



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Το συνεργατικό πλαίσιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης για παιδιά με
Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ**

**The collaborative educational evaluation framework for children
with Learning Disabilities and ADHD**

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Μπάνου Ηλιάνα
Α.Μ. 30**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Επίκουρη Καθηγήτρια Μορφίδη Ελένη

**Τριμελής Επιτροπή: Μορφίδη Ελένη
Νικολάου Σουζάνα
Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Μορφίδη Ελένη για την αμέριστη υποστήριξη και βοήθεια, που μου παρείχε για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, καθώς και για τη γενικότερη συνεργασία μας στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος “Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αποτελεί πρότυπο και πηγή έμπνευσης για μένα.

Ταυτόχρονα θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους υπόλοιπους καθηγητές της τριμελούς επιτροπής, τον κύριο Σούλη Σπυρίδων-Γεώργιο και την κυρία Νικολάου Σουζάνα, για την πολύτιμη συμβολή τους στη βελτίωση της εργασίας μου.

Εν συνεχεία, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς, για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφεραν για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνάς μου.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον άντρα μου Δημήτρη, στους γονείς μου Χρήστο και Ελένη και την αδερφή μου Μαρία, που είναι δίπλα μου καθόλη τη διάρκεια της φοίτησής μου και με στηρίζουν σε ό,τι κα αν κάνω.

Με εκτίμηση

Μπάνου Ηλιάνα

Περιεχόμενα

Περίληψη.....6

Εισαγωγή.....10

Κεφάλαιο 1^ο

Μέρος πρώτο

Θεωρητικό υπόβαθρο

Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες

1.1 Η μάθηση και η έννοιά της.....13

1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν της μάθηση.....13

1.3 Τα στάδια της μάθησης.....14

1.4 Τύποι και είδη μάθησης.....14

1.5 Η διαδικασία της μάθησης.....16

1.6 Η έννοια δυσκολία.....16

1.7 Η έννοια του όρου δυσκολίες μάθησης.....17

1.8 Έννοια και ορισμός της Ειδικής Αγωγής.....17

1.9 Ο νόμος της Ειδικής Αγωγής.....18

Κεφάλαιο 2^ο

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών

2.1 Ιστορικά στοιχεία για τη διάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....20

2.2 Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών.....23

2.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις.....26

2.4 Συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών.....29

2.5 Αιτιολογικοί παράγοντες.....30

2.6 Γενικά χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών.....34

2.6.1 Επίπεδο Συμπεριφοράς (Μαθησιακός Τομέας).....35

2.6.2 Γνωστικό Επίπεδο.....39

2.6.3 Άλλες αδυναμίες.....44

2.7 Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....55

2.7.1 Αξιολόγηση της Ανάγνωσης.....55

2.7.2 Αξιολόγηση της γραφής.....56

2.7.3 Αξιολόγηση της ορθογραφίας.....	57
---------------------------------------	----

Κεφάλαιο 3°

Δυσλεξία και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

3.1 Έννοια και περιεχόμενο.....	58
3.2 Συμπτώματα.....	58
3.3 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	58
3.4 Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία.....	60
3.5 Χαρακτηριστικά.....	61
3.6 Διάγνωση.....	63
3.7 Πρόληψη, Παρέμβαση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών από τη Νηπιαγωγό και τον Εκπαιδευτικό στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.....	65

Κεφάλαιο 4°

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

4.1 Νόμος ΔΕΠ-Υ.....	70
4.2 Ορισμός.....	72
4.3 Ιστορική αναδρομή.....	72
4.4 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	73
4.5 Συμπτώματα.....	74
4.6 Χαρακτηριστικά.....	77
4.7 Διάγνωση.....	78
4.8 Αντιμετώπιση.....	79
4.9 Διαγνωστικά κριτήρια.....	83
4.10 ΔΕΠΥ και συνυπάρχουσες Μαθησιακές Δυσκολίες.....	84

Κεφάλαιο 5°

Μέρος δεύτερο

Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός.....	88
5.2 Δείγμα.....	88
5.3 Εργαλεία.....	89
5.4 Διαδικασία.....	89
5.5 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	90
5.6 Στατιστική Ανάλυση.....	90
5.7 Ανάλυση Αξιοπιστίας.....	91

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα

6.1 Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά στοιχεία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....	91
6.2 Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ανάλογα με το φύλο των παιδιών	94
6.3 Διαφοροποιήσεις ως προς τις διαστάσεις των ερωτηματολογίων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....	95
6.4 Συσχετίσεις (correlations) των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου (μαθησιακών δυσκολιών) μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής....	96
6.5 Παλινδρόμηση μεταξύ των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....	98

Κεφάλαιο 7

Συμπεράσματα-Περιορισμοί-Μελλοντικές προτάσεις

7.1 Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	99
7.2 Περιορισμοί	102
7.3 Μελλοντικές Προτάσεις.....	102
Βιβλιογραφία	104
Παράρτημα Ι.....	112
Παράρτημα ΙΙ.....	154

Περίληψη

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αποτελέσει κίνητρο έρευνας για πολλούς ερευνητές. Παρατηρείται πως υπάρχει σύγχυση γύρω από τους ορισμούς και την αιτιολογία μέχρι και σήμερα, γεγονός που φανερώνει την πολυπλοκότητα του προβλήματος.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) αποτελεί μία δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή, την οποία συναντάμε συχνά στην παιδική ηλικία, αλλά και στοιχεία της στην ενήλικη ζωή.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις στις βασικές διαδικασίες μάθησης και οι εκπαιδευτικοί με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τη συνεργατικότητα τους μπορούν να τα βοηθήσουν στο μέγιστο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, αποτελεί η ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών και της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας των παιδιών από εκπαιδευτικούς. Αξιοποιείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής για τον σκοπό της καλύτερης αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ.

Το δείγμα, αποτέλεσαν 35 παιδιά και 70 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 35 ήταν δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και 35 ήταν δάσκαλοι ειδικής αγωγής από δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε σταθμισμένα, μεταφρασμένα στα ελληνικά ερωτηματολόγια, που αφορούσαν τις μαθησιακές δυσκολίες και τη ΔΕΠ-Υ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διακρίνεται πως οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι έχουν περαιτέρω εκπαίδευση και γνώσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής, κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης τις μαθησιακές δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές, καθώς και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Επίσης, σύμφωνα με τις συσχετίσεις μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε πως οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Τέλος παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς τη σχέση εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Βασικό συστατικό για τη σωστή καθοδήγηση και βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ, αποτελεί ο

εκπαιδευτικός, όπου με την ομαδοσυνεργατική μάθηση θα βοηθήσει τους μαθητές του να οικοδομήσουν σωστά τη γνώση.

Το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας εκπληρώνει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές απόψεις της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (κονστρουκτιβισμός), η οποία σήμερα θεωρείται, από τους περισσότερους ειδικούς επιστήμονες, ως η περισσότερη θεωρία του τρόπου απόκτησης της γνώσης. Πρωταρχικής σημασίας για τη δομητιστική μάθηση είναι η συνεργατικότητα, η ενεργός συμμετοχή, η προσωπική συνάφεια και ο πλουραλισμός. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του τις βασικές αρχές αυτής της θεωρίας για να μπορέσει να βοηθήσει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση να φτάσουν στην επιτυχία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Μαθησιακές Δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ, Εκπαιδευτικοί, Συνεργασία

Abstract

Learning Disabilities have been a motivation for many researchers. It is observed that there is confusion around the definitions and the etiology until today, which reveals the complexity of the problem.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a lifelong neurodevelopmental disorder, which is often encountered in childhood, but also its elements in adulthood.

