

**«Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κατανόηση της
Δυσλεξίας».**

Υπό

Πρέζα Βασιλική

Μεταπτυχιακή Εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των
προϋποθέσεων απονομής μεταπτυχιακού τίτλου στην
κατεύθυνση Ειδικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

2016

©Πρέζα Βασιλική

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ 2015-2016
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ

**«Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κατανόηση της
Δυσλεξίας».**

Ονοματεπώνυμο: Πρέζα Βασιλική

A.M: 362

Επιβλέπουσα: Μορφίδη Ελένη

Ιούνιος 2016

Στην Οικογένειά μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει στην ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την κατανόηση και διαχείριση της δυσλεξίας στην εκπαιδευτική πράξη. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία λόγω ελλιπούς φωνολογικής επίγνωσης, και έτσι η κατάλληλη προσαρμογή και τροποποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών καθίσταται επιτακτική για την διδασκαλία αυτών των παιδιών. Τα ερευνητικά ευρήματα σε άλλες χώρες αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γνωρίζουν βασικές πληροφορίες για την δυσλεξία, ωστόσο δεν νιώθουν αρκετά σίγουροι κατά την διδασκαλία τους λόγω έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσης. Η συγκεκριμένη εργασία έχει σκοπό μέσω εμπειρικής έρευνας να καταγράψει το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την ειδική αναγνωστική δυσκολία αλλά και παράλληλα να εξετάσει τον ρόλο που διαδραματίζει η επιμόρφωση στην κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο της δυσλεξίας αλλά για πρακτικές που αφορούν την αντιμετώπισή της στο σχολικό πλαίσιο. Για την διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν ως υποκείμενα έρευνας 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης από την περιοχή της πόλης του Αγρινίου. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για την δυσλεξία σε ικανοποιητικό βαθμό, ωστόσο, αξιολογούν με ουδετερότητα την επιμόρφωση που έχουν δεχθεί σε επίπεδο σπουδών. Επίσης, επιβεβαιώνεται η άποψη πως η επιμόρφωση, ειδικά στον επαγγελματικό τομέα, τους βοηθά να ανταποκρίνονται καλύτερα στην διδασκαλία δυσλεκτικών παιδιών και έτσι να προσαρμόζουν κατάλληλα την διδασκαλία τους. Προτάσεις για περαιτέρω ερευνητικά βήματα αλλά και περιορισμοί αναφέρονται μετά την συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, επιμόρφωση, προϋπηρεσία, κατανόηση δυσλεξίας,

ABSTRACT

Several studies have focused on the detection of the views of primary school teachers on the understanding and management of dyslexia in educational practice. Children with dyslexia have deficits in reading, writing and spelling due to poor phonological awareness, and so the appropriate adjustment and modification of educational practices is urgently required to teach these children. Similar research findings in other countries show that the primary teachers know basic information about dyslexia, but do not feel confident enough in teaching them due to lack of proper training. This study aims through empirical research to document the level of knowledge of teacher's primary for specific reading difficulty and while examining the role played by training in understanding the views of teachers of elementary concerning the theoretical background of dyslexia but practices concerning its treatment in schools. To conduct the research, 100 primary and special education teachers were used as research subjects from the city of Agrinio region. The results of the statistical analysis show that teachers have a decent knowledge level about dyslexia satisfactorily, however, they evaluate with neutrality the training they have received in their preservice training. It is also confirmed that training in the field of dyslexia, especially in the professional field, helps them to better respond to teaching dyslexic children and thus to properly adjust their teaching. Suggestions for further research steps and limitations are stated after the discussion of the results.

Keywords: learning difficulties, dyslexia, training, preservice, dyslexia understanding

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....10

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία

Γενικά για τις Μαθησιακές δυσκολίες17

1.1.Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....18

1.2.Ταξινόμηση Μαθησιακών Δυσκολιών.....22

1.3.Αίτια μαθησιακών δυσκολιών28

1.4. Στάδια Διαμόρφωσης εκπαιδευτικού προγράμματος
για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....32

Δυσλεξία

1.5.Οριοθέτηση της Δυσλεξίας35

1.6.Τύποι Δυσλεξίας(Ειδικής αναγνωστικής Δυσκολίας)....40

1.7.Χαρακτηριστικά Δυσλεξίας.....42

1.8. Άλλα χαρακτηριστικά στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.....	46
---	----

Κεφάλαιο 2^ο

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ, ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία

2.1.Ορισμός και στάδια φωνολογικής επίγνωσης.....	60
2.2.Φωνολογική Επίγνωση: σημαντικός παράγοντας για την ανίχνευση της δυσλεξίας.....	63
2.3.Σχέση Φωνολογικής Επίγνωσης και Αναγνωστικής ικανότητας.....	66
2.4. Αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης.....	69
2.5.Αντιμετώπιση δυσλεξίας με βάση φωνολογικές δραστηριότητες.....	72

Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση δυσλεξίας

2.6. Αξιολόγηση Δυσλεξίας με βάση τα Διαγνωστικά μοντέλα Μαθησιακών Δυσκολιών.....	76
2.7.Αντιμετώπιση Δυσλεξίας.....	82
2.8.Εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη.....	91

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

2.9. Ορισμός διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	94
2.10.Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: προσωπικότητα του μαθητή και πλεονεκτήματα.....	97
2.11.Διαστάσεις Διαφοροποίησης διδασκαλίας στη σχολική τάξη.....	101
2.12.Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία.....	106

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

3.1.Εκπαιδευτικοί και δυσλεξία : γνώση , προσδοκίες και αντιλήψεις	112
3.2.Ελλιπής γνώση της δυσλεξίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας: αιτίες και συνέπειες.....	117
3.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών	121

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΕΡΕΥΝΑ

4.1.1Εισαγωγή.....	126
4.1.2Σκοπός έρευνας.....	127

4.1.3.Ερευνητικό εργαλείο και κωδικοποίηση.....	128
4.1.4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	136
4.1.5.Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	177
4.6.Περιορισμοί -Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	193
4.7.Σύνοψη.....	195

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	197
--------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	211
------------------------	------------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 21^{ος} αιώνας αποτέλεσε το μεταίχμιο για την σημαντική αλλαγή που διαδραματίστηκε στον χώρο της εκπαιδευτικής πορείας. Πρόκειται για σημαντική περίοδο κατά την οποία ο χώρος της εκπαίδευσης ήρθε σε επαφή με νέες ιδέες και μεθόδους, ώστε επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας να αποτελεί ο μαθητής και η προσωπικότητά του.

Ειδικότερα, για τον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευση, εφαρμόστηκαν νομοθεσίες που μερίμνησαν αλλά και μεριμνούν για την προαγωγή της εκπαίδευσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η γνώση σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών προκύπτουν στην μαθησιακή διαδικασία. Είναι παραδεκτό πως τα γνωστά και καθιερωμένα διδακτικά μοντέλα που εφαρμόζονται με στόχο την ομοιόμορφη μάθηση και ανάπτυξη, δεν γνωρίζουν ιδιαίτερη επιτυχία στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η επιτυχής διδασκαλία των παιδιών με Μαθησιακές διαταραχές απαιτεί όχι μόνο μια θεωρητική προσέγγιση της κατάστασης αυτών των παιδιών σε νοητικό αλλά και λειτουργικό επίπεδο αλλά και την υιοθέτηση κατάλληλων μεθόδων και υλικών

διδασκαλίας που να προσαρμόζονται τόσο στον ρυθμό μάθησης των συγκεκριμένων μαθητών όσο και στα ενδιαφέροντα τους.

Στην ίδια κατεύθυνση κυμαίνεται και η παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία επιχειρεί να εξετάσει και να διερευνήσει το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με το κατά πόσο γνωρίζουν για την θεματική περιοχή της δυσλεξίας και πως εναλλάσσουν την διδασκαλία τους κατάλληλα ώστε να διαφοροποιηθεί το διδακτικό κομμάτι. Φυσικά, η διαφοροποίηση στην διδασκαλία δεν είναι ένα μέρος που αφορά μόνο τους δυσλεκτικούς μαθητές και την μαθησιακή τους πορεία, αλλά αποτελεί βασικό υπόβαθρο εκπαιδευτικής πολιτικής και σχεδιασμού του διδακτικού υλικού ώστε το κάθε μάθημα να συναντά τόσο τις ανάγκες όσο και τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου. Παράλληλα, ο παράγοντας της επιμόρφωσης για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, των μαθησιακών δυσκολιών και των συνεπειών τους στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί σημείο-κλειδί στην παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία χωρίζεται δύο μέρη: ένα θεωρητικό μέρος με τρία κεφάλαια και το δεύτερο μέρος που αφορά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τις μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα για την ειδική αναγνωστική δυσκολία (δυσλεξία), που αποτελεί και το κεντρικό θέμα της εργασίας. Επιχειρείται μια γενική προσέγγιση της θεματικής περιοχής των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και του ορισμού τους ώστε να καταστεί φανερό πως πρόκειται για ένα θέμα με αρκετά «βαθύ» παρελθόν, ωστόσο πρόσφατα αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό λόγω της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην σχολική τάξη. Για αυτό το λόγο, γίνεται αναφορά στην κατηγοριοποίηση αλλά και στην καταγραφή αιτιών στα οποία οφείλεται η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών καθώς και ενδεικτικά στάδια προκειμένου να καθορισθεί κατάλληλα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Βασικό θέμα ανάλυσης στο συγκεκριμένο κεφάλαιο είναι η δυσλεξία, για την

οποία παρατίθενται αντιπροσωπευτική ορισμοί σχετικά με αυτήν αλλά και καταγραφή των τύπων αυτής. Παράλληλα, ουσιαστικά χαρακτηριστικά που αφορούν την δυσλεξία σε διάφορες δραστηριότητες της σχολικής ζωής κυρίως αναλύονται με λεπτομέρεια, ώστε να γίνει σαφές το φάσμα στο οποίο εκδηλώνεται τόσο στην καθημερινότητα αλλά και στην σχολική ζωή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο οριοθετείται η έννοια της φωνολογικής ενημερότητας και παρατίθενται τα στάδια ανάπτυξής της, ενώ παράλληλα εξετάζεται ενδελεχώς και η θεώρηση με βάση την οποία υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και της φωνολογικής ενημερότητας. Επί προσθέτως, τονίζεται στην ίδια ενότητα πως υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και της φωνολογικής ενημερότητας ενώ παρατίθενται βήματα και δραστηριότητες με τις οποίες αξιολογείται η ίδια η φωνολογική επίγνωση. Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας αποτελεί επίσης καίριο σημείο του συγκεκριμένου κεφαλαίου καθώς αναφέρονται ενδεικτικά τρόποι και πρακτικές με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί η δυσλεξία στις περιοχές της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της κατανόησης, ενώ ειδικά για την σχολική αίθουσα και εκπαιδευτική πράξη είναι ουσιώδης η υιοθέτηση και εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, και τα οποία αναφέρονται διεξοδικά στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Πριν ολοκληρωθεί η ανάλυση του δεύτερου κεφαλαίου, γίνεται αξιοσημείωτη αναφορά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Καθώς περνά ο καιρός και οι εκπαιδευτικές ιδέες αλλάζουν συνεχώς, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σαν ιδέα, προβάλλει συνεχώς επιτακτικά προκειμένου να επωφεληθούν όλοι οι μαθητές από αυτήν. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η προσέγγιση του ορισμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και ποιους διδακτικούς τομείς αφορά αυτή στην πράξη κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, επιχειρείται μια συζήτηση της θέσης όσον αφορά αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας πρέπει να αφορά μόνο τους δυσλεκτικούς μαθητές ή γενικά όλη την τάξη, αφού πρόκειται για γενική αρχή που θέτει κάθε

μαθητή στο επίκεντρο. Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο επηρεάζεται τόσο από εξωτερικούς θεσμικούς παράγοντες όσο και από εσωτερικούς, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ίσως φαντάζει δύσκολο εγχείρημα και αυτό αναλύεται και σε αυτό το κεφάλαιο επίσης.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παραθέτει ευρήματα ερευνών σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών αλλά και τις γνώσεις τους για την δυσλεξία. Παρατίθενται ένα εκτενές σημείο σε αυτό το ερευνητικό κομμάτι, στο οποίο εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την δυσλεξία με αναφορές σε αντιλήψεις για την δυσλεξία, τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και στις προσδοκίες τους. Επίσης, αναλύεται ιδιαίτερα η κατάσταση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας έχουν σε σημαντικό ποσοστό ελλιπή γνώση σχετικά με την δυσλεξία αλλά και τι επιπτώσεις έχει αυτό στην παιδαγωγική διαδικασία. Για τον λόγο αυτό, βασική καθίσταται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην θεματική περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να υπάρχει ένα ικανοποιητικό ποσοστό διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών μέσα στην σχολική αίθουσα.

Στο δεύτερο μέρος, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται διεξοδικά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του ερευνητικού κομματιού, το δείγμα, τη μέθοδο ανάλυσης αλλά και την ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν από την έρευνα με βάση τη θεματική. Βασικό θέμα της εργασίας είναι η ανίχνευση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την δυσλεξία αλλά και των συνεπειών αυτής στην εκπαιδευτική πρακτική την ώρα της διδασκαλίας. Η έρευνα έγινε με την διανομή ερωτηματολογίου και με την ανάλογη ανάλυση προέκυψαν αποτελέσματα, για τα οποία γίνεται μια προσεγγιστική συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας σε πιο διεξοδικό και αναλυτικό επίπεδο σχετικά με το θέμα της που αναλύεται. Παράλληλα, καθώς πρόκειται για ένα εγχείρημα προσέγγισης απόψεων και όχι μια καθολική έρευνα μεγάλης εμβέλειας, παρατίθενται στο κεφάλαιο αυτό τόσο οι περιορισμοί της έρευνας όσο και πιθανές προτάσεις για μελλοντική έρευνα με βάση

την θεματική αυτή αλλά και τον άξονα στον οποία κυμαίνεται συζήτηση στο πέμπτο και τελευταίο της παρούσης ερευνητικής εργασίας.

Πρόκειται για μια έρευνα που επικεντρώνεται καθαρά στην δυσλεξία, και στο πως η επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής συμβάλλει ώστε αυτή γίνεται αντιληπτή αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας δυσλεκτικός μαθητής να καθίστανται αντιμετωπίσιμες με ανάλογες τροποποιήσεις μέσα στην σχολική τάξη χωρίς να περιθωριοποιείται σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους αλλά να αποτελεί εξίσου ενεργητικό μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία

Γενικά για τις Μαθησιακές δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτυγχάνουν καθημερινά καθώς στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Μαθησιακών τους Δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι αγωνίζονται να αξιοποιήσουν οτιδήποτε προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξή τους.

Οι μαθητές αυτοί συχνά απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται, τα παρατούν. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική επιμόρφωση. Αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί, ενώ ορισμένοι από αυτούς αναζητούν επιμόρφωση με προσωπική τους πρωτοβουλία. Την εικόνα συμπληρώνουν οι γονείς, που αγχωμένοι, απογοητευμένοι και συχνά σε σύγχυση προσπαθούν να βρουν λύσεις για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών τους συχνά έξω από το σχολείο, με υψηλό χρηματικό και ψυχικό κόστος και με αβέβαια αποτελέσματα. Ανακαλύπτουν συχνά ότι έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος, ότι έχουν πιστέψει σε μη τεκμηριωμένες «θεραπείες» και ότι οι ατομικές λύσεις δεν είναι πάντα αποτελεσματικές (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στην Ελλάδα η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε στις αρχές του '80 (Πόρποδας, 1981) και αναδείχθηκε ως πρόβλημα μετά το 1985 με τη θέσπιση ειδικών μέτρων κυρίως για τη σχολική αξιολόγηση μαθητών με δυσλεξία στο νόμο 1143/8, ωστόσο τα ευρήματα και γενικά

οι βιβλιογραφικές αναφορές δεν είναι ακόμη ικανοποιητικές σε αριθμό. Από την άλλη, οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνδεθεί στενά με την σχολική επίδοση στον ελληνικό χώρο καθώς και με την βαθμολογία στα σχολικά μαθήματα, για αυτό και οι πρώτες ενέργειες για τις μαθησιακές δυσκολίες αφορούσαν τη νομοθετική ρύθμιση της πολιτείας για αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων με αντίστοιχες προφορικές. Παράλληλα, με την αναγνώριση του όρου «μαθησιακή δυσκολία» και την συχνή χρήση του, χωρίς να έχουν τεθεί ή αποσαφηνιστεί όρια και λειτουργικά πλαίσια, αναπτύχθηκε η τάση, κάθε δυσκολία ή ενδεχόμενο χαμηλής επίδοσης να αποδίδεται απλά με τον όρο «μαθησιακή δυσκολία». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί να απαλλάσσονται από οποιαδήποτε λανθασμένη διδακτική προσέγγιση υιοθετούσαν, από την άλλη σε κάθε παιδί που αντιμετώπιζε κάποια μαθησιακή δυσκολία, τους αποδίδονταν ο χαρακτηρισμός των μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως της δυσλεξίας.

1.1.Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Η πραγμάτωση των επικοινωνιακών προθέσεων σε γλωσσικά πλαίσια καθώς και η ερμηνεία των προθέσεων που ενυπάρχουν στα εκφωνήματα των άλλων βασίζεται πάντα στην ικανότητά μας να λάβουμε υπόψη πώς επηρεάζει το φυσικό, γλωσσικό και κοινωνικό πλαίσιο την όλη διατύπωση των γλωσσικών εκφράσεων. Οι μαθησιακές δυσκολίες, τα τελευταία χρόνια, αποτελούν επίκεντρο ενδιαφέροντος πολλών επιστημονικών κλάδων, ενώ συσσωρευμένα επιστημονικά δεδομένα που έχουν προκύψει αναφέρονται σε πιθανά αίτια, χαρακτηριστικά αλλά και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους.

Στο επιστημονικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν συσσωρευμένα εμπειρικά δεδομένα, ιδιαίτερα τα τελευταία 50 χρόνια, τα οποία έχουν διευρύνει τις γνώσεις σχετικά με τις διαστάσεις του θέματος, δεν έχουν δώσει όμως απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα, έτσι ώστε να προωθηθεί η βασική θεωρία και έρευνα. Παράμετροι που έχουν

διερευνηθεί ιδιαίτερα αφορούν είδη λαθών σε τομείς ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, ιδιαιτερότητες της φωνολογικής επίγνωσης και πιο πρόσφατα της μορφοσυντακτικής δομής στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, ιδιαιτερότητες καθώς και ιδιαιτερότητες στην αριθμητική λειτουργία. Επίσης έχουν διερευνηθεί γνωστικές ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες των παιδιών σε αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες (έννοιες χώρου-χρόνου, διάκριση μορφής-πλαίσιου, μνημονική λειτουργία κ.α.) αυτών των δυσκολιών (Τζουριάδου, 2007).

Σήμερα παρατηρείται η τάση ώστε οι μαθησιακές δυσκολίες να αποτελούν πεδίο συστηματικότερης διερεύνησης και ανάλυσης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν αφήνουν τους μαθητές που παρουσιάζουν κάποια δυσκολία αβοήθητους, αντίθετα είναι πρόθυμοι να συμβουλευούν τους γονείς για το δυναμικό του παιδιού τους αλλά και οι ίδιοι να υιοθετούν συνεχώς νέες διδακτικές προσεγγίσεις για τους μαθητές αυτούς προκειμένου να αντιμετωπίζουν τα οποιαδήποτε εμπόδια μπορεί να προκύπτουν στην διδακτική διαδικασία. Μακριά όμως από το εισαγωγικό πλαίσιο, τι είναι στην ουσία οι μαθησιακές δυσκολίες; Ποιος είναι ο ορισμός τους και τι περιλαμβάνουν αυτές ως χαρακτηριστικά, τότε ακριβώς ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο όρος «**μαθησιακές δυσκολίες**» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνήσει ή να μάθει, δηλαδή σε διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθηση και με την διαχείριση του λόγου και της γλώσσας. Πρόκειται για ένα πολυσυλλεκτικό όρο που μπορεί να αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες, όπως: δυσκολίες αντίληψης, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αυτισμό, δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία κ.α. Η πρώτη φορά που ο όρος «*μαθησιακή δυσκολία*» εμφανίζεται στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής είναι το 1962, από τον Samuel Kirk (Hammill, 1990), ο οποίος χρησιμοποίησε αυτό τον συγκεκριμένο όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του να μάθει με βάση τα στάδια της **τυπικής γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης και την τελική του απόδοση**.

Σύμφωνα λοιπόν με τον τελευταίο ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μάλιστα, είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων (Hammil,1990).

Μια προσεκτική ανάλυση του παραπάνω δοθέντος ορισμού , βοηθά σημαντικά στην αποσαφήνιση του πεδίου αυτού που φέρεται με τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» και επιτρέπει να εστιάσουμε σε βασικά σημεία όσον αφορά τον ορισμό και τον τρόπο εξέτασης και διερεύνησης αυτών των δυσκολιών. Η Παντελιάδου(2009) φροντίζει πολύ ενδεικτικά να επισημάνει τα βασικά σημεία των μαθησιακών δυσκολιών στα οποία είναι σημαντικό να επικεντρωθεί η επιστημονική κοινότητα και να λαμβάνονται υπόψη κάθε φορά.

- ❖ Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια *ανομοιογενή ομάδα διαταραχών* καθώς εκδηλώνονται διαφοροποιημένα άλλοτε με κοινά χαρακτηριστικά και άλλοτε με δυσκολία εντοπισμού και αιτιολογίας.
- ❖ Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται πάντοτε με *σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση και στην πρόσκτηση γνώσεων*, συνδέονται με την σχολική αποτυχία γι αυτό και συνήθως ένα παιδί που

παρουσιάζει μαθησιακή δυσκολία εμφανίζεται με την κλινική εικόνα ενός παιδιού που αποτυγχάνει στο σχολείο.

- ❖ Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν μια *ενδογενής διαταραχή και συνεπώς όχι αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων*, και κυρίως την υπόθεση πως υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία η οποία είναι υπεύθυνη για το φάσμα των Μαθησιακών Δυσκολιών, ωστόσο τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα δεν είναι ικανά να ανιχνεύσουν την ύπαρξή της.

Έκτοτε βέβαια, έχουν διατυπωθεί αρκετοί προσεγγιστικοί ορισμοί και σχετικές θεωρίες ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για ένα ερευνητικό πεδίο που εμπλουτίζεται συνεχώς με κάθε φορά νέα ερευνητικά δεδομένα και για αυτό το λόγο, η επιστημονική κοινότητα βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του ορισμού. Η ανάδειξη των παραγόντων αυτών ωστόσο που αφορούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες και η κατάλληλη προσαρμογή και τροποποίησή τους στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί σημαντικό υπόβαθρο για την πρόβλεψη και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ώστε ο μαθητής που παρουσιάζει δυσκολίες να μην αποκλείεται από το σχολικό περιβάλλον. Ειδικά για τον σκοπό αυτό, η αποσαφήνιση των κατηγοριών των μαθησιακών δυσκολιών θα βοηθούσε σημαντικά στον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, η αναγνώριση των συμπτωμάτων και των ατομικών χαρακτηριστικών να βοηθήσουν σημαντικά στην κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και ανατροφοδότηση.

1.2.Ταξινόμηση Μαθησιακών Δυσκολιών

Το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών όπως προαναφέρθηκε, ποικίλλει τόσο σε ατομικά χαρακτηριστικά όσο και σε παράγοντες που αφορούν το πολιτισμικό αλλά και το σχολικό περιβάλλον. Είναι γνωστό πως κάθε μαθησιακή δυσκολία-διαταραχή έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, ορισμένη μορφή και διαφορετική πολυπλοκότητα για το κάθε άτομο. Οι μαθησιακές διαταραχές

εμφανίζουν ομολογουμένως και διαφορετική φαινομενολογία και πολυειδή φαινομενολογία, και ως εκ τούτου μια μόνο κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών εκτιμάται πως δεν είναι δυνατή, λόγω ακριβώς αυτής της πληθώρας των συμπτωμάτων.

Αρχικά να επισημανθεί πως υπάρχουν **δύο είδη Μαθησιακών Δυσκολιών**:

1. **Γενικές**(Συνήθως Δευτερογενείς – Εξωγενείς - Περιβαλλοντικής Αιτιολογίας, στις οποίες το παιδί υστερεί σε όλα τα είδη μαθημάτων και υπό όλες τις συνθήκες(είτε αφορά γραπτή εξέταση είτε προφορική στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας)
2. **Ειδικές**(Πρωτογενείς - Βιολογικής αιτιολογίας ή νευρολογικής φύση), στις οποίες το παιδί υστερεί σε ορισμένα είδη μαθημάτων (π.χ. στα γλωσσικά), ενώ σε άλλα μπορεί να αριστεύει (π.χ. στα πρακτικά) και να υστερεί μόνον σε ορισμένες μόνον συνθήκες (π.χ. στα γραπτά)

Η «*Ταξινόμηση ICD 10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς*» ορίζει τις ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων χρησιμοποιώντας πέντε κριτήρια. Η ταξινόμηση που προτείνει είναι η εξής:

- * Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- * Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- * Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- * Μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- * Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
- * Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη

Επομένως, μια σχετική κατατοπιστική ταξινόμηση της τυπολογίας των δυσκολιών αυτών ωστόσο είναι δυνατή και βοηθά σημαντικά ώστε τα προβλήματα που προκύπτουν να ανιχνευθούν ευκολότερα και να αντιμετωπισθούν και αποτελεσματικότερα. Παρακάτω παρατίθενται οι πιο αντιπροσωπευτικές ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι αλήθεια πως οι κατηγοριοποιήσεις

αυτές μόνο τα τελευταία χρόνια αρχίζουν δειλά δειλά να γίνονται γνωστές στην ελληνική βιβλιογραφία. Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά τα μοντέλα ταξινόμησης των μαθησιακών δυσκολιών με βάσει συγκεκριμένες παραμέτρους κάθε φορά

Μια από τις αντιπροσωπευτικές ταξινομήσεις αφορά την κατηγοριοποίηση των μαθησιακών διαταραχών ανάλογα *με το που εντοπίζεται η δυσκολία*. Συγκεκριμένα, μια βασική ωστόσο απλή ταξινόμηση έχει ως εξής:

- **Δυσκολίες λόγου και ομιλίας:** πρόκειται για δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Τέτοιες μπορεί να αφορούν την παραγωγή ήχων (άρθρωση), τη μετατροπή ιδεών σε λόγο (έκφραση) ή την κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή, δυσκολία στην επικοινωνία και στην λεκτική μετάδοση.
- **Δυσκολίες γραπτού λόγου:** οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, προβλήματα ορθογραφίας και γενικότερα δυσχέρεια στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε αυτές συμπεριλαμβάνεται και η ευρέως γνωστή περίπτωση της δυσλεξίας (συχνά αναφέρεται και ως *ειδική αναγνωστική δυσκολία*), για την οποία θα γίνει εκτενέστερος λόγος στην συνέχεια.
- **Δυσκολίες στην μαθηματική ικανότητα:** σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν δυσκολίες που στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Όπως και στην περίπτωση της προηγούμενης κατηγορίας (δυσκολίες γραπτού λόγου), πρόκειται για μορφές μαθησιακής δυσκολίας που, για προφανείς μάλλον λόγους, τις περισσότερες φορές ανιχνεύονται ευκολότερα μετά την ένταξη του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε συνδυασμό με την χαμηλή επίδοση και την σχολική αποτυχία.
- **Άλλες δυσκολίες:** σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σαφώς τη διαδικασία της μάθησης και

μπορούν να ενταχθούν κάτω από τον όρο "μαθησιακές δυσκολίες", χωρίς να εμπίπτουν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Τέτοιες είναι οι οπτικο-κινητικές διαταραχές ή και δυσκολίες που προκύπτουν από ελλειμματική προσοχή κλπ.

Πέρα από τις κλασσικές ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών με βάση την ικανότητα ή μη σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα είτε γλωσσικό είτε γραφικό είτε αναγνωστικό ή μαθηματικό, υπάρχουν και σχετικές κατηγοριοποιήσεις που θέτουν σε σειρά τις μαθησιακές δυσκολίες με βάση παραμέτρους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική υποστήριξη και ενίσχυση, τα ελλείμματα στην μάθηση και την ακόλουθη έλλειψη κινήτρων. Ιδιαίτερα κατατοπιστική και ενδεικτική με βασική παράμετρο το εκπαιδευτικό πλαίσιο υποστήριξης, μιας και πρόκειται για μαθησιακές δυσκολίες, είναι το μοντέλο κατηγοριοποίησης του Bach με βάση το επίπεδο παροχής της ειδικοπαιδαγωγικής ανάγκης(Αλεξόπουλος,2005), το οποίο αναλύεται όπως φαίνεται παρακάτω.

Μοντέλο Ταξινόμησης με βάση το επίπεδο της ειδικοπαιδαγωγικής ανάγκης. (Bach 1999)

1^η Βαθμίδα-Ανάγκη για συμπληρωματική ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη: η βαθμίδα αυτή συνδέεται με ελαφριάς μορφής δυσκολίες σε τομείς της σχολικής μάθησης και συνδέεται στενά με την ενισχυτική διδασκαλία στο χώρο του σχολείου.

2^η Βαθμίδα-Ανάγκη για αυξημένη ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη: Αφορά επίμονη και σημαντική δυσκολία στην μάθηση , ενώ τίθεται ουσιώδης η παροχή συμβουλευτικής και καθοδήγησης στο παιδί που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3^η Βαθμίδα-Ανάγκη για συνεχή ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη: αφορά έντονη, διαρκή και σοβαρή διαταραχή σε όλη τη μαθητική πορεία στο σχολικό περιβάλλον που συνήθως εκτείνεται και εκτός σχολείου Ο Αλεξόπουλος (2011) σε σχετική αναφορά του αναφέρει και την κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών με βάση τους

Betz και Breuninger. Η διάκριση αυτή των «μαθησιακών προβλημάτων» στη γερμανική βιβλιογραφία συνδέεται και με την καθιερωθείσα διάκριση του Bach (1999) των μαθησιακών διαταραχών ανάλογα με την *έκταση*, τη *σοβαρότητα* και τη *διάρκεια* των δυσκολιών. Η παιδαγωγική σημασία των ταξινομήσεων αυτών έγκειται στο γεγονός πως επιτρέπουν τη διαφοροποίηση των μαθησιακών δυσκολιών και διαταραχών σε τρία επίπεδα: α) των ελαφρών, β) των μέτριων και γ) των σοβαρών δυσκολιών.

Η αντίστοιχη ταξινόμηση που προτείνεται από τον Bach (1999) στο κλασσικό του έργο «Τα θεμέλια της Ειδικής Παιδαγωγικής» γίνεται με βάση την «έκταση των συνεπειών» από την ύπαρξη ενός μαθησιακού προβλήματος. Η έννοια των συνεπειών ή ζημιών από την εκδήλωση ενός μαθησιακού προβλήματος συναρτάται με το βαθμό δυσκολίας στην ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση του ατόμου καθώς και τον βαθμό περιορισμού της κοινωνικής του ένταξης σε σχέση πάντοτε με τις εκάστοτε ισχύουσες συνθήκες περί του «κανονικού». Έτσι η διάκριση των μαθησιακών προβλημάτων είναι διαβαθμισμένη σε τρία επίπεδα:

- ❖ Μαθησιακά προβλήματα με εκτεταμένη, βαριά και διαρκή εκδήλωση των συνεπειών από την ύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας
- ❖ Μαθησιακή διαταραχή με μερική, λιγότερο βαριά η μικρής διάρκειας εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών και
- ❖ Μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε σωματικές ιδιαιτερότητες, κοινωνικές και άλλες δυσκολίες του ατόμου που δεν ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες

Στην παραπάνω κατηγοριοποίηση του Bach(1999), η έννοια της «Διαταραχής» αναφέρεται στη μεσαία βαθμίδα των συνεπειών από την ύπαρξη μιας μαθησιακής δυσκολία

Μοντέλο Ταξινόμησης με βάση τους Betz και Breuninger:

Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει σε δύο βασικές παραμέτρους που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες, τα ελλείμματα και τις δομικές διαταραχές.

1^ο Στάδιο: αφορά αρχικά δυσκολίες σε πρώτο επίπεδο που ανιχνεύονται στην ανάγνωση και γραφή που παρουσιάζει το παιδί σε συνδυασμό με το περιβάλλον και τις επιδράσεις που δέχεται. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να βλέπουν πως το παιδί δεν αντεπεξέρχεται σε βασικές διαδικασίες γνώσεις ή στα μαθήματα και δυσκολεύεται σημαντικά

2^ο Στάδιο: το μέρος αυτό συνδέεται με την αποτυχία και την αντίδραση του παιδιού στα εμπόδια που αντιμετωπίζει στις διαδικασίες μάθησης και πρόσκτησης γνώσης, βλέπει πως συγκριτικά με άλλα παιδιά της ηλικίας του δεν έχει τις ίδιες επιτυχίες και αυτό οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση. Με την «αποφευκτική συμπεριφορά» απέναντι στη σχολική μάθηση και την πρόκληση διαταραχών στη σχολική τάξη ο μαθητής εισέρχεται σε ένα «φαύλο κύκλο», όπου για να διατηρήσει την αυταξία του, η οποία προσβάλλεται από τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, αυξάνει την διαταρακτική του συμπεριφορά και τελικά δημιουργεί νέα και σε εκτεταμένο επίπεδο «προβληματική μαθησιακή συμπεριφορά»

3^ο Στάδιο: οι ελλείψεις που παρουσιάζει για μεγάλο χρονικό διάστημα το παιδί στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ανασφάλεια που αρχίζει να νιώθει, οδηγούν σε περισσότερα κενά και σε μεγαλύτερο χάσμα εκπαιδευτικού αλλά και κοινωνικού επιπέδου. Αυτή η διαρκής αντιπαράθεση του μαθητή με τον εαυτό του δημιουργεί έντονη αμφισβήτηση των «γνωστικών του ικανοτήτων». Οι γονείς μπορεί να αντιδράσουν με έλλειψη κατανόησης και να εντείνουν τη δυσλειτουργική κατάσταση. Οι καθυστερήσεις και οι ελλείψεις επιδεινώνουν την κατάσταση και αυξάνουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή. Στο στάδιο αυτό μπορούν να εκδηλωθούν πιθανώς και ψυχοσωματικά συμπτώματα.

4^ο Στάδιο : το παιδί με τις συνεχείς δυσκολίες και την μη πραγμάτωση των στόχων του αποδέχεται πια την αποτυχία του ως κανόνα, δεν αντιδρά πια, τα κίνητρα είναι ελάχιστα έως και ανύπαρκτα, και μεγαλώνει ο φαύλος κύκλος της απραξίας των μαθησιακών ελλειμμάτων. Στην θεωρία των Betz & Breuninger, οι «δομικές μαθησιακές διαταραχές» αναφέρονται στο «βίωμα και την συμπεριφορά» των συμμετεχόντων στην μαθησιακή διαδικασία ατόμων. Οι δομικές μαθησιακές διαταραχές μπορούν να προκύψουν είτε από λάθη στη διδακτική διαδικασία είτε από

παραμέληση στους μαθησιακούς παράγοντες είτε τέλος από διαταραχές που βασίζονται σε ελλείψεις (Betz & Breuninger 1998:16). Με την πίεση που βιώνει αρχίζει και μεταβάλλεται η αυτο-αντίληψή του κάτι που στη συνέχεια οδηγεί σε αλλαγή της στάσης από την πλευρά του περιβάλλοντος απέναντι στον μαθητή.

3. Η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τους Klauer και Lauth(1997)

Οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν μια ταξινόμηση ως σύστημα που έχει δύο κατευθυντήριες διαστάσεις:

ⁿ
1^η Διάσταση: Οι μαθησιακές διαταραχές μπορούν να διακριθούν ως προς το *περιεχόμενο* σε *γενικές* και *ειδικές* (μερικές, περιορισμένες). Οι μαθησιακές δυσκολίες της μάθησης σε σχέση με το περιεχόμενο χαρακτηρίζονται από σοβαρές χαμηλές επιδόσεις σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό τομέα. Σε άλλους τομείς ή διδακτικά αντικείμενα της σχολικής μάθησης παρατηρούνται καλές επιδόσεις. Το γενικό νοητικό επίπεδο του μαθητή κυμαίνεται στο μέσο όρο. Στις γενικές μαθησιακές διαταραχές η μάθηση εμποδίζεται στους περισσότερους τομείς της σχολικής μάθησης.

^η
2^η Διάσταση: Οι μαθησιακές διαταραχές μπορούν να διακριθούν σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές σε *παροδικές* και *μόνιμες (διαρκείς)*. Ως παροδικές μαθησιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται οι δυσκολίες στη μάθηση που εμφανίζονται μετά από κρίσιμα γεγονότα στη ζωή του παιδιού όπως αλλαγή σχολείου, συναισθηματικές κρίσεις λόγω ενός διαζυγίου των γονέων του παιδιού, μεταβατικά στάδια στην ανάπτυξη του κ.λπ. Συχνά προκαλούν επιπτώσεις στην αυτοεικόνα του παιδιού και την κοινωνική του συμπεριφορά κάτι που με τη σειρά του επιδρά αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία

1.3.Αίτια μαθησιακών δυσκολιών

Όπως αναφέρει και ο Αναγνωστόπουλος(2000), η μαθησιακή ικανότητα του παιδιού εξαρτάται από τις ατομικές ιδιοσυστατικές του ικανότητες, το κίνητρο για μάθηση, την ασυνείδητη φαντασιωτική του λειτουργία, την ικανότητα για συναισθηματική προσέγγιση αλλά και την εξοικείωση με το γλωσσικό υπόβαθρο σε συνδυασμό με τις προσδοκίες από το περιβάλλον του. Ο ίδιος τονίζει πως κατά ένα μεγάλο ποσοστό, οι περιβαλλοντικοί και συναισθηματικοί παράγοντες αποτελούν βασικές αιτίες για να παρουσιάσει ένα παιδί μαθησιακές δυσκολίες, με το ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον και τις ανεπαρκείς έως και άσχημες οικογενειακές σχέσεις να αποτελούν βασικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη και εδραίωση τους σε γενικό φάσμα.

Από την άλλη, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιθανό να προέρχονται από εξελικτικές-αναπτυξιακές δυσλειτουργίες, σε βασικούς τομείς των αναγνωστικών δυσκολιών όπως η ελλειμματική προσοχή, η φτωχή διαδικασία απομνημόνευσης, διαταραχές στο λόγο αλλά και στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες και ανεπάρκεια στην λειτουργία του εγκεφάλου κατά τις γνωστικές διαδικασίες. Όσον αφορά ωστόσο τα αίτια εκδήλωσης των ειδικών μαθησιακών διαταραχών, τα αίτια δεν είναι ποτέ ξεκάθαρα και εμφανή, αποδίδονται σε δυσλειτουργίες νευροφυσιολογικής επίδρασης. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται φανερή η ετερογένεια της αιτιολογίας των μαθησιακών δυσκολιών.

Είναι πια ευρέως αποδεκτή η οργανική φύση των αιτιών, η προβληματική, ωστόσο, του θέματος έγκειται στη σχέση αυτής της φύσης και του τρόπου, με τον οποίο εκδηλώνεται στη γνωστική λειτουργία και επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Οι πρώτοι, οι οποίοι ασχολήθηκαν με το ζήτημα αυτό, προέρχονται από τον χώρο της ιατρικής. Αυτοί αρχικά πρότειναν **μονοπαραγοντικές** θεωρητικές προσεγγίσεις, που ανάγονται στις νευρολογικές λειτουργίες του εγκεφάλου. Με τον όρο «**εγκεφαλική ημισφαιριακή κυριαρχία**» εννοείται η εξειδίκευση του κάθε ημισφαιρίου σε σχέση με το άλλο ως

προς διαφορετικές λειτουργίες. Το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει την δεξιά πλευρά του σώματος, ενώ το δεξί ημισφαίριο την αριστερή πλευρά. Το αριστερό, το οποίο θεωρείται κυρίαρχο, είναι υπεύθυνο για την λειτουργία του λόγου και της ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνο για την αναλυτική σκέψη, την κατανόηση και την παραγωγή λόγου, ενώ το δεξί είναι υπεύθυνο για την αντίληψη με έναν περισσότερο «ολιστικό τρόπο» (Καραπέτσας 1997: 33, Στασινός 2003: 88-101).

Η σύνδεση αυτής της θεωρίας με τις μαθησιακές δυσκολίες γίνεται για τρεις λόγους. Πρώτον, σε περίπτωση τραύματος στο αριστερό ημισφαίριο μπορεί να δημιουργηθεί πρόβλημα ομιλίας (αφασία). Δεύτερον, η χρήση του δεξιού χεριού ως επικρατέστερου οδηγεί σε λειτουργική υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου. Τρίτον, η δυσκολία διάκρισης αριστερού- δεξιού, η οποία συναντιέται συχνά στα παιδιά με δυσλεξία, θεωρείται πως οφείλεται στην έλλειψη σαφούς επικράτησης ενός ημισφαιρίου (Πόρποδας 1992). Συνεπώς, πιθανές βλάβες, στο αριστερό ημισφαίριο του ατόμου, το οποίο είναι εκείνο που ελέγχει κατά κύριο λόγο τις ικανότητες λόγου, γραφής και ομιλίας, ή κάποιο έλλειμμα στην εγκεφαλική κυριαρχία (μη σαφής κυριαρχία του ενός ημισφαιρίου) θεωρήθηκαν ως αιτιολογικοί παράγοντες της δυσλεξίας (Καραπέτσας 1997:33· Στασινός 1999:88-101). Μία άλλη μονοπαραγοντική ερμηνευτική θεωρία για τις μαθησιακές δυσκολίες βασίζεται στο ζήτημα της **κληρονομικότητας**. Με αφετηρία έρευνες, όπου διαπιστώθηκαν δυσκολίες και σε άλλα άτομα της οικογένειας (αδέρφια, λοιποί συγγενείς), οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας τεκμηρίωναν την αιτιώδη σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με την κληρονομικότητα.

Επιπροσθέτως, έρευνες, οι οποίες έχουν γίνει στον αγγλοσαξονικό χώρο ανάμεσα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και σε συγγενείς τους έχουν δείξει συγγενείς ανωμαλίες στα χρωμοσώματα 6 και 15 (Grigorenko et al.,1997). Εν τούτοις, παρόλο που υπάρχουν δεδομένα, τα οποία ενισχύουν τη σχέση δυσλεξίας και γενετικών παραγόντων, αυτά δεν θεωρούνται επαρκή (Πόρποδας 1992: 85-87).

Σύμφωνα με τις **πολυπαραγοντικές** θεωρίες, οι οποίες ανάγουν τις μαθησιακές δυσκολίες στις γνωστικές και αντιληπτικές λειτουργίες του οργανισμού, υπάρχουν περισσότεροι του ενός παράγοντες, οι οποίοι

επηρεάζουν την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Υποστηρίζεται πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υπολείπονται σε σχέση την οπτική ή την ακουστική αντίληψη, την οφθαλμοκίνηση, τη μνήμη, τη λεκτική και φωνολογική επεξεργασία, την οργάνωση κ.α.

Όσον αφορά τη θεωρία της οφθαλμοκίνησης υποστηρίζεται πως τα άτομα, τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ταυτόχρονα εκδηλώνουν και δυσκολίες στο σύστημα οφθαλμικού ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, ένας αναγνώστης όταν βλέπει μία λέξη εστιάζει στην αρχή και στη μέση της, με ελάχιστες παλινδρομήσεις προς τα πίσω. Ένα άτομο, εντούτοις, με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζει μεγαλύτερη αστάθεια ως προς τις κινήσεις των οφθαλμών του, εστιάζει λιγότερο και πολλές φορές εσφαλμένα στα γράμματα, ενώ ταυτόχρονα κάνει συχνές παλινδρομήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα αυτά, όταν διαβάζουν, και πολλές φορές και όταν γράφουν, να διαβάζουν και να τοποθετούν αντίστοιχα με λανθασμένη σειρά τα γράμματα ή και να τα παραλείπουν (Πόρποδας 1992: 88, Στασινός 2003: 128-136).

Αναφορικά με τη λειτουργία της μνήμης, ερευνητές υποστηρίζουν πως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσλειτουργίες και στη μνημονική ικανότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία, η πληροφορία διανύει ορισμένα στάδια. Αρχικά, η πληροφορία γίνεται αντιληπτή από το άτομο αισθητηριακά, διαμέσου των διεργασιών της όρασης και της ακοής. Έπειτα, εάν το άτομο δείξει προσοχή προς το ερέθισμα, αυτό αποθηκεύεται στην βραχύχρονη μνήμη, όπου σχηματοποιείται σε συμβολική αναπαράσταση και έπειτα μεταβαίνει στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 44). Τα άτομα, όμως, με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν ελλείμματα τόσο σε επίπεδο αισθητηριακής αποκωδικοποίησης και επεξεργασίας καθώς και μεταβίβασης στην βραχύχρονη μνήμη (Στασινός 2003: 148, 150).

Ωστόσο, μία από τις πρώτες προσεγγίσεις ήταν αυτή της **νευρολογικής δυσλειτουργίας**. Διατυπώθηκε η άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται σε άτομα με ήπιες νευρολογικές δυσλειτουργίες. Αυτό είχε ως συνέπεια να αναπτυχθούν δύο νευρολογικού τύπου θεωρίες για τη δυσλεξία. Η πρώτη θεωρία αναγνωρίζει την παρουσία μιας κεντρικής αναπτυξιακής εγκεφαλικής

δυσλειτουργίας, ενώ η δεύτερη αποδίδει τη δυσλεξία στην ύπαρξη δυσλειτουργίας στην εγκεφαλική ημισφαιρική κυριαρχία (Στασινός 2003: 85-87, Πόρποδας 1992: 82-83)

Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας που μέχρι στιγμής είναι ισχυρός είναι τα προβλήματα στη **γλωσσική επεξεργασία**. Η διαχείριση των φωνημάτων και των γραμμάτων της γλώσσας και η κατάλληλη εξοικείωση με αυτά αποτελεί, όπως θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο βασικό προγνωστικό παράγοντα για τις μαθησιακές διαταραχές αλλά και την μελλοντική εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται με μια σειρά από δυσκολίες και χαρακτηριστικά που δεν είναι, όμως, κοινά σε όλο τον πληθυσμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ και κατά συνέπεια τη δυσκολία πρότασης διδακτικής παρέμβασης, αποτελεσματικής και κατάλληλης για όλους τους μαθητές αυτής της ομάδας. Σαφέστατα, πρέπει να τονιστεί ότι με βάση τον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν προσδιορίζεται μόνο το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου και η αιτιολογία του, αλλά έμμεσα καθορίζεται και ο τρόπος αξιολόγησης και διάγνωσης τους

1.4. Στάδια για την καθοριστική διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Το σημαντικότερο βήμα στην προσπάθεια παρέμβασης σε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι η σωστή αξιολόγηση. Μόνο όταν γνωρίζουμε με την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια το είδος αλλά και την έκταση του προβλήματος, τότε είναι δυνατό να συνταχθεί

κατάλληλα αλλά και να εφαρμοστεί σωστά ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Η Παντελιάδου(2000) αναφέρει ενδεικτικά βήματα που αρχικά πρέπει να εφαρμοστούν από τις διαγνωστικές ομάδες σχετικά με τον προσδιορισμό της κατάστασης του παιδιού και ειδικά όσον αφορά τις εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Αρχικά θα πρέπει να υπάρξει και να χορηγηθεί ένα πλήρες **ιστορικό** για το μαθητή. Αυτό μπορούμε να το πάρουμε με μια συνέντευξη με τους γονείς. Το ιστορικό του παιδιού ουσιαστικά είναι πληροφορίες που αφορούν την κύηση, τον τοκετό αλλά και την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού σε σχέση με θέματα συμπεριφοράς και τις οικογενειακές σχέσεις. Επίσης το **ιατρικό ιστορικό** που αφορά και τον κληρονομικό παράγοντα που σχετίζονται και με τυχόν φαρμακευτικές θεραπείες ή γενικά ασθένειες του παιδιού. Η **οικογενειακή κατάσταση** αλλά και πληροφορίες των γονέων αλλά και πληροφορίες από το σχολικό περιβάλλον αποτελούν βασική πηγή πληροφοριών για τη συγκροτημένη μελέτη του παιδιού. Επί προσθέτως, **πληροφορίες από το άμεσο περιβάλλον** του παιδιού μπορεί να αξιοποιηθούν κατάλληλα για να δώσουν σημαντικές πληροφορίες.

Από την άλλη, βασικό ρόλο παίζουν και τα ψυχομετρικά τεστ που παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού, την κοινωνική συμπεριφορά του καθώς και την αισθησιοκινητική του ανάπτυξη. Παράλληλα, μια διαγνωστική εκτίμηση δεν μπορεί να είναι πλήρης αν δεν συνοδεύεται από την κατάλληλη εκτίμηση του ειδικού παιδαγωγού. Κύριο μέλημα του τελευταίου είναι η εξέταση του γραπτού αλλά και προφορικού λόγου σε θέματα ανάγνωσης ορθογραφίας και μαθηματικών δεξιοτήτων

Με βάση όλες τις παραπάνω πληροφορίες η διαγνωστική εκτίμηση ενός παιδιού που εμφανίζει συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών βοηθά τόσο στην έγκαιρη παρέμβαση όσο και στην κατάλληλη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ώστε να παρασχεθεί η κατάλληλη βοήθεια στο παιδί. Η χρήση του δείκτη νοημοσύνης ως μοναδικό μέσο για την αξιολόγηση της κατάστασης και της απόδοσης ενός δυσλεκτικού παιδιού, σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αποτελέσει ασφαλές και μοναδικό κριτήριο για την κατάρτιση του προγράμματος εκπαίδευσης και

παρέμβασης. Εξάλλου όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η νοημοσύνη δεν σχετίζεται ξεκάθαρα με την δυσλεξία.

Με λίγα λόγια, η διαγνωστική ομάδα λαμβάνει πληροφορίες για το παιδί με δυσλεξία από πολλές πηγές και τις αξιοποιεί κατάλληλα, ώστε ο μαθητής να προσαρμοστεί όχι μόνο στο σχολικό κλίμα της τάξης και της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και να ενταχθεί στον κοινωνικό του περίγυρο. Ουσιαστικά το διαγνωστικό σχήμα που εμπεριέχει εξέταση του ιατροκοινωνικού ιστορικού, τις ψυχολογικές εξετάσεις, τις παιδοψυχιατρικές-ιατρικές εξετάσεις αλλά και την εκτίμηση του μαθησιακού επιπέδου, αποτελεί βασικό υπόβαθρο για την κατάλληλη δόμηση και εφαρμογή πρακτικών για μάθηση, παρέμβαση και εξέλιξη της γνωστικής, νοητικής, γλωσσικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του δυσλεκτικού παιδιού.

