα να υπάρχει ένα συνεργαζόμενο επιστημονικό προσωπικό, δηλαδή θα μπορούσε να προστεθεί στην ομάδα των εκπαιδευτικών κτλ θα μπορούσε να προστεθεί ένας ψυχολόγος σίγουρα, ένας κινησιοθεραπευτής, θα μπορούσε να προστεθεί ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής απαραίτητα σε κάθε σχολική μονάδα και ας μην είναι απαραίτητο βάσει του τι ορίζει ο νόμος αυτή τη στιγμή, δηλαδή ας μην υπάρχουν πάρα πολλές περιπτώσεις παιδιών κτλ οπότε έτσι μέσω μιας ομάδας τέτοιων εκπαιδευτικών και επιστημόνων και τη συνεργασία την άμεση που θα είχαν καθημερινά γιατί τώρα μια έκθεση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και να περιμένεις τα αποτελέσματα και να μην υπάρχει άμεση επικοινωνία εκτός αν το παλέψεις κάπως ο εκπαιδευτικός και το επιδιώξει συνήθως αυτά τα πράγματα αφήνονται στη τύχη τους, οπότε μόνο έτσι πιστεύω βέβαια αυτό θα έχει και το ανάλογο οικονομικό κόστος και δε νομίζω ότι είναι κανείς διατεθειμένος τώρα να το κάνει αυτό, ούτε συμφέρει γενικότερα κάποιους.

10. Υπάρχει κάτι άλλο, που ίσως δεν αναφέρθηκε και θα θέλατε να προσθέσετε;

Πιστεύω ότι δεν υπάρχει κάποια συνταγή όσον αφορά την ειδική αγωγή, κάθε περίπτωση είναι διαφορετική οπότε πιστεύω ότι σε κάθε τάξη πρέπει να υπάρχει ο ειδικός, πρέπει να υπάρχει ο άνθρωπος που θα μάθει από το καλοκαίρι ότι στην τάξη αυτή θα έχει το συγκεκριμένο παιδί που θα έχει τι συγκεκριμένο πρόβλημα θα ψάξει περισσότερο το θέμα αυτό ανάλογα με τις γνώσεις που μπορεί να έχει και τη χρόνια εμπειρία του και ότι μόνο έτσι δηλαδή με έναν ειδικό που θα έχει ψάξει πολύ και θα έχει καθημερινή τριβή με τα παιδάκια αυτά μπορούν αυτά τα παιδιά σε ένα δημόσιο σχολείο ας πούμε της Ελλάδας να βοηθηθούν πραγματικά. Ο δάσκαλος γενικής αγωγής χωρίς καμία γνώση ειδικής αγωγής ή ακόμη και με λίγες ειδικής αγωγής αλλά χωρίς εμπειρία όπως εγώ δε πιστεύω ότι μπορεί ν' ανταποκριθεί και να ψάξει και να έχει το χρόνο, να έχει το κουράγιο ν' ασχοληθεί όσο θα έπρεπε και να ανταπεξέλθει και στους υπόλοιπους μαθητές αλλά και ο καθένας να είναι εντάξει απέναντι στο παιδάκι αυτό, αν θέλουμε τα παιδάκια αυτά να έχουν τη μόρφωση που πρέπει στο δημόσιο σχολείο τώρα απλά αν θέλουμε να λέμε ότι έχουμε δάσκαλο ειδικής αγωγής στο σχολείο και παίρνει τα παιδιά μια ώρα και προσπαθεί λίγο να δουλέψει και αυτό ήταν όλο εντάξει, αν είναι το φαίνεσθαι και όχι η ουσία τότε η κατάσταση που υπάρχει τώρα θα λέγαμε ότι είναι μια χαρά όλα καλά.

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας.

Και εγώ.