Students with learning difficulties and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) have significant deficiencies in basic learning processes and teachers with their knowledge, experience and collaboration can help them to the maximum.

The purpose of this study is to examine whether detection of children's learning difficulties and attention deficit and hyperactivity disorder can be conducted by school teachers. An educational assessment by general and special education teachers has been utilized assuming that it relates to good ways of dealing with learning difficulties and ADHD.

The sample consisted of 35 children and 70 teachers (35 were general education teachers and 35 were special education teachers) from primary schools in the area of Ioannina. Teachers were asked to answer adequate questionnaires regarding learning difficulties and ADHD.

According to the results it is evident that the special educators, who have further education and knowledge in the field of special education, understand to a greater extent than the general education teachers the learning difficulties that the students experience, as well as the characteristics of ADHD.

Also, according to the correlations between the two teachers, it was observed that the special educators claim that the children face learning difficulties to a greater extent than the general education teachers. Finally, there were differences in the employment relationship between special and general education teachers.

A basic ingredient for the proper guidance and improvement of the academic performance of children with learning disabilities and ADHD, is the teacher, where with collaborative learning will help his students to build knowledge properly.

The collaborative teaching model largely fulfills the basic tenets of the theory of knowledge construction (constructivism), which today is considered, by most scholars, as the most theory of how knowledge is acquired. Collaborativeness, active participation, personal relevance and pluralism are paramount to constructive learning.

Thus, the teacher must take into account the basic principles of this theory in order to be able to help children with learning difficulties to achieve success.

Keywords: Educational assessment, Learning Disabilities, ADHD, Teachers, Cooperation

Εισαγωγή

Η αποτελεσματική διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προϋποθέτει την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, με στόχο την προσαρμογή των διδακτικών στόχων και μέσων διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η έντονη διαφοροποίηση της μαθησιακής τους εικόνας. Κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει δικό του ατομικό ρυθμό, επίπεδο και ποιοτική σύνθεση δυσκολιών, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε απόγνωση (Δοίκου-Αυλίδου, 2002).

Τα καθιερωμένα διδακτικά μοντέλα που εφαρμόζονται για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, δεν εφαρμόζονται πάντα με επιτυχία, με αποτέλεσμα η έντονη απόκλιση τους από την υποτιθέμενη τυπική μάθηση και η έντονη διαφοροποίηση στο πλαίσιο της κατηγορίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, να καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη μιας συστηματικής και ουσιαστικής εξατομικευμένης διδασκαλίας (Nind-Hewett, 2005).

Οι μαθησιακές δυσκολίες εκφράζονται με χαμηλή σχολική επίδοση ή σχολική αποτυχία, φαινόμενο πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό τόσο στην αιτιολόγησή του, όσο και στην αντιμετώπιση (Σακκάς, 2002). Συνήθως φανερώνονται από την αρχή της φοίτησης στο σχολείο, αλλά πολλές φορές πριν από αυτή είτε στη συνέχεια. Η εμφάνισή τους έχει συνδεθεί με τις απαιτήσεις του σχολείου, τη συγκεκριμενοποίηση του έργου που πρέπει να επιτελεστεί, τη χρονική και συναισθηματική πίεση του παιδιού

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ ή υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μια διαταραχή η οποία είναι εκ γενετής και αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από συμπτώματα έλλειψης προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας και έχει βρεθεί πως επηρεάζει το 3%-5% του παιδικού πληθυσμού. Επίσης, η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια από τις συχνότερα διαγνωσμένες και ευρύτατα μελετώμενες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας και εμφανίζεται συνήθως δυο με τέσσερις φορές περισσότερο στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια (Βάρβογλη-Γαλάνη, 2007).

Επιπλέον, διάφορες μελέτες των τελευταίων χρόνων καταλήγουν να συνδέουν την συνύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών με την ΔΕΠ-Υ και υποστηρίζουν πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες ενδέχεται να είναι οξείες ή ήπιες, ανάλογα με τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ.

Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, αλλά και τις στρατηγικές του, υπάρχει έντονο το στοιχείο της συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και των γονέων με τους εκπαιδευτικούς (Σακελλαρίου, 2008).

Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους διαμορφώνονται μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου, οι σχέσεις μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, διαμορφώνονται κυρίως βάσει της επίδοσης του μαθητή στα καθήκοντα του σχολείου. Ο ρόλος του δασκάλου είναι ουσιαστικός, διότι αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών και αποδέχεται τον ρόλο του ως προτύπου, ώστε ο μαθητής να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του (Νικολάου, 2009).

Το θεωρητικό μέρος ως προς τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση περιλαμβάνει την εισαγωγή και τα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο της ερευνητικής μας εργασίας αναπτύσσεται η εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα αναφέρονται η μάθηση και η έννοιά της, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, οι τύποι και τα είδη της μάθησης, η διαδικασία της μάθησης, η έννοια δυσκολία και η έννοια του όρου δυσκολίες μάθησης. Η συγκεκριμένη εισαγωγή θα βοηθήσει στο να κατανοηθεί καλύτερα ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και πόσο επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης. Έπειτα, αναφέρεται η έννοια και ο ορισμός, αλλά και ο νόμος της Ειδικής Αγωγής.

Το δεύτερο κεφάλαιο διαπραγματεύεται θέματα που αφορούν τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών, για να μπορέσει να κατανοηθεί περαιτέρω το συγκεκριμένο θέμα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα ιστορικά στοιχεία και οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών, διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναφέρονται στα διάφορα διαγνωστικά μοντέλα των Μαθησιακών Δυσκολιών, τα οποία διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: α) το κλασικό μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, β) το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης, γ) το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών και δ) το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία.

Επιπλέον, γίνεται λόγος για τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, τα οποία χωρίζονται στο επίπεδο της συμπεριφοράς και περιλαμβάνουν την ανάγνωση, την κατανόηση, την ορθογραφία, τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά, καθώς και στο γνωστικό επίπεδο, το οποίο περιέχει την οπτική και ακουστική αντίληψη-επεξεργασία, την φωνολογική επίγνωση, τον αυτοματισμό, την προσοχή-αντίληψη και την μνήμη-μάθηση. Επίσης, αναφέρονται και κάποια άλλα χαρακτηριστικά όπως είναι οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, ο ψυχοκοινωνικός τομέας, η αυτοαντίληψη

και η κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις. Τέλος, αναπτύσσεται το θέμα της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, όπως η αξιολόγηση της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο επισημαίνεται η δυσλεξία και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και πιο συγκεκριμένα η έννοια και το περιεχόμενο, τα συμπτώματα και οι αιτιολογικοί παράγοντες της δυσλεξίας. Ακόμη, αναπτύσσεται ο όρος ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία, τα χαρακτηριστικά και η διάγνωσή της.