Η συνολική εξέταση των προαναφερθέντων παραγόντων συντελούν ώστε η κατάσταση του παιδιού να εξετάζεται πολύπλευρα και έτσι να παρουσιαστούν οι κατάλληλες δομές στοχευμένης παρέμβασης και διδασκαλίας που αφορούν στην περίπτωση του εκάστοτε παιδιού. Στην πραγματικότητα, πολλά παιδιά, έφηβοι και ενήλικες που παρουσιάζουν δυσλεξία, συχνά δεν διαγιγνώσκονται έγκαιρα, ειδικά τα άτομα που παρουσιάζουν ήπια συμπτώματα δυσλεξίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, πολλοί από αυτούς να δυσκολεύονται και να αποτυγχάνουν στις δομές του τυπικού γενικού σχολικού συστήματος, αντί να δέχονται κατάλληλη εκπαιδευτική και ενισχυτική παρέμβαση που απαιτείται για να μπορούν να εξασκηθούν και να αναπτύξουν το αναγνωστικό και γραφοφωνηματικό τους έλλειμμα. Η αποκατάσταση και η οποιαδήποτε παρέμβαση αποτελεί δυσκολότερο εγχείρημα όσο το άτομο μεγαλώνει σε ηλικία και κάθε σχεδιασμένη δράση αποκατάστασης θα χρειαστεί να είναι πιο ενισχυμένη και στοχευμένη κάθε φορά, ώστε να επικαλύπτονται τα κενά που παρουσιάζει το άτομο σε κάθε περίπτωση.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, αναλύεται ενδελεχώς και με λεπτομέρεια η περίπτωση της ειδικής αναγνωστικής διαταραχής, κοινώς γνωστή με τον όρο δυσλεξία. Ειδικά για την δυσλεξία πρέπει να τονισθεί πως είναι η πιο γνωστή από τις λεγόμενες μαθησιακές δυσκολίες, την οποία χαρακτηρίζουν συμπτώματα, όπως **δυσχέρεια στην ανάγνωση, στην**

ορθογραφία, στη γραφή, στον προφορικό λόγο και μερικές φορές στην ακουστική ικανότητα. Οι δυσκολίες αυτές είναι επίσης χαρακτηριστικό πως δεν έχουν να κάνουν μόνο με σχολικούς παράγοντες αλλά και με την καθημερινή ζωή και την κοινωνική αλληλεπίδραση στο επίπεδο που απαιτούνται αναγνωστικές ή και γραπτές εκφράσεις λόγου. Επομένως, η δυσλεξία αποτελεί διαταραχή που επηρεάζει το άτομο αλλά και το πώς προσλαμβάνει και επιδρά στο περιβάλλον του, ωστόσο είναι μόνο στενά συνδεδεμένη με σχολική αξιολόγηση καθώς μόνο στο δημοτικό γίνεται αντιληπτή στα πρώτα στάδια και ανάλογα με τα συμπτώματα του ατόμου οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την διδασκαλία τους. Από την άλλη, η επιμόρφωση και εκπαίδευση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της ειδικής αγωγής και των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί βασικό παράγοντα για την κατανόηση των δυσλεκτικών μαθητών και διδασκαλίας τους στην γενική τάξη. Η ιδιαίτερη πτυχή της δυσκολίας αυτής αλλά και οι συνέπειές της στο γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον σε σχέση με άλλους παράγοντες (πχ. σπουδές, διδακτική εμπειρία, επιμόρφωση) αποτέλεσε το κίνητρο για την συγγραφή της παρούσας εργασίας με βάση την θεματική που προαναφέρθηκε.

Δυσλεξία

1.5. Οριοθέτηση της Δυσλεξίας

Οι μαθησιακές δυσκολίες καθώς, ειδικά τα τελευταία χρόνια, βρίσκονται στο επίκεντρο της αναλυτικής διερεύνησης, ο ορισμός τους καταλήγει να χρησιμοποιείται για να περιγράψει πολυσυλλεκτικά ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνήσει, να εκφραστεί ή να μάθει. Ειδικά για τον εκπαιδευτικό τομέα, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αναγνωρίζουν πιο εύκολα τις

μαθησιακές δυσκολίες και να μεριμνούν για το επίπεδο μάθησής των μαθητών. Ωστόσο, ο όρος των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιείται αρκετές φορές γενικά και με ευκολία, προκειμένου πολλές φορές να αιτιολογηθεί η χαμηλή επίδοση και η σχολική αποτυχία ορισμένων μαθητών.

Από την άλλη, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πλέον έχουν ταυτιστεί με την δυσλεξία. Πρόκειται για καθαρά γλωσσική διαταραχή, κατά την οποία *το άτομο αντιμετωπίζει δυσκολία στην διαχείριση και αποκωδικοποίηση των φωνολογικών τμημάτων της γλώσσας, δυσκολία στην ανάγνωση ενώ συνοδεύεται από ακατάστατη γραφή και μειωμένη έκφραση*. Η δυσλεξία αφορά διαταραχή με ευρύ πλαίσιο χαρακτηριστικών δυσκολίας αλλά και συμπτωμάτων(είτε έκδηλα, είτε άδηλα) και η οποία εντοπίζεται προσεγγιστικά σε ένα 10% ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού.

Όπως και για κάθε περιοχή που τυγχάνει ερευνητικής ανάλυσης, έτσι ακριβώς και για την περιοχή της δυσλεξίας, η απόδοση ορισμών και η οριοθέτηση με βάση κάποια κριτήρια ως ειδική κατηγορία είναι αρχικά βασικό μέλημα των ερευνητών: για να μελετηθεί κατάλληλα κάτι, πρέπει πρώτα να αποκτήσει έναν ορισμό και να ενταχθεί σε ένα ορισμένο πλαίσιο κατανόησης. Η αλήθεια είναι ωστόσο πως όσον αφορά την δυσλεξία τα πράγματα είναι αρκετά πολύπλοκα..Στην πραγματικότητα έχουν αποδοθεί αρκετοί ορισμοί για την δυσλεξία καθώς δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία σχετικά με τον απόλυτο καθορισμό της ορολογίας της λέξης. Κάποιοι ορισμοί βασίζονται στη νευρολογική βάση της δυσλεξίας ενώ άλλοι ορισμοί βασίζονται στην παρατήρηση των συμπτωμάτων που παρουσιάζει ένα δυσλεκτικό άτομο, ενώ σε μικρότερο βαθμό κάποιοι ορισμοί σχετίζονται με τη σύνδεση γνωστικών λειτουργιών και παρεμβατικών μεθόδων (Thompson, 2013).

Κατά βασική έννοια, ο όρος δυσλεξία αναφέρεται σε μια ομάδα μαθησιακών δυσκολιών που έχει ως αντιπροσωπευτικότερο χαρακτηριστικό τις ιδιαιτερότητες στην επεξεργασία της γλώσσας. Πρόκειται για όρο που εισήχθη για πρώτη φορά το 1883 από τον Kausman. Όπως τονίζει και ο Smythe, η ίδια η μορφή της λέξης δηλώνει την φύση της, καθώς αποτελείται από το αρχικό μόρφημα «δυσ» που

δηλώνει την δυσκολία αλλά και από το μόρφημα «λέξη» που σχετίζεται με το γραμματισμό. Αφορά ειδική μαθησιακή δυσκολία, κατά την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην συλλαβή, τη γραφή και την προφορά λέξεων. Αναφέρεται σαν μαθησιακή δυσκολία ως επί το πλείστον, καθώς «δυσχεραίνει το μαθητή να επιτύχει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα που προτείνει το κοινωνικό περιβάλλον ενώ σε δυσκολότερο προχωρημένο στάδιο, μπορεί να δυσκολέψει το άτομο τόσο ώστε να το ωθήσει σε μονάδες ειδικής εκπαίδευσης και επιπλέον πρόσθετες διδακτικές παρεμβάσεις» (The International Dyslexia Association, 2013).

Πέρα από την νευρολογική βάση της δυσλεξίας, ερευνητές όπως η Lieberman (1921-1990) εστίασαν στην φωνολογική βάση του ορισμού, ως υπόβαθρο επεξήγησης της δυσλεξίας, ενώ η Frith τονίζει και την εξέταση των πολιτιστικών επιρροών που σχετίζονται με την διαταραχή αυτή. Σημαντικός σταθμός για την ορολογία της δυσλεξίας, αποτελεί το 1994, όταν ο Lyon πρόταξε τον ακόλουθο ορισμό έναν σχετικά λεπτομερή ορισμό, πιο κατατοπιστικό, ωστόσο κρίθηκαν απαραίτητες κάποιες τροποποιήσεις όπως η συγκεκριμενοποίηση των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας. Φτάνουμε λοιπόν στο 2003, όπου διατυπώνεται και ο πιο ευρέως αποδεκτός και γνωστός ορισμός: «Η δυσλεξία είναι μια ειδική γλωσσική διαταραχή με νευροφυσιολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές τυπικά προέρχονται από ένα έλλειμμα στην φωνολογικό τμήμα της γλώσσας, που συχνά είναι απροσδόκητο σε σχέση με άλλες γνωστικές λειτουργίες και την πρόβλεψη της αποτελεσματικής πρακτικής στην τάξη. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της θεωρητικής γνώσης» (Lyon et al 2003, p.2). Τονίζεται παράλληλα στην βιβλιογραφία πως ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται αρκετές φορές ως συνώνυμος των «ειδικών μαθησιακών δυσκολιών» (Στασινός 2003: 23)

Εφόσον έχουν αναφερθεί κάποιοι από τους παραπάνω ορισμούς, θα ήταν ορθό να γίνει λόγος και για την ειδική αναφορά που δίνει η τέταρτη έκδοση του DSM –IV (Διαγνωστικό και Στατιστικό εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών). Με βάση αυτό, η δυσλεξία αναφέρεται «αναγνωστική δυσκολία» και σχετίζεται σημαντικά με αναγνωστική κατανόηση «που σημειώνεται αρκετά κάτω από το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, με βάση την χρονολογική ηλικία του ατόμου, τον υπολογισμό της νοητικής του λειτουργίας καθώς και την κατάλληλη ηλικία στην οποία θα δεχθεί συστηματική εκπαίδευση». Με βάση τρία συγκεκριμένα κριτήρια, της αναγνωστικής επιτυχίας σε σχέση με δεδομένες παραμέτρους, την ανταπόκριση σε καθημερινές δραστηριότητες που επίσης περιλαμβάνουν αναγνωστικές δεξιότητες καθώς και η συνύπαρξη τυχόν άλλων αισθητηριακών ελλειμμάτων στο άτομο αποτελούν διαγνωστικά κριτήρια για την ύπαρξη αναγνωστικής δυσκολίας στο άτομο.

Παράλληλα, στην αναφορά του DSM-V, ενδεικτικά επισημαίνεται πως οι δυσκολίες στην ανάγνωση είναι ταυτόσημη με τον όρο «δυσλεξία». Συγκεκριμένα, στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, η δυσλεξία καταγράφεται ως βασική εκδήλωση της ειδικής αναγνωστικής διαταραχής, με στοιχεία που αφορούν « την δυσκολία αντιστοίχισης γραμμάτων με τα φωνήματα τους- την εκφώνηση τυπωμένων λέξεων. Παράλληλα, αναφέρεται πως πρόκειται για εναλλακτικό όρο που χρησιμοποιείται για μία συνέχεια δυσκολιών για προβλήματα με «την ακρίβεια ή την ευχέρεια στην αναγνώριση γραμμάτων, την φτωχή αποκωδικοποίηση αλλά και φτωχές δεξιότητες στην ορθογραφία, ενώ μπορεί να συνοδεύεται με σχετική δυσκολία στην γραπτή έκφραση αλλά και σε μαθηματικές ικανότητες (DSM 5,2013).

Όπως όλες οι παρόμοιες καταστάσεις, και η δυσλεξία έχει διαβαθμίσεις π.χ. ελαφράς, μέτριας και βαριάς μορφής. Είναι δε, μια ιδιαίτερα παραπλανητική κατάσταση, επειδή δεν είναι τόσο πρόδηλη στην καθημερινή προφορική επικοινωνία, αφού συνήθως οι δυσλεξικοί είναι προικισμένα άτομα υψηλής ευφυΐας και ιδιαίτερα μεγάλης δημιουργικότητας. Σύμφωνα με την κλινική εμπειρία και την αντίστοιχη ερευνητική μαρτυρία η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας στον

πληθυσμό των μαθητών-ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται κάθε φορά για τη διάγνωση- είναι περισσότερο κοινή στα αγόρια παρά στα κορίτσια με αναλογία 3-4:1 (Στασινός, 1999).

Η δυσλεξία επιφέρει τη σχολική αποτυχία, η οποία επηρεάζει σημαντικά την ψυχική ισορροπία του ατόμου και καθορίζει την επιτυχία ή αποτυχία στη ζωή του. Παραθέτοντας και μια άλλη άποψη, η Πολυχρονοπούλου (2012) ενδεικτικά αναφέρει πως «η δυσλεξία είναι μια σοβαρή δυσκολία (κατά τους άλλους ειδική γλωσσική διαταραχή) που παρουσιάζεται στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από δυσκολία ή αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Το παιδί μπορεί να έχει πρόβλημα σε μία, σε δύο ή και σε όλες από τις παραπάνω περιοχές». Η ίδια συνεχίζει πως «το πρόβλημα του παιδιού δεν οφείλεται σε κακή όραση, νοητική υστέρηση, σε ψυχικές διαταραχές κακή ακοή ή και σε πολιτισμική αποστέρηση».

Αναλύοντας την λέξη ετυμολογικά, θα βοηθούσε σημαντικά σε περαιτέρω ανάλυση και επεξήγηση του όρου σε πιο σαφώς καθορισμένα πλαίσια. Η λέξη λοιπόν, «δυσλεξία κατά κύριο λόγο ,έχει τις ρίζες της στην ελληνική γλώσσα και δηλώνει την «φτωχή γλώσσα» ενώ συνδέεται με αδυναμία στην φωνολογική επίγνωση , στην αποκωδικοποίηση λέξεων καθώς και στην ικανότητα αυτόματης κατονομασίας γραμμάτων ή λέξεων (Rief & Stern,2010). Αξιολογείται ως νευρολογική διαταραχή με γενετική βάση καθώς θεωρείται πως υπάρχουν ανωμαλίες στις λειτουργίες του εγκεφάλου των ατόμων που έχουν δυσλεξία καθώς επίσης και ηλεκτροφυσιολογικά και δομικά χαρακτηριστικά στις εγκεφαλικές λειτουργίες τους.

Παρά την πληθώρα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για την έννοια της δυσλεξίας, πολλές φορές οι έννοιες «μαθησιακές δυσκολίες» και «δυσλεξία» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Αν και προσπαθούν να οριοθετηθούν αυτές οι δύο έννοιες ως δύο αυτόνομα πεδία, προκύπτει πως μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως την διακύμανση της ικανότητας-επίδοσης, το στοιχείο της ανάγνωσης που υπεισέρχεται στο γνωστικό στοιχείο και το επηρεάζει σημαντικά αλλά και την φυσιολογική νοητική λειτουργία που διαχωρίζει ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία από ένα άτομο με νοητική υστέρηση (Τζουριάδου,2011).

Αργότερα, το 1968, η παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία, καταλήγει να προτείνει δύο βασικούς ορισμούς για την δυσλεξία, και έτσι υπάρχουν αφενός 1) **η Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία** ως διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικόπολιτιστικό περιβάλλον και εξαρτάται από βασικές γνωστικές διαταραχές, που συνήθως είναι ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης και 2) **Δυσλεξία ως Παιδική διαταραχή**, κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση είναι καλή, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό, ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία (Καραπέτσας, 1997).

Συνεχίζοντας την εξέταση του ορισμού της δυσλεξίας, ο Πόρποδας (2003) δηλώνει πως *«η δυσλεξία αφορά ειδική αναγνωστική δυσκολία, αποτέλεσμα μιας διαταραχής με οργανική αιτιολογία.»*. Επομένως, γίνεται σαφές πως δεν σχετίζεται με το νοητικό επίπεδο του ατόμου: ένα παιδί με ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο, μπορεί να παρουσιάζει δυσλεξία. Επειδή ακριβώς η ειδική αναγνωστική δυσκολία, δεν σχετίζεται με τη νοημοσύνη, το δυσλεκτικό άτομο δεν εμφανίζει δυσκολία στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Ουσιαστικά, οφείλεται σε θεμελιακή δυσλειτουργία μαθησιακών μηχανισμών, που προκαλείται από σύμφυτους ωστόσο απροσδιόριστους παράγοντες (Πόρποδας, 2003). Σε κάθε περίπτωση, η δυσλεξία αποτελεί πρόβλημα κοινής αναγνώρισης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και επηρεάζει ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού (Lemperou & al. 2011).

Επομένως γίνεται φανερό πως όσο περισσότεροι ορισμοί, υπάρχουν, τόσο περισσότερες προσεγγίσεις θα αντιστοιχούν για την παρέμβαση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Ο κοινός παρονομαστής όλων των ορισμών στρέφονται στο γεγονός πως πρόκειται για δυσκολία στην **βασική ανάγνωση και κατανόηση με συναφή δυσκολία στην γραφή**. Το πρόβλημα αυτό έχει την βάση του στην δυσχέρεια κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης συμβόλων, γραφημάτων και φωνημάτων και κατά κύριο λόγο συχνά δεν ανιχνεύεται παρά μόνο με την είσοδο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Η ανάγκη για πρόωπη ανίχνευση των συμπτωμάτων και διαχείρισής τους κρίνεται

επιτακτική, ωστόσο είναι πιο σωστό πρώτα να γίνει μια εμπεριστατωμένη αναφορά στους τύπους της Δυσλεξίας αλλά και στα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά της.

1.6. Τύποι Δυσλεξίας (Ειδικής αναγνωστικής Δυσκολίας)

Η Δυσλεξία, ως ειδική αναγνωστική δυσχέρεια, παρατηρείται όταν το άτομο έχει σημαντική δυσκολία με την ευχέρεια και την ακρίβεια αποκωδικοποίησης της λέξης. Τόσο η κατανόηση κειμένου όσο και ο συλλαβισμός επηρεάζονται. Σήμερα, μολονότι είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο από πολλές νευρολογικές μελέτες πως τα αίτια της δυσλεξίας οφείλονται σε νευρολογική διαταραχή, η ακριβής θέση των δυσλειτουργούντων κυκλωμάτων του εγκεφάλου δεν έχει ακόμα εντοπισθεί με ακρίβεια. Υπάρχουν τρεις κατηγοριοποιήσεις για τη δυσλεξία.

Μια από αυτές αφορά την «**Βαθιά δυσλεξία (Deep Dyslexia)**» η οποία χαρακτηρίζεται κυρίως από σημασιολογικά λάθη κατά την δυνατή ανάγνωση. Τα άτομα με βαθιά δυσλεξία δεν μπορούν να διαβάσουν και να επαναλάβουν άγνωστες, σημασιολογικά, λέξεις γι' αυτά, κάνουν οπτικά λάθη π.χ. (θρανίο→ κρανίο) και λάθη εκτροπής π.χ. (αλκοόλ→ αλκοολικός). Επιπλέον διαβάζουν με μεγαλύτερη δυσκολία λέξεις με αφηρημένες έννοιες απ' ότι λέξεις με συγκεκριμένες έννοιες, έχουν πλήρη ανικανότητα στο να διαβάζουν ψευδολέξεις, έχουν σοβαρές αδυναμίες κατά τη σύνταξη και την αυθόρμητη γραφή καθώς και δυσλειτουργία βραχύχρονης μνήμης. Αν και τα συμπτώματα της βαθιάς δυσλεξίας είναι ανεξάρτητες και διαφορετικές διαταραχές της ανάγνωσης, είναι σπάνιο να βρεθεί ένα άτομο που να εμφανίζει μόνο ορισμένα από τα χαρακτηριστικά αυτά. Η «**Επιφανειακή δυσλεξία (Surface) ή Οπτική (Visual) ή Δυσειδοντική (Dyseidetic)**» αποτελεί μια άλλη μορφή δυσλεξίας και σχετίζεται με το πώς ένα άτομο κατανοεί τις έννοιες των συμβόλων, των γραμμάτων και των λέξεων της γλώσσας σε

ορθή γραπτή μορφή. Χαρακτηρίζεται από δυσκολία στη πρόσβαση των εννοιών των λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι οι επιφανειακοί δυσλεξικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ότι τα «λόγια» είναι τυπωμένες λέξεις αλλά μεγάλη δυσκολία στην ανάγνωση και την ορθογραφία ολόκληρων λέξεων. Η *«Φωνολογική ή Ακουστική ή Δυσφωνητική δυσλεξία»* συνδέεται με δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία. Τα παιδιά έχουν δυσκολίες στο να θυμούνται ήχους, να αναλύουν τους επιμέρους ήχους σε λέξεις και την αλληλουχία αυτών μέσα στις λέξεις. Γενικά δεν διαχωρίζουν ήχους και γράμματα. Μπορούν να διαβάσουν με ευκολία τις λέξεις που είναι γνωστές, αλλά συναντούν προβλήματα κατά την ανάγνωση των άγνωστων λέξεων. Τα ορθογραφικά λάθη μπορούν να δείξουν μια πολύ κακή κατανόηση των φωνημάτων.

Η δυσλεξία συχνά εντοπίζεται στην διεθνή βιβλιογραφία και με τον όρο *«αναπτυξιακή δυσλεξία»* και υποδηλώνει δυσκολία στην απόκτηση αναγνωστικών ικανοτήτων, συνήθως στα πρώιμα παιδικά χρόνια. Από την άλλη, η επίκτητη δυσλεξία προκύπτει ως αποτέλεσμα ενός σωματικού ή φυσικού τραύματος (Furnham, 2013). Σε κάθε περίπτωση, η δυσλεξία χρησιμοποιείται συχνά με μια ευρεία γενική έννοια για να καλύψει διάφορα συμπτώματα και για αυτό τον λόγο χρησιμοποιείται με τον όρο *«κλασσική δυσλεξία»* με ορόσημα την δυσκολία αφομοίωσης των φωνολογικών μερών και κατά συνέπεια των εννοιών ενός κειμένου μέσω διαβάσματος από το ίδιο το δυσλεξικό άτομο.

1.7. Χαρακτηριστικά δυσλεξίας

Η δυσλεξία επηρεάζει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, ωστόσο η επιρροή αυτή μπορεί να αλλάξει στα διάφορα στάδια της ζωής του ανάλογα με την παρέμβαση που δέχεται κάθε φορά. Ειδικά για τους μαθητές με δυσλεξία, όπως θα φανεί παρακάτω, το είδος της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η μορφή διδασκαλίας που θα δεχτούν από τον εκπαιδευτικό διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην πορεία του παιδιού

με δυσλεξία. Παράλληλα, δεδομένου ότι οι μαθητές με δυσλεξία συναντούν δυσκολίες στην ανάγνωση και αποκωδικοποίηση, πρέπει να προβλέπονται και πιθανόν δευτερεύοντες παράγοντες που πιθανόν να επιδράσουν αρνητικά στην σχολική πρόοδο και επίδοση των παιδιών με δυσλεξία, όπως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Hornstra et al, 2010).

Άλλες δυσκολίες που μπορεί να συνοδεύουν την ύπαρξη δυσλεξίας σχετίζονται με φτωχή βραχύχρονη μνήμη, πρόβλημα με την άρθρωση και τον συγχρονισμό καθώς και στην ονομασία πραγμάτων (Snowling,1987). Είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί πως, ακριβώς επειδή η δυσλεξία διαφέρει από άτομο σε άτομο και σε συνδυασμό με την αναπτυξιακή παράμετρο, τα συμπτώματα ενός δυσλεκτικού ατόμου δεν γίνονται εξαρχής ξεκάθαρα και δεν υποδηλώνουν αμέσως την ύπαρξη της διαταραχής. Η πρόωπη ανίχνευση και παρακολούθηση του παιδιού από τα πρώτα κιόλας χρόνια και η συστηματική παρακολούθηση όταν υπάρχει η υποψία παρουσίας δυσλεξίας είναι ουσιώδους σημασίας.

Πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, υπάρχουν κάποιες βασικές ενδείξεις που προκαλούν υποψία για την παρουσία της δυσλεξίας. Οι ενδείξεις αυτές σχετίζονται με τον πρώιμο γραμματισμό αλλά και με προαναγνωστικές δεξιότητες όπως:

- Κατανόηση πως οι ήχοι δημιουργούν λέξεις
- Διαχείριση Ομοιοκαταληξίας
- Αναγνώριση της αρχής , της μέσης και του τέλους σε μια λέξη
- Αναγνώριση, μίξη και διαχωρισμός φωνημάτων μέσα στις λέξεις
- Αναγνώριση γραμμάτων(κεφαλαία και μικρά)
- Αντιστοίχιση των γραμμάτων με τα φωνήματά τους
- Γνώση πως διαβάζουμε από αριστερά προς δεξιά και από την αρχή στο τέλος της σελίδας
- Ικανότητα του παιδιού να γράψει το δικό του όνομα

Η δυσλεξία είναι δηλαδή μια μαθησιακή διαταραχή με ποικίλα χαρακτηριστικά, έτσι ώστε όσοι επηρεάζονται από αυτήν, να αναπτύσσουν ένα ευρύ πλαίσιο χαρακτηριστικών από ήπια έως και πιο φανερά (Tillotson,2011). Ο McCormick (2007) επισημαίνει σχετικά πως *«οι μαθητές με πιο φανερά χαρακτηριστικά δυσλεξίας ίσως δεν μπορέσουν ποτέ να προσαρμόσουν τις μαθησιακές τους δεξιότητες για να*

αντισταθμίσουν για τις διαφορές που προκύπτουν από τις δυσκολίες που συναντούν, κυρίως χωρίς τις πρώιμες και αποτελεσματικές διαδικασίες παρέμβασης».

Η δυσλεξία, ως ανεπάρκεια στην ανάγνωση, στη γραφή και στη μάθηση γενικότερα, εκτείνεται εκτός από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και στο στενό κοινωνικό πλαίσιο. Το δυσλεκτικό παιδί επηρεάζει ως ένα σημαντικό βαθμό τους γονείς, την οικογένεια, το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς καθώς και την κοινωνία γενικότερα αφού περίπου η δυσλεξία αποτελεί κατάσταση την οποία φέρει στατιστικά περίπου ένα 10% του συνολικού πληθυσμού. Το δυσλεκτικό παιδί αρχίζει να αισθάνεται ότι διαφέρει από τους άλλους από τη στιγμή που θα εισέλθει στο χώρο του σχολείου και στην σχολική τάξη. Συνήθως εξαρχής το πρόβλημά του δεν είναι ορατό καθώς προσπαθεί να το κρύψει, γιατί μπορεί να αισθάνεται ντροπή, αμηχανία ή ακόμη και ότι δεν είναι “φυσιολογικό”. Έτσι, αρχίζει να κάνει ότι περνάει από το χέρι του για να αποφύγει τις καταστάσεις εκείνες που το φέρνουν σε δύσκολη θέση ή μπορεί να φανερώσουν το πρόβλημά του.

Ως επί το πλείστον τα προβλήματα που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση βρίσκονται στο επίκεντρο της αξιολόγησης και ανάλυσης. Ωστόσο, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η δυσλεξία επηρεάζει τη ζωή ενός παιδιού καθημερινά, σε διάφορες εκφάνσεις της ζωής του. Μάλιστα, επιφέρει εμπόδια και σε πολλές άλλες πλευρές που – εκ πρώτης όψεως – δεν φαίνονται τόσο στενά συνδεδεμένες με τη μαθησιακή του ιδιαιτερότητα. Παράλληλα, μαζί με τους διάφορους ορισμούς και τις αιτίες έχουν διατυπωθεί και διάφοροι μύθοι, όπως το γεγονός πως οι δυσλεκτικοί μαθητές διαβάζουν ανάποδα. Η άποψη αυτή δεν επιβεβαιώνεται καθώς οι δυσλεκτικοί μαθητές έχουν προβλήματα στην κατεύθυνση αλλά και φτωχή μνήμη γραμμάτων και έτσι αντιστρέφουν τα γράμματα (π.χ. 3 αντί για ε) όταν διαβάζουν ή και γράφουν.

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές που ασχολήθηκαν με το ερευνητικό πεδίο της δυσλεξίας, οι κυριότερες ενδείξεις του προβλήματος είναι η ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας και της αναγνωστικής – ορθογραφικής επίδοσής του σε συνδυασμό με δυσκολίες στην

επεξεργασία και αποκωδικοποίηση των γραφημάτων και φωνημάτων του γλωσσικού συστήματος. Τα συμπτώματα της δυσλεξίας αφενός είναι ποικίλα και αφετέρου αφορούν τομείς όπως η αντίληψη, η μνήμη, η γνωστική ανάπτυξη αλλά και η νευρολογική κατάσταση.

Ανάγνωση

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι δυσκολίες που αναφέρονται στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση συνδέονται με τον πυρήνα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το δυσλεκτικό παιδί στην ανάγνωση αφορούν πολλές επαναλήψεις, αργό διάβασμα και συνήθως συλλαβιστά, χωρίς ροή, ενώ συχνό είναι το φαινόμενο, πολλές φορές την ώρα που διαβάζει χάνει την σειρά μέσα στο βιβλίο, δεν χρωματίζει την φωνή ή την χρωματίζει εκεί που δεν χρειάζεται και δεν σταματάει στην τελεία και στο κόμμα. Στην ουσία, υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας που τις περισσότερες φορές δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή. Στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού, η δεξιότητα για αποκωδικοποίηση των μαθητών αυτών είναι συνήθως φτωχή, επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης και κατά συνέπεια την εξαγωγή νοήματος του κειμένου.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχοντας δυσκολία να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα και με ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους. Παρόλα αυτά, δυσκολίες παρουσιάζονται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκεί οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χειρίζονται μακροσκελή κείμενα, δυσνόητα και πολλές φορές με πολλούς επιστημονικούς όρους. Ο χειρισμός των κειμένων αυτών δεν είναι επιτυχής, εφόσον οι περιορισμένες δυνατότητες αποκωδικοποίησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν στην ανάγνωση και στην κατανόηση των πολυσύλλαβων και δύσκολων λέξεων. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα

να διευρύνονται τα ακαδημαϊκά ελλείμματα γνώσεων που ήδη έχουν σωρευτεί από τα σχολικά χρόνια του δημοτικού (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Η αναγνωστική δυσκολία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό και με την ευχέρεια με την οποία διαβάζει το κείμενο το παιδί.

Ως ευχέρεια έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, αυτόματα, με σχετική ταχύτητα και ομαλά. (Meyer & Felton, 1999). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν με επιτυχία τις διαδικασίες που κυμαίνονται σε αυτό το πλαίσιο. Διαβάζουν με δυσκολία και αργά, σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα γράμμα. Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση.

Οι Rief & Stern (2010) αναφέρουν στο εγχειρίδιο τους για την δυσλεξία, έναν ιδιαίτερα κατατοπιστικά σημεία για πιθανά σημάδια που μπορεί να παρουσιάζει ένα δυσλεκτικό άτομο ήδη από τα πρώτα παιδικά χρόνια στον αναγνωστικό τομέα. Ο κατάλογος περιλαμβάνει παραμέτρους όπως διαταραχή στην γλωσσική ή λεκτική ανάπτυξη, δυσκολία στην αντίληψη του γλωσσικού πλαισίου, δυσκολία διαχείρισης εκφραστικής γλώσσας και να επικοινωνούν μέσω σκέψεων. Επί προσθέτως, αναφέρουν δυσχέρεια στην λανθασμένη χρήση συντακτικού και γραμματική, στην χρήση λέξεων εκ μνήμης αλλά και στην ευχέρεια στην έκφραση ιδεών και εμπλουτισμένου λεξιλογίου

Έχοντας υπόψη ότι η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία η οποία περιλαμβάνει τις βασικές επιμέρους γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Πόρποδας, 2002) και με δεδομένο ότι η μάθηση στο σχολείο βασίζεται στο συμβολικό σύστημα της γλώσσας (αλλά και των αριθμών), είναι επόμενο ότι η δυσκολία στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων αναπόφευκτα θα δημιουργεί πολλές δυσκολίες στα παιδιά που προσπαθούν να μάθουν να διαβάζουν. Σ' αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά παρουσιάζουν (μικρές ή μεγάλες) δυσκολίες στην επεξεργασία και αναγνώριση γραμμάτων, συνδυασμών γραμμάτων, συλλαβών και μεμονωμένων λέξεων. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να διαβάσουν και είναι χαρακτηριστική η

αναγνωστική αναποτελεσματικότητά τους, κυρίως όταν (πολλές φορές αναπόφευκτα) συγκρίνονται με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Πόρποδας, 2002). Ειδικότερα, τα παιδιά με δυσκολίες στην κωδικοποίηση ή αποκωδικοποίηση συμβόλων συχνά δυσκολεύονται, αποτυγχάνουν ή και αργούν πάρα πολύ να αναγνωρίσουν ή να ανακαλέσουν ορισμένα γράμματα.

Συνήθως δυσκολεύονται με τα γράμματα που έχουν οπτική ομοιότητα και τα συγχέουν μεταξύ τους (π.χ., ζ - ξ, β - θ κ.ά.). Ως συνέπεια αυτής της κατάστασης πολλές φορές προσπαθούν να “μαντέψουν” τις λέξεις που καλούνται να διαβάσουν, βασιζόμενα στη μερική αναγνώρισή τους (συνήθως του πρώτου ή και του τελευταίου γράμματος και του μεγέθους της λέξης). Σε άλλες περιπτώσεις, επιχειρώντας να διαβάσουν μια παράγραφο ή ένα κείμενο, συχνά εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα και τις εικόνες. Στη φωνητική ανάγνωση διαβάζουν πολύ αργά, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που, πολλές φορές, φθάνοντας στο τέλος της λέξης έχουν ξεχάσει την αρχή της. Η κατανόηση του κειμένου συχνά είναι πολύ φτωχή, παρόλο που μπορεί να μην έχουν κανένα πρόβλημα στην κατανόηση του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια δεξιότητα με κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, γι’ αυτό έχει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται. Η αναγνωστική κατανόηση είναι η διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός κειμένου. Οι όροι “καταλαβαίνω” και “κατανοώ” χρησιμοποιούνται από τους αναγνώστες για να δείξουν την ικανότητά τους είτε στην κατασκευή είτε στην εξαγωγή του νοήματος του κειμένου και θεωρούνται συνώνυμοι (Snow, 2002). Δεν αφορά μόνο σχολικές παραμέτρους αλλά και την καθημερινή ζωή γενικότερα. Τα σημαντικά προβλήματα χρήσης της γνώσης υποβάθρου, της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας ανάγνωσης, του λεξιλογίου και της χρήση των στρατηγικών, που προαναφέρθηκαν παραπάνω καθώς και η δυσκολία

διαφοροποίησης μεταξύ κοινών κειμενικών δομών, οδηγούν σε ελλειμματική αναγνωστική κατανόηση (Μπότσας, 2007).

Αν θέλαμε με πολύ απλά λόγια να ορίσουμε την κατανόηση ως τη διαδικασία της ανάγνωσης, θα υποστηρίζαμε ότι κάποιες φορές οι αναγνώστες διαβάζουν τις γραμμές του κειμένου, άλλες φορές διαβάζουν ανάμεσα στις γραμμές και κάποιες άλλες φορές διαβάζουν πέρα ή πίσω από τις γραμμές. Οι δυσκολίες κατανόησης ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικές και διευρύνουν τα γενικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολείο, εντείνοντας τα ενδεχόμενα σχολικής αποτυχίας σε μετέπειτα επίπεδο (Παντελιάδου&Πατσιοδήμου,2007).Η αναγνωστική κατανόηση διακρίνεται σε *άμεση* (δυσκολεύεται στην κατανόηση πληροφοριών που παρουσιάζονται άμεσα και με σαφήνεια στο κείμενο , δυσκολεύεται στην εξαγωγή συμπεράσματος) και σε *έμμεση που προκύπτει από το κείμενο* (δεν συνδέει τις πληροφορίες που δέχεται και δεν τις οργανώνει κλπ) και *από την προηγούμενη γνώση*(δεν σχηματίζει υποθέσεις ή προβλέψεις για ένα θέμα, δεν εντοπίζει το κεντρικό θέμα κλπ). Τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση προκύπτουν από την απουσία χρήσης στρατηγικών και από την έλλειψη αποτελεσματικής χρήσης της μεταγνώσης. χαρακτηριστική δυσκολία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, είναι ο χειρισμός των νοημάτων του κειμένου που διαβάζουν, δηλαδή, δεν μπορούν να σχηματίσουν εύκολα μια συνολική εικόνα από το νόημα του κειμένου ούτε να αναζητήσουν εύκολα πληροφορίες σε αυτό, και αυτό αφορά τη φωναχτή και τη σιωπηρή ανάγνωση (Deschler, Ellis, & Lenz, 1996).

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία στην αναγνωστική κατανόηση πιο συγκεκριμένα εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα αναγνωστικών δραστηριοτήτων. Καταρχάς, δεν έχουν επίγνωση των μεταβλητών που αλληλεπιδρούν κατά την ανάγνωση και αντιμετωπίζουν ελλείμματα μεταγνωστικής στρατηγικής. Έχουν σημαντική δυσκολία στον εντοπισμό των κύριων ιδεών και τη σημασία που έχουν στο νόημα του κειμένου. Παραλείπουν να δώσουν σημασία σε χαρακτηριστικά κειμένου όπως η επικεφαλίδα ή άλλους τίτλους και στην γενική

οργάνωση του κειμένου. Παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των νοημάτων του κειμένου. Συνεχίζουν να διαβάζουν το κείμενο ακόμα και αν δεν έχουν καταλάβει το νόημα μιας παραγράφου, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους, που σταματούν την ανάγνωση για να επαναλάβουν την παράγραφο μέχρι να κατανοήσουν το νόημα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση προκύπτουν από την απουσία χρήσης στρατηγικών και από την έλλειψη αποτελεσματικής χρήσης της μεταγνώσης. Αυτό γίνεται πιο αντιληπτό στην περίπτωση της ανάγνωσης των παιδιών που παρουσιάζουν συμπτώματα δυσλεξίας κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Ορθογραφία

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμφανίζουν προβλήματα και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή ή τη γραπτή έκφραση. Το πρόβλημα στην γραφή σχετίζεται με προβλήματα στην οπτική αντίληψη των γραμμάτων και αποκωδικοποίηση των λέξεων με αποτέλεσμα τις λανθασμένες αναπαραστάσεις στην μνήμη, και στην φωνητική αντιστοίχιση όπως ενδεικτικά αναφέρει και ο Κασσερής (2002). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από τους τυπικούς συμμαθητές τους συχνά στην ορθογραφία, στη σωστή χρήση των σημείων στίξης και το διαχωρισμό των γραμμάτων σε κεφαλαία και μικρά (Παντελιάδου, 2004). Συνήθως οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αφιερώνουν χρόνο στον προγραμματισμό του γραπτού κειμένου και ξεκινούν χωρίς σχεδιασμό τη συγγραφή ενός θέματος (Παντελιάδου, 2000), ενώ δεν θέτουν στόχους για την συγγραφή των ιδεών τους βάσει των απαιτήσεων του κειμένου. Οι δυσκολίες εντείνονται σε περιοχές που αφορούν την ορθογραφία (λάθη σε τονισμό,

σε βασικούς κανόνες κλπ) την οργάνωση, την δομή (απουσία χρονικής αλληλουχίας, δεν τηρεί δόμηση παραγράφων κ.α.) αλλά και το λεξιλόγιο(χρησιμοποιεί κοινόχρηστες λέξεις, λάθη σε ουσιαστικά και ρήματα κλπ).

Ο δυσλεκτικός μαθητής παρουσιάζει βασικές δυσκολίες που σχετίζονται με την γραφή. Πολλές φορές, δεν δυσκολεύεται μόνο με την γραφή γραμμάτων, αλλά αρκετές φορές παραπονιέται για φαινόμενα ζαλάδας , πονοκέφαλους ή πόνους στο στομάχι κατά την ανάγνωση. Συχνά τον μπερδεύουν τα γράμματα, οι αριθμοί, οι λέξεις, οι ακολουθίες, ή γενικά και οι γραπτές λεκτικές εξηγήσεις. Κατά την ανάγνωση ή τη γραφή παρουσιάζει επαναλήψεις, προσθήκες, μεταθέσεις, παραλείψεις αντικαταστάσεις και αντιστροφές όσον αφορά τα γράμματα, τους αριθμούς ή/και τις λέξεις. Δεν είναι υπερβολή πως το γραπτό ενός δυσλεκτικού παιδιού δεν διαβάζεται καθόλου ή με τρομερή δυσκολία, καθώς είναι γεμάτο μουντζούρες, κακογραμμένο και μπερδεμένες λέξεις. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλή επίδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Η ορθογραφική ικανότητα επηρεάζεται από την ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία και από το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης για αυτό και παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη όπως προσθήκες, αφαιρέσεις, μεταθέσεις, συλλαβών και γραμμάτων (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2001).

Ένα ακόμα λάθος που παρατηρείται την ορθογραφία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι ακολουθούν φωνητική ορθογραφία φροντίζοντας να τηρείται η ακουστική εικόνα των λέξεων με αποτέλεσμα να αγνοούν οποιονδήποτε ορθογραφικό κανόνα.

Η γραφή γραμμάτων και συλλαβών : Η αξιολόγηση της γραφής μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών γίνεται παράλληλα με εκείνη της ανάγνωσης μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών. Δηλαδή, αξιολογώντας και εξασκώντας το παιδί στην αναγνώριση γραμμάτων και συλλαβών επιδιώκουμε, στη συνέχεια, να αξιολογήσου με και να εξασκήσουμε την ικανότητά του στην ανάκληση και των στοιχείων αυτών. Η σειρά παρουσίασης των γραμμάτων και συλλαβών είναι εκείνη

που ακολουθείται κατά την ανάγνωση. Ωστόσο ,εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι επειδή η λειτουργία της ανάκλησης (στην οποία βασίζεται η ορθογραφημένη γραφή) είναι απαιτητικότερη από εκείνη της αναγνώρισης (στην οποία βασίζεται η ανάγνωση) είναι φυσικό να αναμένουμε ότι τα παιδιά θα βρίσκουν το έργο της γραφής γραμμάτων και συλλαβών δυσκολότερο από το αντίστοιχο της ανάγνωσης.

Λάθη στη γραφή των συλλαβών: Αν τα λάθη είναι στον τρόπο γραφής των μεμονωμένων γραμμάτων, εκείνο που απαιτείται είναι η ενίσχυση της γραφημικής αναπαράστασής τους στη μνήμη ώστε να είναι ευχερής η ανάκλησή τους(τα λάθη αυτά είναι συνήθως λάθη προσανατολισμού των γραμμάτων). Αν τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν λάθη στη γραφή των μεμονωμένων γραμμάτων τότε τα πιθανά λάθη στη γραφή των συλλαβών είναι η θέση των γραμμάτων. Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται εγρήγορση και συστηματική παρακολούθηση της γραφής των συλλαβών από το παιδί για να αποκλειστεί η περίπτωση δυσλεξίας. Μια καλή εξάσκηση μπορεί να είναι η φωνημική ανάλυση της κάθε συλλαβής που καλείται να γράψει το παιδί, σύμφωνα με τον τρόπο που γίνεται το τεστ “κατάτμησης” της φωνολογικής επίγνωσης. Σε κάθε περίπτωση, η ορθογραφημένη γραφή των λέξεων είναι δυσκολότερη και πιο σύνθετη γνωστική διαδικασία από εκείνη της ανάγνωσης των αντίστοιχων λέξεων. Θεωρείται αυτονόητο ότι καθώς υπαγορεύεται η κάθε λέξη, θα πρέπει να υπαγορεύεται ενταγμένη σε ένα περιβάλλον πρότασης ώστε να βοηθιέται η κατανόησή της.

Λάθη στη γραφή των λέξεων: Τα λάθη στη γνωστική επεξεργασία του γραπτού λόγου αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική πηγή πληροφοριών για τον προσδιορισμό των γνωστικών λειτουργιών που φαίνεται ότι δυσλειτουργούν. Η ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών είναι ένα ζήτημα για το οποίο έχουν εκφραστεί διαφορετικές απόψεις. Με βάση αυτό, τα ορθογραφικά λάθη ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η λέξη γράφεται λανθασμένα μεν αλλά με τρόπο που διατηρεί τη φωνολογική ταυτότητά της. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δηλαδή, παραβιάζεται η ιστορική ορθογραφία της λέξης (π.χ. η λέξη «σχολείο» γράφεται ως «σχολίο» κ.λπ.). Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται

όλα τα άλλα λάθη, όπου οι λέξεις γράφονται με τέτοιο τρόπο ώστε δε διατηρούν τη φωνολογική ταυτότητά τους (πχ. “ταπζι” αντί για “τραπέζι”, “σίρεμα” αντί για “σήμερα” κ.λπ.). Είναι ευνόητο ότι τα λάθη που εντάσσονται στην δεύτερη κατηγορία, φαίνεται ότι αντανακλούν μια μαθησιακή δυσκολία, η συστηματική διερεύνηση της οποίας πρέπει δεν πρέπει να καθυστερήσει.

Στο πλαίσιο αυτής της παρεμβατικής προσέγγισης, φαίνεται η ενίσχυση της ορθογραφικής αναπαράστασης μιας λέξης (και επομένως, η ορθογραφική απόδοσή της) επιτυγχάνεται καλύτερα όταν η λέξη αυτή δεν δίνεται μεμονωμένα για μάθηση και αποκομμένη, αλλά στο πλαίσιο μιας ομάδας λέξεων από την ίδια ορθογραφική οικογένεια (κατοικία-> κάτοικος, κατοικώ, αποικίζω, οίκος κλπ). Στις περιπτώσεις που τα ορθογραφικά στα οποία παραβιάζεται και η φωνολογική ταυτότητα της λέξης, τότε η αντιμετώπιση θα εξαρτηθεί από το αποτέλεσμα της συστηματικότερης ψυχολογικής διάγνωσης που φαίνεται ότι είναι, καθώς από μια τέτοια διάγνωση αναμένεται να προσδιοριστούν οι γνωστικές λειτουργίες που παρουσιάζουν λειτουργικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα την δυσκολία στην διαταραχή της ορθογραφικής επάρκειας (Πόρποδας, 2003).

Έχοντας υπόψη ότι η διεκπεραίωση της ορθογραφημένης γραφής είναι μια γνωστική δραστηριότητα που προϋποθέτει την ενεργοποίηση συνθετότερων γνωστικών λειτουργιών (όπως π.χ. της ανάκλησης και όχι απλώς της αναγνώρισης όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ανάγνωσης), είναι επόμενο ότι η ορθογραφημένη γραφή θα παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες στα παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων. Ως εκ τούτου, τα παιδιά αυτά μπορεί να κάνουν λάθη σε λέξεις υψηλής συχνότητας ή ακόμα και στο όνομά τους, διότι δυσκολεύονται στη συγκράτηση και ανάκληση της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων ή και των συλλαβών (Πόρποδας, 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα προβλήματα στην ορθογραφία είναι πολύ δύσκολο να ξεπεραστούν ακόμα και αν ο μαθητής έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης, υψηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και μεγάλης διάρκειας εκπαίδευσης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να μη φαίνονται ανορθόγραφοι,

χρησιμοποιούν λέξεις που έχουν αποθηκεύσει στη μνήμη τους αντικαθιστώντας τις με λέξεις που δεν γνωρίζουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να μειώνει τις λέξεις που χρησιμοποιεί για να εκφραστεί, περιορίζοντας το λεξιλόγιό του και μειώνοντας την ποιότητα του παραγόμενου λόγου του (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2004).

Επί προσθέτως, το παιδί με δυσλεξία διατυπώνει πως έχει το αίσθημα ή ότι βλέπει ανύπαρκτη κίνηση καθώς διαβάζει, γράφει, ή αντιγράφει. Φαίνεται να έχει δυσκολία με την όραση, παρόλο που οι οφθαλμολογικές εξετάσεις δεν αποκαλύπτουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Διαβάζει και ξαναδιαβάζει κατανοώντας πολύ λίγα, συλλαβίζει φωνητικά και με ασυνέπεια, χωρίς να γίνεται κατανοητός. Έκτος από τα ορθογραφικά λάθη, το δυσλεκτικό παιδί αντιστρέφει την σειρά των γραμμάτων, κάνει σύντμηση λέξεων, προσθέτει άσχετα γράμματα ή παραλείπει κάποια μέσα στις λέξεις. Αρκετές φορές δεν τονίζει σωστά ή και καθόλου τις λέξεις, αντικαθιστά γράμματα σε λέξεις που μοιάζουν μεταξύ τους, έχει αστάθεια στο σχήμα και στην κλίση των γραμμάτων, ενώνει τις λέξεις, παραλείπει ή βάζει σε σημεία που δεν χρειάζονται τα σημεία στίξης.

Στο πεδίο που αφορά την ελεύθερη γραφή, έχει παρατηρηθεί ότι δεν έχει εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, παρουσιάζει έλλειψη ιδεών, σύγχυση απόψεων, ελλιπή κατανόηση του θέματος, αλλά και σχετική ασυνέπεια στην συγκρότηση ολοκληρωμένων προτάσεων και αδυναμία στην σύνδεση των επιμέρους προτάσεων ενώ δυσκολεύεται να θυμηθεί απλές λεπτομέρειες που σχετίζονται με κάποιο περιστατικό.

Μαθηματικά

Ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στο μάθημα των μαθηματικών. Αν και τα τελευταία 20 χρόνια η έρευνα έχει στραφεί στις Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά, η ανάπτυξή της είναι πολύ μικρότερη σε σχέση με εκείνη που αναφέρεται στις Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα μαθηματικά αποτελούν και οντολογικά μια ξεχωριστή

κατηγορία ανάλυσης ως μάθημα αλλά και ως διδακτική περιοχή αξιολόγησης. Κατά κύριο λόγο, το πρόβλημα στα μαθηματικά οφείλεται σε διαταραχή στην οπτική αντίληψη και στη κατεύθυνση, για τον λόγο αυτό πολλά δυσλεκτικά παιδιά δεν θυμούνται από πού να αρχίσουν την αφαίρεση. Η απομνημόνευση της προπαίδειας, μεγάλων μαθηματικών πράξεων και η μη αξιοποίηση οδηγιών ενός προβλήματος οφείλονται σημαντικά σε διαταραχές στην βραχυπρόθεσμη μνήμη, ενώ οι διαταραχές στην μακροπρόθεσμη μνήμη επηρεάζουν στην γενικευμένη εφαρμογή των μαθηματικών κανόνων και στην υιοθέτηση, στρατηγικών για την εφαρμογή τους στη λύση ενός μαθηματικού προβλήματος (Κωστίκας, 2008).

Ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, υπάρχουν τρεις τύποι μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές στα μαθηματικά:

Α)προβλήματα στη χρήση διαδικασιών: δεν εφαρμόζουν διαδικασίες αλγορίθμων, χρησιμοποιούν ανώριμες στρατηγικές(πχ μέτρημα δαχτύλων κλπ) και γενικότερα υπάρχει μια σχετικά αργή πορεία εξέλιξης σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Β)προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη: δεν ανακαλούν βασικά αριθμητικά δεδομένα, αντιμετωπίζουν δυσκολία στη γνώση και στην ευχερή ανάκληση αποτελεσμάτων προηγούμενων πράξεων έστω και με δύο μονοψήφιους αριθμούς. Η πορεία στη μαθητική γνώση σε αυτό τον τύπο είναι αργή και με αρκετά λάθη

Γ)προβλήματα στην οπτικοχωρική αντίληψη: χωρικά λάθη στην αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών(λάθος στην στήλη των αριθμών, λάθος ψηφία, δυσκολία στην σχεδίαση και επεξεργασία γεωμετρικών σχημάτων κλπ). Γενικότερα, υφίστανται ελλείμματα οπτικής και ακουστικής αντίληψης, μνήμης, προσοχής και προληπτικού αλλά και εκφραστικού λόγου, ενώ δύσκολα εφαρμόζεται ο αφαιρετικός συλλογισμός (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου , 2007).