Το τέταρτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τον ορισμό, την ιστορική αναδρομή, τα αίτια, τα συμπτώματα, τα χαρακτηριστικά και την διάγνωση της ΔΕΠ-Υ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα διαγνωστικά κριτήρια, καθώς και η ΔΕΠ-Υ σε συνδυασμό με μαθησιακές δυσκολίες.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά τη μεθοδολογία και τη διεξαγωγή της έρευνας και περιλαμβάνει:

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται περιγραφή του σκοπού, του δείγματος, των ερευνητικών εργαλείων, της διαδικασίας κατασκευής τους, των ερευνητικών ερωτημάτων. Επίσης, γίνεται λόγος για τη στατιστική ανάλυση, καθώς και για την ανάλυση αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται εκτενώς τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας ΔΕΠ-Υ στα σχολικά περιβάλλοντα και γίνεται συγκριτική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το εν λόγω θέμα. Ακόμη, γίνονται συσχετίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση ορισμένες μεταβλητές. Τέλος, εξετάζονται οι ερευνητικές μας υποθέσεις και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Εν κατακλείδι, στα τελευταία κεφάλαια αναλύονται γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται τα συμπεράσματά, υπό το πρίσμα του ελέγχου των υποθέσεων συγκριτικά με άλλες έρευνες. Ακόμη, διατυπώνονται ερευνητικές προτάσεις για μελλοντικές μελέτες και προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες

1.1 Η μάθηση και η έννοιά της

Βασική αρχή της συμπεριφοράς αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι οργανισμοί, και ειδικότερα ο άνθρωπος, έχουν την ικανότητα να «εκμεταλλεύονται» τις εμπειρίες τους, μαθαίνοντας τις κατάλληλες αντιδράσεις ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά. Ο λόγος λοιπόν, για τη βασική διαδικασία της ανθρώπινης συμπεριφοράς που επηρεάζει όλες σχεδόν τις ενέργειες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις: τη μάθηση.

Αναφορικά με τον Αριστοτέλη η μάθηση συνδέεται στενά με τον άνθρωπο και τις ανάγκες του και εξυπηρετεί τις πρακτικές ανάγκες της ζωής του, αλλά και πνευματικά του ενδιαφέροντα. Επίσης, συντελείται με ορισμένους τρόπους, όπως είναι η μιμητική μάθηση, η κοινωνική μάθηση και η συστηματική μάθηση δια της διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2002). Οι περισσότεροι ερευνητές καταλήγουν στην άποψη ότι η μάθηση σχετίζεται με την τροποποίηση της συμπεριφοράς των ζωντανών οργανισμών (ανθρώπων ή ζώων) από τις εμπειρίες τις οποίες αποκτούν μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον. Μέσα από αυτήν τροποποίηση ο άνθρωπος θα οδηγηθεί τελικά στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιβίωση, αλλά και την ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών πιο σύνθετων μορφών συμπεριφοράς. Επίσης, μέσα από την απόκτηση των γνώσεων, οι οποίες οδηγούν σε μεταβολές της γνωστικής δομής και της σκέψης, είναι εφικτό να προκαλέσουν τη μεταβολή της συμπεριφοράς

Αναφορικά με την έννοια της, η μάθηση σημαίνει βελτίωση ή απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και ικανοτήτων, καθώς και συγκέντρωση πληροφοριών και εμπειριών ικανών για τη λύση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Ακόμη, η μάθηση περιλαμβάνει όλα σχεδόν τα επίκτητα χαρακτηριστικά, τα οποία διαμορφώνουν την συμπεριφορά του ανθρώπου, όπως είναι οι στάσεις του, οι γνώσεις του, οι συνήθειες του, οι ιδέες και οι αξίες του, καθώς και οι πάμπολλες δεξιότητες του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Ως μάθηση θεωρείται η βελτίωση ή απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και ικανοτήτων, αλλά κι η συγκέντρωση πληροφοριών και εμπειριών για να μπορεί έτσι το άτομο να οδηγηθεί στη λύση των προβλημάτων της καθημερινής του ζωής (Σούλης, 2000).

1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση

Η μάθηση συντελείται μέσα από μια πολύπλοκη διαδικασία και δέχεται επιρροές από πολλούς παράγοντες, όπως είναι ο μαθητής, το πρόγραμμα, η μέθοδος

διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό, καθώς επίσης και από παράγοντες κοινωνικούς και πολιτισμικούς. Έτσι, η μάθηση συνδέεται με την εξέλιξη του ανθρώπου και επηρεάζεται από τις βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές. Το άτομο δηλαδή δεν μαθαίνει μόνο μέσα από ακαδημαϊκά προγράμματα στο σχολείο ή το πανεπιστήμιο, αλλά γνώσεις και εμπειρίες, οι οποίες δρουν καθοριστικά για την καθημερινότητά του ((Χρηστάκης, 2002).

1.3 Τα στάδια της μάθησης

Τα στάδια ή η ιεραρχία της μάθησης είναι τα επίπεδα κατάκτησης και χρήσης των δεξιοτήτων, των εμπειριών και των στάσεων που αποκτούν τα παιδιά μέσω της διδασκαλίας. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

- Η κατάκτηση. Το παιδί διδάσκεται πως να χρησιμοποιήσει μια νέα δεξιότητα, την οποία κατακτά και μαθαίνει να πράττει με ακρίβεια τις δραστηριότητες που
- απαιτούν τη χρησιμοποίηση της δεξιότητας αυτής.
- Ευχέρεια. Το μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια δεξιότητα με ακρίβεια.
- Διατήρηση. Το παιδί ενδέχεται να χρησιμοποιήσει μια δεξιότητα με ακρίβεια και ευχέρεια σε χρονικό διάστημα που δεν μεσολαβούν ασκήσεις.
- Γενίκευση. Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια δεξιότητα σε διαφορετικές δραστηριότητες και σε ορισμένες συνθήκες, τις οποίες έχει διδαχθεί.
- Προσαρμογή. Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια καινούργια δεξιότητα με διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που έχει διδαχθεί, με σκοπό να μπορεί να λύνει τα προβλήματά του (Χρηστάκης, 2002).

Με βάση τα στάδια της μάθησης ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τα προγράμματα και τις στρατηγικές εκείνες που πρέπει να εφαρμόσει για να μάθουν τα παιδιά ότι εκείνος διδάσκει. Η γνώση, η δεξιότητα και η εμπειρία, για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, αποκτούν αξία μόνο όταν αυτά μπορούν να τις χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους

1.4 Τύποι και είδη της μάθησης

Σύμφωνα με ειδικούς επιστήμονες το φαινόμενο της μάθησης είναι ενιαίο και πραγματοποιείται με ομοιόμορφο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις μέσω της σύνδεσης ερεθισμάτων και αντιδράσεων.

Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η μάθηση οδηγεί στους τύπους της, οι οποίοι είναι α) η αποτύπωση, η οποία αναφέρεται στην προσκόλληση ζώων και βρεφών στην μητέρα τους, αμέσως μετά τη γέννησή τους, β) η κλασική εξαρτημένη μάθηση, η

οποία αναφέρεται στη σύνδεση ορισμένων αντιδράσεων ανθρώπων και ζώων όχι μόνο με τα ερεθίσματα, αλλά και με τα υποκατάστατά τους, γ) η συντελεστική μάθηση, η οποία αφορά τη σύνδεση αντιδράσεων με το αποτέλεσμα τους, δ) ο εθισμός, ο οποίος αφορά τη μείωση των αντιδράσεων σε ένα ερεθισμό ως αποτέλεσμα της επανάληψης του ερεθισμού και της οικειότητας του οργανισμού με αυτόν, ε) η μάθηση κατόπιν παρατήρησης, η οποία στηρίζεται στη μίμηση συγκεκριμένης μορφής συμπεριφοράς και στ) η μάθηση των κινητικών δεξιοτήτων, η οποία περιλαμβάνει τις αντιδράσεις που σχετίζονται με τη λειτουργία, κυρίως των αισθητήριων οργάνων και του μυϊκού συστήματος (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Για τη συστηματική μελέτη του τρόπου με τον οποίο μαθαίνονται τα διάφορα είδη μάθησης συνιστάται μια πιο απλή διάκριση των ειδών μάθησης σε ανώτερα και κατώτερα είδη μάθησης. Στα πρώτα, ανήκουν όλα τα είδη μάθησης που σχετίζονται με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών του ανθρώπου, τις λογικές διεργασίες και τη συγκράτηση των βασικών πληροφοριών. Τα κατώτερα είδη μάθησης χαρακτηρίζουν και τον άνθρωπο και τα ζώα ανάλογα με τη ζωική κατηγορία, στην οποία ανήκει ο κάθε ζωικός οργανισμός.

Στα δεύτερα κατατάσσονται η απόκτηση των γνώσεων, η κατάκτηση ανώτερου επιπέδου γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη τρόπων σκέψης, η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και η διαμόρφωση αξιών και ιδανικών

Οι περισσότερες από τις μαθησιακές δυσκολίες που συναντούν οι άνθρωποι αφορούν στα ανώτερα είδη μάθησης (Valet & Lanchon, 2005).

1.5 Η διαδικασία της μάθησης

Δύο σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη μάθηση είναι η φύση των γνωστικών ή γνωσιακών ή μαθησιακών λειτουργιών και ο τρόπος που αυτές λειτουργούν για να παραχθεί μια συμπεριφορά. Έτσι προσδιορίζονται τα βήματα ή η επεξεργασία που γίνεται από τότε που το παιδί δέχεται ένα ερέθισμα μέχρι τη στιγμή που αντιδρά στο ερέθισμα αυτό. (Χρηστάκης, 2002). Μπορούμε λοιπόν, στο σημείο αυτό, να μελετήσουμε τέσσερα (4) συστατικά στοιχεία της διαδικασίας της μάθησης, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

➤ **Πρόσληψη.** Η συγκεκριμένη συντελείται από τα αισθητήρια όργανα, κυρίως με την όραση και την ακοή. Στο στάδιο αυτό επιτελείται μια πρώτη επεξεργασία, δηλαδή ότι είναι άχρηστο ο εγκέφαλος το αποβάλλει και ότι είναι χρήσιμο το αποθηκεύει για βαθύτερη επεξεργασία.

➤ **Κεντρική επεξεργασία.** Στο στάδιο αυτό με τη βοήθεια της μνήμης, του συλλογισμού και της αξιολόγησης, οι πληροφορίες συσχετίζονται με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, με αποτέλεσμα να ολοκληρώνεται η επεξεργασία των πληροφοριών.

➤ **Έκφραση.** Αναλόγως με την επεξεργασία που έχει γίνει, το παιδί επιλέγει μια απλή έκφραση και απαντά στο ερώτημα-ερέθισμα ή τη χρησιμοποιεί για να λύσει κάποιο πρόβλημα.

Τέλος, ο έλεγχος των παραπάνω βημάτων επιτελείται με την **εκτελεστική λειτουργία** και η απόφαση που παίρνει το παιδί μετά από αυτή τη διαδικασία αποτελεί την **κεντρική προσαρμοστική συμπεριφορά**. Η **επανατροφοδότηση** είναι το αποτέλεσμα της αντίδρασης στο αρχικό ερέθισμα, το οποίο θα φέρει ένα νέο ερέθισμα, που θα στηρίζεται σε μια νέα εμπειρία και με αυτό τον τρόπο συνεχίζεται ο κύκλος της επεξεργασίας των πληροφοριών και συντελείται η μάθηση (Αδαμόπουλος, 2002).

1.6 Η έννοια δυσκολία

Ο άνθρωπος είναι το μοναδικό ον του πλανήτη το οποίο έχει μεγαλύτερη ανάγκη από φροντίδα, υποστήριξη και προστασία για την απόκτηση δεξιοτήτων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής, απ' ό,τι όλοι οι άλλοι ζωντανό οργανισμοί. Η δυσκολία είναι χαρακτηριστικό της ζωής του, καθώς η προσαρμογή του στο καινούριο περνάει πάντα μέσα από κάποιες δυσκολίες, όπως είναι η εισαγωγή στο σχολείο. Βεβαίως, οι δυσκολίες διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο, αφού εξαρτώνται από βιολογικούς, σωματικούς, βιωματικούς, νοητικούς, αντιληπτικούς, περιβαλλοντικούς και άλλους εγγενείς ή επίκτητους παράγοντες. Εξαιτίας αυτών των δεδομένων, ο ένας μαθαίνει γραφή και ανάγνωση ευκολότερα από τον άλλον και γενικότερα αποκτάει τις γνωστικές δεξιότητες με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό χρόνο.

Ένας άνθρωπος με ελαττωματική ακοή ή ελαττωματική όραση, αλλά και ελαττώματα στα εγκεφαλικά κέντρα, οπωσδήποτε θα έχει μεγαλύτερα προβλήματα στην απόκτηση δεξιοτήτων μετατροπής του ακουστικού λόγου σε οπτικό (γραφή – ανάγνωση). Επίσης, δυσκολίες θα έχει κι εκείνος ο οποίος δε διαθέτει αυξημένες αντιληπτικές ικανότητες ή δε διαθέτει αυτοσυγκέντρωση και παρατηρητικότητα από έναν άλλον που τις διαθέτει. Ανάλογες, όμως, δυσκολίες έχει και εκείνος που δεν υποστηρίζεται δεόντως κατά την περίοδο απόκτησης γνωστικών δεξιοτήτων (Αδαμόπουλος, 2002).

1.7 Η έννοια του όρου δυσκολίες μάθησης

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του. Οι λόγοι που οδηγούν στην καταχρηστική χρήση του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι πολλοί και διαρθρώνονται γύρω από τους δύο παρακάτω άξονες:

- Παραδοσιακά, η εικόνα που προβάλλεται και έχει επικρατήσει για το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Έτσι, οι γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο για οποιονδήποτε λόγο (π.χ. νοητική υστέρηση) οικειοποιούνται με προθυμία τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για το παιδί τους, εφόσον αυτός στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί οικειοποιούνται αυτό τον όρο, διότι δεν είναι φορτισμένος αρνητικά, δεν είναι απειλητικός και διευκολύνει την επικοινωνία τους με τους γονείς ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής.

- Παρά την ενδογενή φύση των «Μαθησιακών Δυσκολιών», ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει στην ανάγκη για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν συχνά για όλα τα παιδιά που χρειάζονται εκπαιδευτική βοήθεια, ακόμη και αν πρόκειται για παιδιά που έχουν προβλήματα στη μάθηση εξαιτίας κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων, για παιδιά παλιννοστούντων με διαφορετική μητρική γλώσσα, για παιδιά τσιγγάνων και για παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή με ελαφρά νοητική υστέρηση.

Έτσι, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» συχνά συγχέεται με τον όρο «σχολική αποτυχία», ο οποίος είναι εξαιρετικά ευρύτερος και πολυδιάστατος. (Παντελιάδου, 2009); (Valet & Lanchon, 2005).

1.8 Έννοια και ορισμός Ειδική Αγωγής

Αναφορικά με τους ορισμούς των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των ατόμων με εκπαιδευτικές δυσκολίες, η ειδική αγωγή ορίζεται έμμεσα ως ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα, δηλαδή ως εκπαίδευση με προσαρμογές, οι οποίες σχεδιάζονται για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση των ΑμΕΔ.