Εκτός από τα παραπάνω οι δυσλεκτικοί παρουσιάζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση των αριθμών, και στην κατανόηση των μαθηματικών συμβόλων σε γενικότερα πλαίσια.. Συγκεκριμένα,

κάποια ειδικά συμπτώματα που παρουσιάζει το δυσλεκτικό παιδί σε μαθηματικό επίπεδο, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Έχει δυσκολία στο να λέει την ώρα, στο να διαχειρίζεται το χρόνο, στο να μαθαίνει διαδοχικές πληροφορίες. Όσον αφορά τη διεξαγωγή των μαθηματικών, εξαρτιέται από το να μετράει με τα δάχτυλα και από άλλα κολπάκια που επινοεί. Γνωρίζει τις απαντήσεις των προβλημάτων, αλλά δεν μπορεί να τις αποδείξει στο χαρτί. Μπορεί να μετράει, αλλά έχει δυσκολία στο να μετράει αντικείμενα ή τις χρηματικές συναλλαγές. Μπορεί να κάνει αριθμητικές πράξεις, αλλά αποτυγχάνει στην επίλυση προβλημάτων. Δεν μπορεί να κατανοήσει την άλγεβρα ή τα ανώτερα μαθηματικά

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται πως ο δυσλεκτικός μαθητής αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες και στην διαχείριση των μαθηματικών δεξιοτήτων. Ουσιαστικά η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης συναντά αρκετά εμπόδια. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως η ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων, ειδικά στον μαθητή με δυσλεξία ή γενικά μαθησιακές δυσκολίες, δεν εξαρτάται μόνο από τα ελλείμματα στους γνωστικούς παράγοντες, αλλά και από τα διδακτικά ερεθίσματα που παρέχει ο εκπαιδευτικός της τάξης και το επίπεδο βοήθειας.

Τόσο ο βαθμός της γνωστικό γλωσσικής δυσκολίας όσο και ο αριθμός των τομέων στους οποίους παρουσιάζει δυσκολία ένας μαθητής, είναι επόμενο ότι επηρεάζουν τη δυνατότητά του για αποτελεσματική μάθηση των μαθηματικών. Λόγω της αλληλεπίδρασης που υπάρχει, σε κάποιο βαθμό, μεταξύ των διαφόρων τομέων των γνωστικό - γλωσσικών λειτουργιών, ο ακριβής προσδιορισμός και η λεπτομερής διαγνωστική αξιολόγηση των λειτουργιών που αποτελούν το υπόβαθρο για τη μάθηση των μαθηματικών, είναι πιθανόν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για την κατανόηση και ερμηνεία των δυσκολιών που συνδέονται και με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Geary, Hoard, & Hamson, 1999).

1.8.Άλλες δυσκολίες στο περιβάλλον της σχολικής τάξης

Αντίληψη

Από τις πρώτες προσπάθειες μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι αντιληπτικές λειτουργίες όχι μόνο φάνηκε πως είναι ελλειμματικές, αλλά θεωρήθηκαν ως ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας. Για την ακρίβεια, το δυσλεκτικό παιδί, αντιμετωπίζει δυσχέρειες σε ένα ευρύ φάσμα αντίληψης, που καλύπτει οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Στην οπτική επεξεργασία, ο δυσλεκτικός μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει βασικές έννοιες σχέσεων και χώρου, να διακρίνουν οπτικά στοιχεία αλλά και γενικά να διαχειριστούν την οπτική τους μνήμη και οπτική ακολουθία εικόνων και σχημάτων. Ειδικότερα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες χωρικής αντίληψης, να διακρίνουν το δεξί από το αριστερό, έχουν δυσχέρεια στην αντίληψη της κατεύθυνσης, να κατανοήσουν την δομή των σχημάτων και λεπτομέρειες που τα διέπουν. Παράλληλα, δεν μπορούν να προσανατολιστούν στο χαρτί, δεν ανακαλούν γρήγορα και με ευχέρεια οπτικά ερεθίσματα που έχουν δεχθεί. Επίσης, δεν χειρίζονται εύκολα την ακολουθία αντικειμένων ενταγμένων σε συγκεκριμένα πλαίσια ή κανόνες(πάζλ κλπ) όπως και συναντούν σημαντικά εμπόδια στην χειροκίνητη κατασκευή σχημάτων κ.α.

Παρομοίως, στο πεδίο της ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας, ένα παιδί με δυσλεξία δυσχεραίνεται στην ανάκληση πληροφοριών που διατυπώθηκαν προφορικά ή λέχθηκαν. Η ακουστική ακολουθία είναι πενιχρή, δυσκολεύεται να αναδομεί ηχητικές εκφράσεις. Κατά κύριο λόγο, ωστόσο, η δυσκολία διάκρισης ήχων στο λόγο (π.χ. δυσκολία διάκρισης φωνημάτων) αργότερα, αποδόθηκε σε γλωσσικό έλλειμμα φωνολογικής και όχι ακουστικής επεξεργασίας (Μπότσας & Παντελιάδου , 2007).

Μνήμη, Προσοχή και Συγκέντρωση

Οι δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνήμη έχουν ερευνηθεί αρκετά, γιατί αντικατοπτρίζουν όλες τις όψεις της μάθησής τους. Με βάση το μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια, δόθηκε πλέον βάση στις δομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με δυσλεξία στην γενικότερη πορεία επεξεργασίας των ερεθισμάτων που δέχεται. Στον τομέα της **βραχύχρονης μνήμης**, παρατηρείται χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική αποκωδικοποίηση και επεξεργασία, ειδικά όταν το διάστημα παρουσίας, επεξεργασίας και ανάκλησης ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος είναι μεγάλο. Από την άλλη, οι δυσκολίες που εντοπίζονται στην μακρόχρονη μνήμη δεν είναι τόσο διακριτές .

Η Swanson (1984-1987) θεωρεί πως τα προβλήματα στην **μακρόχρονη μνήμη** των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναδύονται από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος τη στιγμή της αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Επί προσθέτως, πρέπει να γίνει και ενδεικτική αναφορά στις λειτουργίες που αφορούν την εργαζόμενη μνήμη. Εδώ φαίνεται πως εντοπίζονται τα μεγαλύτερα προβλήματα στον μνημονικό μηχανισμό των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε γενικές γραμμές. Στο πεδίο αυτό, οι δυσλεκτικοί μαθητές συναντούν σημαντικά εμπόδια στην ανάκληση γραμμάτων και φωνημάτων ώστε να τα αντιστοιχίσουν αργότερα. Σε κάθε περίπτωση, όμως κάθε δυσκολία που συναντά ο δυσλεκτικός μαθητής σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την έλλειψη φωνολογικής βάσης. Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης είναι διπλής όψης. Βασίζονται τόσο στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας, ώστε αυτή να αποθηκευτεί αποτελεσματικά, όσο και στα μειωμένα κίνητρα που έχουν οι μαθητές

Τέλος, για το πεδίο της προσοχής(επικέντρωση στην δεχόμενη πληροφορία) και της συγκέντρωσης, το παιδί με δυσλεξία δυσκολεύεται

να επικεντρωθεί στην πληροφορία και διασπάται συχνά η προσοχή του. Η διάσπαση αυτή μπορεί να είναι τόσο συχνή και έντονη που μπορεί να θεωρηθούν πως ανήκουν στην ομάδα μαθητών με συμπτώματα Διάσπασης Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Αργούν σε σημαντικό βαθμό να επεξεργαστούν πληροφορίες, παρουσιάζουν έλλειψη και ανεπάρκεια στην εφαρμογή στρατηγικών, παράλληλα με την ταυτόχρονη έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα γνωστικά ερεθίσματα. Συνδέεται άμεσα με το παρορμητικό γνωσιακό στυλ των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, πράγμα που επιδρά στα μνημονικά έργα και στις γενικότερες επιδόσεις τους.

Όντας μια διαταραχή με ευρύ φάσμα δυσκολιών σε συγκεκριμένες περιοχές, η δυσλεξία αποτελεί κατάσταση που πρέπει να διαγνωσθεί εγκαίρως. Ο δυσλεκτικός μαθητής παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά τόσο σε επίπεδο κοινωνικό όσο και σε κυρίως επίπεδο σχολείου και τάξης. Ειδικά στην σχολική τάξη εμφανίζει ορισμένα χαρακτηριστικά, που πρέπει ωστόσο να ανιχνευθούν κατάλληλα και με προσοχή. Ειδικά για τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, η διαχείριση ενός δυσλεκτικού μαθητή είναι διαδικασία που δεν πρέπει να παραμελείται, διαφορετικά το χάσμα ανάμεσα στο μαθητικό δυναμικό του μαθητή και τις σχολικές του υποχρεώσεις θα μεγαλώσει αρκετά.

Η κατάλληλη διδασκαλία με ορθή παρέμβαση προτείνεται για την διαχείριση των δυσλεκτικών μαθητών, ωστόσο η αντιμετώπιση και η παρέμβαση αναφέρονται σε ξεχωριστό κεφάλαιο. Στην συγκεκριμένη ενότητα παρατίθενται χαρακτηριστικά ενός δυσλεκτικού παιδιού μέσα στην τάξη και στην σχολική του πρόοδο. Ο δυσλεκτικός μαθητής είναι έξυπνος, ιδιαίτερα ευφυής, ικανός να εκφράζεται με σαφήνεια, αλλά ανίκανος να διαβάσει και να γράψει σωστά, ενώ κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Συχνά τον «ετικετοποιούν» με την ταμπέλα του οκνηρού, του χαζού, του απρόσεκτου και του ανώριμου, με την πρόφαση πως “δεν προσπαθεί αρκετά,” ή “έχει πρόβλημα συμπεριφοράς” και γενικά προσαρμογής στην τάξη.

Αναφορικά με την διδασκαλία και την πρόοδο στα μαθήματα, δεν είναι “αρκετά πίσω” ή «πολύ κακός» έτσι ώστε να βοηθηθεί με ορθή πρόωπη παρέμβαση μετά από παραπομπή μέσα στο σχολικό περιβάλλον,

ενώ κάποιες φορές παρουσιάζεται το γεγονός πως έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης, από την άλλη όμως να μην έχει καλή επίδοση στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις. Επίσης, αποδίδει καλά στις προφορικές εξετάσεις, αλλά όχι στις γραπτές με αποτέλεσμα να απογοητεύεται εύκολα και να είναι υπερευαίσθητος όσον αφορά την μελέτη για το σχολείο, την ανάγνωση και ειδικά για τις εξετάσεις.

Ο δυσλεκτικός μαθητής έχει έφεση στις τέχνες, την υποκριτική, τη μουσική, τον αθλητισμό, τα μηχανικά, την αφήγηση, τις πωλήσεις, τις επιχειρήσεις, τη διακόσμηση, την οικοδόμηση, ή την εφαρμοσμένη μηχανική, αλλά πολλές φορές “βγαίνει εκτός πλαισίου” ή ονειροπολεί συχνά, χάνει τον προσανατολισμό του εύκολα, αρκετά συχνά χάνει και την αίσθηση του χρόνου. Επιπλέον, έχει δυσκολία στο να κρατάει επικεντρωμένη την προσοχή του σε ένα συγκεκριμένο πράγμα στην τάξη την ώρα της διδασκαλίας Μιλώντας για την μάθηση, πρέπει να ειπωθεί πως το παιδί που παρουσιάζει δυσλεξία, μαθαίνει καλύτερα μέσω της εμπράγματης εμπειρίας, των παρουσιάσεων, του πειραματισμού, της παρατήρησης και μέσω των οπτικών βοηθημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Φωνολογική Επίγνωση

Διαγνωστική αξιολόγηση Δυσλεξίας

Αντιμετώπιση

Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία

2.1.Ορισμός και στάδια φωνολογικής ανάπτυξης

Τα τελευταία 50 χρόνια, η ανάπτυξη των κοινωνικών, πολιτικών και ακαδημαϊκών πεδίων που ασχολήθηκαν σημαντικά με την δυσλεξία, το υπόβαθρό της αλλά και το πώς αυτή επηρεάζει την γλωσσική επικοινωνία και έκφραση του ατόμου, την έχουν κατατάξει ως μια συγκεκριμένη και αναγνωρίσιμη μαθησιακή δυσκολία ενώ πεδία που αφορούν την ψυχολογία, τη φαρμακευτική αλλά και τη νευρολογία αρχίζουν να αναλύουν πιο συστηματικά αυτόν τον τομέα πολύπλευρα. Για την ακρίβεια όμως, σε συνδυασμό με τις μελέτες αυτές, είναι σημαντικό πως πρέπει να τονιστεί μια άλλη βασική παράμετρος, αυτή που αφορά τη φωνολογική επίγνωση.

Ειδικότερα, πρόσφατες ερευνητικές εργασίες που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως με την δυσλεξία, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην μελέτη της φωνολογικής επίγνωσης, και κατά πόσο αυτή μπορεί να σχετίζεται με την κατάσταση των δυσλεκτικών μαθητών. Πριν διαπιστωθεί πως υφίσταται η σύνδεση φωνολογικής επίγνωσης και δυσλεξίας, είναι βασικό να οριοθετηθεί το πλαίσιο του όρου αυτού, ώστε η ανάλυση να γίνει σαφέστερη και πιο κατανοητή

Όπως ενδεικτικά αναφέρουν οι Yopp & Yopp(2000), «η γνώση πως η ροή του λόγου φτιάχνεται μέσα από μια διαδοχική σειρά μικρών τμημάτων ήχων και η ικανότητα της διαχείρισης αυτών των μικρών τμημάτων» αποτελεί τη φωνολογική επίγνωση «και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την μετέπειτα πορεία των μαθητών στην εκμάθηση της αλφαβητικής ορθογραφίας». Ουσιαστικά πρόκειται για ευαισθησία στους ήχους που δομούν το γλωσσικό πλαίσιο και απαιτεί την προσοχή και ικανότητα κάποιου να αντιδρά στο ήχους της ομιλούμενης γλώσσας μεμονωμένα χωρίς να εξαρτάται πάντα από τη σημασία αυτών των λέξεων (Yopp & Yopp, 2009). Τα παιδιά πρέπει δηλαδή από τα πρώιμα ηλικιακά στάδια δηλαδή να μάθουν να ανιχνεύουν και να διαχειρίζονται φωνές στο λόγο, και αυτό αποτελεί σημάδι ικανοποιητικής φωνολογικής επίγνωσης και θετική κατάσταση για την ακόλουθη σχολική πορεία.

Η Παντελιάδου (2009) για τον ορισμό της φωνολογικής επίγνωσης επισημαίνει πως *«πρόκειται για μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή»*. Συνεπώς, το άτομο που έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα μπορεί με ευκολία να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει, να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα ώστε να παράγει νέες λέξεις, και γενικά να επιδρά στα δομικά στοιχεία του λόγου. Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν. Ήδη από τη νηπιακή ηλικία με την χρήση ομοιοκαταληξιών και παραφράσεων σε παιχνίδια και τραγούδια αρχίζουν σταδιακά να αναπτύσσουν την φωνημική τους ικανότητα, χτίζουν δηλαδή ένα υπόβαθρο για την μετέπειτα γλωσσική τους εξέλιξη στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα, όντας μια διαδικασία που ξεκινά σε πρώιμα στάδια ήδη από τις επιρροές του οικογενειακού περιβάλλοντος, δεν συμβαίνει μεμονωμένα αλλά σε στάδια και με κατάλληλες παρεμβάσεις. Πρόκειται για στάδια τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες που αφορούν την επεξεργασία των φωνών στις λέξεις σε διάφορα επίπεδα και που κατά κανόνα, εκ των πραγμάτων συστηματοποιούνται σε σημαντικό βαθμό στην σχολική

τάξη. Ένα ή περισσότερα ελλείμματα σε κάποια διάσταση της φωνολογικής επεξεργασίας εκτιμάται ως η κυριότερη αιτία για τα μαθησιακά προβλήματα που αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή.

Α)δυσκολία στην διαμόρφωση των ακριβών αναπαραστάσεων των φωνολογικών πληροφοριών στην μακροπρόθεσμη μνήμη

Β)μειωμένη ταχύτητα πρόσβασης στις ήδη καταχωρημένες λεκτικές πληροφορίες στην μακροπρόθεσμη μνήμη

Γ)ελλείμματα στην αντίληψη του χαμηλού γλωσσικού επιπέδου

Δ)ανεπαρκής φωνολογικής επίγνωση

Ε) ανεπαρκής χρήση των φωνολογικών πληροφοριών στην ενεργό μνήμη

Στ)δυσκολία στην παραγωγή φωνολογικών ακολουθιών

Ενδεικτικά, αναφέρονται πέντε στάδια κατηγοριοποίησης της φωνολογικής επίγνωσης και των δραστηριοτήτων της.

Α) Στάδιο που αφορά το ρυθμό και τις ρίμες: ικανότητα αναγνώρισης, ολοκλήρωσης , κατασκευής και ανίχνευσης προφορικών συλλαβών

Β) Στάδιο που αφορά κομμάτια σε λέξεις: προσθήκη, μίξη ή διαγραφή συλλαβών

Γ)Στάδιο που αφορά την διαδοχή των ήχων: αναγνώριση της αρχής και του τέλους μιας λέξης

Δ)Στάδιο που αφορά τον χωρισμό των ήχων: ικανότητα αποκοπής, μίξης και διαγραφής ήχων

Ε) Στάδιο που αφορά την διαχείριση των ήχων: προσθήκη και αντικατάσταση ήχων

(Yopp, 2000)

Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διάφορα επίπεδα επεξεργασίας. Τα επίπεδα αυτά, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002,σσ.217-218) «προσδιορίζονται αφενός μεν από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα), αφετέρου δε από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση ή συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία».Έτσι, η επίγνωση της λεξικής δομής του λόγου μοιάζει να είναι γνωστικά ευκολότερη από την επίγνωση της φωνημικής δομής του λόγου. Ο ίδιος λοιπόν προτείνει τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης ως εξής:

Α)στάδιο της επίγνωσης της φωνημικής δομής του λόγου

Β)στάδιο της επίγνωσης της συλλαβικής δομής του λόγου.

Γ)στάδιο της επίγνωσης της δομής στο επίπεδο της γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και συλλαβικής δομής (Πόρποδας, 2002, σ.218)

Επί προσθέτως, η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διαιρεθεί «εσωτερικά» σε φωνημική επίγνωση και σε συλλαβική επίγνωση. Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία αφετέρου δε, να μπορεί να χειρίζεται τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων ώστε να αναλύει, να διαιρεί και να συνθέτει. Η συλλαβική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι η λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα τα οποία μπορεί να αναλύει αλλά και να συνθέτει για το σχηματισμό της αντίστοιχης λέξης.

Επομένως, μαθητές με καλή κατανόηση και διαχείριση των φωνολογικών δομών της γλώσσας, έχουν το κατάλληλο υπόβαθρο για την ανάπτυξη της ανάγνωσης (**αποκωδικοποίησης**) αλλά και της γραφής (**κωδικοποίησης**) σε σχέση με την εκμάθηση της αντιστοίχισης λέξεων και γραμμάτων σε φωνητικό επίπεδο. Όταν οι μαθητές προσπαθούν να γράψουν μια λέξη, θα πρέπει πρώτα να ακούσουν στη δική τους γλώσσα, το τμήμα τους ήχους της λέξης και τέλος να προσπαθήσουν να ταιριάξουν τους ήχους με τα γνωστά γράμματα, να κάνουν την κατάλληλη αντιστοίχιση στα πλαίσια της φωνημικής ανάπτυξης.

2.2.Φωνολογική Επίγνωση: σημαντικός παράγοντας για την αντίχνευση της δυσλεξίας

Καθώς το ελληνικό γλωσσικό σύστημα είναι καθαρά φωνημικό και προϋποθέτει βασική γνώση των μικρότερων δομών-ήχων μιας γλώσσας, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί βασικό παράγοντα για την

γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, η φωνολογική ενημερότητα δεν αποτελεί μόνο υπόβαθρο για τον εμπλουτισμό της γλωσσικής επικοινωνίας, αλλά αποτελεί και βασικό προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση της δυσλεξίας.

Έρευνες έχουν καταδείξει την σημασία της ενίσχυσης του γλωσσικού υποβάθρου του παιδιού με κατάλληλες δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας. Σχετική έρευνα των Filippini et al (2012), καταδεικνύεται μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας πως η διδασκαλία των μικρότερων σημαντικών μονάδων του γλωσσικού συστήματος (φωνήματα, γραφήματα, μορφήματα κλπ) βοηθά σημαντικά ώστε οι μαθητές στη συνέχεια να επιτυγχάνουν πιο εύκολα διασυνδέσεις μεταξύ των λέξεων και των γραμμάτων στην γλώσσα με παράλληλη ενίσχυση του λεξιλογίου. Κατά τη διάρκεια της περασμένης δεκαετίας σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος στην κατανόηση της σχέσης της φωνολογικής επεξεργασίας – ικανότητα που σχετίζεται έντονα με την ικανότητα στη γραπτή γλώσσα - και της δυσλεξίας, καθώς και στην κατανόηση του ρόλου των ελλειμμάτων της, ως κοινή αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών και της δυσλεξίας

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου αποτελεί μια δεξιότητα απαραίτητη για την ανάγνωση (Πόρποδας, 2002: 272). Από την άλλη, ο εντοπισμός από την προσχολική ηλικία παιδιών με πιθανές δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου έχει μεγάλη σημασία για την σχολική τους πρόοδο. Για την ακρίβεια, όσο πιο έγκαιρα διαπιστωθεί το πρόβλημα στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τόσο πιο μεγάλη είναι η πιθανότητα να ωφεληθεί από τις στρατηγικές παρέμβασης που θα ακολουθήσουν. Επομένως, η δυνατότητα μέσω της φωνολογικής επίγνωσης να εντοπίζονται ήδη από την προσχολική ηλικία πιθανές μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν την ανάγνωση, την γραφή και την ορθογραφία δεν είναι κάτι πρόσφατο που απασχολεί τους ερευνητές. Η αλήθεια είναι πως η πρόγνωση και ανίχνευση παιδιών με δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο μπορεί να γίνει με επιτυχία στην προσχολική ηλικία, ωστόσο, η πιο αξιόπιστη και έγκυρη αναγνώριση παιδιών που παρουσιάζουν τέτοια μαθησιακά εμπόδια γίνεται στην πρώτη τάξη του

δημοτικού σχολείου, όταν πια ξεκινά με συστηματικό τρόπο η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Stuart, 1995)

Η φωνολογική ενημερότητα επομένως μπορεί να θεωρηθεί ως καθοριστικός παράγοντας για την εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας. Όταν επιτευχθεί από ένα μαθητή η αντίληψη και συνειδητοποίηση των φθόγγων που αποτελούν μια λέξη ακολουθώντας και τη σωστή σειρά τότε ο μαθητής δύναται να προχωρήσει και στη γραπτή απόδοση της λέξης χωρίς κανένα φωνολογικό έλλειμμα. Η δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης στηρίζεται τόσο στην επίγνωση της φωνολογικής δομής των λέξεων του προφορικού λόγου όσο και στη γνώση της αντιστοιχίας των φωνολογικών στοιχείων της προφορικής λέξης με τα αντίστοιχα γραπτά σύμβολα » (Πόρποδας, 2002, σ .244). Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις και οι λέξεις από συλλαβές και φθόγγους. Δεν μπορούν να κατανοήσουν εύκολα το ρόλο της αυτονομίας μιας λέξης, μιας συλλαβής, ενός φωνήματος. Έτσι, παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάλυση του προφορικού λόγου στα επιμέρους συστατικά του στοιχεία .

Παράλληλα, δυσκολεύονται να αντιληφθούν εύκολα την ομοιοκαταληξία και την ομοηχία των λέξεων, ενώ συναντούν σημαντικά εμπόδια σε ασκήσεις που σχετίζονται με το “παιχνίδι ” των φωνημάτων, ειδικά με την απάλειψη φωνημάτων, την αντικατάσταση του με κάποιο άλλο, την αλλαγή σειράς τους κτλ. ώστε να σχηματίσουν νέες λέξεις ή ψευδολέξεις. Επίσης εμφανίζουν δυσκολία κατά την επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων ή δύσκολων φράσεων όπως είναι οι γλωσσοδέτες.

Όλες αυτές οι δυσκολίες έχουν ως αποτέλεσμα να προκύπτουν αρκετές δυσκολίες στην εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας. Για παράδειγμα, η δυσκολία τους στο να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη και την ξεχωριστή θέση ενός φθόγγου εντός των λέξεων, θα τους οδηγήσει σε λάθη αντικαταστάσεων φωνημάτων ή συλλαβών, παραλείψεων, αντιμεταθέσεων κτλ., δραστηριοτήτων δηλαδή που αφορούν και τα στάδια της φωνολογικής ανάπτυξης τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία. Επίσης η δυσκολία επεξεργασίας του φωνολογικού συστήματος μπορεί να τους οδηγήσει και σε λάθη στις γραμματικές

καταλήξεις. Ορισμένα παιδιά, με την είσοδο τους στην πρώτη τάξη του σχολείου δεν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης με αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα, στην γλωσσική επικοινωνία και αυτή η κατάσταση, αν δεν προληφθεί έγκαιρα, εντείνει τον κίνδυνο να αναπτύξουν αναγνωστικές δυσκολίες σοβαρού βαθμού.

Με ασφάλεια λοιπόν, μπορούμε να καταλήξουμε στο γεγονός *πως η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί βασικό υπόβαθρο για την πρόγνωση των δυσλεξικών παιδιών ανάλογα με τα κωλύματα στην γλωσσική έκφραση και γραφή*. Όπως διατυπώθηκε και πιο πάνω, η έγκαιρη πρόγνωση και παρέμβαση σε ένα παιδί που παρουσιάζει δυσλεξία, αποτελεί ουσιώδη παράμετρο για την σχολική του πορεία, η ανάγκη για παροχή ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας καθίσταται κύριο μέλημα ώστε το άτομο να υπερβεί τα «γλωσσικά εμπόδια». Παρακάτω αναλύεται εμπεριστατωμένα η δυναμική σχέση φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας και πως αυτές οι δύο παράμετροι αλληλεπιδρούν η μία στην άλλη

2.3.Σχέση Φωνολογικής Επίγνωσης και Αναγνωστικής ικανότητας

Ως ειδική αναγνωστική διαταραχή, η δυσλεξία υποστηρίζεται πως έχει άμεση σχέση με την φωνολογική επίγνωση και την διαχείριση της φωνημικής δομής του λόγου. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση για ένα παιδί ώστε να γίνει ικανός αναγνώστης, να ανακαλύψει ότι οι λέξεις δημιουργούνται από ήχους χωρίς νόημα και να μάθει να τους διαχειρίζεται με ιδιαίτερη ευχέρεια και σταδιακή βελτίωση. Επομένως η φωνολογική ευαισθησία και η ευαισθησία στο φωνημικό επίπεδο των γλωσσικών κωδικών, του παρέχει στέρεο υπόβαθρο και ευκαιρίες για διαχείριση και ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας αλλά και προφορικής επικοινωνίας.

Η αλήθεια όμως είναι, πως η σχέση μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογικής επίγνωσης είναι πιο περίπλοκη, αρκετά πιο πολυδιάστατη. Προηγείται η ανάγνωση ή η φωνολογική ενημερότητα σε διαδικασίες που αφορούν την αναγνωστική δεξιότητα; Τέτοιου είδους ερωτήματα οδήγησαν σε αρκετές έρευνες ώστε να διερευνηθεί το πλαίσιο της παραπάνω σχέσεις και να τοποθετηθούν κάποιες ενδεικτικές προτάσεις. Από τις έρευνες, έγινε φανερό πως όχι μόνο ανάγνωση και φωνολογική επίγνωση σχετίζονται αλλά και υπάρχουν τρεις θεωρίες που εμβαθύνουν και αναλύουν την σχέση τους. Οι θεωρίες αυτές, όπως πολύ εμπεριστατωμένα αναλύονται στον Πόρποδα (2002) είναι οι εξής:

- * ***Η φωνολογική επίγνωση ως προϋπόθεση για την μάθηση της ανάγνωσης:*** Τα τελευταία χρόνια έχει παρουσιαστεί πλήθος ερευνητικών αποδείξεων, προερχόμενων από διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα, οι οποίες υποστηρίζουν ότι μάλλον υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης. Η συγκεκριμένη άποψη έγινε ιδιαίτερα γνωστή στον χώρο της Ψυχολογίας. Προϋποθέτει πως υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην φωνολογική επίγνωση και την μάθηση της ανάγνωσης. Προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν τις λέξεις της γλώσσας τους, χρειάζεται να αποκτήσουν γνώση για την συστηματική αντιστοιχία γραφημάτων-φωνημάτων. Η απόκτηση γνώσης στο επίπεδο της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας διευκολύνεται από την φωνολογική ενημερότητα του παιδιού για την φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Υπάρχει λοιπόν γραμμική σχέση μεταξύ της επίγνωσης της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης, η γνώση της αντιστοιχίας γραφημάτων-φωνημάτων σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας. Σχετική έρευνα που διεξήχθη, απέδειξε πως οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί στην διαχείριση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας σε σχέση με τους αδύνατους αρχάριους αναγνώστες. Επομένως η φωνολογική επίγνωση διευκολύνει την μάθηση της ανάγνωσης, υπάρχει μια σχετική συνάφεια μεταξύ των δύο

αυτών στοιχείων. Η συνάφεια (Πόρποδας 2002) μπορεί να είναι εκτός συγχρονική (οι δύο μεταβλητές εξετάζονται την ίδια χρονική περίοδο) ή διαχρονική (οι δύο μεταβλητές αξιολογήθηκαν σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, υπάρχει «ειδική συνάφεια» μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης, καθώς η συγκεκριμένη σύνδεση αφορά μόνο συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες.

* ***Η φωνολογική επίγνωση ως αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης:*** πρόκειται για την ακριβώς αντίθετη άποψη της παραπάνω θέσης. Η συγκεκριμένη υποστηρίζει πως η ανάγνωση διευκολύνει την φωνολογική επίγνωση. Βασικό υποστηρικτής της συγκεκριμένης θέσης είναι ο Jose Morais, από το Ελεύθερο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών. Η θέση αυτή υποστηρίζεται σε σχετική έρευνα, η οποία επιβεβαίωσε την υπόθεση πως αν η μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, τότε οι αναλφάβητοι ενήλικοι, που αποτέλεσαν και τα υποκείμενα έρευνας, θα πρέπει να αποτυγχάνουν σε δοκιμασίες της φωνολογικής επίγνωσης. Ωστόσο, αν οι φωνολογικές δεξιότητες ήταν ανεξάρτητες από την αναγνωστική δεξιότητα, όλοι οι αναλφάβητοι θα σημείωναν παρόμοια πρόοδο και επίδοση σε τέτοιου είδους δοκιμασίες. Παράλληλα, η ανάγνωση διευκολύνει την φωνολογική επίγνωση σημαντικά όταν είναι ενταγμένη στο αλφαβητικό σύστημα παρά σε σχέση με το συλλαβικό. Τονίζεται λοιπόν, πως η απόκτηση φωνημικής δεξιότητας διευκολύνεται από την αναγνωστική μάθηση μέσα από την αλφαβητική επεξεργασία αλλά και με άλλους γνωστικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι κοινοί σε όλους ανεξάρτητα από το γλωσσικό επίπεδο που επεξεργάζονται.

* ***Αμοιβαία σχέση μεταξύ Φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης:*** Οι θέσεις που προαναφέρθηκαν είναι εκ διαμέτρου αντίθετες και υποστηρίζουν διαφορετικές θέσεις, βασισμένες βέβαια πάντα σε ερευνητικά δεδομένα. Υπάρχει και μια 3^η άποψη που αφορά την σχέση αμοιβαιότητας και

αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο αυτών συνιστωσών. Η απόκτηση της συνειδητοποίησης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου συμβάλλει στην κατανόηση της φύσης του αλφαριθμητικού κώδικα γραφής και της σχέσης του με τον προφορικό λόγο, πράγμα το οποίο προεκτείνεται στην επίδραση στην μάθηση της ανάγνωσης. Η ανάγνωση, από την άλλη με την σειρά της, έχει ως συνέπεια τη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής ενημερότητας. Αυτή η σχέση δεν είναι εμφανής εξ αρχής στην προσχολική ηλικία, αλλά αρχίζει να ανιχνεύεται και να εντοπίζεται σε πιο έκδηλες καταστάσεις με την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Συνεπώς, η αρχική συνειδητοποίηση για τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου δεν εκδηλώνεται αυθόρμητα αλλά είναι αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης: καθώς διαβάσει, αποκτά φωνολογική ενημερότητα, την αναπτύσσει περαιτέρω αλλά και θέτει βάσεις για την μετέπειτα ανάπτυξη του ορθογραφικού συστήματος.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως υπάρχει **στενή σύνδεση μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής δεξιότητας**. Οι τρεις απόψεις αποτελούν βασικό υπόβαθρο για περαιτέρω ανάλυση αυτών των σχέσεων σε διδακτικό επίπεδο και για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Λαμβάνοντας υπόψη τις υποθέσεις αυτές, μπορούν να ληφθούν οι ανάλογες πρακτικές για την αντιμετώπιση της αναγνωστικής διαταραχής με βάση τη φωνολογική δομή του γλωσσικού συστήματος.

2.4.Αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης

Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, τόσο στο επιγλωσσικό όσο και στο μεταγλωσσικό επίπεδο, γίνεται σε δύο διαστάσεις: στο επίπεδο της συλλαβής και στο επίπεδο του φωνήματος.

Λόγω όμως του διαφορετικού γνωστικού επιπέδου, τις δυσκολίες της διαταραχής και οι γλωσσικές δεξιότητες που για τη διεκπεραίωσή τους, η αξιολόγηση των δοκιμασιών φωνολογικής επίγνωσης ακολουθεί μια διαβάθμιση στη δυσκολία.

1. Στο επίπεδο της **επιγλωσσικής επίγνωσης** η καταλληλότερη δοκιμασία αξιολόγησης, αλλά και εξάσκησης, είναι το τεστ διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ προφορικών λέξεων το οποίο διακρίνεται σε τρεις παραλλαγές. Αυτές είναι:

A) Η ικανότητα διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ προφορικών λέξεων

1Α) Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στη συλλαβή.

μέλι – χέλι

B) Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στο φώνημα.

τα – το

Η θέση της φωνολογικής ομοιότητας να είναι μεταβλητή (αρχική συλλαβή, μέση ή τελική κ.λπ.) .Οι λέξεις να είναι με ομαλή ορθογραφική συλλαβική δομή (ΣΦΣΦ, ΣΦ, ΣΦΣ ή και ΣΦΣΦΣΦ).Αναμένουμε καλύτερη επίδοση όσον αφορά το επίπεδο της συλλαβής. Αν παρατηρείται δυσκολία στο συλλαβικό επίπεδο δεν προχωρούμε στο φωνημικό επίπεδο αλλά εξασκούμε το παιδί στις συλλαβές

B) Ικανότητα επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας

(πόδι), βόδι - χώμα

Και σε αυτό οι λέξεις παρέχονται προφορικά, όπως και σε κάθε δοκιμασία φωνολογικής επίγνωσης

Γ) Ικανότητα διάκρισης της διαφορετικής λέξης

1Γ) Ικανότητα εντοπισμού της ομοιότητας - διαφοράς στη συλλαβή

γάλα - γάτα – (μέλι)

Το τεστ αυτό δομείται από τρεις ή τέσσερις προφορικές λέξεις οι οποίες, εκτός από μία, έχουν ένα κοινό τμήμα. Το παιδί καλείται να αναφέρει ποια από αυτές τις λέξεις διαφέρει από τις υπόλοιπες. Το τεστ αυτό

μπορεί να είναι στο επίπεδο της συλλαβής, του μορφήματος, μιας ενδοσυλλαβικής μονάδας ή και του φωνήματος

Πρέπει να έχουμε υπόψη μας:

2Γ) Ικανότητα εντοπισμού ομοιότητας - διαφοράς στο φώνημα

με –σε – (ρα)

Η ίδια παράμετρος ισχύει και σε αυτό το τεστ, όπως και στο αντίστοιχο του επιπέδου της συλλαβής.

2. Στο επίπεδο της **μεταγλωσσικής επίγνωσης** παρατηρείται μια μετάβαση σε πιο πολύπλοκες γνωστικές λειτουργίες . Εξελικτικά το παιδί περνά στη συγκεκριμένη φάση της φωνολογικής επίγνωσης μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιγλωσσικής επίγνωσης.

Αναλυτικότερα οι ενδεικτικές δραστηριότητες μπορεί να είναι:

A) Ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης

γάτα (γά – τα)

2) Ικανότητα φωνημικής κατάτμησης

γη (γ – η)

Με τις συγκεκριμένες δοκιμασίες το παιδί ακούει μια λέξη και καλείται να τη χωρίσει σε συλλαβές ή φωνήματα, τα οποία πρέπει να προφέρει σε διαδοχική σειρά. Προσέχουμε οι λέξεις να έχουν ομαλή ορθογραφική δομή, δηλαδή να είναι ορθές στην δομή και στο νόημα.

B) Ικανότητα σύνθεσης προφορικών λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα

1B) Ικανότητα σύνθεσης συλλαβών

γα – τα (γάτα)

2B) Ικανότητα φωνημικής σύνθεσης.

τ - ι (τι)

Σε αυτή την περίπτωση προσφέρονται ακουστικά στο παιδί τα φωνολογικά τμήματα μιας λέξης (συλλαβές ή φωνήματα) με ρυθμό μιας φωνολογικής μονάδας ανά δευτερόλεπτο. Ο μαθητής πρέπει να

συγκρατήσεις όλες τις προσφερόμενες μονάδες στη μνήμη του και στη συνέχεια να τις συνθέσει και να προφέρει τη λέξη που ζητείται.

Γ) Ικανότητα απαλοιφής τμήματος λέξης

1Γ) Ικανότητα απαλοιφής συλλαβής

ρόδα (δα) = ρο

2Γ) Ικανότητα απαλοιφής φωνήματος

αν (ν) = α

Σε αυτή τη δοκιμασία δίδεται προφορικά στο παιδί μια λέξη και του ζητείται να αναφέρει το τμήμα της λέξης που απομένει μετά την απομάκρυνση μιας φωνολογικής μονάδας (συλλαβής ή φωνήματος).

Δ) Ικανότητα αντιστροφής λέξης

1Δ) Ικανότητα αντιστροφής της σειράς των συλλαβών

μέλι (λιμε)

2Δ) Ικανότητα αντιστροφής της σειράς των φωνημάτων

αν (να)

Στα τεστ αυτά προσφέρεται προφορικά μια λέξη στο παιδί το οποίο καλείται να προφέρει τη λέξη αντίστροφα. Για ευνόητους λόγους η επιλογή των λέξεων πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτική, σχεδόν πάντα μονοσύλλαβες και πάντα με κανονική ορθογραφική δομή

2.5. Αντιμετώπιση δυσλεξίας με βάση την φωνολογική επίγνωση

Σε ειδικότερο πλαίσιο, η αντιμετώπιση της δυσλεξίας έγκειται σε σημαντικό βαθμό σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης με άξονα την κωδικοποίηση αλλά και αποκωδικοποίηση των γραμμάτων-φωνημάτων. Για την συστηματική εξάσκηση στην φωνολογική επίγνωση απαραίτητο είναι να χορηγηθούν δραστηριότητες οι οποίες διακρίνονται σε συλλαβικές και φωνημικές ανάλογα με το επίπεδο της

φωνολογικής δομής, το έλλειμμα του παιδιού και την ηλικία του. Αρχικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τρόποι αντιμετώπισης και ενίσχυσης του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης οι δραστηριότητες αξιολόγησής της. Οι δοκιμασίες αυτές τόσο σε επιγλωσσικό (ομοιοκαταληξία, ομοιότητα, αναγνώριση δ όσο και σε μεταγλωσσικό επίπεδο, αποτελούν βασική παράμετρο για την καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας στο παιδί.

Πέρα από τις τεχνικές αξιολόγησης, υπάρχουν αρκετές εκπαιδευτικές πρακτικές και προτεινόμενες δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας. Ειδικότερα, η Παντελιάδου (2009) αναφέρει κάποιες, όπως αυτές παρατίθενται παρακάτω:

Α)«Σπάζω την πρόταση» (ανάλυση της πρότασης σε λέξεις):παρουσιάζονται προτάσεις και χτυπώντας παλαμάκια, αναλύονται σε λέξεις που τις αποτελούν, ενώ ακολουθούν δραστηριότητες πάνω στην πρόταση πχ Κατερίνα τι ώρα είναι; -> Κατερίνα τι ώρα είναι;

Β) «Διαιρώ τη λέξη»(ανάλυση της λέξης σε συλλαβές): παρουσιάζονται προφορικά λέξεις και χωρίζονται σε συλλαβές, ενώ εφαρμόζονται διάφορες παραλλαγές (κουτάκια, παλαμάκια ανάλογα με τον αριθμό συλλαβών κλπ).

Γ)«Οι φωνούλες της λέξης(ανάλυση της λέξης σε φωνήματα)»:παρουσιάζονται λέξεις τριών φωνημάτων (πχ φως, όλα, ένα από..κλπ) και ζητείται από το παιδί να εντοπίσει πρώτα την αρχική φωνούλα, μετά την τελευταία και τέλος την ενδιάμεση.

Δ) Συνθέτω τις συλλαβές (σύνθεση συλλαβών σε λέξεις): παρουσιάζεται μια λέξη συλλαβιστά (κάθε συλλαβή ανά δευτερόλεπτο περίπου, και το παιδί μαντεύει τη λέξη που προφέρεται (μπορούν αργότερα να χρησιμοποιηθούν και παραλλαγές (ποιηματάκια κλπ).

Ε)Μαντεύω τη λέξη(σύνθεση φωνημάτων):Παρουσιάζονται στα παιδιά λέξεις , προφέροντας κάθε φώνημα ξεχωριστά (ένα φώνημα ανά δευτερόλεπτο) και ζητάμε από το παιδί να μαντέψει ποια λέξη είπαμε. Αν τα παιδιά δυσκολεύονται πολύ στην αρχή της δραστηριότητας, προφέρουμε τα φωνήματα πιο γρήγορα, για να σημειώσουν επιτυχία και

σταδιακά αυξάνεται ο χρόνος μεταξύ της προφοράς κάθε φωνήματος. Πχ «έ-λ-α» , μπορείς να πεις γρήγορα ποια λέξη είπα; κ.λπ.

ΣΤ)Ακούς τη συλλαβή; (ακουστική διάκρισης συλλαβής): παρουσιάζονται στα παιδιά κάρτες και ζητείται από αυτά να τις ονομάσουν. Αμέσως μετά τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν εκείνες τις κάρτες των οποίων η λέξη περιέχει μια συγκεκριμένη συλλαβή πχ. δίνεται μια εικόνα ενός καραβιού και ενός αεροπλάνου, και τίθεται έπειτα η ερώτηση «ποια εικόνα έχει μέσα της το κομματάκι «κα»;

Ζ) «Έξω η αταίριαστη»(εντοπισμός ομοιότητας στην τελευταία συλλαβή): παρουσιάζονται τριάδες καρτών που απεικονίζουν τρία διαφορετικά αντικείμενα –λέξεις. Η τελευταία συλλαβή της λέξης που αντιστοιχεί στην μια κάρτα, δεν ταιριάζει με την τελευταία συλλαβή των άλλων δύο. Το παιδί πρέπει να βρει την αταίριαστη κάρτα και να την βγάλει έξω. Σταδιακά, η άσκηση δυσκολεύεται ώστε η αταίριαστη κάρτα να μην είναι εντελώς αταίριαστη με τις άλλες δύο. Πχ φιλί, χαλί μήλο(να διαφέρει μόνο ως προς το τελευταίο φώνημα.

Η) «Βρίσκω την πρώτη φωνούλα»(διάκριση του αρχικού φωνήματος της λέξης): Παρουσιάζονται στο παιδί δύο έως τρεις εικόνες και του ζητάμε να επιλέξει εκείνη που ξεκινά με μια συγκεκριμένη φωνούλα. Αφού σημειώσει αρκετές επιτυχίες, δεν του δίνουμε δυνατότητες επιλογής και του ζητάμε να αναγνωρίσει κατευθείαν το φώνημα της λέξης που παρουσιάζουμε.

Θ) «Το σπιτάκι της συλλαβής»(διάκριση θέσης συλλαβής): Χωρίζεται μια λέξη σε κομματάκια. Διαπιστώνεται πως ο αριθμός από τα άδεια κουτάκια ισούται με τον αριθμό των συλλαβών μιας συγκεκριμένης θέσης. Ζητείται από το παιδί να εντοπίσει τη θέση (σπιτάκι) μιας συγκεκριμένης συλλαβής μέσα στην λέξη

Ι) «Κόβοντας την ουρά της λέξης»(αφαίρεση τελικής συλλαβής): Παρουσιάζεται προφορικά στο παιδί μια λέξη και ζητείται από αυτό να εντοπίσει την τελευταία συλλαβή, να την αφαιρέσει και να πει τη νέα λέξη. Πχ γάτα-> γά-τα -> γα

Κ) «Τα κορακίστικα»(αντιστροφή συλλαβών): χωρίζεται μια λέξη σε κομμάτια και χρησιμοποιούνται δύο κυβάρια ή χαρτονάκια διαφορετικού

χρώματος για να συμβολιστεί η κάθε συλλαβή. Μετά συντίθενται με διαφορετική σειρά και προφέρεται η νέα λέξη πχ Αλίκη -> Λι-α-κη κλπ
Λ) « Βάλε μέσα μια φωνούλα»(Πρόσθεση φωνήματος σε διάφορες θέσεις της λέξης): Παρουσιάζονται προφορικά δύο λέξεις που διαφέρουν κατά ένα φώνημα (το οποίο υπάρχει στην δεύτερη λέξη αλλά όχι στην πρώτη και ζητάμε από το παιδί να το προσδιορίσει πχ. Χύμα-> προσθήκη «σ» -> σχήμα κ.ο.κ

Μ) Βγάλε μία, βάλε άλλη(αντικατάσταση φωνημάτων): δουλεύουμε όπως και στην δραστηριότητα «βγάλε τη φωνούλα», απλά ακολουθεί κάποιο άλλο φώνημα την αντικατάσταση του φωνήματος που αφαιρείται. Πχ χρώμα -> αφαίρεση του χ και προσθήκη του β-> βρώμα κ.ο.κ.

Ν) Γράφω με χρώματα(Σύνθεση λέξεων με πρόσθεση, αφαίρεση, αντικατάσταση, αντιστροφή και επανάληψη φωνημάτων): χωρίζουμε μια λέξη στα φωνήματα που την αποτελούν (δύο έως τρία φωνήματα). Μετά την αναγνώριση των φωνημάτων, τα συμβολίζουμε με κυβάκια ή με διαφορετικού χρώματος χαρτονάκια. Στη συνέχεια, το συνθέτουμε με διαφορετική σειρά και διαβάζουμε αυτό που προκύπτει ή ζητάμε από τα παιδιά να μας σχηματίσουν διάφορες λέξεις προσθέτοντας, αφαιρώντας αντικαθιστώντας, αντιστρέφοντας και επαναλαμβάνοντας φωνήματα.

Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση δυσλεξίας

2.6.Αξιολόγηση δυσλεξίας με βάση τα διαγνωστικά μοντέλα των Μαθησιακών Δυσκολιών

Καθώς η δυσλεξία αποτελεί βιολογική «καταβολή» χωρίς απόλυτα ξεκάθαρη αιτία, και δεδομένου των δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάζει ένα δυσλεκτικό άτομο, η έγκαιρη παρέμβαση αποτελεί βασική παράμετρο για την αντιμετώπισή της. Ωστόσο, πριν το στάδιο αυτό, η συστηματική και κατάλληλη διαγνωστική αξιολόγηση της δυσλεξίας και των συμπτωμάτων της, ειδικά στα πρώιμα παιδικά χρόνια του ατόμου, αποτελεί θεμέλιο λίθο που θα καθορίσει και την μελλοντική πορεία του τόσο στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Η

διαγνωστική αξιολόγηση δεν αποτελεί μια γρήγορη διαδικασία, δεν γίνεται μόνο μια φορά και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία του ατόμου, την σοβαρότητα των συμπτωμάτων του αλλά και στο πως αντεπεξέρχεται σε πιθανές θεραπευτικές μεθόδους. Η αξιολόγηση στοχεύει στην εξακρίβωση τυχόν προβλημάτων, καθώς και στον προσδιορισμό της μορφής και της αιτιολογίας τους. Για την διαγνωστική εκτίμηση ενός παιδιού για το οποίο υπάρχει η υποψία δυσλεξίας, σημαντικό ρόλο κατέχουν τα μοντέλα-κριτήρια διάγνωσης όπως ενδεικτικά αναφέρονται στο βιβλίο της Παντελιάδου (2011).

Σε μια προσπάθεια να συνθέσουν τις δεκάδες διαφορετικές ερμηνείες που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς για τις Μ.Δ., οι επιστήμονες πρότειναν την κατάταξη των ερμηνευτικών μοντέλων σε δύο κατηγορίες (Παντελιάδου, 2011:33-34).

α) την κατηγορία των **ενδοατομικών** διαφορών στην οποία υπάγονται τα μοντέλα που αναζητούν ενδοατομικές διαφορές στους μαθητές (π.χ. μοντέλο διακύμανσης ικανότητας-επίδοσης) και

β) την κατηγορία των **μοντέλων επίλυσης προβλήματος** τα οποία δίνουν έμφαση στον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας που πρέπει να επιλεγεί και όχι στην αποτύπωση των ατομικών χαρακτηριστικών ενός μαθητή με Μ.Δ.(π.χ. μοντέλο ανταπόκρισης στη διδασκαλία).Όσον αφορά στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, ακολούθησε κι αυτή την ίδια διαδρομή.

Έτσι όσοι υποστήριζαν το διακριτό της διαταραχής και την υπόθεση της **διακύμανσης ικανότητας-επίδοσης**, χρησιμοποίησαν αρχικά ψυχομετρικά κριτήρια νοημοσύνης και γνωστικών ικανοτήτων και στη συνέχεια κριτήρια γνωστικής-μαθησιακής επάρκειας σε συνδυασμό με σταθμισμένα τεστ σχολικής επίδοσης. Όσοι υποστήριζαν το μη διακριτό της διαταραχής και θεώρησαν ότι οι Μ.Δ. είναι μια ομάδα χαμηλής σχολικής επίδοσης χωρίς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και παράγοντες που τις προκαλούν, επέμειναν στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με την ανταπόκρισή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Οι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση προσπαθούν να κατανοήσουν το μαθητή συλλέγοντας πληροφορίες για την παρούσα επίδοσή του, τις τρέχουσες συνθήκες διαβίωσής του και την αναπτυξιακή

του πορεία. Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να μην εξάγουν συμπεράσματα οδηγούμενοι από υποκειμενικά κριτήρια ή να κατευθυνθούν από προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις. Κι αυτό γιατί η σωστή αξιολόγηση που θα κάνουν θα αποτελέσει τη βάση για να αποφασίσουν την κατάλληλη παρέμβαση και να κάνουν προβλέψεις για μελλοντικές επιδόσεις.