Για πρώτη φορά σε παγκόσμιο επίπεδο, με τον μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό νόμο της Αγγλίας του 1944, δόθηκαν οδηγίες στις τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες να

φροντίζουν για ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών, αναλόγως με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις ιδιαίτερες δυνατότητες ή τις αδυναμίες και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Μέχρι και σήμερα η έννοια και το περιεχόμενο του όρου «ειδική αγωγή» έχει υποστεί σοβαρές παρεμβάσεις και αλλαγές. Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20ου αιώνα, η διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων το 1950, η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία το 1970, η επίδραση της ουμανιστικής φιλοσοφίας για "ένταξη" και "ενσωμάτωση", ο αγώνας κατά των φυλετικών διακρίσεων και η μετατόπιση του κέντρου ενδιαφέροντος στο παιδί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων τάσεων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το θέμα των ατόμων με αναπηρία άρχισε να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό – παιδαγωγικό και με τη μορφή αυτή, δόθηκε έμφαση στην δημιουργία και εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με την παροχή ιατρικών μέσων καθώς και υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας (Σούλης, 2013).

Σύμφωνα με την Επιτροπή Warnock, η ειδική αγωγή ισοδυναμεί με την ειδική εκπαιδευτική φροντίδα που απαιτείται στην πράξη, για να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες.

Επίσης, ο ορισμός που είναι περισσότερο αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς είναι ο εξής:

Ειδική Αγωγή είναι ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Όλα αυτά μπορεί να αφορούν το πρόγραμμα ολόκληρο ή μέρος αυτού και οργανώνονται σε ατομική ή μικροομαδική βάση ή στα πλαίσια της κοινής τάξης. (Χρηστάκης, 2011).

1.9 Ο Νόμος 2817/2000 της ειδικής αγωγής

Ο συγκεκριμένος νόμος είναι ο τελευταίος της ειδικής αγωγής. Με το νόμο αυτό επιχειρείται η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Στο νόμο αυτό, ο οποίος επηρεάζεται από τις νέες τάσεις της ειδικής αγωγής, με ιδιαίτερη έμφαση στην αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης, περιλαμβάνονται κάποιες αλλαγές, οι οποίες αν χρησιμοποιηθούν σωστά, οδηγούν στον πλήρη εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης των ατόμων με δυσκολίες και στην σύγκλιση της Ελλάδας με τις άλλες

χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι σημαντικότερες από τις καινοτομίες αυτές, είναι οι εξής:

- Η έμφαση στην αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης και η εντατικοποίηση της εφαρμογής της στη σχολική τάξη.

- Τα ΚΔΑΥ. Η ανάπτυξη υπηρεσιών αξιολόγησης των παιδιών και υποστήριξης των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων, είναι πλέον επιτακτική ανάγκη, για να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται σήμερα στα ΑμΕΔ.

- Η επιμήκυνση της φοίτησης των ΑμΕΔ στις μονάδες ειδικής αγωγής γενικά και στις επιμέρους βαθμίδες ειδικότερα. Διαφοροποιείται η εσωτερική διάρθρωση και η δομή των μονάδων ειδικής αγωγής από τις γενικές σχολικές μονάδες, με βάση τις ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες των ΑμΕΔ.

- Αντιμετωπίζεται με επιτυχία το πρόβλημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αντί της μια τεχνικής επαγγελματικής σχολής τριετούς φοίτησης, εισάγονται τα ΤΕΙ Ι και ΙΙ βαθμίδας και τα ΕΕΕΚ. Έτσι εισάγεται μια πολυμορφική ανάπτυξη του τομέα της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, εξασφαλίζεται η εφαρμογή του αξιώματος των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και η εξατομικευμένη εκπαιδευτική προσέγγισή τους, ανάλογα με τις δυνατότητες της.

- Εισάγεται η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων των παιδιών, με τη δυνατότητα λειτουργίας βρεφο-συμβουλευτικών σταθμών ή κέντρων στις μονάδες ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας.

- Παρέχεται η δυνατότητα, ανάλογα με τον ρυθμό πρόωθησης της σχολικής ενσωμάτωσης και της ένταξης των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες στις κοινές σχολικές μονάδες, το όλο σύστημα να εξελιχθεί, με τα Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής (ΠΕΚΕΑ). Σε αυτά τα κέντρα θα φοιτούν παιδιά όλων των κατηγοριών με σοβαρές δυσκολίες. Η εκπαίδευσή τους, η οποία θα οργανώνεται σε επίπεδα, ανάλογα με τις ηλικίες και τα ικανότητες των παιδιών, θα έχει τα εξής στοιχεία:

- Έγκαιρη αντιμετώπιση των περιπτώσεων.
- Μεγαλύτερη διάρκεια από την ηλικία των 2 μέχρι την ηλικία των 22 ετών.
- Εσωτερική αλληλουχία και συνοχή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Επιπλέον, πρέπει να αυξηθεί ο αριθμός των ατόμων των ατόμων με δυσκολίες που εξυπηρετούνται σήμερα. Η ανησυχία των γονέων που παρατηρείται ακόμη για το ποιο είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για να εντάξουν το παιδί τους και να εκπαιδευτεί με τον σωστό τρόπο, δεν δικαιολογείται. Ακόμη το Υπουργείο Παιδείας,

πρέπει να έχει μελετήσει και να αποσαφηνίσει τις καταστάσεις, οι οποίες συμβαίνουν και να παίρνει τις σωστές αποφάσεις, σχετικά με τις προοπτικές που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την εκπαίδευση των ατόμων με εκπαιδευτικές δυσκολίες. (Χρηστάκης, 2011).

Κεφάλαιο 2^ο

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών

2.1 Ιστορικά στοιχεία για τη διάσταση των μαθησιακών δυσκολιών

Η συστηματική μελέτη του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών απασχόλησε τους ειδικούς από τις αρχές του αιώνα μας, συγκεκριμένα μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Παρότι ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τον Απρίλιο του 1963 σε ένα συνέδριο επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής και γονέων με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης, από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις απρόσμενες δυσκολίες μάθησης που δεν μπορούν να εξηγηθούν από το νοητικό δυναμικό των μαθητών είχε ξεκινήσει πολύ νωρίτερα. (Χρηστάκης, 2011).

Η μελέτη της ιστορίας του χώρου των μαθησιακών δυσκολιών που έχει ήδη συμπληρώσει δυο αιώνες οδηγεί στη διάκριση έξι χρονικών περιόδων με σημαντικές ποιοτικές διαφοροποιήσεις ως προς την ταυτότητα και τον επιστημονικό και πολιτικό προσανατολισμό του χώρου των μαθησιακών δυσκολιών. Οι έξι χρονικές περίοδοι είναι οι εξής:

❖ **Η περίοδος της Ευρωπαϊκής Θεμελίωσης (1800-1920).** Κατά την περίοδο της Ευρωπαϊκής Θεμελίωσης εμφανίζονται στην Ευρώπη οι πρώτες σημαντικές έρευνες από τον χώρο της ιατρικής και της φυσιολογίας, οι οποίες αποκαλύπτουν τη σχέση του εγκεφαλικού τραύματος με συγκεκριμένες συμπεριφορές και ιδιαίτερα γλωσσικές (Χρηστάκης, 2002). Επίσης, το 1877 ο Kussmaul χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο «λεξική τύφλωση», για να περιγράψει άτομα που έχουν πολύ σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση των λέξεων. Το 1884 ένας Γερμανός οφθαλμίατρος χρησιμοποιεί τον όρο δυσλεξία και το 1917 Hinshelwood υποστηρίζει την ύπαρξη λεξικής τύφλωσης. Έτσι, αναφορικά με τους συγκεκριμένους ερευνητές οι μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπουν σε οπτικού τύπου διαταραχή και θεωρούνται ενδογενείς (Παντελιάδου, 2011).

❖ **Η περίοδος της Αμερικανικής Θεμελίωσης (1920-1960).** Κατά τη δεύτερη περίοδο της Αμερικανικής Θεμελίωσης, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται ειδικά

στην ανάπτυξη της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το ενδιαφέρον που έχει τη βασική του αφετηρία του στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, μετατοπίζεται από τους ενήλικους στα παιδιά (Πολυχρόνη, 2011). Σύμφωνα με τη θεωρία της μικτής εγκεφαλικής κυριαρχίας, την οποία διατυπώνει ο Orton για να ερμηνεύσει τα προβλήματα των παιδιών, οι μαθητές με δυσλεξία δεν έχουν σαφή εγκεφαλική κυριαρχία ενός ημισφαιρίου, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε καθρεπτικές αναπαραστάσεις και αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων. Επίσης, την ίδια περίοδο διεξάγεται και η έρευνα του William Cruickshank, ο οποίος έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις διαταραχές αντίληψης σε παιδιά με τυπική νοημοσύνη, καθώς και οι έρευνες των Alfred Strauss και Heinz Werner, οι οποίοι υποστήριζαν τον όρο «ελάχιστο εγκεφαλικό τραύμα» (Παντελιάδου, 2011).

❖ **Η περίοδος της Ανάδυσης (1960-1975).** Κατά την τρίτη ιστορική περίοδο, της Ανάδυσης η ερευνητική τεκμηρίωση της ύπαρξης παιδιών με σοβαρά προβλήματα στην ανάγνωση, αλλά χωρίς νοητική καθυστέρηση, οδηγεί στη δραστηριοποίηση εκπαιδευτικών και γονέων, με στόχο τη δημιουργία μιας διακριτής κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Χρηστάκης, 2002). Επίσης, ο όρος Μαθησιακή Δυσκολία χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Kirk, ο οποίος διατυπώνει τον πρώτο ορισμό τους, ο οποίος αναφέρεται στο γεγονός ότι χρησιμοποίησε πρόσφατα τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στον λόγο, στη ανάγνωση και στις δεξιότητες τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Παντελιάδου, 2011).

❖ **Η περίοδος της Εδραίωσης (1975-1985).** Κατά τη τέταρτη περίοδο της Εδραίωσης η θεσμική κατοχύρωση των Μαθησιακών Δυσκολιών ως διακριτής κατηγορίας οδηγεί στην επιστημονική αναγνώριση του χώρου, στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών μέτρων και δομών, καθώς και στην παραγωγή πλούσιας εφαρμοσμένης έρευνας.. Επιπλέον, ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών ακολουθεί την έρευνα σε μια σταδιακή μετάβαση από το ιατροβιολογικό στο ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο. Έτσι, οι Μαθησιακές Δυσκολίες περιγράφονται με βάση μια σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση (Παντελιάδου, 2011). Την περίοδο αυτή διαμορφώνεται το πρώτο επιστημονικό παράδειγμα, το οποίο υποστηρίχθηκε από τους Cruickshank, Frostig και Myklebust και αναφέρει πως υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία που οδηγεί σε διαταραχή των ψυχολογικών λειτουργιών και εκφράζεται με αποτυχία στη σχολική επίδοση. (Χρηστάκης, 2011).

❖ **Η περίοδος της Αναταραχής (1985-2000).** Κατά την περίοδο της Αναταραχής αναπτύσσονται έντονες αντιπαραθέσεις σε όλα σχεδόν τα επίπεδα προβληματισμού για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο επίπεδο της έρευνας επιβεβαιώνεται η σημασία των φωνολογικών δεξιοτήτων κυρίως της φωνολογικής επίγνωσης για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Η σημασία των γενετικών παραγόντων υπογραμμίζεται ιδιαίτερα σε σχέση με τη δυσλεξία, διότι βρέθηκε ότι το ποσοστό 50% των αναγνωστικών προβλημάτων μπορεί να εξηγηθεί από γενετικούς παράγοντες, όπως και ότι υπάρχει κίνδυνος τα παιδιά δυσλεξικών παιδιών να αναπτύξουν δυσλεξία σε ποσοστό 35% με 45%. (Χρηστάκης, 2011).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνονται οι διαγνώσεις στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών, τόσο μειώνονται οι διαγνώσεις της νοητικής καθυστέρησης. Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος του του ελλιπούς προσδιορισμού των ορίων του επιστημονικού ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών που επιτρέπει την αλόγιστη ανάπτυξη του χώρου, δηλαδή την είσοδο στην κατηγορία του ευρύτερου πληθυσμού, ο οποίος δυσχεραίνει την επιστημονική μελέτη και αποσαφήνιση της φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011).

❖ **Η περίοδος της Επανοικοδόμησης (2000 έως σήμερα).** Η τελευταία ιστορική περίοδος, της Επανοικοδόμησης, η οποία ισχύει μέχρι και σήμερα βρίσκει τον χώρο των μαθησιακών δυσκολιών πολύ σοφότερο μεν με σημαντικές προκλήσεις δε. Μετά από δυο σχεδόν αιώνες έρευνας και ανάπτυξης, πολλά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών συνεχίζουν μέχρι και σήμερα να δημιουργούν αντιπαραθέσεις, όμως είναι τεράστια η πρόοδος που σημειώνεται στις μεθόδους διδασκαλίας και αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών (Πολυχρόνη, 2011). Ακόμη, η ανάπτυξη του χώρου των Μαθησιακών Δυσκολιών, στηρίχθηκε σε δυο πολύ διαφορετικούς αλληλοεπιδρώντες πυλώνες. Από τη μια πλευρά στην επιστημονική έρευνα για τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών και από την άλλη στην πολιτική δράση για την εκπαίδευση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011).

Σήμερα, οι περισσότερες από τις παλιές υποθέσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες που εστιάζουν την προσοχή τους αποκλειστικά στην εγκεφαλική δυσλειτουργία έχουν αναθεωρηθεί, ενώ οι αιτίες που τις προκαλούν, σε μεγάλο βαθμό παραμένουν άγνωστες.. Μάλιστα, η λειτουργία του εγκεφάλου δεν έχει πάψει να θεωρείται ότι είναι μια περιοχή που πρέπει να εξετάζεται ως παράγοντας ή συνυπεύθυνος για τις μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011).

2.2 Ορισμοί Μαθησιακών Δυσκολιών

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, με τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τη ραγδαία ανάπτυξη των μαζικών μέσων ενημέρωσης, τις γενικότερες κοινωνικό-οικονομικές και πολιτικές αλλαγές, η αξία της μάθησης συνδέθηκε με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η κατηγορία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να γίνει αντικείμενο μελέτης και έρευνας διαφόρων επιστημών και πολλών ειδικοτήτων, όπως της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της παιδοψυχιατρικής, της νευρολογίας και της κοινωνιολογίας. Διάφοροι επιστήμονες προσπάθησαν να ορίσουν το θέμα χωρίς βέβαια να καταλήξουν σε ένα γενικά αποδεκτό ορισμό. Το γεγονός αυτό οφείλεται από τη μια στην πολλαπλότητα της αιτιολογίας και της μορφολογίας των μαθησιακών δυσκολιών και από την άλλη στην εμπλοκή επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων και κατευθύνσεων (Τζουριάδου, 1991).