Το μοντέλο διακύμανσης ικανότητας-επίδοσης

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο μπορούμε να εντοπίσουμε μια Μ.Δ. αν το παιδί παρουσιάζει σοβαρή διαφορά μεταξύ της επίδοσης και της νοητικής του ικανότητας σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: προφορική ή γραπτή έκφραση, βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης, ορθογραφίας, αριθμητικών υπολογισμών και μαθηματικής σκέψης. Γίνεται δε λόγος για σοβαρή διακύμανση στην περίπτωση που το παιδί παρουσιάζει επίδοση σε μία ή περισσότερες περιοχές κάτω του 50% του αναμενόμενου επιπέδου επίδοσης με βάση την ηλικία και τις προηγούμενες μαθησιακές του εμπειρίες. Παρ' όλο που στην πορεία το κριτήριο μεταξύ ικανότητας και επίδοσης αποτέλεσε το βασικό χαρακτηριστικό για την οριοθέτηση των Μ.Δ., το πρόβλημα παρέμεινε :για το Δείκτη Νοημοσύνης το σταθερό κριτήριο ήταν το Test WISC, ενώ για την επίδοση χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά τυπικά και άτυπα κριτήρια.

Κατά τους Lyon et al. (2001· Τζουριάδου, 2011:19) είναι λάθος να θεωρούμε τη διαφορά ικανότητας επίδοσης ως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό για την οριοθέτηση των Μ.Δ., επειδή στα κριτήρια επίδοσης υπεισέρχονται πολλοί εξωγενείς παράγοντες όπως εκπαιδευτικός, Αναλυτικά Προγράμματα κ.α. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι δυνατόν να απομονωθούν ούτε μπορούν να ερμηνεύσουν τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ της ανεπάρκειας και των παιδαγωγικών-κοινωνικών παραγόντων, ωστόσο η σχολική επίδοση μελετά την ανταπόκριση σε παρεχόμενες γνώσεις που συνάδουν με τις

κοινωνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου.

Σε κάθε περίπτωση οι έννοιες «νοημοσύνη», «μάθηση» και «σχολική επίδοση» είναι οι βασικές έννοιες που υπεισέρχονται στην οριοθέτηση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών αν και όπως φαίνεται αυτές αλληλεπικαλύπτονται χωρίς να γίνεται εμφανής η μεταξύ τους αιτιώδης σχέση. Επιπρόσθετα, θέτουν σε αμφισβήτηση τη φύση της μαθησιακής «ανεπάρκειας», η οποία στους περισσότερους ορισμούς υποστηρίζεται ότι είναι εγγενής.

Επιχειρώντας έναν σχετικό σχολιασμό του συγκεκριμένου μοντέλου, το κριτήριο της απόκλισης αποτελεί βασική αρχή για την διάγνωση του παιδιού με δυσλεξία, καθώς αφορά την απόκλιση και διαφορά μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της σχολική επίδοσης του παιδιού, ουσιαστικά το χάσμα των γνωστικών χαρακτηριστικών σε σχέση με τη νοητική τους ικανότητα. Ωστόσο, το συγκεκριμένο κριτήριο, έχει δεχθεί σημαντική αμφισβήτηση, εφόσον τα θέματα που τίθενται σχετίζονται με την νοημοσύνη και την μέτρηση του δείκτη της, καθώς επίσης και με τον τύπο νοημοσύνης που υπολογίζεται αλλά και με τον γενικότερο τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής ικανότητας. Επίσης, ο τύπος υπολογισμού της απόκλισης και εντοπισμού του μεγέθους της απόκλισης σε σχέση με αυτούς τους παράγοντες, είναι θέματα που διατυπώθηκαν για περαιτέρω εξέταση. Ιδιαίτερα για τη νοημοσύνη, καθώς οι διδακτικές πρακτικές αναπτύσσονται, η σχέση νοημοσύνης με την επίδοση δεν αποτελεί το μοναδικό υπόβαθρο για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών.

Στην εκπαιδευτική πράξη για την ακρίβεια προκύπτουν προβλήματα που δεν πρέπει να εξηγούνται μόνο με βάση τον δείκτη νοημοσύνης. Επίσης, προβλήματα που προέκυψαν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη επηρέασαν την άποψη των επιστημόνων για το κριτήριο της απόκλισης. Τέτοια προβλήματα ήταν το μακρύ χρονικό διάστημα που έπρεπε να περάσει για να αποτύχει ο μαθητής και να πιστοποιηθεί η απόκλιση, ώστε να διαγνωσθεί αργότερα ως μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο μαθητής δε δέχεται

εξειδικευμένη βοήθεια και επομένως τα ακαδημαϊκά προβλήματα που αντιμετωπίζει διογκώνονται

Στην ερευνητική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τα δύο βασικά κριτήρια του λειτουργικού ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, ***το κριτήριο της διακύμανσης ανάμεσα στην νοητική ικανότητα και τη μαθησιακή επίδοση*** αλλά και ***το κριτήριο αποκλεισμού άλλων αιτιών*** έχουν προκαλέσει τις ανησυχίες πολλών ερευνητών και τη βαθμιαία υιοθέτηση νέων εναλλακτικών προσεγγίσεων των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ως απάντηση στη χρήση του κριτηρίου της απόκλισης εμφανίστηκαν εναλλακτικές μέθοδοι προσδιορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι κατηγορίες τέτοιων μεθόδων προσδιορισμού είναι τρεις:

1. Η χρήση τύπων απόκλισης που προκύπτει από τη χρήση ψυχομετρικών δοκιμασιών.
2. Απόκλιση μεταξύ ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης.
3. Απόκλιση ανάμεσα στην πραγματική και στην αναμενόμενη επίδοση, με βάση την ηλικία ή την τάξη.
4. Ενδοατομικές διαφορές σε ορισμένες γνωστικές δεξιότητες

Αξιολόγηση με βάση τη διακύμανση ικανότητας-επίδοσης

Σύμφωνα με το κριτήριο της διακύμανσης οι μαθητές που παρουσιάζουν Μ.Δ. έχουν φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη, ανέπαφες αισθήσεις και δε βασανίζονται κατ' ανάγκη από κοινωνικοοικονομικά προβλήματα. Η αξιολογική τους αποτίμηση γίνεται μέσω της ψυχομετρικής ή/και της προσέγγισης του αποκλεισμού προκειμένου να μετρηθεί η επίδοση, η νοημοσύνη και οι γνωστικές τους ικανότητες. Στον άξονα κατεύθυνσης να αναπτυχθούν αποτελεσματικότερα προγράμματα διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών άρχισαν να χρησιμοποιούνται τεστ γνωστικής ικανότητας τα οποία αξιολογούν σύνθετες, θεωρητικά έγκυρες γνωστικές ικανότητες και ψυχολογικές διεργασίες. Όπως αναφέρουν οι Τζουριάδου και Αναγνωστοπούλου(2011:62) τα νέα αυτά ψυχομετρικά κριτήρια ικανότητας μπορούν να εντοπίζουν διαφορές σε ομάδες π.χ. μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης που αφορούν στη φωνολογική επεξεργασία, στην εργαζόμενη μνήμη, στην ταχύτητα επεξεργασίας ή στη νοημοσύνη. Σε

γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια έχουν σημαντική αξία στον καθορισμό ατομικών διαφορών στη γνωστική λειτουργία και είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τη φύση των γνωστικών ανεπαρκειών και δυνατοτήτων.

Το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία

Το συγκεκριμένο μοντέλο διατηρεί το κριτήριο της αναπάντεχης αποτυχίας, το οποίο όμως δεν ορίζεται ως απόκλιση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, αλλά ως έλλειψη ανταπόκρισης σε κατάλληλη διδασκαλία (Παντελιάδου, 2011:38- 39, Τζουριάδου, 2011:28). Η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην απόκλιση μεταξύ επιπέδων επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση και όχι μεταξύ της ικανότητας και της επίδοσης αφορά μεθοδική προσέγγιση πολυδιάστατου φάσματος, που εκτείνεται σε τρεις φάσεις, όπως αναφέρονται συνοπτικά παρακάτω:

A) Πρώτη φάση : στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός της τάξης αξιολογεί τις ακαδημαϊκές ικανότητες και τα επίπεδα προσοχής και συγκέντρωσης όλων των μαθητών. Αν παρατηρήσει πως στο σύνολο, η πρόοδος της τάξης είναι μικρή, επαναπροσδιορίζει κατάλληλα τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί.

B) Δεύτερη φάση: εντοπίζονται οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και παρουσιάζουν σχετικά χαμηλό βαθμό ανάπτυξης σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, και έτσι εφαρμόζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη και παράλληλα υπάρχει συνεχής επαναξιολόγηση. Ανάλογα με την πρόοδό τους, ακολουθούν κάποια στιγμή και την πορεία της τάξης.

Γ) Τρίτη φάση: οι μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην εξειδικευμένη θετική παρέμβαση υπόκεινται σε περαιτέρω αξιολόγηση και διαγνωστική εκτίμηση από τον εκπαιδευτικό και την διαγνωστική ομάδα

Για την ανταπόκριση στην Διδασκαλία πρέπει να επισημανθεί πως πρόκειται για περίπλοκη διαδικασία. Φαίνεται να βασίζεται σε λιγότερο

αντικειμενικές πληροφορίες και στοιχεία, ωστόσο η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία, αξιοποιεί πλήθος πληροφοριών που σκοπό έχουν μια ακριβή και προσεγγίσιμη διάγνωση. Επικεντρώνεται στο σχήμα «παρέμβαση- αντιμετώπιση» και όχι μόνο «διάγνωση – αντιμετώπιση». Παράλληλα, δεν απαιτείται υπερβολικός χρόνος για την δόμηση της απόκλισης, αφού η παρέμβαση ξεκινά ήδη από την πρώτη μέρα της σχολικής ζωής του μαθητή.

Η τελική διάγνωση για Μ.Δ. στηρίζεται στη χαμηλή επίδοση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, στον αποκλεισμό άλλων αιτίων για τη χαμηλή επίδοση και στην ελάχιστη ανταπόκριση σε προγράμματα. Με την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής ωστόσο, υπάρχει κίνδυνος να παραπεμφθούν στην ειδική αγωγή και μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση εξ' αιτίας άλλων παραγόντων (π.χ. παιδιά χωρίς κίνητρα για μάθηση, παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας, παιδιά από γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες κλπ.) με αποτέλεσμα να συγκεντρωθούν σ' αυτήν άτακτα μαθητές διαφόρων τύπων και να την αποπροσανατολίσουν. Άλλωστε η οριοθέτηση του πεδίου με μόνο κριτήριο την ανταπόκριση στη διδασκαλία μπορεί να κρύβει ασάφειες και αοριστίες αφού κάθε ανεπάρκεια δεν ταυτίζεται με τις Μ.Δ.

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα ενίσχυσης μεγάλου αριθμού μαθητών αλλά και διευκολύνει τη διάκριση μεταξύ των μαθητών που έχουν πραγματικά Μ.Δ. και εκείνων που κατατάσσονται λανθασμένα στην κατηγορία. Παράλληλα, σε συνδυασμό με την αξιολόγηση με βάση το κριτήριο της διακύμανσης παρέχει σχετικά αξιόπιστα αποτελέσματα. Κατά τις Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου(2011:75-85), το 80% των μαθητών ανταποκρίνονται στη διδασκαλία όπως αυτή παρέχεται από το σχολείο. Από το υπόλοιπο 20% που αποτυγχάνει, το 15% δέχεται συστηματοποιημένες ειδικές υπηρεσίες στη δεύτερη φάση και μόλις το 5% πρέπει να αξιολογηθεί πολύπλευρα για να διαπιστωθεί αν ανήκει στην κατηγορία των Μ.Δ. ή αν πρέπει να παραπεμφθεί για περαιτέρω ειδική παρέμβαση.

2.7. Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας και εκπαιδευτικές πρακτικές

Η δυσλεξία τείνει να αποδυναμώνει την αυτοπεποίθηση των ατόμων εξαιτίας της καθημερινής εξοικείωσης με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συχνά. Πριν την οποιαδήποτε προσπάθεια διάγνωσης, το δυσλεξικό άτομο συχνά είναι αναγκασμένο να έρχεται αντιμέτωπο με δύσκολες μαθησιακές καταστάσεις που τον απογοητεύουν. Αλλά και στο στενό κοινωνικό του περιβάλλον αποθαρρύνεται εύκολα, καθώς συναντά εμπόδια σε δραστηριότητες που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες ή την γραφή μιας απλής οδηγίας. Στο μεγαλύτερο μέρος της, η αντιμετώπιση της δυσλεξίας επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική πράξη με τη συνεργασία κυρίως του εκπαιδευτικού και άλλων ειδικών. Δεν αποτελεί μονόπλευρη διαδικασία, αλλά μια πολυσύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ του δυσλεκτικού παιδιού και των ερεθισμάτων δέχεται στο παρεμβατικό πλαίσιο. Προκειμένου για την παρέμβαση στο δυσλεκτικό παιδί, η αντιμετώπιση της διαταραχής αυτής διέπεται από τρεις βασικές αρχές:

- 1) Την συσσωρευτική(cumulative) παρέμβαση**
- 2) Την επαναληπτική(repetitive) παρέμβαση**
- 3) Την Πολυαισθητηριακή(multisensory) παρέμβαση**

Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην πραγματικότητα, είναι σύνθετη και περιλαμβάνει κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους αλλά και παράλληλη ψυχολογική στήριξη των γονέων του παιδιού. Συγκεκριμένα, εστιάζει:

- A) στην χρήση ειδικών βιβλίων με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό
- B) στην χρήση λογισμικών μέσω Η/Υ
- Γ) στην διδασκαλία με κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα(μαγνητόφωνο, βίντεο, τηλεόραση κλπ).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για την δυσλεξία αποσκοπούν επίσης και στην ενίσχυση των γραπτών των δυσλεξικών με κατάλληλες εφαρμογές σε υπολογιστές που προβλέπουν ή διορθώνουν τα λάθη τους, επεξηγούν

νέες λέξεις, χρησιμοποιούν θεωρητικά παραδείγματα χρήσης λέξεων και προτάσεων με παράλληλη εισαγωγή χρώματος για τονισμό των λέξεων.

Αντιμετώπιση με βάση αναγνωστικές δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες για την ανάγνωση όπως και για την γραφή ξεκινούν με την εκμάθηση των γραμμάτων, των δίψηφων φθόγγων, συμπλεγμάτων σε επίπεδο φωνημικό, συλλαβικό και επίπεδο λέξεων. Η αναγνωστική κατανόηση έγκειται στην α)ενίσχυση αποκωδικοποίησης και ευχέρειας ανάγνωσης ενός κειμένου, β)την ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων (για περαιτέρω ανάπτυξη της δυναμικής του λεξιλογίου και της αφήγησης σε αργότερα στάδια) και γ) σε γλωσσικές και μεταγλωσσικές δραστηριότητες όπως αυτές που προαναφέρθηκαν. Ένα σημαντικό κώλυμα που αντιμετωπίζει ο δυσλεκτικός μαθητής είναι η ανάγνωση και συνεπώς η κατανόηση ενός κειμένου οποιουδήποτε περιεχομένου. *Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες δραστηριότητες.*

- * Δραστηριότητες για την εκμάθηση γραμμάτων και των δίψηφων φωνηέντων και συμφώνων.*
- * Δραστηριότητες για την εκμάθηση των κεφαλαίων γραμμάτων.*
- * Δραστηριότητες για την εκμάθηση ανάγνωσης και κατανόησης λέξεων*
- * Δραστηριότητες για την εκμάθηση ανάγνωσης και κατανόησης προτάσεων και κειμένου*

Στον ελληνικό χώρο, η συζήτηση γύρω από την επιλογή μιας κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση, ξεκίνησε περίπου στις δεκαετίες μεταξύ 1950 και 1960 με την αντιπαράθεση των οπαδών της αναλυτικοσυνθετικής και των οπαδών της ολικής μεθόδου. Στην ουσία, τα δύο άκρα εστιάζουν στην βασική θεώρηση της διδασκαλίας: από τα μέρη προς το όλο (σύνθεση) ή από το όλο προς τα μέρη (ανάλυση).

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος προέκυψε από την εξέλιξη των συνθετικών μεθόδων: αφού τα παιδιά διδαχθούν κάποια γράμματα, αναλύουν λέξεις (που σχηματίζονται από τα γράμματα αυτά) σε συλλαβές και γράμματα, και στη συνέχεια τα συνθέτουν φτιάχνοντας

ξανά συλλαβές και λέξεις κατάλληλα επιλεγμένες (μέθοδος των παραδειγματικών ή πρότυπων η αρχοειδών λέξεων). Η συνθετική μέθοδος υιοθετήθηκε από τα αναγνωστικά των τελευταίων χρόνων της τουρκοκρατίας μέχρι και τις αρχές του αιώνα μας. Εφαρμογές αυτής της μεθόδου αποτελούν η αλφαβητική, η αλληλοδιδασκτική και η φωνητική μέθοδος. Στοιχεία της συνθετικής μεθόδου συναντώνται στους πίνακες σύνθεσης συμφώνων με φωνήεντα.

Η δεύτερη θεώρηση, **η αναλυτική-ολική**, δίδασκε στα παιδιά να αναγνωρίζουν προτάσεις που στη συνέχεια ανέλυναν σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα. Κύριος εκφραστής της αναλυτικής μεθόδου ήταν η ολική μέθοδος ή μέθοδος Decroly που στην πατρίδα μας εφαρμόστηκε κυρίως στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 καθώς συνδυάστηκε με την εφαρμογή μιας ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Η εφαρμογή της ολικής μεθόδου δεν γενικεύθηκε ιδιαίτερα αλλά εφαρμόστηκε με την πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη μέθοδος προτάσσει την ανάλυση του όλου στα μέρη που το απαρτίζουν. Αρχικά, το συμπέρασμα μια συζήτησης στην τάξη διατυπώνεται σε μια πρόταση, που στα αρχικά στάδια, τα παιδιά τη διαβάζουν με μηχανικό τρόπο. Η εκπαιδευτικός γράφει την πρόταση σε χαρτόνι, τα παιδιά τη γράφουν και μαθαίνουν να την αναγνωρίζουν οπτικά ανάμεσα σε άλλες προτάσεις. Οι δύο αντίπαλες μέθοδοι εφαρμόστηκαν με υποδειγματικό τρόπο στην διδασκαλία και εκπαιδευτική πρακτική, τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν παρατηρήθηκαν ως παρόμοια σε αρκετές παραμέτρους αξιολόγησης. Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος υπερτερεί καθώς αποδεικνύεται ίσως και οικονομικότερη στην εφαρμογή της.

Η συζήτηση πάνω στην διδασκαλία της ανάγνωσης βασίζεται στην φύση του γραπτού λόγου. Τα σημεία αντιπαράθεσης των δύο μεθόδων αρχίζουν να συνδυάζονται με νέες θεωρήσεις. Μια από αυτές προτάσσει πως ο γραπτός λόγος είναι μια τεχνητή γλώσσα που δεν αναπτύσσεται μόνη της αλλά μέσα από τη διδασκαλία των μερών που τη συνθέτουν. Η μέθοδος αυτή εκφράζεται από τη **μέθοδο διδασκαλίας αντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων(phonics)**, η οποία ουσιαστικά περιλαμβάνει τη σαφή διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών μέσα από μια ποικιλία τεχνικών δραστηριοτήτων. Στο άλλο άκρο επίσης,

αναπτύσσεται η ολική προσέγγιση της γλώσσας(whole language approach), όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο σε ένα περιβάλλον που είναι πλούσιο σε εμπειρίες γραμματισμού και έτσι ανακαλύπτουν την αλφαβητική αρχή μέσα από την ανάγνωση κειμένων χωρίς να χρησιμοποιούνται τεχνικές που να τους απομακρύνουν από την επικοινωνία ή το νόημα της γλωσσικής διδασκαλίας. **Η ολική μέθοδος** και οι μέθοδοι που στόχευαν στην εκτίμηση βρέθηκαν σε απόλυτη αντίθεση για την διδασκαλία της ανάγνωσης και έτσι επιχειρήθηκε η εύρεση μιας χρυσής τομής , συνεπώς μιας νέας θεώρησης, αυτής του **ισορροπημένου γραμματισμού** (balanced literacy). Στην θεώρηση αυτή συνδέονται οι παραπάνω θεωρήσεις και αποτελεί μια προσέγγιση που εφαρμόζεται με συντριπτική πλειοψηφία, ειδικά στις ΗΠΑ. Κάθε εκπαιδευτικός συνθέτει τις θεωρητικές προσεγγίσεις και έτσι χτίζεται ανάλογα η κατάλληλη μεθόδευση για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της τάξης αλλά και του κάθε μαθητή.

Εναλλακτικές μέθοδοι εκμάθησης της ανάγνωσης

Στην εκπαιδευτική πράξη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνθέτει κατάλληλα τις θεωρητικές προσεγγίσεις εμπλουτίζοντας την διδασκαλία και την διδακτική αντιμετώπιση με στοιχεία διαφόρων προσεγγίσεων , ώστε κάθε φορά να είναι δυνατό να δημιουργείται το κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο παρέμβασης για το κάθε γνωστικό αντικείμενο. Στη συνέχεια θα αναφερθούν συνοπτικά τα βασικά σημεία έξι διδακτικών μεθόδων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία, για την αντιμετώπιση της αναγνωστικής δυσκολίας. Όλες οι μέθοδοι εστιάζουν στην μάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών σε ένα εννοιολογικό περιβάλλον (Παντελιάδου, 2000).

Α) Η μέθοδος Montessori: Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίζεται σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί στο αφηρημένο επίπεδο, ενώ η ανάγνωση και η γραφή κατέχουν βασική θέση. Αποτελείται από τις προπαρασκευαστικές ασκήσεις και τρία βήματα. Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις κυρίαρχο ρόλο παίζουν τα

γεωμετρικά σχήματα , τα παιδιά τοποθετούν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Το διδακτικό υλικό επίσης περιλαμβάνει γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια επεξεργάζεται το παιδί και τα τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις. Στο πρώτο βήμα η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, του δείχνει πώς να το γράψει ενώ συνέχεια παράλληλα προφέρει το γράμμα του. Στο δεύτερο βήμα, η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί έχει καθαρή παράσταση του γράμματος και του ζητά να της δώσει το συγκεκριμένο γράμμα. Στο τρίτο και τελευταίο βήμα η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori ξεκινά από τα φωνήεντα αλλά συνδυάζει παράλληλα και τα σύμφωνα. Το παιδί μαθαίνει να σχηματίζει συλλαβές, έπειτα λέξεις με τα χρωματιστά κινητά γράμματα. Το πρόγραμμα υποστηρίζει την σύνδεση της ανάγνωσης με την γραφή ώστε η συνείδηση των δύο λειτουργιών να αποκτάται ταυτόχρονα με βάση τις αισθήσεις και την ατομικότητα του κάθε παιδιού.

B)Οι τεχνικές Fernald: οι συγκεκριμένες τεχνικές στηρίχτηκαν στο γεγονός πως οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις και προκειμένου να βελτιωθούν πρέπει να παρακινηθούν με μια νέα μέθοδο. Στόχος είναι η επανακινητοποίηση των μαθητών με συνδυασμό αφής και κιναισθησης. Τα στάδια είναι τέσσερα και αφορούν την κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας. Στο πρώτο στάδιο, το παιδί ακολουθεί την ζητούμενη λέξη με το δάχτυλό του διαβάζοντας τη μεγαλόφωνα ώστε να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάει. Στο δεύτερο στάδιο το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις με τον ίδιο τρόπο όπως στο πρώτο στάδιο με παράλληλο συνδυασμό ήχου και γραφής. Στη συνέχεια, στο τρίτο στάδιο, το παιδί μαθαίνει μόλις βλέπει μια λέξη να τη διαβάζει μία ή δύο φορές και στη συνέχεια να την γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητά τους με αυτές που ήδη γνωρίζει. Βασικό στοιχείο του προγράμματος αποτελεί η άποψη πως η γραφή διορθώνει την οπτική μορφή στη μνήμη του παιδιού.

Γ) Η μέθοδος των Orton-Gillingham: Η προσέγγιση του Samuel Torrey Orton και της Anna Gillingham επικεντρώνεται στη διδασκαλία της

αποκωδικοποίησης(ανάγνωσης) και της κωδικοποίησης (γραφής), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα αυτό διακρίνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος ο μαθητής μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και των φωνημάτων, αφού γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου. Αρχικά ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το φώνημα. Αν δυσκολευτεί ο μαθητής, η δασκάλα ζητά το γράμμα και ο μαθητής της δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Στη συνέχεια, η δασκάλα τοποθετεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει και παρουσιάζει νέα φωνήματα. Στο δεύτερο μέρος, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες τους. Σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνονται διεργασίες όπως η διάκριση φωνημάτων, η σύνθεσή τους, η παρουσίαση νέων γραμμάτων και η ανάγνωση λέξεων. Πρέπει το παιδί να μάθει να διακρίνει φθόγγους από συλλαβές, ενώ η παρουσίαση ενός νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μια κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο και με την χρήση ενός συχνόχρηστου ουσιαστικού στο οποίο εντοπίζεται. Ψηλαφίζει το γράμμα και γράφει στο τετράδιο, κοιτάζοντάς το συνέχεια. Στο τρίτο μέρος, οι λέξεις, οι φράσεις και προτάσεις υπαγορεύονται με βάση το νέο γράμμα που διδάχθηκε πρόσφατα. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν κάθε λέξη ή φράση προτού τις γράψουν. Συνεχώς, ενθαρρύνονται να διαβάζουν νέα γράμματα, λέξεις και προτάσεις.

Δ) Η ανάκτηση ανάγνωσης: Η μέθοδος της Marie Clay απευθύνεται σε παιδιά που έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή για ένα χρόνο και εξακολουθούν να έχουν χαμηλές επιδόσεις τον αναγνωστικό τομέα. Τα παιδιά πρέπει να δεχθούν βοήθεια από πηγές σημασιολογικές, συντακτικές, οπτικές και σημασιολογικές. Το πρόγραμμα χωρίζεται σε δεκαέξι ενότητες ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού και αναφέρεται στις 1)κατευθύνσεις 2)ακολουθίες 3)χώρος 4)προσοχή στη γραφή 5)γραφή ιστοριών 6)αναγνώριση της φωνημικής δομής 7)«συναρμολόγηση» προτάσεων 8)ανάγνωση βιβλίων 9)διδασκαλία στρατηγικών 10)σύνδεση της ακολουθίας ήχων με την ακολουθία γραμμάτων 11)απομόνωση λέξεων στην ανάγνωση 12)φτιάξιμο φράσεων 13)διδασκαλία προβλήματος ακολουθίας 14)δεξιότητες που παρεμποδίζουν την μάθηση 15)αντιμετώπιση της δύσκολης ανάκλησης

16) επιτάχυνση του αργού ρυθμού. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα για την ανάκτηση της ανάγνωσης εφαρμόζεται σε ημερήσια ατομικά μαθήματα για ένα διάστημα δώδεκα με δεκαπέντε εβδομάδων.

E) Η «Αναγνωστική επιτυχία»: Το πρόγραμμα των Lovitt και Hansen εφαρμόστηκε σε αναγνώστες που παρουσίασαν προβλήματα σε αναγνωστικές δεξιότητες ανεξάρτητα από τις αιτίες προέλευσής τους (πχ νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές κλπ). Υπόβαθρο της προσέγγισης αυτής αποτελεί η άμεση διδασκαλία σε συνδυασμό με τις βασικές αρχές της ενίσχυσης και της διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών. Το μάθημα με βάση την αναγνωστική επιτυχία επικεντρώνεται γύρω από τέσσερις άξονες που αφορούν την αποκωδικοποίηση και αφορούν την γραφοφωνημική αντιστοιχία, την τεχνική διόρθωσης λαθών αποκωδικοποίησης, την τεχνική εξάσκησης στην οπτική αναγνώριση λέξεων αλλά και την τεχνική ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων. Στο πρόγραμμα αυτό υποστηρίζεται πως οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις τεχνικές αποκωδικοποίησης, την φωνημική ανάλυση, την ανάλυση σε μέρη και την οπτική αναγνώριση λέξεων, ώστε να εμπλουτίζεται το ρεπερτόριο της αναγνωστικής ικανότητας στο μάθημα. Δίνεται επίσης και η ανάλογη σημασία στην φωνολογική ενημερότητα, ενώ το συγκεκριμένο πρόγραμμα εξακολουθεί να εφαρμόζεται με ανάλογες τροποποιήσεις από το 1970 μέχρι και σήμερα.

Αντιμετώπιση με βάση δραστηριότητες ορθογραφίας

Η διδασκαλία με γνώμονα την αντιμετώπιση της δυσλεξίας και γενικά των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να βασίζεται σε τεχνικές εμπέδωσης των ορθογραφικών κανόνων μέσω της δημιουργίας οπτικών εικόνων και της εφαρμογής μνημονικών τεχνικών. Ανάλογα με τον στόχο ή τη χρονική στιγμή, μπορούν να εφαρμοστούν μέθοδοι και τεχνικές (Παντελιάδου, 2000). Συνοπτικά και επιγραμματικά αναφέρονται οι παρακάτω:

- 1) **Παραδοσιακές μέθοδοι:** ακολουθούν την παραδοσιακή ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής του παιδιού και η μάθηση βασίζεται στην φωνολογία και τη μορφολογία(τυπική διδασκαλία της ορθογραφίας στο σχολείο)
- 2) **Διόρθωτικές μέθοδοι και τεχνικές:** Σε αυτές ανήκουν οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις (εμπλοκή οπτικών , ακουστικών και κινητικών δεξιοτήτων), η μέθοδος Horn(ανάκληση, προφορά, οπτικοποίηση και διόρθωση της ανάγνωσης), οι εικονογραφικές μέθοδοι (ορθογραφία μέσω εικονογραφημάτων) και η φωνοοπτική μέθοδος (παρουσίαση στο μαθητή απομονωμένων φωνημάτων με τη χρήση εικόνων).
- 3) **Εξειδικευμένες μέθοδοι και τεχνικές:** Στόχο έχουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που δεν μπόρεσαν να καλύψουν οι προαναφερθέντες μέθοδοι και κατηγοριοποιούνται στον βαθμό που είναι καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό, με ημιαυτονομία από τον μαθητή, ή ανεξάρτητες από βοήθεια. Χαρακτηριστικές είναι η διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες, στη μίμηση, στην αυτοδιόρθωση, στην χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, στην χρήση αυτοερωτήσεων και στην κατευθυνόμενη άσκηση.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2006), η διδασκαλία της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να διέπεται από ορισμένες αρχές οι οποίες παραθέτονται στην συνέχεια.

1.Παροχή κινήτρων: Ο μαθητής πρέπει να ενστερνιστεί την ανάγκη του για την σωστή γραφή και την ολοκλήρωση των προσπαθειών του. Αν το κάνει, τότε οι ανάγκες του θα μετατραπούν σε κίνητρα.

2.Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας των λέξεων .Γράφοντας ο θεραπευτής τις λέξεις με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής κατανοεί τις διαδικασίες και τους κανόνες της ορθογραφίας.

3. Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας. Όταν ο μαθητής αντιληφθεί πως τα λάθη επιτρέπονται όταν οδηγούν σε διόρθωση και μάθηση, αυτομάτως θα ενθαρρυνθεί να γράψει όσο πιο σωστά μπορεί και θα σταματήσει να βλέπει την γραφή σαν μια απειλή.

4. *Γραφή με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης:* Η θετική ανατροφοδότηση που το παιδί παίρνει αποτελεί μια πολύτιμη βοήθεια για να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, κάτι που καθίσταται αρκετά δύσκολο δεδομένης της κατάστασης των μαθησιακών δυσκολιών.

Σε γενικές γραμμές, η αντιμετώπιση των δυσχερειών στην ορθογραφία είναι σημαντικό να επικεντρωθεί στους ακόλουθους άξονες.

Α)Έμφαση στην διδασκαλία των λέξεων που θα μάθει ο μαθητής , ιδιαίτερα των χρήσιμων

Β)Οι λέξεις που θα διδαχθούν δεν πρέπει να είναι περισσότερες από αυτές που θα μάθει, ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο μιας πιθανής συσσωρευτικής αποτυχίας

Γ)Συζήτηση και επεξήγηση της λέξης που πρόκειται να διδαχθεί , ώστε να γνωρίζει τη σημασία της.

Δ)Ο μαθητής πρέπει να ιχνηλατεί τις λέξεις με το δάχτυλο ώστε να τις αποτυπώνει πιο εύκολα

Ε)Σημειώνονται από την δασκάλα οι όποιες κακές συνήθειες που μπορεί να παρεμποδίσουν την μελέτη του μαθητή.

ΣΤ) Ελέγχεται και αν είναι αναγκαίο, αναπροσαρμόζεται η μέθοδος που μελετά ατομικά το παιδί

Ζ)Παράλληλα, προσφέρεται πλήθος δραστηριοτήτων γραφής και μάθησης

2.8.Εκπαιδευτικές πρακτικές για την υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία στην σχολική τάξη

Δεν υπάρχει ξεκάθαρη και επιτυχημένη «συνταγή» για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, γιατί κάθε παιδί έχει τα δικά του ξεχωριστά συμπτώματα και ανταποκρίνεται με το δικό του διαφορετικό τρόπο στις δυσκολίες που συναντά. Ο κοινός παρονομαστής σε κάθε περίπτωση είναι ότι η δυσλεξία μπορεί ν' αντιμετωπισθεί, αρκεί να γίνει σωστή και έγκαιρη διάγνωση, επιμονή, συνέπεια στο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης και κατάλληλο υλικό. Είναι πολυσύχναστο το φαινόμενο, οι

δάσκαλοι και καθηγητές να επιθυμούν να βοηθήσουν το δυσλεξικό παιδί που φοιτά στην τάξη τους, αλλά δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν (Bourcier, 2002).

Βασικά «σημεία» για μια επιτυχημένη ενσωμάτωση των δυσλεξικών στο πρόγραμμα του κανονικού σχολείου στα πλαίσια πάντα της εκπαιδευτικής παρέμβασης εστιάζει σε σημεία όπως :

- ***Την ύπαρξη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και κλίματος εμπιστοσύνης με κοινό γνώμονα την ενθάρρυνση και βοήθεια στο παιδί.***
- ***Την αποφυγή στιγματισμού με οποιοδήποτε τρόπο του παιδιού όσον αφορά τα σχολικά λάθη τους να μην υποτιμούνται.***
- ***Δεν πρέπει να είναι έντονος ο φόβος μιας ενδεχόμενης αποτυχίας σε περίπτωση που το παιδί κάνει κάποιο λάθος.***
- ***Κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς ώστε να τους ελέγχουν διακριτικά αλλά και να μην τους συγκρίνουν αρνητικά με την υπόλοιπη τάξη.***
- ***Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τονώνουν το ηθικό του δυσλεξικού μαθητή και να τον ωθούν να συμμετέχει σε διαδικασίες στις οποίες είναι ικανός και έχει αρκετή αυτοπεποίθηση.***
- ***Παροχή αρκετού χρόνου για την εκτέλεση εργασιών , ώστε το δυσλεκτικό παιδί να μην αγχώνεται και παραιτείται εύκολα από τις εργασίες του.***
- ***Προσαρμόζουμε την εξέταση του μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες του δυσλεκτικού παιδιού (πχ δεν του ζητούμε να πει όλες τις λεπτομέρειες, αλλά την περίληψη (Κολτσίδα, 2013).***

Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να ενισχυθούν σημαντικά στην τάξη εφόσον τους παρασχεθεί η κατάλληλη υποστήριξη μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένες οδηγίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στη εδραίωση του κατάλληλου κλίματος στην σχολική αίθουσα.Ειδικότερα:

- * ***Θετικό συναίσθημα εκ μέρους των εκπαιδευτικών και εποικοδομητικές προσεγγίσεις.***

- * *Κατανόηση πως το δυσλεκτικό παιδί προσπαθεί τρεις φορές περισσότερο για να εκτελέσει μια γλωσσική εργασία και χρειάζεται τον ανάλογο χρόνο περάτωσης.*
- * *Μεθοδικό, αποτελεσματικό και κατάλληλα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής τάξης.*
- * *Επιβράβευση όταν το παιδί καταφέρει κάτι και συνεχής ανατροφοδότηση για να τονίζονται οι δυνάμεις του και οι ικανότητές του. (Cogan, 2003)*

Κυρίως για την διαδικασία της διδασκαλίας, η εκμάθηση από τον παιδαγωγό πρέπει να καλύπτει όλα τα κενά του μαθητή, δηλαδή η προσπάθεια να προχωρά μόνο αφού έχουν κατακτηθεί τα προηγούμενα στάδια με βεβαιότητα, υπομονή και κατάλληλες εναλλαγές.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Γενικά για την διδασκαλία

Πριν αναλυθεί το θέμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ως βασικής παραμέτρου στα πλαίσια της παρέμβασης μαθητών με δυσλεξία, είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποια βασικά εισαγωγικά στοιχεία σχετικά με την διδασκαλία. Μια σύντομη οριοθέτησή της βοηθά σημαντικά στην διερεύνηση του όρου αλλά και στην περαιτέρω ανάλυση της διδασκαλίας σε διαφοροποιημένο πλαίσιο.

Η διδασκαλία αποτελεί σύνολο ενεργειών στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση και για την λόγο αυτό απαιτείται κατάλληλος προγραμματισμός και διακριτική υποβοήθηση του μαθητή να κυριαρχήσει και να διαχειριστεί τη σωρεία των πληροφοριών και των εμπλουτισμό των πληροφοριών. Για να αποδειχτεί μια διδασκαλία χρήσιμη, ποιοτικά ανώτερη και αποτελεσματική, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του τις αρχές και τους νόμους της μάθησης, καθώς η μάθηση είναι άμεσα

συνδεδεμένη με την διδασκαλία. Υπάρχει πλήθος ορισμών για την διδασκαλία, η καθεμία με ανάλογο υπόβαθρο και σχετικές πρακτικές για την εφαρμογή της στην τάξη.

Η διδασκαλία σε σημαντικό βαθμό εξαρτάται και από το εκάστοτε κοινωνικό καθεστώς της κοινωνίας, εφόσον οι ιδέες που μεταδίδονται αποτελούν τον «μικρόκοσμο» του γενικότερου υπάρχοντος περιβάλλοντος. Σε κάθε περίπτωση, η διδασκαλία ως συστηματική, μεθοδευμένη και σκόπιμη μετάδοση γνώσεων και αρχών στις νεότερες γενιές, η ίδια επικεντρώνεται σε ορισμένα σημεία τα οποία συγκλίνουν μεταξύ των διάφορων θεωριών που την αναλύουν:

- Α) η σκοπιμότητα, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η κατάκτηση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ).
- Β) οι διδακτικές μέθοδοι οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων του ΑΠΣ και με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι ικανοί να επιτελέσουν συγκεκριμένο έργο στα πλαίσια του περιεχομένου του προγραμματισμού
- Γ) η κατάλληλη ομαδοποίηση των εκπαιδευόμενων της τάξης εφόσον η διδασκαλία μπορεί να απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη, σε ομάδες εκπαιδευόμενων της τάξης ή σε μεμονωμένους εκπαιδευόμενους της τάξης
- Δ) ο διδακτικός χρόνος ο οποίος απαιτείται για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων και η συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- εκπαιδευόμενου είτε ατομικά είτε ομαδικά

Γίνεται αντιληπτό πως ο διδακτικός σχεδιασμός εξασφαλίζει στη διδασκαλία παιδαγωγική και διδακτική δομή ενώ συντελεί στην αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, στην διεξαγωγή δράσεων και στην προσαρμογή σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτελεί πολυσύνθετο και πολυδιάστατο έργο γιατί πρέπει να προβλέπονται και να σχεδιάζονται οι διδακτικές πρακτικές με βάση τις μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και τις ατομικές τους δυνατότητες ενώ οι μέθοδοι διδασκαλίας εξαρτώνται επίσης σε μεγάλο βαθμός από τις εξελίξεις στην πορεία των διδακτικών πραγμάτων.

2.9. Ορισμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σε προηγούμενα κεφάλαια, αναφέρθηκε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ποικίλες δυσκολίες, είτε πιο φανερές είτε πιο ήπιες, που επηρεάζουν τη μάθηση σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς αφορά τόσο τον βαθμό που δέχονται τις επεξεργασμένες πληροφορίες αλλά και τις απρόσμενες δυσκολίες και εμπόδια που συναντούν στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Με γνώμονα την συμπερίληψη και την ισότητα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, ανεξάρτητα αν είναι φορείς αναπηρίας ή κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, αναπτύχθηκε και εδραιώθηκε έτσι η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δεν αποτελεί μόνο μια μορφή διδασκαλίας, αλλά μια γενικότερη στάση και θεωρία με επίκεντρο την ατομική προσωπικότητα του κάθε μαθητή και την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του μέσω της μάθησης.

Στον αντίποδα της παραδοσιακής συντηρητικής και κλασσικής μεθόδου διδασκαλίας που εξισώνει με αρνητικό τρόπο όλους τους μαθητές, εμφανίζεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως σύγχρονη παιδαγωγική βάση για την υλοποίηση της ισότητας στην εκπαίδευση. Η διαφοροποίηση ορίζεται συνήθως ως η διαδικασία κατά την οποία τα γνωστικά αντικείμενα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (Bearne, 1996). Ταυτόχρονα όπως τονίζει και η Κουτσελίνη (2006), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια παιδαγωγική φιλοσοφία που στηρίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις διαφορές των μαθητών, ώστε να ικανοποιούν τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών, τις εκπαιδευτικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους».

Η διαφορετικότητα των παιδιών ήδη από το νηπιαγωγείο έχει έντονα τα σημάδια των διαφορών που προέρχονται από το οικογενειακό

περιβάλλον των παιδιών και τις εμπειρίες που αποκτούν σε αυτό, καθώς και τις διαφορές βιολογικής ανάπτυξης. Οι ατομικές αυτές διαφορές έχουν ως αποτέλεσμα παιδιά που βρίσκονται στην ίδια ηλικία να αποκλίνουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το ρυθμό ανάπτυξης και ετοιμότητας και έτσι καλούνται να εκπαιδευτούν με βάση ένα κοινό, και αδιαφοροποίητο αναλυτικό πρόγραμμα.

Στη γενική βάση της, η διαφοροποίηση αποτελείται από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών που έχουν στην τάξη τους. Σε περισσότερο λειτουργικό επίπεδο ορισμού, κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε ένα παιδί ή μια ομάδα με κάποιο διαφορετικό τρόπο προσέγγισης στον τρόπο που διδάσκει, ο δάσκαλος αυτός εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα πλαίσια της θεωρίας της οικοδόμηση της γνώσης μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο πρόβλημα της αυξανόμενης διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας και της συνέχισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας.

Για να γίνει κατανοητή η ανάγκη για διαφοροποίηση θα πρέπει η διαφοροποιημένη διδασκαλία να γίνει αντιληπτή ως «μέθοδος» διδασκαλίας, η οποία βασίζεται και αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ξεχωριστές βιογραφίες και όχι ως αντίγραφα της ίδιας εικόνας και συνεπώς ως μέσο ανταπόκρισης στις ανάγκες του κάθε μαθητή και της θεμελίωσης της γνώσης του κάθε μαθητή, που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως απλή μεταφορά γνώσης (Κουτσελίνη, 2006). Με σαφέστερα λόγια, ο όρος «**διαφοροποιημένη διδασκαλία**» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο **σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες**. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο **μαθητή** και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2008). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία. 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.

Στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η εργασία με μη τυπικώς αναπτυσσόμενους σε νοητικό ή γλωσσικό επίπεδο μαθητές και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελούν ιστορικά θεμελιώδεις αρχές και οργανικά στοιχεία ανάπτυξης. Όμως, στις σημερινές συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, τόσο από κοινωνικής όσο και πολιτισμικής άποψης, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται επίσης θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική (Παντελιάδου & Αντωνίου 2008).

Επιπροσθέτως, η προώθηση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, διευρύνει την εσωτερική διαφοροποίηση στις τυπικές τάξεις, προσφέροντας σημαντικό έδαφος για την προώθηση της μάθησης με γνώμονα την ολοκλήρωση της προσωπικότητας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προγραμματίζεται, αλλά είναι στην ουσία της μία διαδικασία αντανakλαστική. Η εξέλιξή της εξαρτάται από τις αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία και διαμορφώνεται ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με αυτές τις αντιδράσεις. Η οικοδόμηση της γνώσης αποτελεί την πεμπτουςία της αυτόνομης μάθησης και θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο κάθε διδασκαλίας. Ουσιαστικά και εν κατακλείδι του θέματος που αφορά τον ορισμό της διαφοροποιημένης μάθησης, η διδασκαλία η οποία καταφέρνει μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, μέσων και υλικών να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού δεν είναι τίποτα άλλο από μια αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

2.10.Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: προσωπικότητα του μαθητή πλεονεκτήματά της

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση με την οποία σχετίζονται σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά την μάθηση σε συνδυασμό με την καθημερινή διδασκαλία. Πρόκειται για μια πρόταση διδασκαλίας με την οποία είναι παραδεκτό πως η μάθηση επιτυγχάνεται πιο εύκολα και αποτελεσματικά σε ένα κατάλληλα δομημένο και οργανωμένο περιβάλλον, με γνώμονα την προσωπική και ενεργητική κατάκτηση της γνώσης, σε αντίθεση με την «μαζική» αναπαραγωγή ιδεών σε ένα μονότονο μαθησιακό περιβάλλον. Προϋποθέτει επίσης πως κάθε μαθητής αποτελεί μια αυτοτελή ολοκληρωμένη προσωπικότητα και βάσει του ατομικού προφίλ του, μαθαίνει ανάλογα με την προσωπικότητά του και τα ενδιαφέροντά του.

Έχοντας τονίσει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία «νοείται ως η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ρουτίνες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών (Tomlinson 1999· 2001). Η διαφοροποίηση έχει πολλές εκφάνσεις και επεκτείνεται σε τομείς ευδιάκριτους και άλλοτε όχι τόσο διακριτούς στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Η διδασκαλία όταν διαφοροποιείται μετασχηματίζεται σε «πραγματική» γνώση, προσαρμόζοντας τη διδακτέα ύλη -περιεχόμενο, προωθώντας την κριτική σκέψη ως διαδικασία, και επίσης παρέχοντας ποικιλία ευκαιριών προσέγγισης γνώσης στους μαθητές. Χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί το γεγονός πως εφόσον αποτελεί μαθητοκεντρική προσέγγιση, βασίζεται σε τρία βασικά γνωρίσματα των μαθητών **α) την ετοιμότητα β) το ενδιαφέρον και γ) το ατομικό μαθησιακό προφίλ.**

Με τον όρο ετοιμότητα του μαθητή εννοείται το συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο του μαθητή και η ικανότητα του να ανταποκριθεί στη διδασκαλία σε δεδομένη στιγμή. Είναι σημαντικό αυτό ακριβώς το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να εφαρμόζεται, με τρόπο που δεν παραμένει απλώς σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά δείχνει και έναν

ασφαλή δρόμο για την εφαρμογή του στη σχολική πράξη (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Σε καμία περίπτωση δεν αφορά τις έμφυτες ικανότητες του παιδιού αλλά σχετίζεται και αντανακλά τις γνώσεις του και τις δεξιότητές του σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο ή επιδεξιότητα σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή έννοια. Κάθε μαθητής έχει διαφορετική ετοιμότητα, δηλαδή ένα ιδιαίτερο «σημείο εισόδου» στη διαδικασία της μάθησης.

Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιήσει ποικίλα και εναλλακτικά μέσα και δραστηριότητες, προκειμένου να εγείρει τη μάθηση στα παιδιά, αλλά να αξιολογεί την υπάρχουσα γνώση και καθότι κάθε παιδί αποτελούν προσωπικότητες προερχόμενες από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια. Οι μαθητές με μειωμένη ετοιμότητα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας ίσως δυσκολευτούν με μια απλή μετωπική διδασκαλία, ενώ στην πραγματικότητα μπορεί να χρειαστούν εντατική βοήθεια στο να εντοπίσουν και να καλύψουν τα μαθησιακά τους κενά., προφανώς και περισσότερες ευκαιρίες για άμεση διδασκαλία ή πρακτική άσκηση, ακόμα και δομημένες δραστηριότητες ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού και με υπόβαθρο παράλληλα έναν σταθερό ρυθμό μάθησης

Από την άλλη, η έννοια τα όρου του «ενδιαφέροντος» έχει να κάνει με την έλξη ή την περιέργεια, πολλές φορές ακόμα και για το πάθος του μαθητή όσον αφορά μια συγκεκριμένη διδακτική έννοια ή μια διδακτική ενότητα που διδάσκεται στην τάξη. Με άλλη έκφραση αφορά τα γνωστικά αντικείμενα για τα οποία ο μαθητής αρέσκεται να μαθαίνει, να σκέπτεται και να ενεργεί βιωματικά και να επεκτείνει τις γνώσεις του, καθώς εμπίπτουν στο πεδίο αρεσκείας και ενασχόλησής τους. Ο εκπαιδευτικός συνδέει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να τους κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Από την άλλη, οι μαθητές συνδέουν τις καινούριες πληροφορίες και δεξιότητες με πράγματα που συμπαθούν και για τα οποία τρέφουν ενδιαφέρον. Ο κάθε εκπαιδευτικός, εάν θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης από τους μαθητές της θα πρέπει όχι μόνον να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και να δημιουργεί νέα ενδιαφέροντα σε αυτούς. Μέσω της

διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τα μαθησιακά ενδιαφέροντα, οι μαθητές:

α. βοηθούνται ώστε να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και

τα δικά τους ενδιαφέροντα,

β. τους δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο σχολείο ό,τι γνώσεις έχουν ήδη από τα δικά τους ενδιαφέροντα και

γ. ανατροφοδοτείται το κίνητρό τους για μάθηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Όσον αφορά το ατομικό μαθησιακό προφίλ του μαθητή, αυτό σχετίζεται ξεκάθαρα με το πως μαθαίνουν οι μαθητές καθώς ο κάθε μαθητής μαθαίνει με ιδιαίτερους τρόπους που σχετίζονται και με την προσωπικότητά του, επομένως η αναγνώριση αυτών των μαθησιακών χαρακτηριστικών και η αντίστοιχη προσαρμογή της διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο της μάθησης. Δύο γενικές κατηγορίες παραγόντων καθορίζουν σχηματικά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ένας μαθητής:

- Οι παράγοντες που αφορούν το *περιβάλλον* (κίνηση, θόρυβος, στατικότητα, τακτοποίηση) και *την ομαδοποίηση* που προτιμά.
- Οι παράγοντες που αφορούν το *μαθησιακό προφίλ* του μαθητή (έμφαση στη *δημιουργικότητα*, συνθετική ή αναλυτική σκέψη, *συνεργατικότητα*, ανταγωνιστικότητα, συγκεκριμένη ή αφηρημένη σκέψη, *στοχαστικότητα* ή *έντονη δράση*).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με την ομοιόμορφη κατανομή του παραδοσιακού και συντηρητικού σχολείου παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα που αφορούν τόσο την οργάνωση της τάξης όσο και την γενικότερη διαδικασία της μάθησης (Φύκαρης, 2010).

- Οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται αυτοδύναμα, να επικοινωνούν μεταξύ τους με σύνεση, επιλέγοντας από το σύνολο των δραστηριοτήτων εκείνες που τους εγείρουν το ενδιαφέρον αλλά και ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες τους.

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν καλύτερα και πιο εμπειριστατωμένα την πρόοδο των μαθητών και έτσι να τους συμπαραστέκονται αλλά και να βελτιώνουν την οργάνωση του μαθήματος.
- Οι όποιες εντάσεις ή και διαφωνίες που μπορεί να υπάρχουν την ώρα του μαθήματος αμβλύνονται σε σημαντικό βαθμό.

Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα και με βάση τις εκπαιδευτικές παραμέτρους που ελέγχθησαν, η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο μαζικό ταξικό επίπεδο, με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ η εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό μετωπικό τρόπο νέες έννοιες, φαντάζει αναντίστοιχη και ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, είτε τυπικής ανάπτυξης είτε μαθητών με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους περισσότερους από τους μαθητές και τις μαθήτριες, είναι δύσκολο με βάση τη μακρόχρονη εκπαιδευτική εμπειρία των διδακτικών δρώμενων που έχουν παγιωθεί, είτε οι μαθητές είτε οι εκπαιδευτικοί, να φανταστούν πώς μπορεί να μοιάζει μια τάξη όπου εφαρμόζεται μια διαφορετική διδασκαλία με παιδαγωγικοκεντρική προσέγγιση.

2.11. Διαστάσεις Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη

Με βάση τις προαναφερθείσες αναφορές, γίνεται αντιληπτό πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια οργανωμένη προσέγγιση οργάνωσης της σχολικής τάξης και της μάθησης με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται σε ακαδημαϊκά αλλά και κοινωνικά διαφοροποιημένους μαθητές. Είναι έτσι ένας ολικός τρόπος σκέψης για την τάξη που σέβεται τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και ταυτόχρονα στοχεύει στη μάθησή τους ανάλογα με την προσωπικότητά

τους. Το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας έχει τις βάσεις του σε θέματα που αφορούν την Γνωστική Ψυχολογία και κυρίως τον εποικοδομητισμό (μάθηση μέσω εμπειρίας και αλληλεπίδρασης ερεθισμάτων) αλλά και το μεταμοντέρνο κίνημα της εκπαίδευσης που προβάλλει θέματα όπως την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών αλλά και τις ανάγκες τους. Καθώς αναφέρεται σε εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, δεν μπορεί παρά να έχει στενή σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών εκπαίδευσης και να σχεδιάζεται με άξονα αυτό.

Πιο πάνω αναφέρθηκαν οι παράμετροι σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει και να προσαρμόσει την διδασκαλία του ώστε να προσεγγίσει το μαθητικό δυναμικό όλων των μαθητών. Παράλληλα με αυτές, ο ίδιος έχει την ικανότητα να διαφοροποιήσει **τρεις χαρακτηριστικές διαστάσεις** του Αναλυτικού Προγράμματος, αυτές του περιεχομένου, της επεξεργασίας και του προϊόντος που μεταδίδει στους μαθητές.

Διάσταση 1- Διαφοροποίηση ανάλογα με το περιεχόμενο του Α.Π

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου στα πλαίσια της διδασκαλίας ουσιαστικά αφορά τη διαφοροποίηση του «τι» διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό και την διαφοροποίηση του τρόπου προσέγγισης στο «τι» διδάσκεται. Όπως ενδεικτικά επισημαίνουν οι Παντελιάδου & Αντωνίου(2008), «συνήθως είναι καλύτερα να τροποποιούμε πρώτα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μας καλούνται να αποκτήσουν πρόσβαση στο τι διδάσκουμε και μετά να αλλάζουμε αυτό καθαυτό το περιεχόμενο». Για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου έχουν προταθεί πολλές στρατηγικές, οι οποίες περιγράφονται ενδεικτικά στη συνέχεια:

- * **Εννοιοκεντρική διδασκαλία (Concept-based teaching) :***Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει έμφαση ώστε η μάθηση να προκύπτει μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων μεταξύ της προσωπικής πραγματικότητας και ζωής των μαθητών και της*

σχολικής γνώσης, να γενικεύεται σε περισσότερες γνωστικές περιοχές και να κατασκευάζονται με αυτόν τον τρόπο γνωστικές δομές για μελλοντική εισαγωγή και κατάκτηση της γνώσης.

* **Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών:** Η εικόνα του εκπαιδευτικού που είναι απόλυτα επικεντρωμένος στο σχολικό εγχειρίδιο και δεν παρεκκλίνει καθόλου από αυτό ανήκει μόνο σε μαθησιακές προσεγγίσεις του παρελθόντος και στην περίπτωση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η παροχή άλλων εναλλακτικών υλικών και θεμάτων μπορεί να διευκολύνει και να επιταχύνει τη μάθηση ενώ λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών στο βαθμό που μπορεί να καλύπτουν πολλά διαφορετικά θέματα .

* **Μαθησιακά συμβόλαια:** Τα μαθησιακά συμβόλαια αποτελούν είδος ατομικής εργασίας, μπορούν να εστιάζουν σε ειδικά προβλήματα και θέματα μάθησης για τον κάθε μαθητή, εξοικονομούν χρόνο για τον εκπαιδευτικό και καλλιεργούν στο μαθητή την προσωπική ευθύνη για τη μάθησή του και την απόκτηση γνώσης.

* **Πολλαπλοί τρόποι υποστήριξης στην πρόσβαση στο υλικό:** Υπάρχουν συχνά περιπτώσεις όπου κατά την διάρκεια της διδασκαλίας το περιεχόμενο δεν είναι δυνατό να τροποποιηθεί ώστε να μη χαθεί η ουσία του αντικειμένου που διδάσκεται. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μέσα από μια ευρεία ποικιλία υλικών και τεχνολογιών προκειμένου να κάνει το κείμενο προσβάσιμο σε κάθε ανάγκη των μαθητών που βρίσκονται στην τάξη. Τα υλικά αυτά αφορούν μαγνητοφωνημένα κείμενα, οργανωτές σημειώσεων ή προσυμπληρωμένες σημειώσεις, υπογραμμισμένα κείμενα, βοήθεια από συμμαθητές κλπ (Παντελιάδου & Αντωνίου,2008).

Διάσταση 2-Διαφοροποίηση της επεξεργασίας

Η διάσταση της επεξεργασίας αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και κατανοούν τις θεματικές

περιοχές που διδάσκονται στην αίθουσα. Οι τρόποι αυτοί δεν είναι ίδιοι και ενιαίοι για όλους τους μαθητές αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες τους βοηθούν να προχωρήσουν στην κατανόησή και εμπέδωση των γνώσεων. Κάθε τέτοια δραστηριότητα, καλεί τους μαθητές να αξιοποιήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις, με γνώμονα και πάντα στόχο την κατανόηση μιας **έννοιας**.

Μερικές από τις πιο γνωστές τεχνικές διαφοροποίησης της δραστηριότητας είναι τα ημερολόγια μάθησης (learning logs), τα ημερολόγια εργασιών, οι γραφικοί οργανωτές, οι κύβοι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα κέντρα μάθησης, η κατασκευή μακέτας/μοντέλου, το παιχνίδι ρόλων, η εργαστηριακή δραστηριότητα, οι κάρτες εργασίας, οι πίνακες επιλογής (choice boards) η διδασκαλία σε επίπεδα (Tomlinson, 2005).

Διάσταση 3- Διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος

Η τρίτη και τελευταία διάσταση αφορά την διαφοροποίηση με βάση το τελικό προϊόν σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής δηλώνει πως έχει κατακτήσει και εμπεδώσει την γνώση που διδάχθηκε στο μάθημα. Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης και έκφρασης της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς αφορά αφενός εκείνο το τμήμα της μάθησης που κατακτήθηκε με βάση προσωπικά στοιχεία μαθητή και αφετέρου δηλώνει στοιχεία και βασικές πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο και την ανατροφοδότηση του μαθητή. Σε μια αίθουσα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης του μαθητή δεν θα πρέπει να περιορίζονται μόνο στην προφορική διήγηση, τις κλασσικές απαντήσεις σε ερωτήσεις και την παραγωγή γραπτού λόγου σε μορφή κριτηρίων-τεστ αξιολόγησης ή άτυπων δοκιμασιών στο σχολικό εγχειρίδιο.

Με βάση την αναφορά της Tomlinson (2005) υπάρχει μεγάλος αριθμός πρωτότυπων, εναλλακτικών, και προσβάσιμων σε διαφορετικούς μαθητές έργων/προϊόντων προς επίδειξη της κατακτηθείσας γνώσης. Κάποιες από αυτές τις μορφές είναι η κατασκευή μιας ιστοσελίδας, μιας αφίσας, γράψιμο-σύνταξη συνταγών, τραγουδιών, ενός δελτίου ειδήσεων,

έναν πίνακα ή ένα σχεδιάγραμμα με σχήματα. Παράλληλα, καθώς η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάζει σε εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και διδακτικής προσέγγισης, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως βασικό δομικό στοιχείο για την υλοποίησή της είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση στα πλαίσια της σχολικής τάξης η οποία μπορεί να περιλαμβάνει τυχαία ομαδοποίηση, ομοιογενείς ομάδες, ομάδες κοινού ενδιαφέροντος, μικτού επιπέδου ομάδες, ομάδες επιλογής των μαθητών (Παντελιάδου, 2008).

Τα παραπάνω αποτελούν τις τρεις βασικές διαστάσεις με τις οποίες μπορεί να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό ώστε η μάθηση να συναντήσει τις ανάγκες και την προσωπική υπόσταση των παιδιών σε σχέση με το μαθητικό τους δυναμικό. Παράλληλα, σε σχετικό ερευνητικό εγχείρημα, οι Κουτσελίνη & Αγγαθαγγέλου αναφέρουν κάποιες επιπλέον συνιστώσες προς εξέταση όσον αφορά την διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού

- ❖ Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα: προσέγγιση του ίδιου περιεχομένου με διαφορετικούς τρόπους, **καθώς υπάρχουν διαφορετικά «στυλ» μάθησης**
- ❖ Διαφοροποίηση ως προς το ρυθμό του μαθήματος στην τάξη: **ο κάθε μαθητής προτιμά να δουλεύει είτε συνεργατικά είτε ατομικά είτε με συνδυασμό** και αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός οφείλει να τον λάβει υπόψη του στον σχεδιασμό της διδασκαλίας
- ❖ Διαφοροποίηση **ως προς την ανατροφοδότηση**: ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει το διδακτικό υλικό χωριστά ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή
- ❖ Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον: **συνεργατικό-ατομικό, ηλεκτρονικό- μετωπικό, τεχνολογικά στηριζόμενο, πειραματικό, ομαδικό** κλπ
- ❖ Διαφοροποίηση **ως προς τη χρήση διδακτικών υλικών**
- ❖ Διαφοροποίηση **ως προς τη διδασκαλία και μάθηση**

Τροποποιώντας τις διαστάσεις με βάση τις παραμέτρους που αφορά την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα αλλά και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, είναι εφικτή η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τα αποτελέσματά της είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για την γενικότερη

προαγωγή της μάθησης και γνώσης. Για την ακρίβεια, από τα πιο βασικά στοιχεία για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας, είναι όχι μόνο το γεγονός πως «διδάσκει» τον κάθε μαθητή ατομικά αλλά και πως τον προσεγγίζει με βάση την ατομικότητά του χωρίς ο εκπαιδευτικός να χρειάζεται να αλλάξει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή τα θέματα αυτού ή τα περιεχόμενά του.

2.12.Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα παιδιά που είναι φορείς αναπηρίας ή σε παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες σε διδακτικές περιοχές αποτελεί βασικό μέλημα κάθε ευνομούμενης πολιτείας και πολιτισμένης κοινωνίας. Μια τέτοιου είδους κοινωνία λοιπόν έχει καθήκον να εξασφαλίσει στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες τις μεγαλύτερες δυνατές ευκαιρίες για ομαλή κοινωνικοποίηση αλλά και ικανοποιητική μόρφωση ,πράγμα που επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση και την παρέμβαση στον κύριο κορμό της εκπαίδευσης και όχι με την αποκλειστική φοίτηση των παιδιών αυτών σε ειδικές τάξεις μόνο.(Τριλιανός, 2008). Ειδικά, σε ό,τι αφορά την ειδική αγωγή τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι εξαιρετικά **διαφοροποιημένα** και απαιτούν τη διαρκή αναζήτηση και αξιολόγηση αποτελεσματικών μοντέλων διδασκαλίας και τρόπων αξιολόγησης.

Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές στην τάξη μπορεί να εμφανίζουν και συμπτώματα υπερκινητικότητας, ερεθιστικότητας, αδεξιότητας, ανωριμότητας και δυσκολία επικέντρωσης της προσοχής την ώρα του μαθήματος. Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη για άμεση ενίσχυση των ενεργειών τους καθώς λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παρατηρείται

ασυμφωνία μεταξύ της δυνατής και πραγματικής επίδοσής τους στις περιοχές που εμφανίζεται μαθησιακή διαταραχή. Επομένως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα βοηθήσει σημαντικά στην αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων καθώς η γνώση θα μεταδοθεί με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις ανάγκες των ατόμων αυτών.

Η ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην γενική τάξη μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά οι συνέπειες είναι σημαντικά θετικές. Πέρα από την σύναψη στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς κάποια μαθησιακή δυσκολία, διαμορφώνεται ένα κλίμα σεβασμού και αλληλεγγύης με τα παιδιά, και έτσι καλύπτονται ψυχολογικά κενά, ενώ το σχολικό κλίμα ευαισθητοποιείται απέναντι σε θέματα γλωσσικών διαταραχών και επικοινωνίας (Τριλιανός, 2008). Σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή και αναπηρίες πρέπει να δίνεται έμφαση στα εξής στοιχεία: η αξιολόγηση να εστιάζεται κυρίως στις δυνατότητες του παιδιού και όχι στις αδυναμίες του, στην ενθάρρυνση της προσπάθειας (παρωθητική αρχή της αξιολόγησης) και στην συσχέτιση των δεδομένων της αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή.

Η κατάσταση αυτή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν για την ποικιλομορφία των μαθητών τους, αλλά αυτοί οι στόχοι δεν εγγυώνται την εφαρμογή της διαφοροποίησης στην τάξη. Είναι οι στρατηγικές, όχι οι στόχοι που επιτυγχάνουν διαφοροποίηση, και αυτό θα πρέπει να είναι το επίκεντρο του κάθε εκπαιδευτικού σε μια μεικτή τάξη. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρακίνησή τους να ασχοληθούν με το αντικείμενο αλλά και το κέντρισμα του ενδιαφέροντός τους αποτελούν σημαντικές παρεμβατικές κινήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν όταν βρίσκονται υπό την συνεχή πίεση του άγχους αλλά παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο στη μάθησή τους όταν εμπλέκονται συναισθηματικά στη διδασκαλία.(Παντελιάδου &Αντωνίου,2008). Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεργασία με τέτοιου είδους μαθητές απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια και πιο σημαντικές

τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Με κατάλληλη προσαρμογή στο σχεδιασμό διδασκαλίας σε περιοχές προτεραιότητας και συνεχή παρακολούθηση της προόδου μπορούν να μεγιστοποιηθούν οι δυνατότητες σχολικής επιτυχίας των μαθητών αυτών.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον όρο της διαφοροποίησης και αναλόγως μετασχηματίζουν την διδασκαλία στην σχολική αίθουσα, ενώ σημαντική έλλειψη γνώσης για το θέμα της διαφοροποίησης συνεπάγεται και σχετική δυσκολία εφαρμογή της την ώρα του μαθήματος (Whipple, 2012). Από την άλλη, προκειμένου για την υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην σχολική τάξη, υπάρχει πλήθος στρατηγικών προς εφαρμογή ώστε μαθητές με μαθησιακές διαταραχές και μαθητές τυπικής ανάπτυξης να εμπλακούν συνεργατικά σε μια διδασκαλία που να ικανοποιεί όλες τις ατομικές και προσωπικές ανάγκες. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής παρακάτω:

Α)Σχεδιασμός διδασκαλίας με οδηγίες: η σταδιακή και με κατάλληλα βήματα εργασία βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να συνδέουν τις έννοιες που διδάσκονται, να κατηγοριοποιούν σχήματα και θέσεις αλλά και να αξιολογούν τις πληροφορίες που δέχονται. Η σχολική εργασία με βήματα βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μαθαίνουν αργά και με το δικό τους ρυθμό αλλά και με σταθερή γνώση.

Β)Συνεχής ανατροφοδότηση: είναι γνωστό πως σε σχέση με παιδιά τυπικής γλωσσικής και μαθησιακής ανάπτυξης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο έλεγχο της προόδου τους και εντατική αξιολόγηση σε περιοχές που αφορούν την αναγνωστική ή γραπτή έκφραση

Γ)Ρυθμός διδασκαλίας: είναι σημαντικό να υπάρχει προτεραιότητα σε αυτά που θα διδαχθούν ανάλογα με το μαθησιακό δυναμικό και το επίπεδο δυσκολίας που αντιμετωπίζουν

Δ)Ευέλικτη ομαδοποίηση: η ομαδοποίηση ως στρατηγική στη βάση της συνεργατικής μάθησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τις ομάδες με βάση τους διδακτικούς στόχους και ανάλογα με το μαθησιακό δυναμικό των ομάδων αλλά και τα κενά τους, τότε η

ομαδοποίηση επιφέρει σημαντικά και θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο συνεργασίας.

Δεν πρέπει να παραληφθεί ακόμη πως το βασικότερο ίσως σημείο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην παραπάνω λογική, είναι η **ορθή χρήση των ερωτήσεων ως τεχνικής**. Δυστυχώς, σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, συχνά η προσαρμογή που γίνεται από τις εκπαιδευτικούς είναι να ερωτώνται απλές ερωτήσεις του τύπου *ποιος, πού, τι, πότε*. Με αυτόν τον τρόπο όμως δε διαφοροποιούμε τη διδασκαλία. Απλά, την περιορίζουμε σε ένα χαμηλότερο επίπεδο. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι ερωτήσεις μας πρέπει να εστιάζουν κατά κύριο λόγο στο *πώς, γιατί, τι θα έπρεπε* να γίνει κλπ. Από την άλλη, οι δυσλεκτικοί μαθητές χρειάζονται συνεχείς επαναλήψεις για να μάθουν ή να γυρίζουν πίσω σε γνωστικές διεργασίες και ασκήσεις που έχουν ήδη εκτελέσει προκειμένου να αποκτήσουν σχετική ευχέρεια, και έτσι η παροχή επιπλέον χρόνου στις δοκιμασίες ή τα τεστ θα τους βοηθήσει σημαντικά να εδραιώσουν την μάθησή τους (Meehan, 2007).

Η απόφαση για τη μορφή και το είδος της στρατηγικής διαφοροποίησης που θα ακολουθήσει ο κάθε εκπαιδευτικός εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τους μαθητές στους οποίους θα απευθύνεται, στο πώς μαθαίνουν και τον τρόπο σκέψης τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η θέση του σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται η διαφοροποίηση αλλάζει σημαντικά. Η διαφοροποίηση, στην προσπάθεια της να ανταποκριθεί και να ικανοποιήσει τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή, εμπερικλείει και διαχειρίζεται ταυτόχρονα πολλές παραμέτρους της βιογραφίας του κάθε μαθητή, δημιουργώντας την ανάγκη ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς πολλαπλών δεξιοτήτων καθοδηγούμενων από τη γνώση για τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας. Αν στόχος είναι μια αληθινά αποτελεσματική διαφοροποίηση, απορρίπτοντας τα εύκολα και τα τετριμμένα θα πρέπει να εξασφαλισθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οι πιο πάνω προϋποθέσεις.

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, η «καταδίκη» αρκετών από τα παιδιά μας στην αμάθεια και την ανικανότητα, αλλά και η υποβίβαση του επιπέδου των παιδιών μας σε μέτρια και χαμηλά επίπεδα, σε σχέση με τις δυνατότητες ανάπτυξής τους είναι οπωσδήποτε

φαινόμενα που θα πρέπει να καταπολεμηθούν, έτσι ώστε οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες να αναπτυχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό με βάση τις δικές τους προοπτικές ανάπτυξης (Βαλιαντή, 2008). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η ευελιξία σε συνδυασμό με την αξιολόγηση αποτελούν τακτικές επιλογής για την εκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και τη διαδικασία της ένταξής τους.

Η εφαρμογή αυτών των πρακτικών ωστόσο απαιτεί μια δυναμική αντιμετώπιση της ύλης και της διδασκαλίας γενικότερα. Απαιτεί βιωματική μάθηση και μάθηση μέσω της εμπειρίας διαδικασία που εξελίσσεται διαρκώς μαζί με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νάνου, 2009). Το βασικότερο ίσως σημείο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην παραπάνω λογική, είναι **η ορθή χρήση ερωτήσεων.**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

**Εκπαιδευτικοί- Αντιλήψεις για την
Δυσλεξία
Επιμόρφωση**

3.1.Εκπαιδευτικοί και δυσλεξία : γνώση , προσδοκίες και αντιλήψεις

Καθώς η δυσλεξία αποτελεί διαταραχή με ευρύ φάσμα εκδηλώσεων σε επίπεδο λόγου και έκφρασης, η διαχείριση της στην σχολική τάξη αποτελεί βασική παράμετρο τόσο για το άτομο όσο και για το σχολικό κλίμα γενικότερα. Σύμφωνα με τους Wadlington & Wadlington (2005), υφίστανται σημαντικές παρερμηνείες και έλλειψη βασικής γνώσης για την δυσλεξία από τους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη γνώσης αυτής για το πεδίο της δυσλεξίας έχει ως αποτέλεσμα πρώιμοι δείκτες που υποδηλώνουν την υποψία για εμφάνιση της δυσλεξίας στα πρώτα στάδια γραμματισμού ενός παιδιού, να αγνοούνται και να μην υπάρχει η κατάλληλη παρέμβαση.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική παρέμβαση στην σχολική τάξη, αυτή εγείρει πολλά ερωτήματα που σχετίζονται με την δυσλεξία, και κυρίως με τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα δυσλεκτικά παιδιά μέσα στην σχολική τάξη. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην δυσλεξία αλλά και γενικότερα απέναντι σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δημιουργεί ανάλογες προσδοκίες αλλά και προδιαθέσεις που επηρεάζουν τόσο την πρόοδο του δυσλεκτικού παιδιού όσο και το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Παράλληλα, αν υπάρχει ανάλογη αρνητική αντίληψη, παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό δυναμικό της τάξης ή και η αυτοπεποίθηση του ίδιου του εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεαστούν σε μεγάλο βαθμό.

Όσον αφορά για την γνώση της δυσλεξίας σχετική έρευνα των Duranovich et al σε σχολεία στην περιοχή της Βοσνίας αλλά και του Μαυροβουνίου (2011) είχε ως στόχο να καταδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την δυσλεξία σε αυτές τις περιοχές. Η έρευνα διεξήχθη στην περιοχή της Gradacac (155 εκπαιδευτικοί) και στο Rozaje (58 εκπαιδευτικοί). Ως τεχνική χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο προκειμένου να επισημανθούν οι ανάλογες συμπεριφορές. Η ανάλυση

έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλήρη και ξεκάθαρη γνώση για την δυσλεξία ενώ δεν είναι σίγουροι πώς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα παιδί με δυσλεξία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους πριν αρκετά χρόνια, δεν είχαν την κατάλληλη επίκαιρη γνώση και κατάρτιση για να ανιχνεύουν πιθανά σημάδια δυσλεξίας στην τάξη, όπως επίσης, δεν είχαν αυτοπεποίθηση στη διαχείριση της δυσλεξίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Παρολαυτά, το επίπεδο σχετικής γνώσης είναι αρκετά ανώτερο σε σχέση με αυτό του Μαυροβουνίου λόγω διαφορετικής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Στο ίδιο μήκος κύματος, έρευνα της Elias(2014) εξετάζει δείγμα 144 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να παρατηρηθούν οι απόψεις τους για την δυσλεξία. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν πως και στη Νέα Ζηλανδία, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε έρευνα, κατέγραψαν ελλιπή γνώση βασικού θεωρητικού υποβάθρου για την δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαίδευση γενικότερα, καθώς οι ίδιοι κατέγραψαν μια σύγχυση στην βασική κατανόηση αλλά και στην γενική υπόσταση της δυσλεξίας: αρκετοί δεν γνώριζαν πως η δυσλεξία συνυπάρχει με άλλες διαταραχές όπως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας ή και με σοβαρό έλλειμμα στην μνημονική λειτουργία, από την άλλη ενώ δεν ήταν θετικοί απέναντι στην δυσλεξία, θεωρούσαν πως τα προβλήματα στην μάθηση προέκυπταν από την ίδια την δυσλεξία και όχι από το άτομο, ενώ ο χρόνος, οι πηγές ενημέρωσης και ο τρόπος διδασκαλίας ήταν βασικοί παράγοντες για την γνώση της δυσλεξίας.

Παρομοίως, η έρευνα του Tillotson (2011), που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς στο Γουισκόνσιν στην περιοχή Chippewa Alley, επιχείρησε να εξερευνήσει με βάση τα δημογραφικά στοιχεία , επίπεδο σπουδών , εμπειρία και κατάρτιση τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας όσον αφορά την δυσλεξία. Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η αναπαραγωγή του εργαλείου Dyslexia belief Index και συμπληρώθηκε από 67 εκπαιδευτικούς στο σύνολο. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την άποψη περί ύπαρξης λανθασμένων αντιλήψεων όσον αφορά την δυσλεξία από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αναδείχθηκε η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα

μαθησιακών διαταραχών καθώς φάνηκε ξεκάθαρα πως οι εξεταζόμενοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά «αποθέματα» γνώσης για να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική τους πορεία και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Στην κατεύθυνση αυτή, μαζί με τις γνώσεις και τις βασικές αντιλήψεις για την δυσλεξία, είναι σημαντικό να διερευνηθούν και οι συνιστώσες που σχετίζονται με το πώς η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την πρόοδο των δυσλεκτικών μαθητών. Αποτελεί βασική παράμετρο, πως δηλαδή οι εκπαιδευτικοί διατείνονται απέναντι σε μαθητές με δυσλεξία και πως οι τελευταίοι συμπεριφέρονται στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Οι Hornstra et al.(2010) σε ενδεικτική έρευνα, επιχειρούν να καταγράψουν και να συσχετίσουν την στάση 30 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε περιοχές της Ολλανδίας αλλά και να εξεταστούν 307 μαθητές ώστε να διαπιστωθεί η διακύμανση στην αξιολόγηση με βάση την άποψη για την δυσλεξία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν 10 μαθητές για συνεκπαίδευση στην σχολική τάξη, ενώ από του 307 μαθητές, 46 είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία. Με βάση την πολυεπίπεδη ανάλυση των ευρημάτων με το ανάλογο πρόγραμμα (MLwiN 2.0), καταγράφονται στα αποτελέσματα απαντήσεις εκπαιδευτικών με τις οποίες φανερώνεται πως οι μαθητές με δυσλεξία βαθμολογούνταν χαμηλότερα όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική άποψη για την δυσλεξία. Με λίγα λόγια η μεροληπτική στάση των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες είχε και τα ανάλογα μαθητικά αποτελέσματα και ακολούθως επηρέαζε την προθυμία τους στην σχολική τάξη. Παράλληλα, από την εξέταση των ευρημάτων ανιχνεύθηκαν και συσχετισμοί που αφορούν την ορθογραφική παράμετρο και την πρόοδο του παιδιού στην ορθογραφία, από την άλλη, η προθυμία κάθε εκπαιδευτικού για ενασχόληση με ένα δυσλεκτικό παιδί και κατάλληλη παρέμβαση και επιπλέον χρονική ενασχόληση με αυτό για σημαντική προσπάθεια, αποτελούν παράγοντες που συσχετίζονται με τις βαθύτερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και την δυσλεξία ειδικότερα.

Ανάλογα, ο Pettersson (2008) στο ερευνητικό του εγχείρημα συνέκρινε την άποψη 175 εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων σχετικά με

το ενδεχόμενο διδασκαλίας ενός παιδιού με δυσλεξία ή με νοητική υστέρηση. Για τον σκοπό αυτό δόθηκαν τρία ερωτηματολόγια (Teacher Efficacy, Teachers Response to Inclusion, School Climate Scale). Η παραγοντική ανάλυση απέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αρνητικοί απέναντι στη νοητική υστέρηση, όσοι έχουν διδάξει έστω ένα παιδί με δυσλεξία, ένιωθαν πιο ήρεμοι και με περισσότερη αυτοπεποίθηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί στις μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, είναι πιο απαισιόδοξοι σε θέματα που αφορούν την δυσλεξία και γενικά τις μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κατατοπιστικά είναι τα ευρήματα από το σχετικό ερευνητικό εγχείρημα του Furnham (2013), το οποίο εξετάζει σε ποιον βαθμό οι άνθρωποι πιστεύουν σε μύθους και απόψεις που σχετίζονται με το θεωρητικό υπόβαθρο της δυσλεξίας. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 380 συμμετέχοντες (158 άνδρες, 212 γυναίκες). Η ανάλυση παλινδρόμησης αποκάλυψε πως η πολιτική κατεύθυνση αλλά και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο αποτελούν τους κατεξοχήν προβλέψιμους παράγοντες σχετικά με την συναισθηματική εκδήλωση, την αιτιολογία αλλά και την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, εξεταζόμενα παράλληλα και σε ένα σχετικό μακροεπίπεδο.

Σε παρόμοιας κλίμακας αποτελέσματα κυμαίνονται και διαπιστώσεις από σχετική έρευνα της Gronblad (2013) που διεξήχθη με υποκείμενα Άγγλους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανιχνεύσει τις απόψεις τους για την δυσλεξία και τις αναγνωστικές στρατηγικές. Η έρευνα διεξήχθη σε 4 Σουηδικά Σχολεία με τη μέθοδο της συνέντευξης από τέσσερις δασκάλους Αγγλικής Γλώσσας. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου, κινήτρων αλλά και αυτοπεποίθησης μέσα στην σχολική τάξη επηρεάζουν σημαντικά έως ένα αρνητικό βαθμό τις απόψεις για την δυσλεξία. Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με την δυσλεξία όσο και με τις γενικότερες στρατηγικές ανάγνωσης για παρέμβαση στο σχολικό πρόγραμμα. Σημαντική είναι η επισήμανση πως ο μικρός βαθμός επιμόρφωσης, αλλά και η απουσία πηγών εκπαιδευτικής ενίσχυσης στο μάθημα είναι παράγοντες που αναστέλλουν την διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία.

Ειδικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, που τα τελευταία χρόνια αρχίζουν με αργά βήματα να ενημερώνονται συστηματικά και με περισσότερο βάθος για τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, η διαχείριση ενός δυσλεξικού παιδιού φαντάζει πραγματική πρόκληση. Σε ερευνητικό επίπεδο, οι διαπιστώσεις και οι βιβλιογραφικές που αφορούν την διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών στην ελληνική πραγματικότητα, βασίζονται σε πειραματικές κατά κύριο λόγο έρευνες. Τα αποτελέσματα, με μια πρώτη ματιά δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλή επιστημονική κατάρτιση στην θεματική περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ για την δυσλεξία αναγνωρίζουν πως αφορά μόνο διαταραχή της γραφής και ανάγνωσης, αγνοώντας θέματα που αφορούν την κληρονομικότητα και την εγκεφαλική δυσλειτουργία. Παρομοίως, οι στοιχειώδεις βασικές γνώσεις για την διαχείριση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη με παράλληλη κατάλληλα τροποποιημένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος με πιθανές προοπτικές συνεκπαίδευσης, αποτελούν βασικό θέμα ανάλυσης σε ερευνητικά εγχειρήματα, τονίζοντας πάντα την σημασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συνδέονται επομένως οι αντιλήψεις με τις εκάστοτε προσδοκίες προς τον μαθητή με μαθησιακή δυσκολία.

Αναφορικά με την ύπαρξη και ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πρωτοβάθμια μαζί με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλαυτα, σε έρευνα των Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου (2009), διαπιστώνεται πως και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν εμπόδια για τους φοιτητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία. Στο σχετικό ερευνητικό τους εγχείρημα συμπεριλήφθησαν όλα τα δημόσια ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούσαν το 2001-2002, και παρασχέθηκε ως ερευνητικό εργαλείο μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο βασισμένο στο ανάλογο ξενόγλωσσο (Singleton, 2009) με ερωτήσεις που αναφέρονταν σε θεματικούς άξονες της δυσλεξίας. Στα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται ξεκάθαρο, πως οι σπουδαστές με δυσλεξία είναι πραγματικότητα, ωστόσο μικρή μειονότητα ενώ υπάρχει ελλιπής ενημέρωση σχετικά με παραμέτρους που αφορούν τους φοιτητές αυτούς,

η διάγνωση είναι πενιχρή και τα οποιαδήποτε μέτρα έχουν θεσπιστεί για να τους διευκολύνουν, ουσιαστικά δεν στηρίζονται σε κάποια θεωρητική βάση. Τονίζεται ωστόσο, πως το ποσοστό δυσλεκτικών φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αρκετά χαμηλό σε σχέση με αυτό άλλων χωρών.

3.2.Ελλιπής επιμόρφωση για δυσλεξίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια: αιτίες και συνέπειες.

Είναι γενικά παραδεκτό πως η άποψη που έχουν διατυπώσει οι εκπαιδευτικοί για την δυσλεξία έχει και άμεση σχέση με την σχολική και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή που παρουσιάζει αυτήν την διαταραχή και δυσκολία. Για την ακρίβεια, όπως τονίζει και ο Κωνσταντίνου(2007), *«ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την νομοθετημένη εξουσία που διαθέτει στην παιδαγωγική επικοινωνία επηρεάζει καθοριστικά τη μετέπειτα μορφή δράσης του μαθητή»*. Ο δάσκαλος μπορεί σημαντικά να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους ανάλογα με τις πρακτικές που θα εφαρμόσει στην τάξη. Ωστόσο, όταν υπάρχει σχετική άγνοια για την δυσλεξία ως κατάσταση και μαθησιακή διαταραχή, τότε τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά.

Συχνά, οι παιδαγωγικές θεωρίες για τη διαχείριση των δυσλεκτικών παιδιών εστιάζουν στο γεγονός πως το παιδί θα τα καταφέρει στην μαθησιακή διαδικασία με κατάλληλη ανατροφοδότηση και παροχή κινήτρων (Hayes, 2000). Ωστόσο όταν δεν τα καταφέρνουν, αρκετοί εκπαιδευτικοί κατηγορούν τον ίδιο τον μαθητή για χαμηλή απόδοση, στις χαμηλές προσδοκίες, ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που εστιάζουν στην έλλειψη διδακτικών προσόντων και ικανοτήτων. Από την άλλη, η συνεκπαίδευση ως νέα διδακτική προσέγγιση προωθεί την συνολική μάθηση όλων των μαθητών σε μια τάξη ανεξάρτητα από τις ειδικές ανάγκες του καθενός. Ειδικότερα, αναφέρεται πως όταν οι μαθητές με

κάποια διαταραχή ή και αναπηρία όταν συνεκπαιδεύονται, αποδίδουν περισσότερο στον ακαδημαϊκό τομέα και αναπτύσσουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Σούλης, 2008).

Σχετικά με τα αίτια άγνοιας όσον αφορά την παρουσία δυσλεξίας και συμπτωμάτων της σε μια σχολική τάξη, υπάρχουν κάποια σημεία που σχετίζονται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, η δυσλεξία αποτελεί όρο με γενική ασάφεια, πλήθος ορισμών και προσεγγίσεων και επομένως δεν υπάρχει η σχετική βεβαιότητα ενός δασκάλου για να αποφανθεί με πλήρη βεβαιότητα για ένα μαθητή σχετικά με την επίδοσή του. Επίσης, η έλλειψη επιμόρφωσης και εξειδίκευσης σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι ένα θέμα που αξίζει ιδιαίτερης ανάλυσης. Η σημαντική απουσία επαγγελματικής ανάπτυξης σε θέματα μαθησιακών διαταραχών και η μη προσέγγιση σε σχετικές πληροφορίες οδηγούν σε ανάλογες συμπεριφορές όσον αφορά την δυσλεξία. Εδώ, πρέπει να επισημανθεί πως και η διοίκηση της κάθε σχολικής μονάδας αλλά και οι εκπαιδευτικές δράσεις της τοπικής κοινωνίας έχουν βασικό μερίδιο ευθύνης για την διαμόρφωση αντιλήψεων για το επίπεδο γνώσης για την δυσλεξία (Wadlington & Wadlington, 2005).

Είναι ισχυρό το ενδεχόμενο επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να πιστεύουν πως ένας μαθητής με δυσλεξία ανήκει στην «δικαιοδοσία» των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Καθώς οι ίδιοι θεωρούν πως δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα για να διαχειριστούν τέτοιους μαθητές. Από την άλλη, καθώς η συνεκπαίδευση αποτελεί εδραιωμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση της «επιτυχίας για όλους τους μαθητές. Καλούνται να χρησιμοποιούν πλήθος διδακτικών μεθόδων και υλικών για να εξασφαλίσουν την διδακτική επιτυχία σε όλη την τάξη. Συχνά λοιπόν νιώθουν όχι μόνο ανίκανοι να ανταπεξέλθουν (Long et al. 2007), αλλά πιέζονται και εκφράζουν συνεχώς την ανησυχία τους για την διάγνωση, παρέμβαση και αντιμετώπιση μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και έτσι πιστεύουν πως δεν δρουν αποτελεσματικά και με επάρκεια. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να εκδηλώσουν και δυσφορία έχοντας υπόψη το γεγονός πως δεν μπορούν

να διαχειριστούν μέσα στην τάξη ικανοποιητικά μαθητές με γλωσσικές και μαθησιακές διαταραχές (Hayes, 2000).

Αυτού του είδους η άγνοια και η έλλειψη γνώσης και στρατηγικών διδασκαλίας μπορεί να επιφέρει συνέπειες στον τρόπο αντίληψης όσον αφορά την δυσλεξία αλλά και στη γενικότερη ψυχοσύνθεση του ίδιου του δυσλεκτικού μαθητή. Δεν είναι ασυνήθιστο, όταν ο εκπαιδευτικός, δίχως να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του μαθητή με δυσλεξία, να τον αποκαλεί «τεμπέλη» καθώς διαπιστώνει πως κουράζεται αρκετά εύκολα. αποφεύγει τις σχολικές του υποχρεώσεις και είναι φυγόπονος. Οι επαναλαμβανόμενες επικριτικές παρατηρήσεις για την απόδοσή του οδηγούν στην εδραίωση των αδυναμιών του συγκεκριμένου μαθητή και έτσι με την πάροδο του χρόνου μειώνεται το αυτοσυναισθημά του και εντείνεται η αίσθηση της αναξιοσύνης του, και μέσα του ριζώνουν αμφιβολίες. Όταν όμως στο θυμικό παράγοντα κυριαρχούν η απροθυμία και η δυσανασχέτηση, η μάθηση γίνεται προβληματική με αποτέλεσμα να ξεπροβάλλουν η απαρésκεια του μαθητή προς τη μάθηση και η εναντίωσή του προς το δάσκαλο και το σχολείο. Δεν είναι υπερβολικό αν πούμε πως τότε άλλος μαθητής, λόγω της ιδιοσυγκρασίας του, είναι ενδεχόμενο να υιοθετήσει μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, προκειμένου να κάνει αισθητή την παρουσία του και το δυναμισμό του εγώ του, έστω και με αρνητικό τρόπο, και άλλος να κλειστεί στον εαυτό του αυτοδιαχειριζόμενος το πρόβλημα του.

Η υπεύθυνη ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν μπορεί άλλο να καθυστερεί. Ούτε είναι δυνατόν να συνεχιστεί η έλλειψη ειδικά σχεδιασμένης εξατομικευμένης υποστηρικτικής διδασκαλίας για καθέναν από τους μαθητές με δυσλεξία. Η ενημέρωση θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και στην εγκυρότερη ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπου υπάρχουν, και στην πειστικότερη παρότρυνση των γονέων να καταφύγουν σε κάποιο κέντρο για την έγκαιρη διάγνωση πιθανής δυσλεξίας. Διότι όσο πιο πρώιμα διαγνωστεί η δυσλεξία και παρασχεθεί στους μαθητές αυτούς συστηματική-διδακτική αγωγή τόσο αποτελεσματικότερα «θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τις πιο πολλές αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες» (Πόρποδας, 1981, σ. 18).

Είναι προφανές πως η διαιώνιση της απραξίας απέναντι στο πρόβλημα της δυσλεξίας συνεπάγεται, εκτός από την αδικία σε βάρος των μαθητών αυτών και την παραβίαση του δικαιώματος τους για ίση εκπαίδευση με τους συμμαθητές τους. Για μια εκπαίδευση που θα ενδιαφέρεται αφενός για την κατάλληλα καθοδηγούμενη προώθηση της μάθησης τους και αφετέρου για τη διαμόρφωση τους ως ατόμων με ψυχική υγεία και κοινωνική ευαισθησία, υπευθύνων και δημιουργικών.

Εφόσον οι φορείς της αγωγής αγνοούν τη φύση της δυσλεξίας, την ειδική στρατηγική και την ψυχοπαιδαγωγική πρακτική που πρέπει να ακολουθήσουν στην αντιμετώπιση του παιδιού με δυσλεξία, οι συνέπειες στην προσωπικότητά του δεν περιορίζονται ως εδώ. Το παιδί κάτω από την πίεση σε αρκετές περιπτώσεις των ανεπιτυχών προσπαθειών του και των ακατάλληλων χειρισμών διάφορων μορφών της συμπεριφοράς του, δεν είναι δυνατόν παρά να καταλαμβάνεται με την πάροδο του χρόνου από απαισιοδοξία. Απαισιοδοξία η οποία όχι μόνο, όπως είναι επόμενο, οξύνει τις δυσκολίες της μάθησης και μειώνει την παιδική χαρά, αλλά επηρεάζει αρνητικά και τους μελλοντικούς του σχεδιασμούς, τις επιδιώξεις του, τις επιλογές του.

Από τη στιγμή που τώρα και οι εμπειρίες του οι σχετιζόμενες με το σχολείο και η προοπτική του μέλλοντος, επηρεασμένη από αυτές, δεν του προσφέρουν ότι καλύτερο θα επιθυμούσε, οδηγείται βαθμιαία, όπως θα μπορούσε να εικάσει κανείς, σε μια όχι ιδιαίτερα αισιόδοξη θεώρηση της ζωής. Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, αν η δυσλεξία δεν διαγνωσθεί έγκαιρα και σε συνδυασμό με την υποτίμηση του ατόμου, οι ενήλικες με δυσλεξία πιθανώς θα έχουν και αρνητικές προοπτικές εργασίας αλλά και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ζωή γενικότερα.

3.3.Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών

Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να εξυπηρετήσουν τους διδακτικούς τους σκοπούς, όχι μόνο όταν είναι καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμα, αλλά και όταν μπορούν να διατηρούν και να βελτιώνουν τη συμβολή τους σε αυτό, μέσω και της δικής τους μακροχρόνιας μάθησης. Με δεδομένες τις απαιτητικές σήμερα συνθήκες διεξαγωγής του διδακτικού έργου αλλά και τις νέες διαστάσεις του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να τελειώνει με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών, ούτε να σχεδιάζεται σε μια βραχυχρόνια βάση, για να εξυπηρετήσει μόνο τους σκοπούς ενός προγράμματος διδασκαλίας για ένα σύνολο μαθητών. Είναι όμως ανάγκη σήμερα σ' έναν τόσο ευαίσθητο χώρο, όπως αυτός του σχολείου, όπου πολλοί μαθητές έχουν μικρά ή μεγάλα προβλήματα όπως για παράδειγμα μαθησιακές δυσκολίες, η καθιέρωση της παιδαγωγικής επιμόρφωσης σε αυτό το πεδίο μελέτης.

Είναι γενικά παραδεκτό πως σε διάφορες χώρες όπως και στην Ελλάδα. πως παρά τις εκπαιδευτικές αλλαγές που πραγματοποιούνται, σε διάφορους τομείς και κυρίως σε αυτόν που προσπαθεί να ενώσει την ειδική αγωγή με την γενική, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να υλοποιήσουν αυτές τις αλλαγές και καινοτομίες δεν φαίνεται να είναι επαρκώς ενημερωμένοι. Σε κάθε περίπτωση, όσον αφορά το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και κυρίως τις θεματικές των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη βελτίωση του διδακτικού έργου, οι προσδοκίες τους εστιάζονται στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, στις μαθησιακές δυσκολίες, στην ενημέρωση στις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής και στις πρακτικές ασκήσεις.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός εξαιρετικά στρατηγικής σημασίας και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και

προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την σχέση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σχετική έρευνα του Joseph (2013) αποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας έχουν σχετικά καλή κατανόηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ωστόσο δεν έχουν αρκετά ικανοποιητική εμπειρία για την ενιαία εφαρμογή της αλλά και σε αξιολογικό επίπεδο, πράγμα που δείχνει πως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Είναι μια διαδικασία που πρέπει να διαμορφώνεται και να σχεδιάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν και βιώνουν την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη, υπάρχουν εκείνοι που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν εξειδικευμένες προσεγγίσεις διδασκαλίας για παιδιά με διαφορετικά είδη μαθησιακών δυσκολιών και ότι απαιτείται εξειδικευμένη κατάρτιση. Μια ακούσια συνέπεια αυτών των απόψεων είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δεν πιστεύουν ότι έχουν τις δεξιότητες και τις επαρκείς γνώσεις για να κάνουν αυτό το είδος της εργασίας καθότι υπάρχει μια στρατιά από «εμπειρογνώμονες» για να ασχοληθούν με αυτούς τους μαθητές.

Όπως αναφέρεται ενδεικτικά και σε εργασία των Dummer – Smoch(1998), *«η εκπαίδευση των δασκάλων πρωτοβάθμιας είναι αρκετά αναποτελεσματική όσο ποτέ σε θέματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για ειδικές αδυναμίες σε παιδιά, των οποίων οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά διαφορετικές για το σύνηθες χρονολογικό τους επίπεδο»*. Επίσης, είναι αυτονόητο πως προκειμένου να επιτευχθούν τεχνικές συνεκπαίδευσης στην σχολική τάξη, απαιτείται κατάλληλη και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση εκ μέρους των εκπαιδευτικών(Hay,Smit&Paulsen,2001). Η έλλειψη ωστόσο κατάλληλης επιμόρφωσης και περαιτέρω γνώσης για θέματα που αφορούν την παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στην σχολική αίθουσα, δυσκολεύει αρκετά την εκπαιδευτική πράξη, όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν διαχειριστούν κατάλληλα και αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σχετικά με το θέμα, οι Lovet et al.(2008) αναφέρουν πως είναι αλήθεια ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο δεν έχει τα επαρκή προσόντα και την κατάλληλη

εκπαιδευτική επιμόρφωση για να διαχειριστεί παιδιά με μαθησιακές διαταραχές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά δεδομένα επίσης έχουν καταδείξει πως εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν ενασχοληθεί με επιμορφωτικά προγράμματα στο πεδίο της ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια του προπτυχιακού τους προγράμματος σπουδών, ανέπτυξαν πιο θετικές στάσεις για την αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες(Chong et al.,2007). Η δυσκολία στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί επίσης να αναδυθεί, όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τέτοιου είδους μαθητές σε μια εκπαιδευτική μονάδα όπου δεν παρέχονται τα κατάλληλα υλικά και πηγές για την διδακτική διαδικασία. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν σε σημαντικό βαθμό να υπερβούν κάποια από τα εμπόδια, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για την ειδική εκπαίδευση και έχουν ασχοληθεί συστηματικά με αυτήν.

Τα τελευταία χρόνια, με την σταδιακή αναγνώριση της σημασίας της ειδικής αγωγής, τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την εξειδίκευση σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και γενικά ατόμων με αναπηρία όλο και αυξάνονται. Οι νέες δυνατότητες δημιουργούν και νέες απαιτήσεις. Τα νέα επιμορφωτικά προγράμματα οφείλουν να δομούνται καλύτερα και πιο οργανωμένα, να υπάρχει συντονισμός μεταξύ των επιμορφωτικών φορέων, να είναι πιο εξειδικευμένα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν περισσότερο στον καθορισμό τόσο του περιεχομένου (στο «τι») όσο και της μορφής (στο «πως») αλλά και των σκοπών της επιμόρφωσης (το «γιατί»).

Ειδικά για την Ελλάδα, στο θέμα της επιμόρφωσης, αυτό που ο καθένας παρατηρεί τα τελευταία χρόνια είναι ότι χάρη στη χρηματοδότηση της Ε.Ε. υπάρχει μεγάλη προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων, κυρίως με τη μορφή σεμιναρίων, στα οποία συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί και γενικής αλλά και ειδικής αγωγής. Είναι σίγουρα μια θετική εξέλιξη. Ειδικά στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης κάποια από αυτά αποδείχθηκαν ως θέματα μείζονος σημασίας, καθώς αποτέλεσαν κατά κάποιο τρόπο στην ουσία εκπαίδευση και όχι μόνο επιμόρφωση, αφού έχει παρατηρηθεί σε μεγάλο βαθμό οι

εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, αλλά και αρκετοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Σ.Μ.Ε.Α. είχαν διδαχτεί ελάχιστες πρακτικές που να εμβραθύνουν σε σημαντικό βαθμό στην ειδική αγωγή.

Αυτόν ακριβώς τον σκοπό έχει η παρούσα ερευνητική εργασία, να εξετάσει τη γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την δυσλεξία και την διαχείρισή της στην σχολική τάξη. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι μια μονομερής κατάσταση που αντιμετωπίζεται με μόνο μία μέθοδο. Ειδικά σε επίπεδο σχολικής τάξης, και όταν συνυπάρχει με άλλους συμμαθητές διαφορετικού μαθητικού επιπέδου, ο εκπαιδευτικός καλείται να υιοθετεί και να συνδυάζει διαφορετικές μαθητικές προσεγγίσεις κάθε φορά. Η παράμετρος της διαφοροποίησης επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική πράξη μαζί με την εφαρμογή πρακτικών εκπαιδευτικής διαφοροποίησης αποτελεί επίσης εξεταζόμενο σημείο της ερευνητικής εργασίας στα πλαίσια διαχείρισης των μαθησιακών διαταραχών, ώστε να γίνει εάν και πως σχετίζεται το επίπεδο εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις τους για την δυσλεξία.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4^ο

Σχεδιασμός έρευνας

Αποτελέσματα

Συζήτηση

4.1.Εισαγωγή

Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας καθιστά σαφές την σημασία της διερεύνησης του θέματος της κατανόησης της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας. Συγκεκριμένα, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας γίνεται ξεκάθαρο πως οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία γνωρίζουν επιφανειακά στοιχεία για την δυσλεξία, ωστόσο σε σημαντικό βαθμό νιώθουν ανασφάλεια στην διδασκαλία δυσλεκτικών μαθητών. Οι έρευνες επίσης καταδεικνύουν πως ανάλογα με την εκπαίδευση, την επιμόρφωση αλλά και τα χρόνια υπηρεσίας διαμορφώνουν αντιλήψεις αλλά και τρόπους συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά με υποψία δυσλεξίας. Παράλληλα, δεν είναι λίγα τα ερευνητικά εγχειρήματα που τονίζουν την ύπαρξη ορισμένων λανθασμένων απόψεων για την δυσλεξία εκ μέρους των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι ίδιοι να μην έχουν ίσως τα κατάλληλα αποθέματα για την διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική αίθουσα.