Καθ' όλη τη διάρκεια ανάπτυξης του τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως αυτός οριοθετήθηκε από τον Kirk (1962), οι αναζητήσεις των επιστημόνων, ερευνητικές και θεωρητικές, απέφεραν ένα μεγάλο αριθμό ορισμών, οι οποίοι δέχονται κριτική ανάλυση και προσαρμογή. Συγκεκριμένα, μετά τον πρώτο ορισμό του Kirk (1963) και σε μια προσπάθεια να διατηρηθεί ο ορισμός περισσότερο σαφής και λειτουργικός εισάγεται η έκφραση *απόκλιση μεταξύ του νοητικού δυναμικού και επίδοσης* που θα αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο για τη διάγνωση και κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Τζουριάδου, 1991:15-16).

Ο Kirk, λοιπόν, ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με τον εξής τρόπο:

«Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις, όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία, κ.λπ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες». Ο Kirk καταλήγει ότι «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Παντελιάδου, 2009).

«Ο Myklebust (1968) χρησιμοποίησε τον όρο ψυχονευρολογικές δυσκολίες και στη συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσει παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, ταυτόχρονα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, θεωρεί ότι το είδος αυτό της ανεπάρκειας κάποιες φορές δεν είναι αμιγές και παρά τη χρήση του όρου ψυχονευρολογικές δυσκολίες ο Myklebust δεν τις συγκρίνει με μια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση και δίνει μεγάλη έμφαση στη φαινομενολογία». (Τζουριάδου, 1991:14-15).

Σύμφωνα με τον Binnatyne (1971) «ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης. Ο ίδιος, ταυτίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με την ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία». (Τζουριάδου, 1991: 14).

Επίσης, στις Ηνωμένες Πολιτείες χαρακτηρίζονται ως Μαθησιακές Αναπηρίες οι Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο προτιμάται ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά κατά τη δεκαετία του 1980 και αναφέρεται στα παιδιά και τους νέους που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία (Σαρρής, 2020). Αυτό συμβαίνει, διότι δεν υπάρχει μια καθολικά αποδεκτή ορολογία και οι αναφορές σε τεχνικούς όρους διαφέρουν ακόμη και στην ίδια γλώσσα. Ακόμη, οι όροι που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των μαθησιακών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς διαφέρουν τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Lengard & Lenhard, 2013).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον ορισμό που διατύπωσε η Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Αναπηρίες των ΗΠΑ το 1981, (National Joint Committee for Learning Disabilities) «οι μαθησιακές αναπηρίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και τη χρήση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της συλλογιστικής ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού

συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του» (Σαρρής, 2020).

Σύμφωνα με τον ορισμό της National Joint Committee on Learning Disabilities (1988) «οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Παρότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι τ άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Παντελιάδου, 2011).

Επιπλέον, ένας άλλος σημαντικός ορισμός σύμφωνα με τους Lenhard & Lenhard (2013) οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια επιστημονική έννοια που συνδέεται με ακαδημαϊκά προβλήματα ποικίλης προέλευσης και αφορά γενικά ελλείμματα μάθησης και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Πιστεύουν επίσης, ότι ο όρος «μαθησιακές αναπηρίες» υπογραμμίζει γενικές και μακροχρόνιες δυσκολίες, οι οποίες έχουν στενή σχέση με τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης.

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

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hannell (2006) «η μαθησιακή δυσκολία είναι η διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενης ή γραπτής, η οποία μπορεί να εξελιχθεί σε ανικανότητα από την μεριά του μαθητή, να ακούει, να σκέφτεται, να μιλά, να διαβάζει, να γράφει ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς»

Ακόμη, σύμφωνα με τον Raymond (2008), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από τους μαθητές με άλλες σοβαρότερες αναπηρίες, καθώς δεν υπάρχουν

φυσικά χαρακτηριστικά που να τις συνδέουν. Η μαθησιακή δυσκολία είναι από τη φύση της ήπια, αν και επηρεάζει τόσο την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών όσο και τη ζωή τους εκτός σχολείου.

Στην τρέχουσα, αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V, έχει συμπεριληφθεί ο όρος “specific learning disability”, ενώ αφαιρέθηκαν οι όροι “dyslexia, dyscalculia, disorder of written expression” όπως αναγράφονταν στις προηγούμενες εκδόσεις. Οι αλλαγές αυτές προκάλεσαν την έντονη αντίδραση της Διεθνούς Ένωσης Δυσλεξίας (IDA), και τη διεθνή κινητοποίηση για τη συνέχιση της χρήσης του όρου «δυσλεξία» ως του καταλληλότερου όρου που αποτυπώνει την «αναπτυξιακή αναγνωστική διαταραχή που έχει φωνολογική βάση και εμφανίζεται με μη αναμενόμενες δυσκολίες στην αναγνώριση της λέξης, στην ορθογραφία, στην κατανόηση και την αναγνωστική ευχέρεια» (DSM-V, 2013).

Εν τέλει οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ορίζονται ως αδυναμία του παιδιού σε μια ή περισσότερες περιοχές, η οποία δεν οφείλεται σε νοητικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς παράγοντες ή σωματικές αναπηρίες (Πολυχρόνη, 2011).

Συμπερασματικά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα δυσκολιών, οι οποίες συγκροτούν υποομάδες. Οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται ως ένα πρόβλημα και όχι μόνο της σχολικής ηλικίας, αλλά και της νεανικής και της ενήλικης ζωής. Επίσης οι συγκεκριμένες συνυπάρχουν με το άτομο και η αιτία της δυσκολίας αναζητείται στη δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Τέλος, οι μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες δυσκολίες, όπως εκείνες που οφείλονται σε διαφορετική κουλτούρα, σε διαφορετική γλώσσα, αλλά δεν ταυτίζονται με αυτές (Χρηστάκης, 2011).

2.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις

Για την αναζήτηση ενός σαφούς ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, η έμφαση δόθηκε στην ύπαρξη της μαθησιακής αποτυχίας ορισμένων μαθητών, η οποία είτε προσδιορίζεται με βάση τα κριτήρια αποκλεισμού, είτε αναζητείται σε ενδοατομικές διαφορές.

Για την κριτική της μελέτης των ορισμών των μαθησιακών δυσκολιών οι Fletcher et al, (2007), υποστήριξαν την διαχρονική προσπάθεια αντιμετώπισης δυο εγγενών προβλημάτων, όπου πρώτα αναφέρεται μια ορατή διαταραχή και έπειτα η διαταραχή δεν αναπτύσσεται ως μια διχοτομική κατάσταση (υπάρχει-δεν υπάρχει), αλλά ως ένα συνεχές.

Επίσης, οι συγγραφείς ομαδοποίησαν τα διάφορα διαγνωστικά μοντέλα των Μαθησιακών Δυσκολιών σε τέσσερις κατηγορίες: α) το κλασικό μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, β) το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης, γ) το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών και δ) το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία.

Το κλασικό μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης.

Σύμφωνα με τι συγκεκριμένο μοντέλο τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού-επίδοσης είναι ποιοτικά διαφορετικά από τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες χωρίς απόκλιση νοητικού δυναμικού-επίδοσης.

Αρχικά, σύμφωνα με έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με απόκλιση νοητικού δυναμικού δεν παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές από τους από τους φτωχούς αναγνώστες, ως προς τις δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας.