Η επιμόρφωση επίσης κατέχει εξέχουσα θέση στις έρευνες, καθώς επιβεβαιώνεται πως οι εκπαιδευτικοί που δεν ενημερώνονται για τις μαθησιακές διαταραχές επαρκώς,

δεν νιώθουν την κατάλληλη επάρκεια στην αντιμετώπιση και παρέμβαση των μαθητών που τις εκδηλώνουν, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν και τις ανάλογες προσδοκίες απέναντι στους δυσλεκτικούς μαθητές σε σχέση με το πώς αντιμετωπίζουν την δυσλεξία αλλά και τις μαθησιακές δυσκολίες γενικά.. Βασιζόμενη πάνω σε αυτές τις παραμέτρους και, έρχεται να προστεθεί η παρούσα έρευνα που εξετάζει την κατανόηση των

εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την δυσλεξία αλλά και επιπλέον τον ρόλο που διαδραματίζει η επιμόρφωση ως παράγοντας για την γνώση, αναγνώριση και διαχείριση των δυσλεκτικών μαθητών στην σχολική τάξη. Είναι σημαντική γιατί βασίζεται στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, επιχειρεί να συμβάλλει στην καταγραφή απόψεων για θέματα ειδικής αγωγής από Έλληνες εκπαιδευτικούς ενώ σχετίζεται και με ευρήματα προηγούμενων ερευνών για περαιτέρω συζήτηση των ευρημάτων.

4.1.3.Σκοπός έρευνας

Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο ίσως δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το υπόβαθρο των μαθησιακών δυσκολιών και για την αντιμετώπιση αυτών στο σχολικό πλαίσιο, παρόλη την συνολική και συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Ειδικά για τον χώρο της δυσλεξίας, οι έρευνες δεν είναι επαρκείς ώστε να διαμορφωθεί μια αντιπροσωπευτική άποψη της γνώσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την θεματική περιοχή αλλά και το πώς την διαχειρίζονται. Στην ουσία, δεν υπάρχουν και πολλές ή τουλάχιστον επαρκείς έρευνες που να το επιβεβαιώνουν.

Ομοίως, η επιμόρφωση και ειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής πολλές φορές είναι ανύπαρκτη ή ελάχιστα επαρκής για την κατάλληλη ενημέρωση τους για το θέμα αυτό. Για τον λόγο αυτό, διεξήχθη η παρούσα έρευνα που επεκτάθηκε στον ελληνικά δεδομένα με γενικότερο σκοπό την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την κατανόηση της δυσλεξίας αλλά και της αξιολόγησης του ρόλου της επιμόρφωσης που έχουν λάβει, έτσι ώστε να εμπλουτιστεί το ερευνητικό πεδίο με τα ευρήματα προς συζήτηση.

Επιπροσθέτως, επιχειρείται να διερευνηθεί:

Α)Ποιο είναι το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την δυσλεξία, την αναγνώριση και διαχείρισή της;

Β) Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε επίπεδο σπουδών αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο;

Γ) Αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ του χαμηλού και υψηλού επιπέδου προϋπηρεσίας αλλά και χαμηλού και υψηλού επιπέδου επιμόρφωσης στην κατανόηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την δυσλεξία (γνώση, αναγνώριση και διαχείριση);

Δ) Να προσδιοριστεί ποιοι παράγοντες (σπουδές, προϋπηρεσία, επιμόρφωση) συμβάλλουν στην κατανόηση της Δυσλεξίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας.

4.1.4. Ερευνητικό εργαλείο και κωδικοποίηση

Για τη μέτρηση όλων της κατανόησης αλλά και των άλλων μεταβλητών που εξετάστηκαν, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Teacher awareness of Dyslexia Questionnaire» της Thompson Lynette (2013), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από 7 σελίδες και συνολικά 71 ερωτήσεις. Συνολικά, το εργαλείο είχε 6 μέρη, με τις ερωτήσεις να κατανέμονται ανάλογα με την θεματική τους στο κάθε τμήμα.

Μαζί με τις ερωτήσεις, συμπεριλαμβανόταν και ένα εισαγωγικό σημείωμα που ενημέρωνε τα υποκείμενα της έρευνας για το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το ερωτηματολόγιο και τα θέματα τα οποία εξετάζει. Σε περίπτωση οποιασδήποτε απορίας, καταγράφηκαν και στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας για οποιοδήποτε ενδεχόμενο.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν 12 ερωτήσεις που παρέχουν δημογραφικές πληροφορίες. Για την ακρίβεια περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται στο φύλο, την ηλικία, την υπηρεσία των εκπαιδευτικών, το επίπεδο σπουδών τους, επιπλέον σπουδές, την σχέση εργασίας τους, τα έτη προϋπηρεσίας στην Γενική

αγωγή, έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική αγωγή και έτη προϋπηρεσίας στην οργανική θέση. Επιπλέον, υπάρχουν ερωτήσεις που αναφέρονται στις πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για θέματα ειδικής αγωγής, την ύπαρξη ικανοποιητικής εμπειρίας στην διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία αλλά και την απαραίτητη κατάρτιση στο ίδιο θέμα.

Στο *δεύτερο μέρος* υπάρχουν 23 ερωτήσεις και αναφέρονται σε απόψεις(facts) είτε αληθείς είτε ψευδείς για την δυσλεξία. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν τρεις επιλογές απαντήσεων (Σωστό, Λάθος, Δεν Γνωρίζω/Δεν απαντώ). Όλες οι προτάσεις είναι σωστές και έτσι κωδικοποιήθηκαν με Σωστό=3 βαθμούς, Λάθος=1 Βαθμός, Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ=2 βαθμοί, εκτός από τις προτάσεις 18, 28 και 35, οι οποίες είναι λανθασμένες απόψεις και το «σωστό» κωδικοποιήθηκε με 1 βαθμό και το Λάθος με 3 βαθμούς. Το πιθανό εύρος τιμών είναι από 23 έως 69. Ένα αρκετά υψηλό σκορ πχ 62-67 δείχνει πολύ ικανοποιητικό ποσοστό γνώσης σχετικά με την δυσλεξία ενώ ένα ποσοστό 23-30 δείχνει σχετικά μικρή γνώση για την δυσλεξία.

Το *τρίτο μέρος* του εργαλείου που αναφέρεται στην αναγνώριση των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη υπάρχουν 3 ερωτήσεις και έχει κωδικοποιηθεί με βάση την κλίμακα Likert (πέντε επιλογές απαντήσεων, 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ. 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα) .

Στο *τέταρτο μέρος* του εργαλείου που αναφέρεται στην διαχείριση των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη, υπάρχουν 27 ερωτήσεις ταξινομημένες σε ανάλογες παραμέτρους. Οι παράμετροι αυτοί αφορούν την μεθοδολογία(3 ερωτήσεις),την διαδικασία αξιολόγησης(2 ερωτήσεις),την επικοινωνία με γονείς(2 ερωτήσεις) την συμπεριφορά στην τάξη(5 ερωτήσεις)τα διαφορετικά στυλ μάθησης(3 ερωτήσεις), την οργάνωση (3 ερωτήσεις),την αντιμετώπιση του παράγοντα κούρασης (7 ερωτήσεις)και την αυτοπεποίθηση των μαθητών(2 ερωτήσεις). Και εδώ στις ερωτήσεις η κωδικοποίηση έγινε με βάση την κλίμακα Likert, ξεκινούσε από το 1 με ανώτατο το 5, Likert (πέντε επιλογές απαντήσεων, 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ. 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Εξαίρεση αποτελούν οι ερωτήσεις 52, 55 και 65, που κωδικοποιήθηκαν αντίστροφα δηλαδή 5=διαφωνώ

απόλυτα, 4=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ. 2= Συμφωνώ, 1= Συμφωνώ απόλυτα), καθώς αποτελούν αρνητικές προτάσεις.

Στο πέμπτο μέρος του εργαλείου που επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της προπτυχιακής επιμόρφωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις που έχουν κωδικοποιηθεί με την κλίμακα Likert (πέντε επιλογές απαντήσεων, 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ. 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

Τέλος, το έκτο μέρος του εργαλείου επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της επιμόρφωσης που έχουν δεχθεί οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας στο εργασιακό τους πλαίσιο και περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις που έχουν κωδικοποιηθεί με την κλίμακα Likert (πέντε επιλογές απαντήσεων, 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ. 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα εκτιμήθηκε με το συντελεστή Cronbach's α . Η εξέταση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (internal consistency) δίνει στον ερευνητή πληροφορίες σχετικά με το βαθμό στον οποίο μια κλίμακα ενός εργαλείου συσχετίζεται με τις υπόλοιπες κλίμακες του καθώς όσο πιο μεγάλη παρουσιάζεται η τιμή του συντελεστή Cronbach α , τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του εργαλείου. Η συνοχή των ερωτήσεων συνολικά του εργαλείου με τον συντελεστή Cronbach's α φαίνεται πως είναι σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο, κυμαινόμενο στο 0,736, πράγμα που δείχνει πως έχει ικανοποιητική αξιοπιστία σαν εργαλείο εξέτασης της έρευνας.

Διαδικασία Συλλογής δεδομένων

Η αναζήτηση, τροποποίηση και μετάφραση του ερωτηματολογίου προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για την εμπειρική έρευνα έγινε τον Ιανουάριο του 2016. Κατά την διανομή, υπήρχε πάντα η κατάλληλη ενημέρωση του σχολικού διευθυντή για τον σκοπό της

έρευνας, και την ηθική εξασφάλιση των συμμετεχόντων. Πρόκειται για εργαλείο που εξασφάλιζε την ανωνυμία των συμμετεχόντων ενώ βέβαια τους παρακαλούσε να απαντήσουν με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ τα οποιαδήποτε αποτελέσματα εξαχθούν, θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για τους ερευνητικούς σκοπούς της ανάλυσης της εργασίας.

Στην έρευνα λοιπόν ,συμμετείχαν σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας, τόσο γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης. Στο σύνολό τους, τα ερωτηματολόγια ανέρχονται αριθμητικά σε 100, τα οποία επεστράφησαν πλήρως απαντημένα και χωρίς κανένα πρόβλημα στην διαδικασία συλλογής. Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελείται κατά αυτόν τον τρόπο από εκπαιδευτικούς τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής.

Δείγμα

Αρχές Φεβρουαρίου ξεκίνησε η διανομή του δια χειρός σε δημοτικά σχολεία της πόλης του Αγρινίου, στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε έξι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων, το ένα σχολείο ήταν δημοτικό σχολείο ειδικής αγωγής ενώ τα υπόλοιπα γενικής εκπαίδευσης. Η περιοχή όπου βρίσκονταν τα σχολεία γενικής αγωγής ήταν αστική μέσα στο κέντρο της πόλης, ενώ μόνο το ειδικό σχολείο βρισκόταν λίγο πιο έξω σε ημιαστική περιοχή της πόλης

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Για την ακρίβεια, από τους συμμετέχοντες, 71%(N=71) είναι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης ενώ μόνο 29% (N=29) είναι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Αναφορικά με το φύλο, 61% των συμμετεχόντων(N=61) είναι γυναίκες, ενώ 39%(N=39) είναι άνδρες εκπαιδευτικοί. Σχετικά με την ηλικία, 40% των συμμετεχόντων (N=40) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 21-30 ετών, 17%(N=17) στην ομάδα 31-40 ετών, 22(N=22%) στην ομάδα 41-50 ετών ενώ 21% (N=21) στην ομάδα 51-60 ετών. Αναφορικά με το επίπεδο

σπουδών, 71% (N=71) έχουν αποφοιτήσει από παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης, 27% (N=27) είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων ειδικής αγωγής ενώ ένα μικρό ποσοστό 2% (N=2) έχουν και μεταπτυχιακό. Στον τομέα των επιπλέον σπουδών, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με 65% (N=65) έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο στην ειδική αγωγή, 22% (N=22) έχουν παρακολουθήσει άλλο σεμινάριο, 10% (N=10) είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου ενώ ένα μικρό ποσοστό 3% (N=3) έχουν κάνει άλλες μεταπτυχιακές σπουδές. Στο πεδίο που αφορά τον τομέα εργασίας, 50% των συμμετεχόντων (N=50) είναι μόνιμοι, 49% (N=49) είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ενώ μόνο ένας σε ποσοστό 1% (N=1) ανήκει στην κατηγορία των ωρομισθίων.

Η προϋπηρεσία στην γενική αγωγή έδειξε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων 17% (N=17) είχε μόνο ένα χρόνο προϋπηρεσία στην γενική αγωγή, 12% (N=12) είχαν 3 χρόνια στην γενική αγωγή, 10% (N=10) δεν είχε καθόλου προϋπηρεσία, ενώ 10% (N=10) είχε υπηρετήσει 2 χρόνια, ενώ 51% (N=51) είχε προϋπηρεσία από 4 χρόνια μέχρι και 34. Από την άλλη, η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή έδειξε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, το 20% (N=20) είχε 2 χρόνια προϋπηρεσίας, 19% (N=19) είχε ένα χρόνο ενώ σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων 19% (N=19) δεν είχε κανένα χρόνο προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή. Στο πεδίο που αφορά την προϋπηρεσία στην οργανική θέση, οι μισοί σχεδόν από τους συμμετέχοντες σε ποσοστό 51% (N=51) δεν είχε υπηρετήσει σε οργανική θέση, εφόσον αυτό αφορά μόνο τους μόνιμους διορισμένους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά αναφέρεται, πως 12% (N=12) υπηρέτησε σε οργανική θέση για 5 χρόνια, 11% (N=11) υπηρέτησε στην οργανική 3 χρόνια, ενώ 8% (N=8) υπηρέτησε 4 χρόνια.

Εξετάζοντας το πεδίο που αφορά τις πηγές από όπου οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 52% (N=52) ενημερώνεται για τα θέματα αυτά από το διαδίκτυο, 18% (N=18) από βιβλία, 13% (N=13) από επιστημονικά περιοδικά ενώ 9% (N=9) από την τηλεόραση και 8% (N=8) από ημερίδες/συνέδρια.

Στα δημογραφικά στοιχεία, επίσης εξετάζεται και το εάν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν «ικανοποιητική εμπειρία όσον αφορά

την διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία, ένα ενθαρρυντικό ποσοστό 67% (N=67) εξέφρασε καταφατική απάντηση ενώ 33% (N=33) απάντησε «όχι». Παρομοίως και στην ερώτηση που ρωτά εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν «πως έχουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση για να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία», 75% (N=75) των συμμετεχόντων δήλωσε «ναι» στην ερώτηση ενώ ένα μικρό ποσοστό 25% (N=25) απάντησε με άρνηση στην συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 1: Δείγμα			
		N	%
Φύλο	Άρρεν	39	39
	Θήλυ	61	61
Ηλικιακή Ομάδα	21-30	40	40
	31-40	17	17
	41-50	22	22
	51-60	21	21
	60 και άνω	-	-
Υπηρετείτε ως	Εκπαιδευτικός Γενικού σχολείου	71	71
	Εκπαιδευτικός Σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής	29	29
Επίπεδο σπουδών	Παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης	71	71
	Παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής	27	27
	Μεταπτυχιακό	2	2
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	10	10
	Σεμινάριο στην ειδική Αγωγή	65	65
	Άλλο σεμινάριο	22	22
	Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	3	3
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	50	50
	Αναπληρωτής/τρια	49	49
	Ωρομίσθιος/ια	1	1
Έτη προϋπηρεσίας Στην Γενική Αγωγή	0 χρόνια	10	10
	1 χρόνο	17	17
	2 χρόνια	10	10
	3 χρόνια	12	12
	Από 4 μέχρι και 34 χρόνια	51	51
Έτη προϋπηρεσίας Στην Ειδική Αγωγή	0 χρόνο	19	19
	1 χρόνο	19	19
	2 χρόνια	20	19
Έτη προϋπηρεσίας Στην οργανική θέση	0 χρόνια	51	51
	3 χρόνια	11	11
	4 χρόνια	8	8
	5 χρόνια	12	12
Πηγές Ενημέρωση για θέματα Ειδικής αγωγής	Βιβλία	18	18
	Επιστημονικά περιοδικά	13	13
	Διαδίκτυο	52	52
	Τηλεόραση	9	9
	Ημερίδες συνέδρια	8	8
Ικανοποιητική εμπειρία Στην διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία	Ναι	67	67
	Όχι	33	33
Απαραίτητη επιστημονική Κατάρτιση για διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία	Ναι	75	75
	Όχι	25	25

Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία

Μετά την συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, ακολουθεί το στάδιο της στατιστικής επεξεργασίας για την εξαγωγή ερευνητικών ευρημάτων.(Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Προκειμένου να αναλυθούν οι μεταβλητές του εργαλείου και να εξαχθούν αποτελέσματα που θα δώσουν απαντήσεις στα προαναφερθέντα ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS , version 23.0 (Στατιστικό Πακέτο για Κοινωνικές Επιστήμες-Statistical Package for Social Sciences).

Αρχικά , προκειμένου να καταγραφεί μια βασική ιδέα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική , έτσι ώστε να δηλωθούν βασικά περιγραφικά στοιχεία των απαντήσεων. Το πρώτο βήμα λοιπόν αποτελούν τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία(μέσος όρος –τυπική απόκλιση) ανάλογα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφοράς μέσω των όρων μεταξύ δύο ομάδων προς μια εξαρτημένη μεταβλητή, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης Ανοva με έναν παράγοντα (One way Anova). Στην στατιστική, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p του ελέγχου ορίζονται οι τιμές 0.05, 0.01 και 0.001. Οι τιμές αυτές θεωρούνται απολύτως βασικές, ονομάζονται «επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (statistical significance level) και αφορούν το ανώτατο επιτρεπτό όριο τυχειότητας. Γίνεται λοιπόν φανερό πως για κάθε έρευνα είναι σημαντικό ο ερευνητής να έχει καθορίσει το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται ενδεικτικά πως όταν το επίπεδο σημαντικότητας p , όπως αυτό εξάγεται στα συμπεράσματα της ανάλυσης, είναι μικρότερο των παραπάνω κρίσιμων τιμών, δηλώνεται ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ή διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών.

Η ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την μελέτη του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, όπως διατυπώθηκε στους στόχους της ερευνητικής εργασίας.

4.4.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

Διερεύνηση του επιπέδου γνώσης των εκπαιδευτικών για την Δυσλεξία αλλά και αναγνώριση και διαχείριση αυτής

Στο συγκεκριμένο κομμάτι, ακολουθεί μια καταγραφή των αποτελεσμάτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση την περιγραφική στατιστική και τις παραμέτρους που εξετάζονται στο εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε παράμετρο κατανόησης της δυσλεξίας που εξετάζεται, θα προηγείται ένας πίνακας με τα περιγραφικά στοιχεία (μέσος όρος-τυπική απόκλιση) αλλά και με τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε ερώτηση, όπως αυτοί απάντησαν και στη συνέχεια θα αναλύονται ενδεικτικά τα πιο βασικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την καταγραφή. Οι παράμετροι που θα εξεταστούν αφορούν το επίπεδο γνώσης για την δυσλεξία, την αναγνώριση, την μεθοδολογία, την αξιολόγηση, την επικοινωνία με τους γονείς, την συμπεριφορά στην τάξη, τα στυλ μάθησης, την οργάνωση, την κούραση και την αυτοπεποίθηση των δυσλεκτικών μαθητών.

Κρίθηκε επίσης ορθό πρώτα να παρατεθεί η συνολική ανάλυση των μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων του συνόλου των απαντήσεων και στην συνέχεια θα αναλυθούν εμπειριστατωμένα και πιο αναλυτικά οι ερωτήσεις που αφορούν κάθε μέρος του εργαλείου και τα αποτελέσματα.

Συνολική εκτίμηση περιγραφικών στοιχείων εργαλείου

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράμετρο ξεχωριστά για την κατανόηση της δυσλεξίας και συνολικό μέσος όρος κατανόησης της δυσλεξίας

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	Μ.Ο	Τ.Α
Γνώση Δυσλεξίας(Μέγιστο:67)	58,87	4,11
Αναγνώριση(Μέγιστο:15)	11,22	1,36
Μεθοδολογία(Μέγιστο:15)	11,45	1,43
Αξιολόγηση(Μέγιστο:10)	8,29	1,15
Γονείς(Μέγιστο:10)	7,61	1,22
Συμπεριφορά (Μέγιστο:25)	18,59	1,82
Στυλ μάθησης(Μέγιστο:15)	11,68	1,49
Οργάνωση (Μέγιστο:15)	9,82	1,50
Κούραση (Μέγιστο: 35)	27,90	1,94
Αυτοπεποίθηση(Μέγιστο :10)	6,63	0,86
ΣΥΝΟΛΟ (Μέγιστο :193)	172,06	7,48

Πριν γίνει εμπειριστατωμένη ανάλυση των κάθε παραμέτρων ξεχωριστά, προηγείται μια συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων όπως αυτά καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς . Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 2), στο σύνολό τους, οι ερωτήσεις που αφορούσαν γενικά την κατανόηση της δυσλεξίας (γνώση- αναγνώριση- διαχείριση) διαμορφώνουν ένα συνολικό μέσο όρο 172,06 από τις απαντήσεις 100 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σχετικά ικανοποιητικά επίπεδα για την γνώση του θέματος της δυσλεξίας. Για την τυπική απόκλιση σημειώνεται πως βρίσκεται περίπου στο 7,48. Φαίνεται πως δεν πρόκειται για τρομερά μεγάλη απόκλιση στις απαντήσεις του εργαλείου εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς οι απαντήσεις τους κυμαίνονταν στα ίδια επίπεδα. Ειδικότερα , ο μέσος όρος για το επίπεδο γνώσης της δυσλεξίας βρίσκεται 58,87 ενώ η τυπική

απόκλιση στο 4,11, ενώ οι αντίστοιχες μετρήσεις για την αναγνώριση είναι 11,22(M.O) και 1,36(T.A). Για την μεθοδολογία ο μέσος όρος σημειώνεται περίπου στο ικανοποιητικό ποσοστό 11,45 με τυπική απόκλιση 1,43, ενώ η παράμετρος της αξιολόγησης σημειώνει μέσο όρο 8,29 με τυπική απόκλιση 1,15. Συνεχίζοντας, η παράμετρος της επικοινωνίας με τους γονείς καταγράφει μέσο όρο 7,61 με τυπική απόκλιση 1,22 ,η παράμετρος της συμπεριφοράς στην τάξη εξάγει μέσο όρο 18,59 με τυπική απόκλιση 1,82 και τα διαφορετικά στυλ μάθησης σημειώνουν 11,68 μέσο όρο και 1,49 τυπική απόκλιση.

Τέλος, η παράμετρος της οργάνωσης σημειώνει μέσο όρο 9,82 και τυπική απόκλιση 1,82, ενώ η αντιμετώπιση της κούρασης 27,90 και τυπική απόκλιση 1,94 και η αυτοπεποίθηση 6,63 και 0,86 αντίστοιχα. Σημαντικό είναι να τονιστεί το γεγονός πως στο σύνολο εξέτασης των παραμέτρων, δεν υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων που αφορούσαν τις παραμέτρους του εργαλείου.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράμετρο ξεχωριστά για την επιμόρφωση και συνολικό μέσος όρος για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	M.O	T.A
Επιμόρφωση 1(προπτυχιακή, Μέγιστο: 15)	9,77	2,19
Επιμόρφωση 2(εργασιακή, Μέγιστο: 15)	10,45	2,29
ΣΥΝΟΛΟ (Μέγιστο: 15)	20,22	3,82

Για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας σε προπτυχιακό επίπεδο , ο μέσος όρος κυμαίνεται στο 9,77 με τυπική απόκλιση 2,19 πράγμα που δηλώνει πως ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσε μέτρια ποσοστά προκειμένου να αξιολογήσει την επιμόρφωση όπως εξετάζεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Η εργασιακή επιμόρφωση επίσης συγκεντρώνει μέσο όρο 10,45 ,και με τυπική απόκλιση 2,29. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά επιφυλακτικοί όσον αφορά την επιμόρφωση, και αυτό επιβεβαιώνεται από την συνολική τυπική απόκλιση που βρίσκεται στο 3,82, πράγμα που δείχνει πως οι συμμετέχοντες απάντησαν στο ίδιο περίπου μήκος κύματος.

Ακολουθούν στη συνέχεια του ερευνητικού μέρους αναλυτικά περιγραφικά στοιχεία για κάθε παράμετρο που εξετάζει το εργαλείο σχετικά με μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις ανά ερώτηση και με τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε πρόταση που αφορά την δυσλεξία και την επιμόρφωση.

Επίπεδο Γνώση της Δυσλεξίας

Αναφορικά με τις προτάσεις που εξετάζουν το επίπεδο γνώσης για την δυσλεξία, η συνολική γνώση υπολογίστηκε με μια συνολική βαθμολογία ανάλογα με την κωδικοποίηση που έχουν λάβει οι προτάσεις και όπως αναφέρεται πιο πάνω. Οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί με τον εξής τρόπο:

A) οι προτάσεις που είναι σωστές κωδικοποιούνται με Σωστό=3, Λάθος=1, Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ=2

B) οι λάθος προτάσεις(πρόταση 18,28,35) κωδικοποιούνται Σωστό=1, Λάθος=3, Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ=2

Παρακάτω φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά πρόταση σχετικά με το μέρος όπου εξετάζεται η γνώση των εκπαιδευτικών για την δυσλεξία. Όλες οι ερωτήσεις κυμαίνονται με έναν ικανοποιητικό μέσο όρο που τείνει να πλησιάσει το 3 που είναι για την κάθε ερώτηση που είναι και ο ανώτερος βαθμός Επομένως, η γνώση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας βρίσκεται σε ενθαρρυντικά υψηλό επίπεδο, γνωρίζουν για την δυσλεξία, ωστόσο κάποια σημεία πρέπει να τονιστούν ιδιαίτερα. Ειδικά για την ερώτηση «οι άνθρωποι που είναι πολύ ευφυείς μπορεί να είναι δυσλεκτικοί», σημειώθηκε μέσος όρος 1,95 ενώ για την ερώτηση «τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν πλήρως τι εννοούν οι άλλοι όταν μιλούν, ο μέσος όρος κυμαίνεται στο 1,98. Αυτές οι δύο προτάσεις είναι και αυτές με τον χαμηλότερο μέσο όρο όπως καταγράφεται στον παραπάνω ενδεικτικό πίνακα.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρου επιπέδου γνώσης της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (ανά πρόταση) και Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις γνώσης της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς (ανά πρόταση)	Μ.Ο	Τ.Α	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση		
			Σωστό	Λάθος	ΔΓ/ΔΑ
Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επικεντρώνεται στο γλωσσικό κομμάτι	2,86	0,51	93%	7%	-
Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ορθογραφία	2,96	0,28	98%	2%	-
Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην γραπτή παραγωγή	2,98	0,20	99%	1%	-
Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην προφορά λέξεων	2,16	0,88	48%	32%	20%
Η δυσλεξία επηρεάζει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του	2,61	0,68	72%	11%	17%
Οι ακριβείς αιτίες της δυσλεξίας είναι ξεκάθαρες	2,63	0,52	2%	65%	33%
Περίπου το 10% του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει δυσλεξία	2,33	0,62	41%	8%	51%
Τα αγόρια έχουν πιο συχνά δυσλεξία από τα κορίτσια	2,25	0,53	50%	5%	65%
Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν προφορικά	2,30	0,83	54%	24%	22%
Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν πλήρως τι εννοούν οι άλλοι όταν μιλούν	1,98	0,81	32%	34%	34%
Οι άνθρωποι που είναι πολύ ευφυείς μπορεί να είναι δυσλεκτικοί	1,95	0,80	30%	33%	35%
Η δυσλεξία είναι κληρονομική: οι δυσλεκτικοί γονείς είναι πιθανό να αποκτήσουν παιδιά με δυσλεξία	2,45	0,61	66%	21%	13%

Η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει την αυτοεικόνα ενός ατόμου	2,78	0,61	88%	10%	2%
Οι δυσλεκτικοί μαθητές καταλήγουν να νιώθουν πιο «ανόητοι» και «λιγότερο ικανοί» από ότι μπορεί να είναι	2,84	,50	90%	6%	4%
Η διάγνωση για τη δυσλεξία μπορεί να παρασχεθεί μόνο από εκπαιδευμένο ειδικό	2,81	,52	87%	6%	7%
Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να διαβάζουν ανάποδα	2,40	,60	46%	6%	48%
Οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται να απομνημονεύουν σύμβολα γραφημάτων και τους ήχους τους και να αναπτύξουν μνήμη λέξεων	2,73	,58	80%	7%	13%
Η επίσημη αξιολόγηση της ανάγνωσης , γλώσσας και γραφής είναι ο μόνος τρόπος για να επιβεβαιωθεί η διάγνωση για υποψία δυσλεξίας	2,71	,57	77%	6%	17%
Η δυσλεξία μπορεί να συνδεθεί με άλλες μαθησιακές δυσκολίες όπως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας	2,66	,57	76%	12%	12%
Πολλά δυσλεκτικά άτομα είναι ιδιαίτερα ταλαντούχα στις τέχνες	2,23	,66	71%	5%	24%
Η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις μελλοντικές εργασιακές προοπτικές του ατόμου	2,69	,69	36%	13%	51%
Η δυσλεξία είναι ανύπαρκτη : είναι μόνο μια δικαιολογία για την τεμπελιά	2,92	,30	82%	13%	5%
Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να ωφεληθούν αν τους δοθεί επιπλέον χρόνος στις εξετάσεις ή στα τεστ.	2,64	,68	93%	1%	6%

Όπως φαίνονται και από τα ποσοστά των παραπάνω απαντήσεων , είναι προφανές σχεδόν για όλους τους συμμετέχοντες, πως η δυσλεξία αφορά μαθησιακή δυσκολία στο γλωσσικό κομμάτι με εμπόδια στην

γραφτή παραγωγή και κατανόηση. Σημεία συζήτησης αποτελούν η ερώτηση που αναφέρεται στην δυσκολία στον προφορικό λόγο καθώς υπάρχει σημαντικό ποσοστό άγνοιας ($\Delta\Gamma/\Delta\Lambda=20\%$) αλλά και λανθασμένων απαντήσεων ($\Lambda=30\%$). Σημαντικό ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων ωστόσο παρουσιάζει και η ερώτηση «οι ακριβείς αιτίες της δυσλεξίας είναι ξεκάθαρες» όπου το 63% των συμμετεχόντων απάντησε «λάθος», καθώς προφανώς δεν γνωρίζουν πως η δυσλεξία αποτελεί βιολογική καταβολή που δεν οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία ή βλάβη.

Αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό 65% των απαντήσεων στην ερώτηση που αφορά το γεγονός πως τα «αγόρια έχουν πιο συχνά δυσλεξία από τα κορίτσια» ενώ 51% δεν γνωρίζει πως περίπου 10-15% του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει συμπτώματα δυσλεξίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην γνωρίζουν σε ποσοστό 34% για την πλήρη κατανόηση του προφορικού λόγου εκ μέρους των δυσλεκτικών μαθητών. Τέλος, ανασφάλεια στην γνώση εμφανίζεται και στην ερώτηση που αφορά την ερώτηση «οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να διαβάζουν ανάποδα» ($\Delta\Gamma/\Delta\Lambda=48\%$) και «η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις μελλοντικές εργασιακές προοπτικές του ατόμου» (51%). Με προσεκτικότερη εξέταση επομένως, ενώ οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σημαντικά ποσοστά στην συνολική γνώση για την δυσλεξία, η ασάφεια σε κάποια μέρη και ερωτήσεις και η άγνοια διαφαίνονται ιδιαίτερα.

Από την επεξεργασία των δεδομένων εξάγονται τα εξής αποτελέσματα, όπως φαίνονται και στον παραπάνω πίνακα και αφορούν τον μέσο όρο(mean) και τις τυπικές αποκλίσεις(standard deviation). Συγκεκριμένα, ως προς το επίπεδο γνώσης για την Δυσλεξία, προκύπτει πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μέτριο προς πολύ καλό επίπεδο γνώσης για την μαθησιακή αυτή δυσκολία.

Αναγνώριση της Δυσλεξίας

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρου αναγνώρισης της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη(ανά πρόταση)	Μ.Ο	Τ.Α	Ποσοστά επιλογής απαντήσεων ανά πρόταση				
			ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Μπορώ να αναγνωρίσω τα συμπτώματα/χαρακτηριστικά της δυσλεξίας	3,61	,58	-	1%	4%	54%	4%
Μπορώ να αναγνωρίσω τα χαρακτηριστικά ενός δυσλεκτικού παιδιού σε αντίθεση με αυτά ενός μαθητή που έχει αργό ρυθμό μάθησης	3,83	,49	-	1%	19%	76%	4%
Μπορώ να αναγνωρίσω έναν μαθητή που χρειάζεται διαγνωστική αξιολόγηση σχετικά με την δυσλεξία	3,78	,61	1%	1%	23%	69%	6%

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ: Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Γίνεται φανερό λοιπόν, από τα αποτελέσματα στους παραπάνω πίνακες πως οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τους μαθητές με δυσλεξία. Σε γενικές γραμμές, η αναγνώριση των δυσλεκτικών μαθητών στην σχολική αίθουσα, παρουσιάζει μέτρια προς ικανοποιητικά ποσοστά. Συγκεκριμένα, ένα σημαντικό ποσοστό

54%(N=54) απαντούν «συμφωνώ» στην ερώτηση « μπορώ να αναγνωρίσω τα συμπτώματα/χαρακτηριστικά της δυσλεξίας», ενώ ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό 76%(N=76) , μπορεί να διαχωρίσει «τα χαρακτηριστικά ενός δυσλεκτικού παιδιού σε σχέση με αυτά ενός μαθητή με αργό ρυθμό μάθησης. Ομοίως, 69%(N=69) απαντά επίσης με «συμφωνώ» στην ερώτηση « μπορώ να αναγνωρίσω ένα μαθητή που χρειάζεται διαγνωστική αξιολόγηση σχετικά με την δυσλεξία» . Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί πως για τις δύο πρώτες ερωτήσεις δεν έχει απαντήσει κανείς «διαφωνώ απόλυτα».

Διαχείριση της Δυσλεξίας

Μεθοδολογία

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρου διαχείρισης της μεθοδολογίας της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη(ανά πρόταση)	Μ.Ο	Τ.Α	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
			ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Περιορίζω τον αριθμό των οδηγιών /εντολών που παρέχω κάθε φορά	3,69	0,76	1%	5%	28%	56%	10%
Επιτρέπω στους δυσλεκτικούς μαθητές να κάθονται κοντά σε κεντρικό σημείο μέσα στην τάξη	3,70	0,68	1%	2%	31%	58%	8%
Προσπαθώ να επαναλαμβάνω μια σειρά από οδηγίες σε κατάλληλα σημεία κατά τις πρακτικές δραστηριότητες	4,06	0,50	1%	-	4%	82%	13%

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ:Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Όπως και στην παράμετρο της αναγνώρισης, έτσι και στην παράμετρο της μεθοδολογίας της διδασκαλίας στην σχολική τάξη, τα ευρήματα κυμαίνονται από μέτρια μέχρι πολύ καλά. Πιο αναλυτικά, 56% (N=56) των συμμετεχόντων απαντούν με «συμφωνώ» στην ερώτηση « περιορίζω τον αριθμό των οδηγιών/εντολών που παρέχω κάθε φορά», ωστόσο 28% (N=28) στην ίδια ερώτηση δηλώνει ουδέτερη στάση. Σχετικά με την ερώτηση «Επιτρέπω στους δυσλεκτικούς μαθητές να κάθονται κοντά σε κεντρικό σημείο μέσα στην τάξη», οι απαντήσεις κυμαίνονται σε παρόμοια ποσοστά με 58% να απαντούν «συμφωνώ» και 31% να απαντά « ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ». Από την άλλη, αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό 82% (N=82) με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν «να επαναλαμβάνουν ορθά τις οδηγίες» ώστε να τις κατανοούν οι δυσλεκτικοί μαθητές την ώρα του μαθήματος. Τα αποτελέσματα δείχνουν σχετικά καλή μεθοδολογία και σχολική πρακτική έτσι ώστε η διδασκαλία να μπορεί να προσαρμόζεται και στην μάθηση των δυσλεκτικών μαθητών.

Διαδικασία Αξιολόγησης

***Πίνακας 7:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρων διαχείρισης της αξιολόγησης της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας(ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση*

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη(ανά πρόταση)	M.O	T.A	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
	Mean	ST.D	ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Προσθέτω θετικά σχόλια στην αξιολόγηση εργασιών	4,05	0,64	1%	1%	9%	70%	19%

Επικεντρώνομαι στην ατομική πρόοδο του δυσλεκτικού μαθητή χωρίς να τον συγκρίνω με την υπόλοιπη τάξη	4,24	0,68	1%	-	8%	56%	35%
--	------	------	----	---	----	-----	-----

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ: Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Για τον τομέα της αξιολόγησης ,οι ερωτήσεις εμφανίζουν πολύ ικανοποιητικούς μέσους όρους όπως παρουσιάζονται και στον παραπάνω πίνακα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό τάξεως 70% (N=70)των συμμετεχόντων ,με βάση το οποίο συμφωνούν στην πρόταση «προσθέτω θετικά σχόλια στην αξιολόγηση των εργασιών» και 19% (N=19) απαντούν «συμφωνώ απόλυτα» στην ερώτηση αυτή. Στην ερώτηση «Επικεντρώνομαι στην ατομική πρόοδο του δυσλεκτικού μαθητή χωρίς να τον συγκρίνω με την υπόλοιπη τάξη» 35% (N=35) απαντούν «συμφωνώ απόλυτα» και 56% (N=56) δηλώνουν «συμφωνώ».

Υποδηλώνεται πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν τον παράγοντα της αξιολόγησης της ατομικής προόδου του κάθε μαθητή κατά την εκπαιδευτική πράξη, ειδικά όταν στην τάξη συμπεριλαμβάνονται και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεργασία με τους γονείς

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρου διαχείρισης της συνεργασίας με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά πρόταση

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη(ανά πρόταση)	Μ.Ο	Τ.Α	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
			ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Κατά την άποψή μου, χρησιμοποιώ το ημερολόγιο των κατοίκων εργασιών του σπιτιού ως εργαλείο για να επικοινωνώ με τους γονείς	3,56	0,78	1%	6%	38%	46%	9%
Πιστεύω πως ενημερώνω τους γονείς ικανοποιητικά για την πρόοδο του παιδιού τους	4,05	0,67	1%	2%	8%	69%	20%

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ:Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Σε ενθαρρυντικά ποσοστά βρίσκονται και τα αποτελέσματα που αφορούν την παράμετρο της συνεργασίας με τους γονείς των δυσλεκτικών παιδιών. Όπως παρουσιάζεται και στον παραπάνω πίνακα, ένα σημαντικό ποσοστό 38%(N=38) διατηρεί μια ουδέτερη στάση για τη ερώτηση «Κατά την άποψή μου, χρησιμοποιώ το ημερολόγιο των κατοίκων εργασιών του σπιτιού ως εργαλείο για να επικοινωνώ με τους γονείς», ενώ μεγαλύτερη απόκριση με την απάντηση «συμφωνώ» είχε η ερώτηση «πιστεύω πως ενημερώνω τους γονείς ικανοποιητικά για την πρόοδο του παιδιού τους» σε ποσοστό 69% (N=69), υποδηλώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια ώστε να

ενημερώνουν τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών για πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την ίδια ερώτηση, 20% (N=20) των συμμετεχόντων απάντησε «συμφωνώ απόλυτα», δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σαφέστατα την σημασία της επικοινωνίας με τους γονείς για εκπαιδευτικά θέματα.

Συμπεριφορά στην τάξη

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρων διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη(ανά πρόταση)	Mean	ST.D	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
			ΔΑ	Δ	ΟΣ/Ο Δ	Σ	ΣΑ
Γνωρίζω πως οι δυσλεκτικοί μαθητές ίσως αντιμετωπίζουν δυσκολία να θυμούνται προφορικές οδηγίες και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη προσοχής ή και σε τεμπελιά	3,70	,79	3%	4%	21%	64%	8%
Γνωρίζω πως οι δυσλεκτικοί μαθητές ίσως αντιμετωπίζουν δυσκολία για επεξεργασία γραπτών οδηγιών	4,07	,43	-	-	6%	81%	13%
Πιστεύω πως η ομαδική εργασία δεν βοηθά στην πρόοδο του δυσλεκτικού μαθητή σχετικά με τις δραστηριότητες της τάξης.	2,91	,42	14 %	39 %	33%	9%	4%
Ελέγχω ώστε οι οδηγίες που παρέχω να είναι σαφείς και πλήρως κατανοητές , ζητώντας από τους μαθητές τις επαναλάβουν	4,13	,58	-	-	7%	68%	25%

Πιστεύω πως εναλλάσσω τις δραστηριότητες ώστε οι μαθητές να μην χάνουν το ενδιαφέρον τους	4,18	,53	-	-	7%	68%	25%
---	------	-----	---	---	----	-----	-----

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ: Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα στο τμήμα που αναφέρεται στην συμπεριφορά των δυσλεκτικών μαθητών στην σχολική τάξη. Σε αυτό το σημείο επιβεβαιώνονται και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για της πτυχές της γλώσσας που επηρεάζει η δυσλεξία, Επομένως, 64% (N=64) των συμμετεχόντων αποφαινεται με «συμφωνώ» στην ερώτηση « Γνωρίζω πως οι δυσλεκτικοί μαθητές ίσως αντιμετωπίζουν δυσκολία να θυμούνται προφορικές οδηγίες και αυτό μπορεί να οδηγεί σ έλλειψη προσοχής ή και σε τεμπελιά», όπως και 81% (N=81) απαντούν το ίδιο στην ερώτηση «Γνωρίζω πως οι δυσλεκτικοί μαθητές ίσως αντιμετωπίζουν δυσκολία για επεξεργασία γραπτών οδηγιών», πράγμα που δείχνει βασική κατανόηση στα γλωσσικά εμπόδια της δυσλεξίας.

Ειδικά για την ερώτηση που αφορά την ομαδική εργασία και πως αυτή δεν βοηθά στην σχολική πρόοδο του δυσλεκτικού παιδιού, , 39 %(N=39) των συμμετεχόντων απαντούν «διαφωνώ» ενώ 33%(N=33) κρατούν ουδέτερη στάση. Επίσης, 65% (N=65) και 68%(N=68) απαντούν με «συμφωνώ» στις ερωτήσεις που αφορούν την παροχή σαφών οδηγιών και την εναλλαγή μαθησιακών δραστηριοτήτων αντίστοιχα. Σημαντικό σημείο στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αποτελεί το γεγονός πως 81% των συμμετεχόντων (N=81) συμφωνεί αδιάσειστα πως η δυσλεξία αφορά δυσκολία στην γραπτή παραγωγή στην μάθηση ενώ 14%(N=14) και 39%(N=39) δηλώνουν «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» αντίστοιχα για το κομμάτι που αφορά την ουσία της ομαδικής εργασίας και την ωφέλειά της στην διδακτική.

Διαφορετικά στυλ Μάθησης

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρου διαχείρισης των διαφορετικών στυλ μάθησης από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά πρόταση

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη(ανά πρόταση)	Μ.Ο	Τ.Α	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
			ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Κατά την άποψή μου, εφαρμόζω ποικιλία διδακτικών μεθόδων	3,96	0,51	-	1%	12%	77%	10%
Πιστεύω πως η συζήτηση στην τάξη μεταξύ των μαθητών είναι αντιπαραγωγική , καθώς δημιουργεί θορυβώδες κλίμα	3,80	1,14	36%	32%	17%	10%	5%
Παρέχω επιπλέον χρόνο στις δοκιμασίες αξιολόγησης	3,92	,52	-	1%	15%	75%	9%

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ:Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Οι ερωτήσεις που επικεντρώνονται στην εφαρμογή των διαφορετικών στυλ μάθησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δυσλεκτικών μαθητών. Οι μέσοι όροι των ερωτήσεων βρίσκονται σε ένα καλό επίπεδο με βάση τις απαντήσεις. Ενδεικτικά, θα αναφερθούν τα ποσοστά 77%(N=77) και 75%(N=75) με τα οποία οι εκπαιδευτικοί απαντούν «συμφωνώ» στις ερωτήσεις «Κατά την άποψή μου, εφαρμόζω ποικιλία διδακτικών μεθόδων» και «Παρέχω επιπλέον χρόνο στις δοκιμασίες αξιολόγησης» αντίστοιχα. Οι απαντήσεις τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας τίθενται υπέρ της μαθησιακής υποστήριξης των δυσλεκτικών μαθητών με πολλούς τρόπους, τόσο στην παροχή χρόνου στις δοκιμασίες όσο και στην πολύπλευρη προσέγγιση της διδασκαλίας στην μάθηση μέσω διάφορων διδακτικών μεθόδων. Από τις ερωτήσεις, το πιο αξιοσημείωτο είναι πως 36%(N=36) και 32%(N=32)

των συμμετεχόντων διαφωνούν στο γεγονός πως η συζήτηση είναι αντιπαραγωγική στην τάξη, κάτι που δηλώνει πως στα πλαίσια των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, η διδασκαλία δεν είναι μόνο αυστηρά μετωπική αλλά συμμετέχουν και παράγοντες όπως η αλληλεγγύη, η συνομιλία και η ανταλλαγή απόψεων.

Επομένως, τα στυλ μάθησης και οι διδακτικές μέθοδοι επίσης σημειώνονται από τους συμμετέχοντες σε πολύ καλό επίπεδο, δηλώνοντας πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται διαφοροποιημένα την διδασκαλία και με κατάλληλες προσαρμογές ώστε να είναι προσεγγίσιμη από όλους τους μαθητές

Οργάνωση

Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρων διαχείρισης της οργάνωσης του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά πρόταση

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη(ανά πρόταση)			Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
	Mean	ST.D	ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Παρέχω αντίγραφα των σημειώσεων της τάξης ώστε οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν απλά να ακούν την παράδοση του μαθήματος	3,72	0,69	1%	2%	30%	58%	9%
Δεν δέχομαι κατοίκον εργασίες που έχει γίνει από τους ή από άλλα ενήλικα πρόσωπα	2,42	1,00	1%	17%	23%	41%	18%
Δέχομαι εργασίες που έχουν γίνει με τη βοήθεια υπολογιστή	3,68	0,91	4%	5%	24%	53%	14%

(Σημείωση)**ΔΑ** : Διαφωνώ Απόλυτα**Δ**: Διαφωνώ**ΟΣ/ΟΔ**: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ**Σ**: Συμφωνώ**ΣΑ**: Συμφωνώ απόλυτα

Μέτρια προς αρκετά ικανοποιητική απόδοση παρουσιάζουν τα ευρήματα των ερωτήσεων που εξετάζουν την οργάνωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής πράξης. Ένα ποσοστό 30% (N=30) διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στην ερώτηση «Παρέχω αντίγραφα των σημειώσεων της τάξης ώστε οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν απλά να ακούν την παράδοση του μαθήματος», ενώ 53% (N=53) είναι απαντούν με «συμφωνώ» στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, δείχνοντας πως είναι εξοικειωμένοι σε βασικό βαθμό με την χρήση των τεχνολογιών στην διδασκαλία και μάθηση.

Για την ερώτηση που αφορά την αποδοχή των κατοίκων εργασιών που έχουν γίνει από ενήλικα πρόσωπα, οι απόψεις διίστανται : 41% (N=41) απαντά «συμφωνώ» ενώ 17% (N=17) απαντά «διαφωνώ, 23% (N=23) διατηρεί ουδέτερη στάση. Στο σημείο αυτό , οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν «σύμπνοια» απαντήσεων, σχετικά με την βοήθεια και εκτέλεση των εργασιών από άλλα ενήλικα πρόσωπα, ειδικά για την περίπτωση των δυσλεκτικών μαθητών.

Αντιμετωπίζοντας τον παράγοντα της κούρασης

Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρων διαχείρισης του παράγοντα της κούρασης από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη(ανά πρόταση)	Μ.Ο	Τ.Α	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
			ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Γνωρίζω πως μεγάλη προσπάθεια απαιτείται από	4,06	0,39	-	-	5%	84%	11%

τους δυσλεκτικούς μαθητές για να εκτελέσουν μια απλή εργασία							
Πιστεύω πως θέτω σύντομες και σαφώς οριοθετημένες εργασίες	4,05	0,47	-	-	9%	77%	14%
Παρέχω ποικιλία στον τύπο των εργασιών που δίνω	4,04	0,49	-	-	10%	76%	14%
Θέτω χρονικά όρια για τη διάρκεια περάτωσης των εργασιών	3,79	0,53	-	1 %	24%	70%	5%
Κατανοώ την ουσία της δημιουργίας ευκαιριών για σκόπιμη κίνηση των μαθητών μέσα στην τάξη	3,97	0,57	-	-	18%	67%	15%
Πιστεύω πως θέτω ορθά τις κατοίκων εργασίες πριν τελειώσει το μάθημα	3,94	0,52	-	28 %	11%	70%	9%
Ελέγχω αν η κατοίκων εργασία σημειώνεται ορθά από τους μαθητές	4,05	0,50	-	1 %	7%	78%	14%

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ: Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Πολύ καλά ποσοστά παρουσιάζει επίσης και η παράμετρος του εργαλείου που αναφέρεται στην διαχείριση της κούρασης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης στην σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ένα συντριπτικό ποσοστό τάξεως 84% (N=84) με βάση το οποίο οι συμμετέχοντες απαντούν με «συμφωνώ» στην ερώτηση «Γνωρίζω πως μεγάλη προσπάθεια απαιτείται από τους δυσλεκτικούς μαθητές για να εκτελέσουν μια απλή εργασία», φανερώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τα εμπόδια που προκαλεί η συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, όπως και 77% (N=77) και 76% (N=77) των συμμετεχόντων απαντά το ίδιο στην ερώτηση «Πιστεύω πως θέτω σύντομες και σαφώς οριοθετημένες εργασίες» και «Παρέχω ποικιλία στον τύπο των εργασιών που δίνω» αντίστοιχα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί , ενώ ελέγχουν σε ποσοστό 78% (N=78) « αν η εργασία σημειώνεται κάθε φορά σωστά από τους μαθητές», εξίσου παράδοξο θεωρείται το ποσοστό απαντήσεων τάξεως 28% (N=28) στην ερώτηση «Πιστεύω πως θέτω ορθά τις κατοίκον εργασίες πριν τελειώσει το μάθημα». Αναμφίβολα, οι πρακτικές αυτές σχετίζονται σημαντικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, την διάθεση διδακτικού χρόνου αλλά και τον βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές την ώρα του μαθήματος.

Αυτοπεποίθηση των μαθητών

***Πίνακας 13:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρων διαχείρισης της αυτοπεποίθησης των δυσλεκτικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση*

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη(ανά πρόταση)	Mean	ST.D	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
			ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Πιστεύω πως επαινώ την προσπάθεια καθώς και τις εργασίες που έχουν γίνει σωστά	4,10	0,54	-	1%	7%	78%	14%
Επιμένω οι δυσλεκτικοί μαθητές να διαβάζουν δυνατά στην τάξη	2,53	0,79	3%	4%	42%	45%	6%

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ: Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Οι ερωτήσεις που εστιάζουν στο αίσθημα αυτοπεποίθησης των μαθητών είναι δύο, ωστόσο παρουσιάζουν αποτελέσματα διαφορετικής επέκτασης. Στην ερώτηση «Πιστεύω πως επαινώ την προσπάθεια

καθώς και τις εργασίες που έχουν γίνει σωστά», 78%(N=78) και 14%(N=14) απάντησαν «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» αντίστοιχα, δείχνοντας την σημασία της εφαρμογής του επαίνου και της θετικής ενίσχυσης, ειδικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Το πιο αμφιλεγόμενο σημείο των ερωτήσεων αποτελεί η πρόταση «επιτρέπω στους δυσλεκτικούς μαθητές να διαβάζουν δυνατά στην τάξη». Μια τέτοια πρακτική δυσκολεύει ιδιαίτερα τους δυσλεκτικούς μαθητές, καθώς έχουν πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση και η μεγαλόφωνη στην τάξη ανάγνωση δεν αποτελεί την πιο ενδεικτική πρακτική. Στο σημείο αυτό 45% (N=45) των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την πρακτική αυτή ενώ 42% (N=42) διατηρεί ουδέτερη στάση.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

Διερεύνηση της γνώμης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε προπτυχιακό αλλά και σε εργασιακό επίπεδο

Προπτυχιακή επιμόρφωση

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρου αξιολόγησης της προπτυχιακής επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την επιμόρφωση στις προπτυχιακές σπουδές	Μ.Ο	Τ.Α	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
			ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Πιστεύω πως η επιμόρφωση κατά τις προπτυχιακές σπουδές μου στον τομέα της δυσλεξίας ήταν λεπτομερής και σε βάθος	3,17	0,75	4%	6%	62%	25%	3%
Πιστεύω πως η επιμόρφωση που δέχθηκα κατά τις προπτυχιακές σπουδές μου στον τομέα της δυσλεξίας, μου έδωσε αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να αναγνωρίζω σημάδια δυσλεξίας	3,29	0,85	3%	11%	44%	38%	4%
Πιστεύω πως η επιμόρφωση που δέχθηκα κατά τις προπτυχιακές σπουδές μου στον τομέα της δυσλεξίας μου έδωσε επαρκή εργαλεία ή/και	3,31	0,87	3%	12%	42%	37%	6%

στρατηγικές για να διαχειρίζομαι την δυσλεξία στην τάξη μου							
--	--	--	--	--	--	--	--

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ: Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Η αξιολόγηση της προπτυχιακής επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες αποτέλεσε στα μετέπειτα βήματα της ανάλυσης βασικό κριτήριο συσχέτισης με τον τρόπο που και οι ίδιοι αντιμετωπίζουν την δυσλεξία ως μαθησιακή δυσκολία. Η προπτυχιακή εκπαίδευση φαίνεται να εμφανίζει μέτρια απόδοση, με ποσοστό 62% (N=62) να διατηρεί ουδέτερη στάση στην ερώτηση αν η προπτυχιακή επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση ήταν λεπτομερής και σε βάθος, ενώ , μόνο το 38% (N=38) απαντά «συμφωνώ στην πρόταση *«Πιστεύω πως η επιμόρφωση που δέχθηκα κατά τις προπτυχιακές σπουδές μου στον τομέα της δυσλεξίας, μου έδωσε αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να αναγνωρίζω σημάδια δυσλεξίας»*. Σε γενικές γραμμές η προπτυχιακή επιμόρφωση εμφανίζει έναν μέτριο μέσο όρο με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας να εκφράζουν μια ουδετερότητα στο κατά πόσο τους έχει βοηθήσει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο η προπτυχιακή εκπαίδευση αλλά και για την επάρκεια στο περιεχόμενο και την θεματική περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών.

Εργασιακή επιμόρφωση

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραμέτρου αξιολόγησης της επιμόρφωσης στο εργασιακό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς (ανά πρόταση) και ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την επιμόρφωση στις προπτυχιακό σπουδές αλλά και εργασιακό περιβάλλον(ανά πρόταση)	Μ. Ο	Τ.Α	Ποσοστά απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση(%)				
			ΔΑ	Δ	ΟΣ/ΟΔ	Σ	ΣΑ
Πιστεύω πως η επιμόρφωση που δέχθηκα στο εργασιακό πλαίσιο του σχολείου στον τομέα της δυσλεξίας ήταν λεπτομερής και σε βάθος	3,46	0,79	2%	9%	34%	51%	4%
Πιστεύω πως επιμόρφωση που δέχθηκα στο εργασιακό πλαίσιο του σχολείου στον τομέα της δυσλεξίας μου έδωσε αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να αναγνωρίζω σημάδια δυσλεξίας	3,47	0,80	3%	7%	34%	51%	4%
Πιστεύω πως η επιμόρφωση που δέχθηκα στο εργασιακό πλαίσιο του σχολείου στον τομέα της δυσλεξίας μου έδωσε επαρκή εργαλεία ή/και στρατηγικές για να διαχειρίζομαι την δυσλεξία στην τάξη μου	3,52	0,87	3%	8%	28%	33%	7%

(Σημείωση)

ΔΑ : Διαφωνώ Απόλυτα

Δ: Διαφωνώ

ΟΣ/ΟΔ: Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ

Σ:Συμφωνώ

ΣΑ: Συμφωνώ απόλυτα

Τέλος , η επιμόρφωση στον επαγγελματικό τομέα σημειώνει ελαφρώς καλύτερα ποσοστά με 52% (N=52) των συμμετεχόντων να αποφαίνεται πως η εργασιακή επιμόρφωση τους έδωσε αρκετή αυτοπεποίθηση στην

διαχείριση της δυσλεξίας, ενώ 51% (N=51) σημειώνει πως η επιμόρφωση σε εργασιακό επίπεδο τους έχει ωφελήσει καθώς ήταν λεπτομερής και σε βάθος σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και στην ερώτηση «Πιστεύω πως επιμόρφωση που δέχθηκα στο εργασιακό πλαίσιο του σχολείου στον τομέα της δυσλεξίας μου έδωσε αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να αναγνωρίζω σημάδια δυσλεξίας». Δηλαδή, η επιμόρφωση που οι ίδιοι αποκτούν στο εργασιακό περιβάλλον όπου δουλεύουν σημειώνει καλύτερα ποσοστά σε αντίθεση δηλαδή με τα ευρήματα από τις ερωτήσεις που αφορούν την προπτυχιακή ειδίκευση σε θέματα δυσλεξίας και γενικότερα μαθησιακών δυσκολιών

Η επιμόρφωση στο εργασιακό περιβάλλον λοιπόν εμφανίζει σχετικά ανώτερο μέσο όρο φανερώνοντας την σημασία και την ωφέλεια της επιμορφωτικής γνώσης στο πεδίο που αφορά το σχολικό περιβάλλον.

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα:

Διερεύνηση ύπαρξης διαφοροποίησης μεταξύ χαμηλού και υψηλού επιπέδου προϋπηρεσίας αλλά και επιμόρφωσης στην κατανόηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την δυσλεξία (γνώση, αναγνώριση και διαχείριση

Στο συγκεκριμένο ερώτημα διερευνάται εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις παραμέτρους του εργαλείου ανάλογα με το επίπεδο προϋπηρεσίας αλλά και επιμόρφωσης σε προπτυχιακό και εργασιακό επίπεδο. Οι μεταβλητές αυτές εξετάζονται σε σχέση με τις συνολικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να διαπιστωθεί η οποιαδήποτε ύπαρξη διαφοροποίησης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Στο τρίτο ερώτημα, υπάρχουν τρεις πίνακες (Πίνακας 16, Πίνακας 17 και Πίνακας 18) με τα αποτελέσματα τους και στην συνέχεια επιχειρείται ένας σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν σε κάθε περίπτωση.

Προϋπηρεσία και κατανόηση δυσλεξίας

Προκειμένου να απαντηθεί το τρίτο βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, αν υπάρχει κάποια σχετική σύγκριση μεταξύ πληθυσμών σε σχέση με τις παραμέτρους που εξετάζει το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε ως βασική στατιστική μέθοδος η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way ANOVA). Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται να εξεταστεί η σύγκριση και πιθανή ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων (ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας) έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σοβαρές αποκλίσεις ή συσχετίσεις.

Στην υπόθεση αυτή, εξετάζεται αρχικά κατά πόσο τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση σχετίζονται με τις επιμέρους παραμέτρους στα μέρη του εργαλείου, ή με μεγαλύτερη σαφήνεια, να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στα αποτελέσματα των παραμέτρων σε σχέση με λίγα ή πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Για τον λόγο αυτό, δημιουργήθηκε μια νέα δίτιμη μεταβλητή με τον εξής τρόπο: προστέθηκαν σε σύνολο τα έτη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και ομαδοποιήθηκαν ώστε η μία ομάδα να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από **1 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας** και η δεύτερη να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από **10 χρόνια προϋπηρεσίας και πάνω**. Η νέα αυτή μεταβλητή εξετάστηκε σε σχέση με τα επιμέρους αθροίσματα και έτσι εξήχθησαν τα ακόλουθα αποτελέσματα, όπως παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

***Πίνακας 16:** Πίνακας διαφοροποίησης αποτελεσμάτων στις παραμέτρους κατανόηση της δυσλεξίας και αξιολόγησης της επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας ανάλογα με την προϋπηρεσία*

Κατανόηση Δυσλεξίας	1-10 Χρόνια Προϋπηρεσίας M.O (T.A)	10 χρόνια και πάνω προϋπηρεσίας M.O(T.A)	F(df)	Sig (p)
Γνώση	57,89 (4,46)	59,69 (3,62)	4,880(1,97)	,030
Αναγνώριση	10,72 (1,09)	11,67 (1,43)	13,427(1,97)	,000
Μεθοδολογία	11,53 (1,57)	11,40 (1,30)	0,196(1,97)	,659
Αξιολόγηση	8,61 (0,94)	8,00 (1,26)	7,406(1,97)	,008
Γονείς	7,61 (1,18)	7,61 (1,27)	0,000(1,97)	,995
Συμπεριφορά	19,10 (1,72)	18,13 (1,82)	7,377(1,97)	,008
Μάθηση	11,82 (1,57)	11,57 (1,41)	0,705(1,97)	,403
Οργάνωση	10,21 (1,36)	9,48 (1,56)	6,085(1,97)	,015
Κούραση	27,89 (1,84)	27,94 (2,04)	0,015(1,97)	,502
Αυτοπεποίθηση	6,57 (0,92)	6,69 (0,80)	0,458(1,97)	,500
Επιμόρφωση (σπουδές)	10,31 (1,83)	9,28 (2,41)	5,642(1,97)	,020
Επιμόρφωση (εργασία)	10,23 (2,18)	10,61 (2,40)	0,677(1,97)	,413

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω αποτελέσματα στον Πίνακα 16, η κατανόηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη Δυσλεξία διαφοροποιείται σημαντικά σε κάποιες παραμέτρους ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Η διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων επηρέασε κάποια σημεία του εργαλείου ανάλογα με την κατηγοριοποίηση που προαναφέρθηκε. Πιο αναλυτικά, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε πως η διαφοροποίηση στην παράμετρο που αφορά το επίπεδο γνώση της δυσλεξίας είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5% $F(1,97)=4,880$, $p=0,030$ ($\text{sig}=0,030<0,05$) εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, καθώς όσοι είχαν αρκετά χρόνια εμπειρίας σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με αυτούς με μικρή προϋπηρεσία. Επίσης, καταγράφεται διαφοροποίηση στα αποτελέσματα που επικεντρώνεται στην αναγνώριση των δυσλεκτικών μαθητών στην σχολική τάξη επίσης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% $F(1,97)=13,2427$, $p=0,000$ ($\text{sig}=0,000<0,01$), καθώς παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί με επαρκή εμπειρία καταγράφουν καλύτερα αποτελέσματα στην αναγνώριση των συμπτωμάτων δυσλεξίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με κάτω από 10 χρόνια προϋπηρεσίας.

Διαφοροποίηση με την συγκεκριμένη ομαδοποίηση παρατηρείται και στην παράμετρο της αξιολόγησης των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% $F(1,97)=7,406$, $p=0,008$ ($\text{sig}=0,008<0,05$), καθώς οι εκπαιδευτικοί μέχρι 10 χρόνια εμπειρίας αποδίδουν καλύτερα αποτελέσματα έναντι αυτών με πάνω από 10 χρόνια ενώ ενδιαφέροντα φαίνονται και τα ευρήματα που αφορούν την οργάνωση της διδασκαλίας σε σχέση με την παρουσία δυσλεκτικών παιδιών στην τάξη, με την παράμετρο αυτή να επηρεάζεται από τα χρόνια εμπειρίας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% $F(1,97)=6,085$, $p=0,015$ ($\text{sig}=0,015<0,05$), με τους νεότερους σε χρόνια υπηρεσίας να αποδίδουν καλύτερα αποτελέσματα στο πως οργανώνουν το μάθημα και το αναλυτικό πρόγραμμα σε σχέση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η προϋπηρεσία φαίνεται να επιδρά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αξιολογούν την επιμόρφωση που έχουν λάβει στις προπτυχιακές σπουδές τους σε βαθμό στατιστικής

σημαντικότητας 5% $F(1,97)=5,642$, $p=0,020$ ($\text{sig}=0,020<0,05$), με τους νεότερους σε υπηρεσία εκπαιδευτικούς να είναι πιο θετικά προσκείμενοι στην αξιολόγηση της στην επάρκεια σε σχέση με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Τέλος, επηρεάζει και την παράμετρος της συμπεριφοράς σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% $F(1,97)=7,377$, $p=0,008$ ($\text{sig}=0,008<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς νεότερους σε υπηρεσία να αποδίδουν καλύτερα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη προϋπηρεσία.

Η προϋπηρεσία φάνηκε πως δεν επηρεάζει την διαχείριση της μεθοδολογίας $F(1,97)=0,196$, $p=0,659$ ($\text{sig}=0,659>0,05$), την συνεργασία με τους γονείς $F(1,97)=0,000$, $p=0,995$ ($\text{sig}=0,995>0,05$), ούτε και τα στυλ μάθησης $F(1,97)=0,705$, $p=0,403$ ($\text{sig}=0,403>0,05$) ούτε ο παράγοντας της κούρασης $F(1,97)=0,015$, $p=0,502$ ($\text{sig}=0,502>0,05$) καθώς ούτε και η αυτοπεποίθηση των δυσλεκτικών μαθητών $F(1,97)=0,458$, $p=0,500$ ($\text{sig}=0,500>0,05$). Τέλος, η προϋπηρεσία δεν διαφοροποιεί σημαντικά $F(1,97)=0,677$, $p=0,413$ ($\text{sig}=0,378>0,05$) τον τρόπο που και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών αξιολογούν την επιμόρφωση-ειδίκευση που δέχθηκαν ή δέχονται στο εργασιακό περιβάλλον.

B) Διερεύνηση ύπαρξης διαφοροποίησης ανάμεσα στην κατανόηση της δυσλεξίας και την επιμόρφωση σε επίπεδο σπουδών

Στην υπόθεση αυτή, εξετάζεται αρχικά κατά πόσο η επιμόρφωση στις προπτυχιακές σπουδές σε θέματα ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση σχετίζονται με τις επιμέρους παραμέτρους στα μέρη του εργαλείου, δηλαδή , να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα στην προπτυχιακή εκπαίδευση και στην κατανόηση της δυσλεξίας

Προκειμένου να απαντηθεί το η ερευνητική αυτή υπόθεση, χρησιμοποιήθηκε επίσης η εντολή για ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (One Way Anova) . Για τον λόγο αυτό, δημιουργήθηκε μια νέα δίτιμη μεταβλητή με την ταξινόμηση των αθροισμάτων της αξιολόγησης στις τρεις ερωτήσεις της προπτυχιακής επιμόρφωσης εκ μέρους των συμμετεχόντων. Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, η ομάδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης **με «χαμηλό επίπεδο επιμόρφωσης» με σκορ από 1-9** (όπου οι αριθμοί 1-9 αναφέρονται στις συνολικές τιμές των αθροισμάτων για την αξιολόγηση της προπτυχιακής επιμόρφωσης) και η ομάδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης **με «υψηλό επίπεδο επιμόρφωσης» με σκορ από 10 και πάνω** (όπου οι αριθμοί 10 και πάνω αναφέρονται στις συνολικές τιμές των αθροισμάτων για την αξιολόγηση της προπτυχιακής επιμόρφωσης). Από την ανάλυση προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Η νέα αυτή μεταβλητή εξετάστηκε σε σχέση με τις επιμέρους παραμέτρους και έτσι εξήχθησαν τα ακόλουθα αποτελέσματα, όπως παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 17: Πίνακας διαφοροποίησης αποτελεσμάτων σε κάθε παράμετρο κατανόησης της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας αλλά και στο συνολικό άθροισμα ανάλογα με την επιμόρφωση στο επίπεδο σπουδών

Κατανόηση Δυσλεξίας	Χαμηλό επίπεδο επιμόρφωσης	Υψηλό επίπεδο επιμόρφωσης	F(df)	Sig (p)
	M.O(T.A)	M.O(T.A)		
Γνώση	58,72(4,24)	59,00(4,02)	0,107(1,98)	,744
Αναγνώριση	11,10(1,30)	11,32(1,41)	0,667(1,98)	,416
Μεθοδολογία	11,20(1,36)	11,67(1,46)	2,677(1,98)	,105
Αξιολόγηση	8,25(0,93)	8,32(1,33)	0,109(1,98)	,742
Γονείς	7,47(1,07)	7,73(1,34)	1,059(1,98)	,306
Συμπεριφορά	18,52(1,90)	18,65(1,76)	0,131(1,98)	,322
Μάθηση	11,70(1,47)	11,65(1,53)	0,033(1,98)	,857
Οργάνωση	9,79(1,18)	9,84(1,76)	0,032(1,98)	,858
Κούραση	27,47(1,85)	28,28(1,95)	4,492(1,98)	,037
Αυτοπεποίθη ση	6,56(0,82)	6,69(0,89)	0,565(1,98)	,454
Σύνολο Καταν.Δυσλε ξίας	170,83(7,41)	173,19(7,43)	2,519(1,98)	,116

Όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα στον παραπάνω πίνακα, ούτε το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για το θεωρητικό υπόβαθρο της δυσλεξίας $F(1,98)=0,107$, $p=0,744$ ($\text{sig}=0,744>0,05$) αλλά ούτε και η ικανότητα αναγνώρισης των χαρακτηριστικών των δυσλεκτικών μαθητών στην σχολική τάξη $F(1,98)=0,667$, $p=0,416$ ($\text{sig}=0,416>0,05$) και η παράμετρος της μεθοδολογίας $F(1,98)=2,677$, $p=0,105$ ($\text{sig}=0,105>0,05$) επηρεάζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας από την επιμόρφωση στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Επίσης, ούτε η αξιολόγηση $F(1,98)=0,109$, $p=0,742$ ($\text{sig}=0,742>0,05$), ούτε η συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών $F(1,98)=1,059$, $p=0,306$ ($\text{sig}=0,306>0,05$), ούτε η συμπεριφορά στην σχολική αίθουσα

$F(1,98)=0,131$, $p=0,322$ ($\text{sig}=0,322>0,05$) αλλά και τα διαφορετικά στυλ μάθησης $F(1,98)=0,033$, $p=0,857$ ($\text{sig}=0,857>0,05$) δεν σημειώνουν διαφοροποίηση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ακόμη, στην παράμετρο της οργάνωσης $F(1,98)=0,032$, $p=0,858$ ($\text{sig}=0,858>0,05$) αλλά ούτε και της αυτοπεποίθησης των δυσλεκτικών μαθητών $F(1,98)=0,565$, $p=0,454$ ($\text{sig}=0,454>0,05$) σε σχέση με την ομαδοποίηση των αθροισμάτων της προπτυχιακής επιμόρφωσης. Συνολικά, η κατανόηση της δυσλεξίας δεν διαφοροποιείται από τη προπτυχιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών $F(1,98)=2,519$, $p=0,116$ ($\text{sig}=0,116>0,05$).

Μόνο η παράμετρος που εξετάζει την διαχείριση του παράγοντα κούρασης κατά την διδασκαλία δυσλεκτικών μαθητών φαίνεται πως είναι η μόνη παράμετρος που επηρεάζεται από την προπτυχιακή επιμόρφωση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $F(1,98)=4,492$, $p=0,037$, ($\text{sig}=0,037<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που υψηλό επίπεδο επιμόρφωσης να σημειώνουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μη επαρκή επιμόρφωση.

Είναι φανερό πως όλες οι υπόλοιπες παράμετροι που αναφέρονται στην γενική αντιμετώπιση και αξιολόγηση των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη δεν επηρεάζονται καθόλου όπως φαίνεται από την προπτυχιακή επιμόρφωση, πράγμα που είναι άξιο συζήτησης

Γ)Διερεύνηση ύπαρξης σχέσης διαφοροποίησης ανάμεσα στην κατανόηση της δυσλεξίας και την επιμόρφωση σε επαγγελματικό επίπεδο

Στην υπόθεση αυτή, εξετάζεται κατά πόσο η επιμόρφωση στο εργασιακό πλαίσιο ειδικής αγωγής και ειδικά στην δυσλεξία στην εκπαίδευση σχετίζονται με τις επιμέρους παραμέτρους στα μέρη του εργαλείου, δηλαδή, να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα στην εργασιακή εκπαίδευση και στην κατανόηση της δυσλεξίας

Προκειμένου να απαντηθεί το η ερευνητική αυτή υπόθεση, χρησιμοποιήθηκε επίσης η εντολή για ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (One Way Anova). Για τον λόγο αυτό, δημιουργήθηκε μια νέα δίτιμη μεταβλητή με την ταξινόμηση των αθροισμάτων της αξιολόγησης στις τρεις ερωτήσεις της προπτυχιακής επιμόρφωσης εκ μέρους των συμμετεχόντων. Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, η ομάδα εκπαιδευτικών με **«χαμηλό επίπεδο επιμόρφωσης» με σκορ από 1-9** (στις συνολικές τιμές των αθροισμάτων για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης στο εργασιακό περιβάλλον) και η ομάδα εκπαιδευτικών με **«υψηλό επίπεδο επιμόρφωσης» με σκορ από 10 και πάνω**. Από την ανάλυση προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Η νέα αυτή μεταβλητή εξετάστηκε σε σχέση με τις επιμέρους παραμέτρους και έτσι εξήχθησαν τα ακόλουθα αποτελέσματα, όπως παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα

Πίνακας 18: Πίνακας διαφοροποίησης αποτελεσμάτων σε κάθε παράμετρο κατανόησης της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας αλλά και στο συνολικό άθροισμα ανάλογα με την επιμόρφωση σε επαγγελματικό επίπεδο

Κατανόηση Δυσλεξίας	Χαμηλό επίπεδο επιμόρφωσης	Υψηλό επίπεδο επιμόρφωσης	F(df)	Sig (p)
	M.O(T.A)	M.O(T.A)		
Γνώση	57,28 (3,96)	59,61 (4,00)	7,469(1,98)	,007
Αναγνώριση	10,53 (1,45)	11,54 (1,18)	13,602(1,98)	,000
Μεθοδολογία	11,06 (1,68)	11,63 (1,26)	3,539(1,98)	,063
Αξιολόγηση	8,09 (1,44)	8,38 (0,99)	1,358(1,98)	,247
Γονείς	6,96 (1,46)	7,91 (0,95)	14,765(1,98)	,000
Συμπεριφορά	18,71 (2,56)	18,52 (1,36)	0,232(1,98)	,631
Μάθηση	11,56 (1,43)	11,73 (1,53)	0,288 (1,98)	,593
Οργάνωση	9,96 (1,87)	9,75 (1,30)	0,456(1,98)	,501
Κούραση	27,40(2,40)	28,13(1,64)	3,110(1,98)	,081
Αυτοπεποίθη ση	6,68(0,96)	6,60(0,81)	0,208(1,98)	,649
Σύνολο Δυσλεξίας	168,75(7,92)	173,83(6,60)	13,517(1,98)	,000

Αντίθετα με την προπτυχιακή επιμόρφωση, η εργασιακή επιμόρφωση φαίνεται πως επηρεάζει αρκετές παραμέτρους που αφορούν την κατανόηση της δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, όπως παρατίθεται και στον πίνακα , το επίπεδο γνώσης για τις προτάσεις που αφορούν την δυσλεξία διαφοροποιείται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% $F(1,98)=7,469$, $p=0,007$, ($\text{sig}=0,007<0,05$) ανάλογα με την επιμόρφωση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο και περιβάλλον, με τους εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο εργασιακής επιμόρφωσης να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλό επίπεδο εργασιακής επιμόρφωσης. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και η παράμετρος που αφορά την αναγνώριση

της παρουσίας των μαθητών που παρουσιάζουν δυσλεξία στην σχολική τάξη σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% καθώς $F(1,98)=13,602$, $p=0,000$, ($\text{sig}=0,000<0,01$). Και εδώ γίνεται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί με επάρκεια στην εργασιακή ειδίκευση καταγράφουν καλύτερα αποτελέσματα έναντι των εκπαιδευτικών με ελλιπή εργασιακή επιμόρφωση.

Η συνεργασία με τους γονείς φαίνεται πως επηρεάζεται σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας επίσης σε επίπεδο 1% , $F(1,98)=14,765$, $p=0,000$, ($\text{sig}=0,000<0,01$) με τους εκπαιδευτικούς που σημειώνουν υψηλότερο ποσοστό εργασιακής ειδίκευσης να είναι πιο ικανοί στην επικοινωνία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών σε σχέση με αυτούς που έχουν χαμηλότερο ποσοστό επιμόρφωσης. Αξιολογώντας συνολικά την κλίμακα που αφορά την κατανόηση για την δυσλεξία, η σύγκριση των μέσων όρων δείχνει πως πράγματι η επιμόρφωση σε επαγγελματικό επίπεδο διαφοροποιεί τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την δυσλεξία σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% $F(1,98)=13,517$, $p=0,000$ ($\text{sig}=0,000<0,01$) με τους εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο εργασιακής επιμόρφωσης να σημειώνουν καλύτερη επίδοση και αποτελέσματα στο σύνολο της δυσλεξίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν χαμηλό επίπεδο εργασιακής επιμόρφωσης. Παρατηρείται επομένως σημαντική στατιστική διαφορά στο πως οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αντιμετωπίζουν τους δυσλεκτικούς μαθητές τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο αλλά και ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν προκειμένου να τους διδάξουν με κατάλληλο τρόπο.

Η επιμόρφωση που λαμβάνει χώρο στο εργασιακό περιβάλλον φαίνεται πως δεν διαφοροποιεί σημαντικά την παράμετρο της μεθοδολογίας $F(1,98)=3,539$ $p=0,063$, ($\text{sig}=0,063>0,05$), ούτε και την αξιολόγηση της προόδου $F(1,98)=1,358$, $p=0,247$ ($\text{sig}=0,247>0,05$), καθώς επίσης ούτε και την συμπεριφορά $F(1,98)=0,232$, $p=0,683$, ($\text{sig}=0,683>0,05$) αλλά και η παράμετρος που εστιάζει στα στυλ μάθησης $F(1,98)=0,288$, $p=0,593$, ($\text{sig}=0,593>0,05$) δεν παρουσιάζει διαφοροποίηση. Τέλος, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην οργάνωση του διδακτικού έργου $F(1,98)=0,456$

$p=0,561$, ($\text{sig}=0,561>0,05$), όπως και στην παράμετρο της κούρασης $F(1,98)=3,110$, $p=0,081$ ($\text{sig}=0,081>0,05$) και στην παράμετρο της αυτοπεποίθησης $F(1,98)=0,208$, $p=0,649$, ($\text{sig}=0,649>0,05$) από την εργασιακή επιμόρφωση.

Παρατηρείται επομένως σημαντική στατιστική διαφορά στο πως οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αντιμετωπίζουν τους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την διδασκαλία αλλά και ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν προκειμένου να τους διδάξουν με κατάλληλο τρόπο.

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα:

Προσδιορισμός παραγόντων (σπουδές, προϋπηρεσία, επιμόρφωση) που συμβάλλουν στην κατανόηση της δυσλεξίας.

Προκειμένου να απαντηθεί το τρίτο βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, που αναφέρεται στην δυναμική της επίδρασης του επιπέδου των σπουδών, των ετών προϋπηρεσίας στην γενική και ειδική αγωγή και της συνολικής αξιολόγησης της προπτυχιακής και εργασιακής επιμόρφωσης σε σχέση με το σύνολο της δυσλεξίας και την συνολική γνώση και διαχείριση, χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή παλινδρόμηση. Είναι δυνατόν κάποιος από τους προαναφερθέντες συγκεκριμένους παράγοντες να προβλέπουν ή να διαμορφώνουν τον τρόπο κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται την δυσλεξία; Υπάρχουν και άλλες μεταβλητές που μπορούν να δράσουν καταλυτικά στον τρόπο που η δυσλεξία αντιμετωπίζεται στην τάξη; Αν ναι, ποιος είναι ο επικρατέστερος.

Πίνακας 19: Αποτελέσματα μοντέλου παλινδρόμησης

Κατανόηση Δυσλεξίας	Unstandarized Coefficients		Standarize d Coefficients	t	Sig (p)
	B	St.E	Beta		
Constant	151,735	5,434		27,925	,000
Επίπεδο Σπουδών	1,262	1,732	,085	,729	,468
Έτη Προϋπηρεσία στην Γενική Αγωγή	,007	,689	,008	,073	,942
Έτη Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	-,035	,163	-,024	-,217	,829
Προπτυχιακή Επιμόρφωση	,415	,381	,122	1,090	,278
Εργασιακή Επιμόρφωση	1,285	,335	,394	3,833	,000

R=,47

R²=,23

Σκοπός της Πολλαπλής Παλινδρόμησης είναι η κατασκευή ενός Μοντέλου που να περιγράφει ικανοποιητικά τη σχέση μεταξύ μιας εξαρτημένης συνεχούς μεταβλητής και μίας ή περισσότερων συνεχών ανεξάρτητων μεταβλητών. Η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, όντας ουσιαστικά επέκταση της απλής γραμμικής παλινδρόμησης για δύο ή περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές και την εξέταση τους στην συνολική γνώση και διαχείριση της δυσλεξίας. Μια διαφορά σε σχέση με την απλή γραμμική παλινδρόμηση, είναι η ύπαρξη του πίνακα Ανονα, ο οποίος μας βοηθά να εξηγηθεί η σημασία του όλου μοντέλου της πολλαπλής παλινδρόμησης. Για να έχει νόημα η περαιτέρω εξέταση του παραπάνω μοντέλου, θα πρέπει τουλάχιστον μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (b1, b2, b3 ,b4,b5) να είναι στατιστικά διαφορετικές από το

0. Η στήλη με τον τίτλο Sig μας δίνει την τιμή p του ελέγχου των παρακάτω υποθέσεων.

$H_0: b_1=b_2=b_3=b_4=b_5=0$

H_1 : τουλάχιστον ένα από τα b_1, b_2, b_3, b_4, b_5 είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν. Όπως φαίνεται η τιμή p του ελέγχου είναι πολύ κοντά στο 0, άρα απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση, και έτσι τουλάχιστον ένας από τους συντελεστές (b_1, b_2, b_3, b_4, b_5) είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το 0. Η εύρεση των τιμών των συντελεστών παλινδρόμησης δίνεται στον πίνακα Coefficients. Για την κάθε μεταβλητή b έχουν καθορισθεί δύο υποθέσεις. Συγκριμένα:

H_0 : ο συντελεστής b_1 (εργασιακή επιμόρφωση) είναι ίσος με το μηδέν

H_1 : ο συντελεστής b_1 (εργασιακή επιμόρφωση) είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το μηδέν

Όπως και

H_0 : ο συντελεστής b_2 (επίπεδο σπουδών) είναι ίσος με το μηδέν

H_1 : ο συντελεστής b_2 (επίπεδο σπουδών) είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το μηδέν

Όπως και

H_0 : ο συντελεστής b_3 (έτη προϋπηρεσίας στην γενική αγωγή) είναι ίσος με το μηδέν

H_1 : ο συντελεστής b_3 (έτη προϋπηρεσίας στην γενική αγωγή) είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το μηδέν

Όπως και

H_0 : ο συντελεστής b_4 (έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή) είναι ίσος με το μηδέν

H_1 : ο συντελεστής b_4 (έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή) είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το μηδέν

Όπως και

H_0 : ο συντελεστής b_5 (προπτυχιακή επιμόρφωση) είναι ίσος με το μηδέν

H1: ο συντελεστής b5 (προπτυχιακή επιμόρφωση) είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το μηδέν

Οι τιμές των παραπάνω ελέγχων υποθέσεων δίνονται από την στήλη Sig. Το αποτέλεσμα του μοντέλου έχει ως εξής: Στο συγκεκριμένο μοντέλο, τα αποτελέσματα δείχνουν πως η εργασιακή επιμόρφωση φαίνεται ως ο επικρατέστερος παράγοντας ($b=1,285$, $t=3,8$, $p=0,001<0,05$) που επηρεάζει τις γνώσεις και την διαχείριση της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το μοντέλο που αναδείχθηκε από την συγκεκριμένη πολλαπλή παλινδρόμηση ($F(5,94)=5,445$, $p=0,000<0,05$, $R^2=23$), έδειχνε μόνο μία από τις πέντε μεταβλητές να συμμετέχουν στατιστικά σημαντικά στην επίδραση. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν πως η συνολική κατανόηση των εκπαιδευτικών για την δυσλεξία αναμένεται να αυξάνεται κατά 1,295 μονάδες εργασιακής επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μόνο η μεταβλητή b5(εργασιακή επιμόρφωση) αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην εξαρτημένη μεταβλητή της κατανόησης της δυσλεξίας.

Με περισσότερη λεπτομέρεια, αναφέρεται πως μόνο για την μεταβλητή της εργασιακής επιμόρφωσης απορρίπτεται η αρχική υπόθεση ($\text{sig}=0,001<0,05$), ενώ για τις άλλες τέσσερις μεταβλητές δηλαδή του επιπέδου σπουδών ($\text{sig}=0,468>0,05$), των ετών προϋπηρεσίας στην γενική αγωγή($\text{sig}=0,942>0,05$), των ετών προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή($\text{sig}=0,829>0,05$) και της προπτυχιακής επιμόρφωσης ($\text{sig}=0,278>0,05$), δεν απορρίπτεται η αρχική υπόθεση.

Εν κατακλείδι, για την εργασιακή επιμόρφωση, από την άλλη, φαίνεται πως παίζει βασικό ρόλο και είναι πολύ πιθανό να επηρεάσει τις πρακτικές και την γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την δυσλεξία, ενώ η προϋπηρεσία σε γενική και ειδική αγωγή ή το επίπεδο των σπουδών δεν φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στο πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διδάσκουν μαθητές με δυσλεξία.

4.5. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση, εξετάζουν βασικές θεματικές περιοχές όπως αυτές περιγράφονται στο εργαλείο: την γνώση της δυσλεξίας, την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας αλλά και τον παράγοντα της επιμόρφωσης σε προπτυχιακό και εργασιακό επίπεδο. Αναμφίβολα, η δυσλεξία όχι μόνο αποτελεί μια πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον, και τα ευρήματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας είναι ενήμεροι σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό για τις επιπτώσεις της στην διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη γενικότερα. Η άποψη αυτή σχετίζεται σημαντικά με αποτελέσματα από την έρευνα των Kafonogo & Bali (2013), με βάση τα οποία 15% των μαθητών έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο λίγοι μόνο εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για αυτά και μπορούν να τα διαχειριστούν στο δημοτικό σχολείο.

Είναι προφανές επίσης πως το ανάλογο επίπεδο γνώσης αλλά και διαχείρισης της δυσλεξίας σχετίζεται άμεσα με την ευρύτερη γνώση απέναντι στην δυσκολία αυτή αλλά και επέκταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων επιτάσσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται αλλά και να ενημερώνονται διαρκώς και εν συνεχεία για θέματα ειδικής εκπαίδευσης, καθότι η διδασκαλία κατευθύνεται στην πορεία της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε κάθε περίπτωση η διδασκαλία αποτελεί πολυδιάστατη διαδικασία. Η δυσλεξία δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον ψυχικό κόσμο των μαθητών. Σύμφωνα με έρευνες τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά με δυσλεξία προέρχονται από την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του κοινωνικού, σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Όσο πιο υψηλές είναι οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος, τόσο περισσότερο το παιδί βιώνει μια ανεπάρκεια που επηρεάζει όλη την υπόσταση του. Ένα παιδί με δυσλεξία μπορεί να προσπαθεί πολύ περισσότερο από ότι φαίνεται για να επιτύχει τον στόχο της μαθησιακής διαδικασίας, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν είναι ικανοί να αξιολογήσουν το μέγεθος αυτής της προσπάθειας με

αποτέλεσμα να ασκούν πίεση ως επακόλουθο να επιδεινώνει η συμπεριφορά τους τις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί. Γι' αυτό τον λόγο τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης και της κατάλληλης παρέμβασης.

Την διάγνωση ακολουθούν επίσης κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας με τις οποίες το διδακτικό υλικό θα γίνεται προσιτό στον δυσλεκτικό μαθητή. Στο σημείο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικός. Η παροχή αντικειμενικών πληροφοριών, και η διακριτική αλλά σταθερή υποστήριξη, μπορεί να διευκολύνει τον μαθητή με δυσλεξία στην επιλογή κατάλληλων υπηρεσιών και στην λήψη ορθών εκπαιδευτικών αποφάσεων που θα τον ωφελήσουν στην διδασκαλία. Επομένως, η επιφανειακή γνώση για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών δεν αρκεί μόνο, αλλά ο κατάλληλος συνδυασμός με την εφαρμογή πρακτικών είναι αυτό που θα προσφέρει.

Επίπεδο Γνώσης για την Δυσλεξία

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που προκαλεί η δυσλεξία, είναι επιτακτικό να είναι εξοικειωμένοι με το θεωρητικό της υπόβαθρο και τα χαρακτηριστικά της. Από τα ευρήματα, έγινε ξεκάθαρο πως σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους αποφαίνονται πως έχουν αρκετά ικανοποιητική εμπειρία αλλά και επιστημονική κατάρτιση όσον αφορά την θεωρητική γνώση για τα συμπτώματα αλλά και τις δυσκολίες των δυσλεκτικών μαθητών στα μαθήματα. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και σε σχετική έρευνα των Gwernan-Jones & Burden (2010), σύμφωνα με την οποία διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί στην Αγγλία εκδήλωσαν θετικές απόψεις για την δυσλεξία, ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης για το θεωρητικό της υπόβαθρο και αυτοπεποίθηση στην διαχείριση των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη. Σημειώνεται ωστόσο πως στην ίδια έρευνα σημειώθηκε ένα προβάδισμα των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι πρωτοβάθμιας, ενώ στην παρούσα έρευνα που αναλύεται, δεν

σημειώθηκε κάποια προφανής διάκριση ανάμεσα στο φύλο ή το πεδίο (γενικής ή ειδικής) στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Πρέπει να σημειωθεί με την εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων έρχονται συνεχώς σε επαφή με δυσλεκτικά παιδιά τα οποία πρέπει να συμπεριλάβουν στην διδασκαλία, αλλά με διαφορετικό τρόπο μάθησης. Η συμπερίληψη λοιπόν των δυσλεκτικών μαθητών αποτελεί κανόνα (Forlin et Sin, 2010) Η δυσλεξία αποτελεί μια μαθησιακή δυσκολία που μόλις τις τελευταίες δεκαετίες αρχίζει να αναπτύσσεται σε ερευνητικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό έγινε εκτίμηση πως οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη σε ηλικία και προϋπηρεσία ίσως δεν σημείωναν μεγάλα ποσοστά στην περιοχή που αφορά την θεωρητικό πλαίσιο για την δυσλεξία σε σχέση με τους πιο νέους εκπαιδευτικούς. Η άποψη αυτή όπως φάνηκε παραπάνω(Πίνακας) δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί σημείωναν σχετικά υψηλά ποσοστά.

Συγκεκριμένα, το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας κυμαίνεται από μέτριο έως πολύ ικανοποιητικό , κάτι που δηλώνει πως η δυσλεξία δεν αποτελεί άγνωστη έννοια στην εκπαιδευτική κοινότητα , αντίθετα, είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, δεν αποτελεί δηλαδή άγνωστο πεδίο. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αυτά αντίστοιχων ερευνών , με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δεν έχουν επίγνωση των μαθησιακών δυσκολιών(Hayes, 2000, Kataoka et, al., 2004).Σχετικά παλιά μελέτη των Benton & Pearl (1978) αναδεικνύει την μη επαρκή γνώση όσον αφορά την δυσλεξία αλλά και την βασική έλλειψη πληροφοριών που αφορούν την φύση της ως μαθησιακή δυσκολία , έτσι ώστε οι θεραπευτικές μέθοδοι αλλά και οι τρόποι αποκατάστασης των δυσλεκτικών ατόμων να χρειάζονται περαιτέρω ανάπτυξη και εμπλουτισμό. Σχετικά με την επάρκεια του γνωστικού επιπέδου, φάνηκε από τα ευρήματα πως δεν υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις στο σύνολο των ερωτήσεων, πράγμα που δηλώνει πως οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κυμαίνονται περίπου στο ίδιο επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν πως η δυσλεξία είναι μαθησιακή δυσκολία που επικεντρώνεται στο γλωσσικό κομμάτι με δυσκολία στην ορθογραφία και τον γραπτό λόγο, ωστόσο δεν είναι βέβαιοι πως αφορά και την καθημερινή προφορά και επικοινωνία. Είναι αβέβαιοι επίσης για πτυχές που αφορούν ευφυΐα αλλά και το γεγονός πως η συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία επηρεάζει εφόρου ζωής τα άτομα. Σε κάθε περίπτωση, είναι δεδομένο πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, ειδικά οι πιο νέοι, που αποφοιτούν από τις παιδαγωγικές σχολές εισέρχονται στον επαγγελματικό χώρο εκπαίδευσης έχοντας διαμορφώσει προσωπικές απόψεις ανάλογα με την εκπαίδευση που έχουν λάβει για την θεματική περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι γνωστό πως κάποιες δεκαετίες πριν, οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν τα εμπόδια που συναντούσαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οφείλονταν σε χαμηλή νοημοσύνη ή τεμπελιά (Hayes, 2000). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο το γνωσιακό υπόβαθρο της δυσλεξίας, όμως δεν γνωρίζουν σημεία και λεπτομέρειες-ειδικές πληροφορίες για την έκφραση και επιρροή της δυσλεξίας.

Τα συνολικά τους ποσοστά υποδηλώνουν σε ενθαρρυντικό επίπεδο την επαρκή τους γνώση για την δυσλεξία. Ωστόσο, μια καλή γνώση απλά και μόνο για το θέμα δεν αρκεί, ειδικά καθώς τα εκπαιδευτικά πράγματα εξελίσσονται συνεχώς. Η σύγχρονη ερευνητική πρακτική εκφράζει πως η δυσλεξία, για την ακρίβεια, αφορά δυσχερείς εκδηλώσεις σε γλωσσικό επίπεδο, ωστόσο μπορεί να επηρεάζει εσωτερικές ή και εξωτερικές συμπεριφορικές διεργασίες του μαθητή. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, είναι επιτακτικό όχι μόνο να γνωρίζουν για την δυσλεξία, αλλά την γνώση αυτή να την μετασχηματίζουν ώστε να διευρύνουν κατάλληλα τα γνωστικά αντικείμενα και τις διδακτικές προσεγγίσεις γλωσσικής αποκατάστασης μέσα στο πλαίσιο ισότητας εκπαίδευσης (Grigorenko, 2001).

Αναγνώριση της δυσλεξίας

Σημαντικό βήμα πριν την οποιαδήποτε παρέμβαση αποτελεί η ανίχνευση των μαθητών που παρουσιάζουν συμπτώματα με δυσκολία δυσλεξίας. Το βήμα αυτό αποτελεί ιδιαίτερη προσοχή, όταν μάλιστα η δυσκολία αυτή μέσα στην τάξη συνυπάρχει και με δείγματα αργής μάθησης άλλων μαθητών που δεν σχετίζονται με μαθησιακές διαταραχές. Τα ευρήματα που εξετάζουν το μέρος που αναφέρεται στην αναγνώριση και ταυτοποίηση των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αποδεικνύονται ικανοί σε σημαντικό βαθμό να ανιχνεύουν τους δυσλεκτικούς μαθητές στην σχολική τάξη σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά αντικρούουν την άποψη των Wadlington et al., 1996), με την οποία κυριαρχεί βασικός προβληματισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, οι οποίοι δεν μπορούν να ξεχωρίσουν του μαθητές με αργό ρυθμό μάθησης σε σχέση με μαθητές με δυσλεξία.

Η δυσλεξία αφού είναι χρόνια νευρολογική διαταραχή δεν θεραπεύεται. Αυτό σημαίνει ότι το πραγματικά δυσλεξικό παιδί θα εξελιχθεί σε δυσλεξικό ενήλικα. Οι ικανότητες όμως δυσλεξικών παιδιών βελτιώνονται αρκετά με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Γι αυτό και η έγκαιρη αντιμετώπιση της έχει καθοριστική σημασία για την εξέλιξη των δυσλεξικών ατόμων. Επομένως, έχει μεγάλη σημασία η ανίχνευση των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη και η αναγνώριση των συμπτωμάτων του εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, έτσι ώστε να τεθούν έγκαιρα τα πλαίσια της διάγνωσης και έπειτα αποκατάστασης και παρέμβασης. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει ανησυχία για την συμπτωματολογία της δυσλεξίας και της παρέμβασης αυτής(Wadlington &Wadlington, 2005).

Είναι ξεκάθαρο όμως πως η επίγνωση τους για την ειδική αναγνωστική δυσκολία τους βοηθά σημαντικά ώστε να αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά, συμπτώματα ή ακόμη και να παραπέμπουν τους μαθητές αυτούς για διαγνωστικής αξιολόγηση για την μαθησιακή δυσκολία., δεν υπάρχει δηλαδή τρομερή σύγχυση στην ανίχνευση της(

Wadlington et al, 1996). Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό 25% με 30% των μαθητών μπορεί πολύ εύκολα να περάσει απαρατήρητο από έναν εκπαιδευτικό ή γονέα ,στη βάση του ισχυρισμού ότι τα λάθη τα οποία κάνει είναι αποτέλεσμα της απροσεξίας ή της αδιαφορίας που μπορεί να χαρακτηρίζει τον εν λόγω μαθητή ή μαθήτριά, αν δεν υπάρξει η κατάλληλη προσοχή και αναγνώριση.

Δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι οι μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά εμφανίζονται για να δηλώσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα στο περιβάλλον του παιδιού και να φέρουν στην επιφάνεια μια αρνητική σχέση με τους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό της τάξης του. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συλλέξουν όσες περισσότερες πληροφορίες σχετικά με ένα δυσλεκτικό, την οικογένεια, τους φίλους του και το περιβάλλον όσο το δυνατόν. Κάθε φορά που ένα δυσλεκτικό παιδί είναι θετικά βεβαιωθείτε ότι ο δάσκαλος αναγνωρίζει και γνωρίζει τη φύση των δυσκολιών μαθητή και να τον βοηθά / της για την αντιμετώπισή τους, μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα, καθώς και να τον κάνει / πρόθυμοι της για να μάθει.

Η αναγνώριση της δυσλεξίας όσον το δυνατόν συντομότερα στη διάρκεια της ζωής βοηθάει καταλυτικά . Ενήλικες με δυσλεξία που δεν έχει αναγνωριστεί συχνά απασχολούνται επαγγελματικά σε θέσεις κατώτερες της διανοητικής τους ικανότητας. Η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί την πιο καθοριστική φάση στη διαδικασία προσδιορισμού, διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται στον Πόρποδα (2003) *«...η σωστή, αναλυτική και έγκαιρη εκτίμηση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα στην προσπάθεια για την αναγνώριση, διάγνωση και εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιου είδους αδυναμίες»*. Πρόκειται για έναν τομέα που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφορές ως προς τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Για το λόγο αυτό σε άλλες χώρες έχουν γίνει προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση κανόνων αναφορικά με τα μέσα, τις μεθόδους και τη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε κάθε περίπτωση, βασικός σκοπός της

αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις»(Πόρποδας , 2003).

Τα αποτελέσματα στην παράμετρο αυτή επιβεβαιώνουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ανταποκρίνονται πολύ θετικά στην αναγνώριση των μαθητών που εκδηλώνουν χαρακτηριστικά δυσλεξίας στην σχολική τάξη. Η αξιόπιστη διάγνωση από ανθρώπους που έχουν εκπαιδευτεί στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, στη βάση σταθμισμένων, επιστημονικά τεκμηριωμένων και διαγνωστικά ευαίσθητων κλινικών εργαλείων είναι ένα από τα εχέγγυα για τον ορθό και αξιόπιστο χαρακτηρισμό των παιδιών με αναγνωστικές, ορθογραφικές ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

Διαχείριση της δυσλεξίας

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που διδάσκουν με παιδιά που έχουν δυσλεξία πρέπει να είναι εύκαμπτοι στην προσέγγιση τους και στην διδασκαλία, έτσι ώστε να μπορούν, όσο το δυνατόν γίνεται, να βρουν τρόπους που ταιριάζουν στο μαθητή, αντί να αναμένουν ότι όλοι οι μαθητές θα μάθουν με τον ίδιο τρόπο. Στο μέρος του εργαλείου , όπου εξετάζεται η διαχείριση των δυσλεκτικών μαθητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης με την εφαρμογή ενός ευρέος φάσματος σχολικών πρακτικών, τα ευρήματα είναι και εδώ ιδιαίτερα ενδιαφέροντα.

Αρχικά, φαίνεται με μια επιφανειακή εξέταση πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας είναι ικανοί να διαχειρίζονται τους δυσλεκτικούς μαθητές. Ειδικά για την διδασκαλία και την αξιοποίηση των δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος, σε επίπεδο που να είναι προσβάσιμο από τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά δυσλεξίας νιώθουν πιο σίγουροι και ικανοί να αντεπεξέλθουν. Οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται την

επιτυχία όλων των μαθητών , μαζί και των δυσλεκτικών, με αποτέλεσμα η πίεση και το εκπαιδευτικό βάρος συνεχώς να αυξάνονται (Peer & Reid , 2001). Ειδικά για τις τάξεις , όπου υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας πολλές φορές συγχέουν το πώς εκδηλώνεται η δυσλεξία και έτσι ενώ χρησιμοποιούν γενικές πρακτικές ενσωμάτωσης και αποκατάστασης των δυσλεκτικών μαθητών, η χρήση εξειδικευμένων μεθόδων και τεχνικών (πχ. Φωνητικές μέθοδοι κλπ) είναι πεδίο που χρειάζεται εμβάθυνση(Washburn et al, 2011).

Από την άλλη, για παραμέτρους που αφορούν την επικοινωνία με τους γονείς για την πρόοδο των δυσλεκτικών μαθητών, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν έναν δισταγμό και μια βεβαιότητα. Είναι σημαντικό να βρίσκεται πάντα μια γέφυρα προσέγγισης ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να υπάρχει συνεχείς ενημέρωση και από τις δυο πλευρές προκειμένου να ληφθούν οι καλύτερες και απαραίτητες προσεγγίσεις κάθε φορά για τον μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακή δυσκολία. Η ασθενής σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώνεται και από τον Robuck (2007): οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσουν συχνά στενές σχέσεις με τους γονείς και δεν τους ενημερώνουν καθώς δεν τους θεωρούν «ειδικούς» σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Οι δυσκολίες του παιδιού στο σχολείο, αντιμετωπίζονται καλύτερα όταν παράλληλα με τη μαθησιακή αποκατάσταση, γίνεται προσπάθεια για τη διαπραγμάτευση των συναισθηματικών δυσκολιών που ταλαιπωρούν όχι μόνο το παιδί αλλά και τους γονείς. Είναι σημαντικό, ο γονιός να αισθάνεται χρήσιμος και ικανός για να μπορεί να είναι υποστηρικτικός. Έτσι μπορεί να βοηθήσει το παιδί του αναγνωρίζοντας το πρόβλημα, Συμπληρωματικά με τις θεραπείες, ο γονιός μπορεί να βοηθήσει το παιδί με επιπλέον στρατηγικές οργάνωσης, όπως χαρτάκια υπενθύμισης, πρόγραμμα δραστηριοτήτων κτλ. Τα παιδιά με δυσλεξία καλό είναι να μαθαίνουν και στρατηγικές “παράκαμψης” του ελλείμματος. Ο χρόνος που απαιτείται για να παρουσιάσει βελτίωση ένα παιδί με δυσλεξία διαφέρει ανά περίπτωση και εξαρτάται επιπρόσθετα και από την υποστήριξη του σχολείου, των γονέων, την έγκαιρη διάγνωση -πριν αυξηθούν δραματικά οι απαιτήσεις του σχολείου- και άλλους παράγοντες,

Από τα ευρήματα, τονίζεται επίσης πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας προσπαθούν να εναλλάσσουν τις πρακτικές διδασκαλίας όταν πρόκειται να συμπεριλάβουν και μαθητές με δυσλεξία, πρακτικές που σχετίζονται με την εφαρμογή των αρχών εξατομικευμένης διδασκαλίας ή διαφοροποιημένης προσέγγισης, ώστε το μάθημα να μπορεί να προσαρμόζεται σε κατάλληλα για το μαθησιακό δυναμικό των δυσλεκτικών μαθητών επίπεδα. Σε βασικό επίπεδο, ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας των δυσλεκτικών μαθητών (αλλά και γενικά όλου του μαθητικού πληθυσμού) οφείλει να συμπεριλαμβάνει στοιχεία όπως η εξέταση του βαθμού των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου, της ατομικής προσπάθειας που καταβάλει να ανταπεξέλθει στις όποιες υποχρεώσεις και, κυρίως ως ευρύτερος στόχος της φοίτησης του κάθε μαθητή, δυσλεκτικού ή μη να μην είναι μόνο η καλλιέργεια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και η καλλιέργεια ιδανικών όπως η κοινωνική αλληλεγγύη και ανεκτικότητα προς τη διαφορετικότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2007).

Ειδικά, για τους δυσλεκτικούς μαθητές, η συνύπαρξη των γλωσσικών εμποδίων μαζί με προβλήματα και θέματα συμπεριφοράς αλλά και διάσπασης προσοχής, τα οποία δεν οφείλονται κατά ανάγκη στο κοινωνικό ή οικογενειακό περιβάλλον έχει αποτελέσει βασικό ερευνητικό θέμα ανάλυσης επίσης. Πιο παλιά, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν πως μόνο το κίνητρο ήταν ο μοναδικός και βασικός παράγοντας ώστε να κινητοποιηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία (Hayes, 2000). Η αντιμετώπιση των καταστάσεων αυτών έχει συνέπειες τόσο στο οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας όσο και στην καθημερινή εξασθένηση των εκπαιδευτικών. Είναι αναγκαίο όχι μόνο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τι να κάνει, αλλά να γνωρίζει και τα πώς είναι ο ίδιος και πως πρέπει να είναι.

Επομένως, παρόλο που η δυσλεξία αποτελεί πραγματική πρόκληση στην τυπική σχολική τάξη, ιδίως για τις πτυχές της παράδοσης και μάθησης, οι συμμετέχοντες σημείωσαν σχετικά μέτρια προς πολύ ικανοποιητικά ποσοστά στην αποτελεσματικότητα διαχείρισης αυτού του είδους των μαθητών. Παράλληλα, σχετική έρευνα έχει αποδείξει πως όταν το σχολικό κλίμα εστιάζει μόνο σε μια ατμόσφαιρα βαθμοθηρίας,

τότε οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται και δρουν απέναντι στα παιδιά με δυσλεξία (Lee, 2009). Με άλλη διατύπωση, ο βαθμός και η αυστηρή βαθμολογία στις δοκιμασίες, δεν πρέπει να είναι ο αυτοσκοπός της διδακτικής πράξης, αλλά πρωτεύοντα θέση πρέπει να κατέχει η ενίσχυση και η ανατροφοδότηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα είναι και εδώ πολύ ενισχυτικά , καθώς οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πως μπορούν να αντιμετωπίσουν έναν μαθητή με δυσλεξία στην τάξη. Μπορεί έτσι να υποτεθεί, με βάση τα αποτελέσματα και τις απαντήσεις, πως οι δυσλεκτικοί μαθητές στα σχολεία της πόλης του Αγρινίου , όπου δηλαδή και έγινε η έρευνα, δέχονται ικανοποιητικές και επαρκείς εκπαιδευτικές στρατηγικές , με κατάλληλη υποστήριξη και παρέμβαση , ώστε να ξεπεράσουν τα όποια εμπόδια έχουν και να επιτύχουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Προϋπηρεσία και γνώση της δυσλεξίας

Είναι δεδομένο πως στην εκπαιδευτική πράξη, η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Από την στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε, υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και την γνώση τους για την δυσλεξία. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, έχουν πιο πρόσφατες τις παιδαγωγικές γνώσεις και ανταποκρίνονται περισσότερο σε θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση, την μεθοδολογία και την αναγνώριση των δυσλεκτικών μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και διδακτικής εμπειρίας είναι πιο εξοικειωμένοι σε παράγοντες που αφορούν την επικοινωνία με τους γονείς αλλά και την αυτοπεποίθηση μέσα στην σχολική αίθουσα.

Οι περιοχές που επηρεάζονται από τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας περιλαμβάνουν την γνώση για χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, την αναγνώριση και αξιολόγηση αυτών, την συμπεριφορά και οργάνωση αλλά και την προπτυχιακή ειδίκευση. Οι πιο έμπειροι στην προϋπηρεσία , και λόγω των χρόνων και λόγω των περιστατικών που έχουν

αντιμετωπίσει είναι πιο προσιτοί στις παραμέτρους των γνώσεων και της αναγνώρισης των δυσλεκτικών μαθητών αλλά και της κούρασης κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με σχετικά μικρή εμπειρία ή που αποφοίτησαν πρόσφατα, έχουν εφοδιαστεί με πολύ καλές πρακτικές και στρατηγικές για την αξιολόγηση, οργάνωση και συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία στην τάξη, ωστόσο, δεν έχουν δεχθεί εκ των πραγμάτων πολλά περιστατικά για να εδραιώσουν απόλυτα την γνώση τους. Παρομοίως έρευνα των Unal & Unal(2012), απέδειξε πως οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να προτιμούν να έχουν τον έλεγχο στις τάξεις τους από τους εκπαιδευτικούς με λίγη ή καθόλου προϋπηρεσία, ενώ αλληλεπιδρούν με τους μαθητές κατά τη λήψη αποφάσεων. Διερευνώντας τις προηγούμενες μελέτες, οι ερευνητές ήταν σε θέση να ανακαλύψουν ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί το δικό του «μονοπάτι» στην εκπαιδευτική πράξη, και έτσι έχουν την τάση να αλλάζουν τις πεποιθήσεις τους για τη διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με τα διαφορετικά επίπεδα εμπειριών τους.

Επίσης, είναι άξιο να παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία αξιολογούν καλύτερα την προπτυχιακή τους επιμόρφωση σε σχέση με τους «παλιούς» εκπαιδευτικούς. Αυτό προφανώς φαίνεται πως είναι άμεσα συνδεδεμένο με την διάσταση εμπλουτισμού των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και παιδαγωγικής πρακτικής.

Επιμόρφωση και κατανόηση της δυσλεξίας

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πηγή για θεωρητικό προβληματισμό και συζήτηση αποτελεί ο παράγοντας της επιμόρφωσης και πως η περαιτέρω γνώση και ειδίκευση σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών διαφοροποιεί τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την δυσλεξία. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά που αφορούν την επάρκεια και την ουσία της προπτυχιακής επιμόρφωσης στο θέμα της δυσλεξίας, φαίνεται πως η πλειονότητα του μέσου όρου να δηλώνει ως απάντηση «ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ» στις ερωτήσεις που αναφέρονται σε αυτήν την παράμετρο. Έτσι,

κυριαρχεί ένα κλίμα ουδετερότητας με την προπτυχιακή επιμόρφωση να παρουσιάζει βασικά ελλείμματα για την ειδικευση και διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που συμμετείχαν στην έρευνα, στο σύνολό τους εξέφρασαν μια μέτρια ικανοποίηση, περισσότερο μια ουδέτερη στάση για την προπτυχιακή ειδικευση. Αυτό ίσως να οφείλεται, στο γεγονός πως τα μαθήματα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα ή στις σχολές από τις οποίες έχουν αποφοιτήσει οι εξεταζόμενοι, δεν εμβαθύνουν όσο θα έπρεπε στο γνωστικό υπόβαθρο της δυσλεξίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η επιμόρφωση στις εργασιακές σπουδές δεν διαφοροποιεί την απόδοση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε καμία παράμετρο παρά μόνο στην διαχείριση του παράγοντα της κούρασης. Για ποιον λόγο όμως δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την δυσλεξία, αν και στο δείγμα υπάρχει και μεγάλο ηλικιακό εύρος αλλά και με την λογική πως τα παρεχόμενα μαθήματα στις προπτυχιακές σπουδές πρέπει συνεχώς να εμβαθύνουν αλλά και να επεκτείνονται;

Τα ευρήματα αυτά μπορούν κάλλιστα να συσχετισθούν με αποτελέσματα από σχετική έρευνα του Chong et al(2007) με βάση την οποία, η εξάσκηση και ειδικευση σε μαθήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο προπτυχιακό σχετίζεται με θετική αντίληψη για την δυσλεξία. Πράγματι, η έλλειψη επιμόρφωσης στην περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ίσως και το πιο βασικό αίτιο και εμπόδιο για την διαχείριση και διδασκαλία των δυσλεκτικών μαθητών(Colson, 2013 ·Paterson,2007). Η έλλειψη επιμόρφωσης στις προπτυχιακές σπουδές τονίζεται και σε σχετική έρευνα των Washburn et al.(2013), με βάση την οποία σημειώνεται πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας παρόλο που έχουν βασική γνώση για την δυσλεξία, είναι απαραίτητη η κατάλληλη προετοιμασία αλλά και διεύρυνση της συγκεκριμένης θεματικής περιοχής. Για την ακρίβεια, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αφορά μια πολυδιάστατη σχέση. Στην περίπτωση των δυσλεκτικών μαθητών, τα χαρακτηριστικά αλλά και η επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαχείριση και διδασκαλία των μαθητών αυτών στην τάξη (Jong et al.

2013). Τα αποτελέσματα σχετίζονται επίσης και με παρόμοιας κλίμακας ευρήματα των Mather et al, 2001), όπου οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αναλάβει υπηρεσία ή έχουν λάβει μικρή επιμόρφωση δεν είναι επαρκώς έτοιμοι για πλήρη φωνολογική και γραμματική παρέμβαση στους δυσλεκτικούς μαθητές.

Σε κάθε περίπτωση, η έλλειψη στο θεματικό υπόβαθρο της ειδικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο, αν και βασικός παράγοντας, είναι ελλιπής. Τα αίτια εκτείνονται από την φιλοσοφία που κυριαρχεί στην κάθε παιδαγωγική σχολή αλλά και με το πώς η ίδια η χώρα στις εκπαιδευτικές της δομές αντιλαμβάνεται και μεριμνά για την ειδική εκπαίδευση και αγωγή. Όταν οι εκπαιδευτικοί αποφοιτούν από τα αντίστοιχα τμήματα με ελάχιστες γνώσεις και τεχνικές για την διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών, αυτό δεν είναι ενθαρρυντικό και τοποθετεί σε θέση γραμμής την παιδεία. Επίσης, ίσως τα παρεχόμενα μαθήματα είτε δεν είναι αρκετά στις σχολές ώστε οι μαθησιακές δυσκολίες να εξετάζονται πολύπλευρα και σχολικά, αλλά και οι διαλέξεις ίσως, ενώ τονίζουν θεωρητικά στοιχεία, δεν συνδυάζονται με πρακτικές και εφαρμογές που κατατοπίζονται ευθέως στην παρέμβαση και διδασκαλία μαθητών που παρουσιάζουν δυσλεξία., ενώ κάποια από αυτά τα μαθήματα δεν είναι και υποχρεωτικά.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όπως θα συζητηθεί και παρακάτω, οι προπτυχιακές σπουδές να μην παίζουν σημαντικό ρόλο στο πως οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν και διαχειρίζονται την ειδική αναγνωστική δυσκολία. Τίθεται ουσιώδης και επιτακτική επομένως η ενίσχυση των προπτυχιακών μαθημάτων σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών αλλά και επέκτασής τους στο άμεσο σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να έχουν τα κατάλληλα εφόδια και αυτοπεποίθηση για την αναγνώριση των μαθητών με δυσλεξία.

Από την άλλη, η εργασιακή επιμόρφωση στον τομέα που αφορά την δυσλεξία εμφανίζει αρκετά καλύτερα αποτελέσματα από την ανάλυση που προέκυψε. Η επιμόρφωση που λαμβάνει χώρο στο σχολείο ή με την κατεύθυνση της σχολικής μονάδας (πχ σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια κλπ) φαίνεται πως είναι πιο αποτελεσματική για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι

εκπαιδευτικοί έδειξαν με τις απαντήσεις τους πως η εργασιακή εκπαίδευση που έχουν δεχθεί στην θεματική περιοχή της δυσλεξίας ήταν λεπτομερής και με επαρκή εμβάθυνση , ενώ παράλληλα τους έχει βοηθήσει στο να αναγνωρίζουν με βεβαιότητα και σιγουριά αλλά και με τις κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να παρεμβαίνουν στην μάθηση των δυσλεκτικών μαθητών. Είναι δεδομένο πως πολλά εκπαιδευτικά συστήματα δεν το θεωρούν υποχρεωτικό να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας σε θέματα που αφορούν την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας σε σχολικό επίπεδο.

Οι απαντήσεις αυτές επιβεβαιώνουν σχετικά ερευνητικά ευρήματα , με τα οποία επισημαίνεται η σημασία της βελτίωσης της περιοχής της επιμόρφωσης , ώστε οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται κατάλληλα για περιστατικά μαθησιακών δυσκολιών(Fletcher et al. , 2010).Ιδιαίτερο βάρος ωστόσο πρέπει να πέσει και στην σύγκριση των αποτελεσμάτων των ενεργεία εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν εργαστεί ακόμη στον χώρο της ειδικής αγωγής. Ανάλογη έρευνα των Soriano Ferrer et al.(2016) τονίζει την διάσταση στα ευρήματα μεταξύ Ισπανόφωνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν διατελέσει ακόμη υπηρεσία: οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν δείχνουν να γνωρίζουν σε σημαντικά ικανοποιητικό βαθμό πληροφορίες και πρακτικές για την δυσλεξία σε σχέση με τους μη εργαζόμενους εκπαιδευτικούς. Αυτό ίσως έχει ως αποτέλεσμα , οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται και εξελίσσονται στον τομέα της εμπειρίας των μαθησιακών δυσκολιών να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην αναγνώριση και διαχείριση των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία και οι οποίοι εκδηλώνουν μεγάλη επιφύλαξη στον τομέα αυτό (Nilson &Nilson 2015).

Άρα, μαζί με την επιμόρφωση, έρχεται να προστεθεί και ο παράγοντας της επαφής αλλά και της εμπειρίας με δυσλεκτικούς μαθητές. Η εργασιακή επιμόρφωση είναι ωφέλιμη ακριβώς για το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί συναντούν σε πρακτικό επίπεδο τους δυσλεκτικούς μαθητές και έτσι αναπτύσσουν τρόπους αξιολόγησης, οργάνωσης, συμπεριφοράς και επικοινωνίας, ενώ τα προπτυχιακά μαθήματα προσφέρουν γνώση, η οποία ίσως δεν συνδυάζεται με τα απαραίτητα

ερεθίσματα. Συνοπτικά, η εργασιακή επιμόρφωση είναι αρκετά σημαντική και κατατοπιστική, η ανάγκη για περαιτέρω εμπλουτισμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης στα πλαίσια του σχολείου τίθεται πιο επιτακτική από ποτέ (Lovett et al., 2010), όχι με επιφανειακή ενημέρωση αλλά και εμβάθυνση (Davier & Bryant, 2005). Η βασική κατάληξη είναι πως τόσο το πεδίο της προπτυχιακής επιμόρφωσης όσο και της εργασιακής χρειάζεται συνεχή εμβάθυνση και αξιολόγηση ώστε οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται σε επαφή με θέματα μαθησιακών δυσκολιών να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στην διαχείρισή τους μέσα από την γνώση και την πολυδιάστατη πρακτική στη μάθηση

Σπουδές, προϋπηρεσία και επιμόρφωση

Βασικό στοιχείο της παρούσας μελέτης και έρευνας αποτέλεσε επίσης και η επιμόρφωση και αν και κατά πόσο αυτή επηρεάζει σε βαθμό συσχέτισης το σύνολο γνώσεων που οι συμμετέχοντες σημείωσαν στην έρευνα. Τα ευρήματα αποδεικνύουν λοιπόν πως η επιμόρφωση είναι πράγματι βασικό και θεμελιώδες κριτήριο για την γνώση τους παρόντος αντικειμένου, ειδικά η εργασιακή επιμόρφωση και ενημέρωση. Η τελευταία αποτέλεσε και τον βασικότερο παράγοντα που σχετίζεται με την γνώση, αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας.

Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο επιμόρφωσης ανταποκρίνονται καλύτερα στην διδασκαλία των δυσλεκτικών μαθητών. Αυτό, φαίνεται λογικό, καθώς η συνεχής, διαρκής και σε βάθος ειδίκευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας τους προετοιμάζει αλλά και τους παρέχει σταθερό γνωσιακό υπόβαθρο για την συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, αφού οι γνώσεις τους ανανεώνονται συνεχώς και έτσι μπορούν πιο αποτελεσματικά να διδάσκουν δυσλεκτικούς μαθητές. Επιπλέον, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός πως η εργασιακή επιμόρφωση σημείωσε σημαντικά ποσοστά στα αθροίσματα : αυτό υποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν με τον τρόπο τους να ενημερώνονται και να ανυψώνουν το επίπεδο γνώσης τους για τις

μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην σχολική πραγματικότητα.

Αξιοσημείωτο είναι πως η επιμόρφωση και σε σχέση και με την επιρροή και άλλων παραγόντων, που περιλαμβάνουν τις σπουδές και τα έτη προϋπηρεσίας από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως η επιμόρφωση στο εργασιακό πλαίσιο αποτελεί παράγοντα που επιδρά στην διαμόρφωση της συνολικής γνώσης για την δυσλεξία. Αναλυτικότερα, σε σχέση με το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας σε γενική και ειδική αγωγή την προπτυχιακή επιμόρφωση και την εργασιακή επιμόρφωση, η τελευταία αναδείχθηκε ως βασικός παράγοντας που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την συμπεριφορά και δράση των εκπαιδευτικών απέναντι στην μαθησιακή δυσκολία. Συνεπώς, από την έρευνα αυτή εξάγεται πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αποδίδουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και ανανέωση των γνώσεων τους.

Επίσης, ίσως αναμενόταν μια διαφοροποίηση στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την δυσλεξία όσον αφορά το επίπεδο σπουδών (Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης-Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής), ωστόσο αυτό δεν επέδρασε ως παράγοντας, ούτε και τα έτη προϋπηρεσίας στην συνολική αυτή κατανόηση. Είναι ουσιαστικά πιο βαθιά η αιτία, και έχει να κάνει με το πώς αρχικά οι εκπαιδευτικοί θέλουν να ενισχύσουν ποιοτικά τη γνώση τους σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και όλο αυτό έχει να κάνει με το πώς το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αντιλαμβάνεται τον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής. Ποιότητα λοιπόν στις σπουδές και στην εκπαίδευση και όχι ποσότητα χωρίς εμβάθυνση και πρακτική συσχέτιση για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Περιορισμοί έρευνας-Προτάσεις

Περιορισμοί: Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε όπως φάνηκε μια μικρή εμπειρική εξέταση του επιπέδου των γνώσεων για την δυσλεξία και διαχείρισης αυτής στην σχολική τάξη από πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως κάθε ερευνητικό εγχείρημα, έτσι και η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς.

1) Το δείγμα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας που συμμετείχε στην έρευνα προέρχεται από μία πόλη της Ελλάδας μόνο, ανερχόμενο σε 100 άτομα και έτσι σε καμία περίπτωση δεν μπορούν τα ευρήματα να γενικευτούν ή να παγιωθούν καθώς το δείγμα ίσως δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Η οποιαδήποτε γενίκευση λοιπόν δεν είναι ασφαλής. Τα αποτελέσματα ίσως δεν αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την δυσλεξία σε άλλα μέρη της Ελλάδας και γενικότερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, τα πράγματα μπορεί να διαφέρουν αν συμπεριληφθεί το γεγονός πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών ίσως διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή διδασκαλίας τους (ημιαστική, επαρχία, κωμόπολη κλπ).

2) Στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να συμπεριληφθεί και ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α , καθώς όπως προαναφέρθηκε, κυμαίνεται περίπου στο 0,736 ενώ συνήθως μια πολύ αξιόπιστη τιμή για τον ίδιο συντελεστή κυμαίνεται συνήθως πάνω από 0,8.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα: Αντίθετα, το παρόν ερευνητικό εγχείρημα θα μπορούσε κάλλιστα να επεκταθεί και σε περισσότερες περιοχές του Νομού ή και εκτός, έτσι ώστε με μεγαλύτερο δείγμα να υπάρξουν πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα στην προσέγγιση του θέματος της δυσλεξίας και της εικόνας αυτής εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Επίσης, προτείνεται η επέκταση της έρευνας με το να συμπεριληφθούν στο δείγμα και εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έτσι να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να εντοπιστεί αν υπάρχει διαφορά στο επίπεδο γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα, αυτά είναι πράγματι σημαντικά καθώς παρέχουν

σημαντικές πληροφορίες για το πώς οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αντιμετωπίζουν την δυσλεξία αλλά και γενικότερα τις μαθησιακές δυσκολίες στην σχολική τάξη. Είναι ουσιώδες τα ευρήματα να μελετηθούν και ειδικά τα σημεία που αφορούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να εμπλουτιστούν και στη συνέχεια να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, σχετικά με την αξιολόγηση της επιμόρφωσης, τα στοιχεία που αφορούν την παράμετρο αυτή καθίστανται ουσιώδη και αποτελούν υπόβαθρο μελέτης για την επαναξιολόγηση, τον εμπλουτισμό ή την σύνδεση με την βιωματική εμπειρία των προγραμμάτων επιμόρφωσης σε επίπεδο σπουδών (π. πρακτική άσκηση σε ειδικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αξιολόγηση δειγμάτων γραφής παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κλπ) όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, για την επιμόρφωση στο επαγγελματικό επίπεδο, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά και μπορούν να βοηθήσουν έτσι ώστε να εντατικοποιηθεί και να γίνει πιο συστηματική η ειδίκευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μέσω σχετικών προγραμμάτων.

Σε κάθε περίπτωση η έρευνα αυτή είναι σημαντική και βασική καθώς αποτελεί κίνητρο και θέτει το υπόβαθρο για μελλοντική και εις βάθος μελέτη του θέματος της διερεύνησης της δυσλεξίας και των επιπτώσεών της στην συνολική εκπαιδευτική πρακτική. Από όλα τα παραπάνω καθίσταται σαφής η γνώση και ευαισθητοποίηση επί των θεμάτων ειδικής αγωγής, αλλά και η τάση για ουσιαστική και εκ βάθέων ενίσχυση της παρέμβασης και ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης των ατόμων, για την επίτευξη από πλευράς τους, των βέλτιστων μαθησιακών και γνωστικών αποτελεσμάτων

Σύνοψη

Επομένως, η δυσλεξία σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί άγνωστο «πεδίο» για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεκριμένα για την πόλη του Αγρινίου όπου διεξήχθη η έρευνα. Είναι φανερό πως υπάρχει βασική γνώση για την συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, τα χαρακτηριστικά της και την συμπτωματολογία της αλλά και τα εμπόδια που συναντούν οι δυσλεκτικοί μαθητές στην καθημερινή κοινωνική ή σχολική πρακτική. Η εκπαιδευτική πρακτική απαιτεί κατάλληλο προγραμματισμό και κατεύθυνση μέσα στην σχολική αίθουσα. Όταν όμως στην διδασκαλία συμπεριλαμβάνονται και μαθητές με δυσλεξία, οι απαιτήσεις εκ των πραγμάτων αυξάνονται. Η διδασκαλία των μαθητών αυτών πρέπει να γίνεται σε κατάλληλα υποστηρικτικό περιβάλλον και αποτελεσματικές προσεγγίσεις (Mastropieri & Scruggs, 2001).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα απέδειξαν πως καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες προκειμένου να ωφεληθούν και αυτοί οι μαθητές στα πλαίσια της διδασκαλίας, αντικρούοντας ευρήματα παλαιών ερευνών, με τα οποία οι εκπαιδευτικοί ήταν απαθείς και σχετικά αδιάφοροι απέναντι στην εκδήλωση και την ύπαρξη της δυσλεξίας (Wadlington & Wadlington, 2005).

Το εκπαιδευτικό έργο ωστόσο γίνεται πιο δύσκολο όταν οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν επαρκείς στην ικανότητά τους να παρεμβαίνουν στο φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και όταν είναι πρόθυμοι και σίγουροι, από την άλλη, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και σχετικής ενημέρωσης αποτελούν βασικά εμπόδια όσον αφορά την διδασκαλία δυσλεκτικών μαθητών. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να εντάξουν με σοβαρότητα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην καθημερινή διδασκαλία και σχεδόν δεν τροποποιούν την μάθηση με

προσαρμογές (Yuen et al. 2004). Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι, και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθιστά αυτά αποτελεσματικά, μιας και δράσεις τους τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και υλοποίησης δομούνται πάνω στις δικές τους επιμορφωτικές ανάγκες. (Maletskos & Mastrogiannis, 2013).

Τα τελευταία χρόνια το αίτημα για μια αποτελεσματική διδασκαλία η οποία να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης έχει λάβει επιτακτικό χαρακτήρα, καθώς η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο γενικό σχολείο έχει μεταβληθεί με την προσθήκη σε αυτό μαθητών με ήπιες αλλά και με μέτριες δυσκολίες μάθησης, κάτι που μέχρι πριν λίγα χρόνια δε συνέβαινε εφόσον οι περισσότεροι από τους Το βασικό που εξάγεται συνολικά ωστόσο είναι πως εφόσον η δυσλεξία είναι αναγνωρίσιμη και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για αυτήν, μέσω ενημέρωσης ή κατάλληλης πρακτικής, μπορούν πάνω σε αυτά τα θεμέλια να «χτισθούν» προοπτικές για ευρύτερη και πιο αποτελεσματική διαχείριση των δυσλεκτικών μαθητών, χωρίς να αποκλείονται από το μαθησιακό έργο, αλλά αντίθετα να αποτελούν εξίσου βασικά μέρη αυτής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bach, H., (1999). *Grundlagen Der Sonderpädagogik*. Deutschland: Stuttgart Haupt.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Betz, D. & Breuninger, H., (1998). *Teufelkreis Lernstörungen*. (5. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Blankfield S., (2001). Think, problematic and costly? The dyslexic student on work Placement. *SKILL Journal*, 70, 23-26 .
- Brown, A.L., Palincsar, A.S., & Armbruster, B.B. (Eds). (1984). *Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chong S.C.S., Forlin, C., & Au, M.L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179.

- Deshler, D. D., Ellis, E. S., & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, CO: Love Publishing Co.

- Dummer–Smoch, L., (1998). Dyslexia in Germany:An educational policy for meeting dyslexic children's needs in the German school system. *Dyslexia: An international Journal of Education and practice* 4(2), p. 63–72.

- Duranovich, M.,& Dedeic, M., & Huseinbasic D., & Tinjic, E., (2011). *Teachers' attitudes about dyslexia: Evidence from Bosnia and Herzegovina and Montenegro*. University of Applied Sciences and Arts of Italian:Switzerland.

- Elias, R. (2014). *Dyslexic Learners:An Investigation into the Attitudes and Knowledge of Secondary School Teachers in New Zealand*. University of Auckland:New Zealand

- Filippini A.L., Gerber M. M., Leafstedt J.M. (2012). A vocabulary-added reading intervention for English learners at-risk of reading difficulties. *International journal of Special Education*,27(3).

- Fletcher, T., Allen, D., Harkins, B., Mike, K., Martinich, C., & Todd, H. (2010). How do we include those children? Attitudes and perceptions of inclusion in Chile”. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 75-92.

- Forlin, C.,Sin, K. (2010).Developing support for inclusion:A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1).

- Furnham A.(2013). Lay Knowledge of Dyslexia. *Psychology* 4 (12), 940- 949.

- Geary,D.C. ,Hoard,M.K., & Hamson,C.O.(1999). Numerical and arithmetical cognition: Patterns of functions and deficits in children at risk for mathematical disability, *Journal of Experimental Child Psychology*,74, p.213–239.

- Grigorenko E.L.,& Wood, F.B.,& Meyer M.S., & Hart L.A.,& Speed, W.C., & Shuster, A., et al (1997). Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15. *Am J Hum Genet.* 60(1), 27–39.

- Grönblad J.(2013) *.English teachers' perceptions of teaching reading and reading strategies to students with dyslexia.* University of Stockholm: Dept. of Language Education.

- Gwernah-Jones, R., & Burden, R.L.(2010). Are they just lazy:Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66–86.

- Hay, J.F., & Smit, J., & Paulsen M. (2001). Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education* South, 21(4), 213-218.

- Hammill, D. D., & Leigh, J. E., & McNutt, G., & Larsen, S. C. (1981). “A new definition of learning disabilities”, *Learning Disability Quarterly*, 4 , 336–342.

- Hayes, J. (2000). *The effects of teacher awareness on the achievement of students with learning disabilities at secondary level.*(Doctoral dissertation).

- Hornstra, L., & Denessen, E., & Bakker, J., Bergh, L., & Voeten, M.] (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6) ,515–529.

- Jong, R., & Mainhand, T., Tartwijk,J.,& Wubbels, T.(2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship. *British Journal of Educational Psychology*.84 (2) , 294–310.

- Joseph, S.(2013). Differentiating Instruction: Experiences of Pre-Service and in Service Trained Teachers”, *Caribbean Curriculum*, 20 , 31–51.

- Kafonogo, F., & Bali, T. (2013). Exploring Classroom Teachers' Awareness of Pupils with Learning Disabilities: Focusing on Public Primary Schools in Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 4 (24).

- Kataoka, M., Van Kraayenoord, C.,& Elkins,J.(2004). Principals' and teachers' perceptions of learning disabilities: A study from Nara Prefecture, Japan. *Learning Disability Quarterly*, 27 , 161-175.

- Kirk, S.A., & Kirk,W. D. (1983). On defining learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 16 (1).

- Klauer, K.J.,& Lauth, G.W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern In:Weinert,F.E. (Hrsg.). *Enzyklopadie der Psychologie, ThemenbereichD, SerieI, Padagogische Psychologie*, 3, Psychologiedes Unterrichts und der Schule Gottingen: Hogrefe , 701-738.

- Smythe, I., & Everatt, J., & Salter, R. (2004). *International book of dyslexia: A guide to practice and resources*, England: John Wiley & Sons.

- Lee, F.M. (2009). *Teachers' Perceptions of Students with Dyslexia in a Local Primary School*. The University of Hong Kong.

- Lemperou, L., & Chostelidou, D., & Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 410–416.

- Lovett, M.W., & Lacerenza, L., & De Palma, M., & Benson, N. J., & Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2008). Preparing teachers to remediate reading disabilities in high school: What is needed for effective professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 1083-1097.

- Lyon, G.R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53.

- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2001). Promoting inclusion in secondary Classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24 (4) ,265-274.

- McCormick, S. (2007). *Instructing students who have literacy problems*. (fifth edition). Inc. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

- Meehan, M. (2007). *Dyslexia and Specific Learning Difficulties: A Document on Good Practice, including Marking Guidelines*. University of Wales Swansea.

- Meyer, M.S., & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.

- Nilsson,A., & Nilsson, P. (2015). *Knowledge and confidence in identifying dyslexia among in-service teachers and pre-service teachers* (Bachelor thesis).

- Paterson, D. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (5) , 427-435.

- Pettersson, L. (2008). Teacher's Perceived Efficacy and the Inclusion of a Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings from Sweden", *Education and Training in Developmental Disabilities* , 43(2), 174-185

- Rief, S.,& Stern, J.(2010). *The Dyslexia Checklist A Practical Reference for Parents and Teachers*. San Francisco:Jossey-Bass.

- Robuck, G. (2007). "Raising a teacher's awareness about LD and AD/HD: Parents as Educators.

- Snowling, M., & Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia, Speech and Language, A Practitioner's Handbook*, Second Edition, England: Whurr Publishers Limited.

- Soriano-M., & Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, RM.(2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia* 66 (1), 91-110.

- Stuart, M. (1995). Prediction and qualitative assessment of five- and six-year old children's reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 287–296.

- Swanson, H. L. (1987). Verbal – coding deficits in the recall of pictorial information by learning disabled readers. The influence of a lexical system”, *American Educational Research Journal*, 2, 143 – 170.

- Swanson, H. L. (1994). Short – term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2 , 34 – 50.

- *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM-5), Διαθέσιμο στο <http://psygradaran.narod.ru/lib/clinical/DSM5.pdf>

- The International Dyslexia Association (2013). *Dyslexia in the classroom: what every teacher needs to know*. Διαθέσιμο στο <http://www.pbida.org/assets/IDAHandbook/DyslexiaInTheClassroom.pdf>

- Thompson, L. (2013). *Dyslexia: An Investigation of Teacher Awareness in Mainstream High Schools* , University of South Africa.

- Tillotson, T.(2011). *Perceptions of Dyslexia Knowledge among Elementary Education Teachers in the Chippewa Valley of Wisconsin*. University of Wisconsin: Stout, Menomonie.

- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.

- Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

- Unal, Z., & Unal, A. (2012) . The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers, *International Journal of Instruction*, 5 (2).

- Wadlington, E.,& Jacob, S., & Bailey, S. (1996). Teaching students with dyslexia in the regular classroom. *Childhood Education*, 73(5).

- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.

- Washburn et al. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*. 17(2), 165-83.

- Washburn, E. & Binks-Cantrell,E., &Joshi, R. M. (2013). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia. *Dyslexia:An International Journal of Research and practice* , 20(1), 1-18.

- Whipple, K. A., (2012). *Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachussetis school district*. The College of Professional Studies School of Education, Northeastern University Boston, Massachusetts.

- Yopp, H.K., & Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *International Reading Association*, 54,(2), 130-143.

- Yopp, H.K., &Yopp,R.H. (2009). *Phonological Awareness Is Child's Play*. Beyond the Journal • Young Children on the Web

- Yuen, M.,& Westwood,P.,& Wong,G. (2004). Meeting the needs of students with special learning difficulties in the mainstream school

system: data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education* 20(1).

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Δ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 17 (5), 506 – 517.
- Αλεξόπουλος, Χ. (2005). *Μαθησιακές δυσκολίες και ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση» Κείμενο* (Άρθρο , Εκπαιδευτικό υλικό).
- Βαλιαντή, Σ.& Κουτσελίνη, Μ., *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*, στο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου 2008
- Bourcier, A., (2002). *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας: για τη χρήση των γονιών, των δασκάλων και των εκπαιδευτικών* (μτφ.) Χρυσόχοος, Β., Αθήνα: Κέδρος.
- Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010), *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Καραπέτσας, Α., (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί, διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσερή, Χ. (2002). *Η Δυσλεξία: θεωρητική προσέγγιση και παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας– Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄. Λευκωσία.

- Κολτσίδας, Π. (2013). Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία- Δυσλεξία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106

- Κουτσελίνη, Μ., & Αγγαθαγγέλου, Σ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Στο ΕΠΑ (2009). Τιμής Ένεκεν Μ.Ι.Μαραθεύτη, 277-303.

- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: *Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2001). *Στάση παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες προς την ανάγνωση και την γραφή*. (Στο Μ.Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη(Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και δεύτερης γλώσσας», Τόμος Α, Αθήνα Ατραπός.

- Μαλέσκος, Α., & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (2).

- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). «Μαθησιακές δυσκολίες θεωρία και πράξη» Προμηθεύς, 14-17. 7

- Μιχελogiάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Νάνου Α.(2009). *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε ένα σχολείο για όλους*. Διαθέσιμο στο http://www.specialeducation.gr/files/A_Nanou.doc.

- Ντίνας, Κ., & Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Βακάλη, Α., & Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Διαθέσιμο στο <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>.

- Παντελιάδου, Σ.(2005). *Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Δυσκολίες της Μάθησης*. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Επιστημονική Υπεύθυνη).

- Παντελιάδου, Σ. (2006).*Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παντελιάδου Σ.(2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική Πράξη-Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

- 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*. (Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Γράφημα, 78.

- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

- Πολυχρονοπούλου, Σ., & Σταμπολτζή, Α. (2009). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση: έρευνα επισκόπησης, νομοθεσία και υποστηρικτικές πρακτικές», *Παιδαγωγική επιθεώρηση* 48.

- Πόρποδας, Κ. (1992). *Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα, 2002

- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση: Γνωστική ανάλυση-Ψυχολογικοί παράγοντες-Επίδραση της γλώσσας- Μάθηση και διδασκαλία- Εκπαιδευτικές προεκτάσεις και εφαρμογές*. Πάτρα: Ιδίου.

- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο(ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία μαθηματικά)*. Στο πλαίσιο της υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων.

- Πόρποδας, Κ. (2005). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Στο πλαίσιο Υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006.

- Σούλης, Σ-Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους, από την έρευνα στην πράξη, παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β, Αθήνα : Gutenberg.

- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Στασινός, Δ.Π. (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Στασινός, Δ. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Στεφανής, Κ., & Σολδάτος, Κ., & Μαυρέας, Β. (1993). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς*. (Απόδοση στα Ελληνικά και Επιμέλεια) Αθήνα: Εκδόσεις, 292-309.

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

- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη:Προμηθεύς.

- Τζουριάδου Μ. & Μπάρμπας Γ.(2010). *Μαθησιακές δυσκολίες και γνωστικές προσεγγίσεις.*[Μαθησιακές δυσκολίες γνωστικές προσεγγίσεις.pdf](#)
- Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πράξη*. Β΄ τόμος, Αθήνα.
- Υφαντή. Α.Α., & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2007). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση: Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας*. Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, τεύχος 40, σσ. 87-105.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού, όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ 2015-2016

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη διαχείριση της δυσλεξίας στην σχολική τάξη. Χορηγείται για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την δυσλεξία» για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες – Κατεύθυνση Ειδικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σας παρακαλώ να αποκριθείτε σε αυτές με ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της διερευνητικής εργασίας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμβολή σας

Με εκτίμηση
Πρέζα Βασιλική

Εκπαιδευτικός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Email:kikitsa_12@yahoo.com

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(Συμπληρώστε με ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

1.Φύλο

- ☐ Άρρεν
☐ Θήλυ

2. Ηλικιακή Ομάδα

- ☐ 21-30 ετών
- ☐ 31-40 ετών
- ☐ 41-50 ετών
- ☐ 51-60 ετών
- ☐ 60 και άνω

3. Υπηρετείτε ως

- ☐ Εκπαιδευτικός Γενικού Σχολείου
- ☐ Εκπαιδευτικός Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής

4. Επίπεδο σπουδών:

- ☐ Παιδαγωγική ακαδημία
- ☐ Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης
- ☐ Παιδαγωγικό τμήμα Ειδική Αγωγή
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Διδασκαλείο Δημοτικής εκπαίδευσης
- ☐ Άλλο:.....

5. Επιπλέον Σπουδές

- ☐ Δεύτερο πτυχίο
- ☐ Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή
- ☐ Άλλο σεμινάριο
- ☐ Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές
- ☐ Άλλο διδακτορικό.....

6.Σχέση εργασίας:

- ☐ Μόνιμος/η
- ☐ Αναπληρωτής/τρια
- ☐ Ωρομίσθιος/α

7.Έτη Προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή

.....

8.Έτη Προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

.....

9 Χρόνια προϋπηρεσίας στην παρούσα οργανική σας θέση

.....

10. Από πού ενημερώνεστε για θέματα που αφορούν την ειδική εκπαίδευση;

- ☐ Βιβλία
- ☐ Επιστημονικά περιοδικά
- ☐ Διαδίκτυο
- ☐ Τηλεόραση
- ☐ Ραδιόφωνο
- ☐ Ημερίδες/Συνέδρια
- ☐ Άλλο:

11. Έχετε ικανοποιητική εμπειρία όσον αφορά την διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

12. Θεωρείτε ότι έχετε την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση

για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

ΜΕΡΟΣ Β: Επίπεδο γνώσης για την δυσλεξία

(Κυκλώστε το ακόλουθο γράμμα εάν πιστεύετε πως οι ακόλουθες προτάσεις είναι σωστές ή όχι. Εάν δεν είστε σίγουροι, σημειώστε το ακόλουθο πεδίο-Σ: Σωστό, Λ: Λάθος, ΔΓ/ΓΑ: Δεν γνωρίζω δεν απαντώ)

13. Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία

Σ Λ ΔΓ/ΓΑ

που επικεντρώνεται στο γλωσσικό κομμάτι

14. Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά αντιμετωπίζουν

Σ Λ ΔΓ/ΓΑ

δυσκολία στην ορθογραφία

15. Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά

Σ Λ ΔΓ/ΓΑ

αντιμετωπίζουν δυσκολία στην γραπτή παραγωγή

16. Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά

Σ Λ ΔΓ/ΓΑ

αντιμετωπίζουν δυσκολία στην προφορά λέξεων

17. Η δυσλεξία επηρεάζει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
18. Οι ακριβείς αιτίες της δυσλεξίας είναι ξεκάθαρες	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
19. Περίπου το 10% του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει δυσλεξία	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
20. Τα αγόρια έχουν πιο συχνά δυσλεξία από τα κορίτσια	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
21. Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν προφορικά	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
22. Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν πλήρως τι εννοούν οι άλλοι όταν μιλούν	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
23. Οι άνθρωποι που είναι πολύ ευφυείς μπορεί να είναι δυσλεκτικοί	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
24. Η δυσλεξία είναι κληρονομική: οι δυσλεκτικοί γονείς είναι πιθανό να αποκτήσουν παιδιά με δυσλεξία	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
25. Η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει την αυτοεικόνα ενός ατόμου	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
26. Οι δυσλεκτικοί μαθητές καταλήγουν να νιώθουν πιο «ανόητοι» και «λιγότερο ικανοί» από ότι μπορεί να είναι	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
27. Η διάγνωση για τη δυσλεξία μπορεί να παρασχεθεί μόνο από εκπαιδευμένο ειδικό	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ
28. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να διαβάσουν ανάποδα	Σ	Λ	ΔΓ/ΔΑ

29. Οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται να απομνημονεύουν σύμβολα γραφημάτων και τους ήχους τους και να αναπτύξουν μνήμη λέξεων

Σ Λ ΔΓ/ΔΑ

30. Η επίσημη αξιολόγηση της ανάγνωσης , γλώσσας και γραφής είναι ο μόνος τρόπος για να επιβεβαιωθεί η διάγνωση για υποψία δυσλεξίας

Σ Λ ΔΓ/ΔΑ

31. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να ωφεληθούν αν τους δοθεί επιπλέον χρόνος στις εξετάσεις ή στα τεστ.

Σ Λ ΔΓ/ΔΑ

32. Η δυσλεξία μπορεί να συνδεθεί με άλλες μαθησιακές δυσκολίες όπως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Σ Λ ΔΓ/ΔΑ

33. Πολλά δυσλεκτικά άτομα είναι ιδιαίτερα ταλαντούχα στις τέχνες

Σ Λ ΔΓ/ΔΑ

34. Η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις μελλοντικές εργασιακές προοπτικές του ατόμου

Σ Λ ΔΓ/ΔΑ

35. Η δυσλεξία είναι ανύπαρκτη : είναι μόνο μια δικαιολογία για την τεμπελιά

Σ Λ ΔΓ/ΔΑ

ΜΕΡΟΣ Γ. Αντίληψη και αναγνώριση των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

36. Μπορώ να αναγνωρίσω τα συμπτώματα/χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

1 2 3 4 5

37. Μπορώ να αναγνωρίσω τα χαρακτηριστικά
 ενός δυσλεκτικού παιδιού σε αντίθεση με αυτά
 ενός μαθητή που έχει αργό ρυθμό μάθησης

1 2 3 4 5

38. Μπορώ να αναγνωρίσω έναν μαθητή που χρειάζεται
 διαγνωστική αξιολόγηση σχετικά με την δυσλεξία

1 2 3 4 5

**ΜΕΡΟΣ Δ. Αντιλήψεις για την διαχείριση των δυσλεκτικών μαθητών
 στην τάξη**

Όταν αναγνωρίσετε κάποιον μαθητή/τρια με δυσλεξία στην σχολική τάξη:

Μεθοδολογία

39. Περιορίζω τον αριθμό των
 1 2 3 4 5
 οδηγιών /εντολών που παρέχω κάθε φορά

40. Επιτρέπω στους δυσλεκτικούς μαθητές να κάθονται
 1 2 3 4 5
 κοντά σε κεντρικό σημείο μέσα στην τάξη

41. Προσπαθώ να επαναλαμβάνω
 μια σειρά από οδηγίες σε κατάλληλα
 σημεία κατά τις πρακτικές δραστηριότητες

1 2 3 4 5

Διαδικασία αξιολόγησης

42. Προσθέτω θετικά σχόλια
 στην αξιολόγηση εργασιών

1 2 3 4 5

43. Επικεντρώνομαι στην
ατομική πρόοδο του δυσλεκτικού μαθητή χωρίς να
τον συγκρίνω με την υπόλοιπη τάξη

1 2 3 4 5

Συνεργασία με τους γονείς

44. Κατά την άποψή μου, χρησιμοποιώ το ημερολόγιο των κατ' οίκον
εργασιών του σπιτιού ως εργαλείο για να επικοινωνώ με τους γονείς

1 2 3 4 5

45. Πιστεύω πως ενημερώνω τους γονείς
ικανοποιητικά για την πρόοδο του παιδιού τους

1 2 3 4 5

Συμπεριφορά στην τάξη

46. Γνωρίζω πως οι δυσλεκτικοί μαθητές ίσως αντιμετωπίζουν
δυσκολία να θυμούνται προφορικές οδηγίες

1 2 3 4 5

και αυτό μπορεί να οδηγεί σε
έλλειψη προσοχής ή και σε τεμπελιά

47. Γνωρίζω πως οι δυσλεκτικοί μαθητές ίσως αντιμετωπίζουν
δυσκολία για επεξεργασία γραπτών οδηγιών

1 2 3 4 5

48. Πιστεύω πως η ομαδική εργασία δεν βοηθά στην
πρόοδο του δυσλεκτικού μαθητή σχετικά με τις
δραστηριότητες της τάξης

1 2 3 4 5

49. Ελέγχω ώστε οι οδηγίες που παρέχω να είναι σαφείς
και πλήρως κατανοητές, ζητώντας από τους μαθητές να
τις επαναλάβουν

1 2 3 4 5

50. Πιστεύω πως εναλλάσσω τις δραστηριότητες
ώστε οι μαθητές να μην χάνουν το ενδιαφέρον τους

1 2 3 4 5

Διαφορετικά Στυλ Μάθησης

51. Κατά την άποψή μου, εφαρμόζω

1 2 3 4 5

ποικιλία διδακτικών μεθόδων

52. Πιστεύω πως η συζήτηση στην τάξη μεταξύ των μαθητών

1 2 3 4 5

είναι αντιπαραγωγική , καθώς δημιουργεί θορυβώδες κλίμα

53. Παρέχω επιπλέον χρόνο στις δοκιμασίες αξιολόγησης

1 2 3 4 5

Οργάνωση

54. Παρέχω αντίγραφα των σημειώσεων της τάξης ώστε

1 2 3 4 5

οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν απλά να ακούν την
παράδοση του μαθήματος

55. Δεν δέχομαι κατ'οίκον εργασίες που

1 2 3 4 5

έχει γίνει από τους ή από άλλα ενήλικα πρόσωπα

56. Δέχομαι εργασίες που έχουν γίνει με τη βοήθεια υπολογιστή

1 2 3 4 5

Αντιμετωπίζοντας τον παράγοντα της κούρασης

57. Γνωρίζω πως μεγάλη προσπάθεια απαιτείται
από τους δυσλεκτικούς μαθητές
για να εκτελέσουν μια απλή εργασία

1 2 3 4 5

58. Πιστεύω πως θέτω σύντομες και σαφώς οριοθετημένες εργασίες

1 2 3 4 5

59. Παρέχω ποικιλία στον τύπο των εργασιών που δίνω

1 2 3 4 5

60. Θέτω χρονικά όρια για
τη διάρκεια περάτωσης των εργασιών

1 2 3 4 5

61. Κατανοώ την ουσία της δημιουργίας ευκαιριών
για σκόπιμη κίνηση των μαθητών μέσα στην τάξη

1 2 3 4 5

62. Πιστεύω πως θέτω ορθά τις κατοίκον

1 2 3 4 5

εργασίες πριν τελειώσει το μάθημα

63. Ελέγχω αν η κατ'οίκον εργασία σημειώνεται
ορθά από τους μαθητές

1 2 3 4 5

Αυτοπεποίθηση των μαθητών

64. Πιστεύω πως επαινώ την προσπάθεια

1 2 3 4 5

καθώς και τις εργασίες που έχουν γίνει σωστά

65. Επιμένω οι δυσλεκτικοί μαθητές να

1 2 3 4 5

διαβάζουν δυνατά στην τάξη

ΜΕΡΟΣ Ε

66. Πιστεύω πως η επιμόρφωση κατά τις προπτυχιακές σπουδές μου
στον τομέα της δυσλεξίας ήταν λεπτομερής και

1 2 3 4 5

σε βάθος

67. Πιστεύω πως η επιμόρφωση που δέχθηκα κατά τις προπτυχιακές

σπουδές μου στον τομέα της δυσλεξίας, μου έδωσε αυτοπεποίθηση
 1 2 3 4 5
 στην ικανότητά μου να αναγνωρίζω σημάδια δυσλεξίας

68. Πιστεύω πως η επιμόρφωση που δέχθηκα κατά τις προπτυχιακές
 σπουδές μου στον τομέα της δυσλεξίας μου έδωσε επαρκή εργαλεία
 ή/και στρατηγικές για να διαχειρίζομαι την δυσλεξία στην τάξη μου
 1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ ΣΤ

69. Πιστεύω πως η επιμόρφωση που δέχθηκα στο εργασιακό
 πλαίσιο του σχολείου στον τομέα της δυσλεξίας
 1 2 3 4 5
 ήταν λεπτομερής και σε βάθος

70. Πιστεύω πως επιμόρφωση που δέχθηκα στο εργασιακό
 πλαίσιο του σχολείου στον τομέα της δυσλεξίας μου έδωσε
 αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να αναγνωρίζω σημάδια δυσλεξίας
 1 2 3 4 5

71. Πιστεύω πως η επιμόρφωση που δέχθηκα στο εργασιακό
 πλαίσιο του σχολείου στον τομέα της δυσλεξίας μου έδωσε
 επαρκή εργαλεία ή/και στρατηγικές για να
 διαχειρίζομαι την δυσλεξία στην τάξη μου
 1 2 3 4 5

Ευχαριστώ πολύ!