Επιπλέον, άλλες διαχρονικές έρευνες έδειξαν ότι δεν υπάρχει ασφαλής πρόβλεψη διαφορετική για παιδιά με απόκλιση ικανότητα-επίδοσης και για παιδιά που έχουν απλώς χαμηλή επίδοση και πως η ποιοτική διαφορά μεταξύ φτωχών αναγνωστών και παιδιών με απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού-επίδοσης δεν επιβεβαιώνεται.

Σύμφωνα με τον Fletcher (2005), η έλλειψη εγκυρότητας της χρήσης του κριτηρίου απόκλισης διαπιστώθηκε και για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, αλλά και για μαθητές με ειδικά προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης.

Το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης

Η αποτυχία της έγκυρης διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών, αναφορικά με την απόκλιση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, οδήγησε στο να δημιουργηθεί ένας νέος ορισμός, ο οποίος να αναφέρεται στην πολύ χαμηλή επίδοση των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και άλλων δεικτών, όπως η προσοχή, η φωνολογική επίγνωση, η ταχεία κατονομασία και το λεξιλόγιο. Οι δείκτες αυτοί είναι έγκυροι και αξιοποιούνται για τη διάκριση των μαθητών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και για μαθητές με ευρύτερες μαθησιακές δυσκολίες (Fletcher et al., 2003).

Το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών

Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιείται σήμερα πολύ συχνά στην κλινική πράξη και σε ορισμένες περιπτώσεις και στην έρευνα. Επίσης, αυτό το μοντέλο επικεντρώνεται σε αποκλίσεις μεταξύ διαφορετικών ικανοτήτων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Έτσι υπάρχει διάκριση μεταξύ των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, με βάση την ποιότητα αναγνωστικών τους προβλημάτων και στους μαθητές

που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ακρίβεια της αποκωδικοποίησης και στην ευχέρεια.

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί και η θεωρητική άποψη περί διπλού φωνολογικού ελλείμματος, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις υποτύποι αναγνωστικών δυσκολιών, όπου στην πρώτη ομάδα ανήκουν παιδιά με προβλήματα μόνο στη φωνολογική επεξεργασία, στην δεύτερη τα παιδιά που έχουν προβλήματα στην αυτόματη/ταχεία κατονομασία, ενώ στην τρίτη υπάγονται παιδιά με διπλό έλλειμμα, δηλαδή και φωνολογικό και ταχείας κατονομασίας (Παντελιάδου, 2009).

Τα μοντέλα ανταπόκρισης στη διδασκαλία

Τα συγκεκριμένα μοντέλα αναπτύχθηκαν στη βάση των μοντέλων πρόληψης επιδημιών στον χώρο της δημόσιας υγείας και αργότερα εφαρμόστηκαν και στην εκπαίδευση.

Επίσης, τα μοντέλα αυτά ενσωματώνει τη διδασκαλία στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ παράλληλα διατηρεί και το κριτήριο της απροσδόκητης αποτυχίας με βάση τη διδασκαλία και το κριτήριο της απόκλισης, τα οποία αλληλεπιδρούν. Έτσι ο πρωταρχικός στόχος τους είναι η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και όχι η διάγνωση.

Η υλοποίηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις:

1. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός της τάξης αξιολογεί τις ακαδημαϊκές ικανότητες και τα επίπεδα προσοχής και συγκέντρωσης όλων των μαθητών και εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας. Αν η πρόοδος της τάξης είναι μικρή ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόσει νέα παρέμβαση.

2. Εντοπίζονται οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και ανάπτυξη συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Έπειτα εφαρμόζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για περίπου οκτώ εβδομάδες, με αποτέλεσμα την βελτίωση των μαθητών.

3. Οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται θετικά στην εκπαιδευτική παρέμβαση της Β' φάσης ακολουθούν περαιτέρω εκπαιδευτική παρέμβαση από διεπιστημονική ομάδα, η οποία θα διαγνώσει την ύπαρξη ή όχι των μαθησιακών δυσκολιών.

Για να λειτουργήσει σωστά το συγκεκριμένο μοντέλο απαιτούνται κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης. Τα εργαλεία αυτά πρέπει να είναι ευαίσθητα σε αλλαγές στην επίδοση των μαθητών μετά από σύντομες παρεμβάσεις, να είναι αξιόπιστα και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλά διαφορετικά χρονικά σημεία (Παντελιάδου, 2011).

2.4 Συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών

Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρει ανάλογα με τον ορισμό, τον τρόπο προσέγγισης, καθώς και με δείγματα ερευνών. Ο Orton (1985) είχε υπολογίσει ότι το 4% του μαθητικού πληθυσμού στις ΗΠΑ παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αργότερα, εκτίμησε το ποσοστό αυτό σε 10%, ποσοστό προς το οποίο τείνουν και σήμερα ερευνητές από διάφορες χώρες. Εδώ όμως περιλαμβάνονται όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να διευκρινίζεται αν συνυπάρχουν και άλλες μορφές ανεπαρκειών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο το 14% και 30% των παιδιών αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και γι' αυτόν τον λόγο χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη για να μάθουν. Τα παιδιά και οι νέοι με ΕΕΑ έχουν συχνά μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) που τους εμποδίζουν να μάθουν σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν επηρεάζουν τη γενική διάνοια, αν και μπορούν να αναγκάσουν ένα άτομο να αντιμετωπίσει προβλήματα σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον στην τάξη. Έτσι, τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες, έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, αλλά αυτό δεν συνδυάζεται με το χαμηλό μαθησιακό τους δυναμικό ή το σχολαστικό τους επίτευγμα (Shaban, Chang, & Bingham, 2021).

Στις ΗΠΑ το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται μεταξύ 3% και 15%. Αντίθετα, ως προς τη συχνότητα φαίνεται να υπάρχει μια ταύτιση στην αναλογία κοριτσιών και αγοριών. Η μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλότερη επίδοσή τους στα γλωσσικά μαθήματα (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).

Επίσης, ευρέως γνωστή έγινε η άποψη της υψηλότερης συχνότητας στα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε από άλλους ερευνητές στις δυσμενείς συνθήκες υγιεινής, διατροφής και γενικότερα διαβίωσης που μπορεί να επηρεάσουν ήδη από την προγεννητική περίοδο, ενώ από άλλους στα περιορισμένα γλωσσικά ερεθίσματα, στα χαμηλότερα κίνητρα για μάθηση και σε ακραίες περιπτώσεις σε γενικότερη περιβαλλοντική αποστέρηση (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991). Μάλιστα, Βρετανοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε παιδιά με επαρκή γλωσσικά ερεθίσματα, επαρκή εκπαίδευση και υπάρχουν σε μεγαλύτερη συχνότητα στα μεσοαστικά στρώματα (Πολυχρόνη, 2011).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, ανάμεσα στις περιπτώσεις προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας οι ειδικές εξελικτικές διαταραχές, δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες καταλαμβάνουν σε μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση. Το συγκεκριμένο γεγονός μπορεί να αποδοθεί και στους παρακάτω λόγους:

- Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται όλο και περισσότερο γνωστές στους γονείς, παιδαγωγούς και άλλους ειδικούς. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι μετά από κάθε ενημερωτική εκπομπή για το θέμα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακολουθούν πολλές αιτήσεις για εξέταση.
- Οι ευεργετικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, σύσταση ενισχυτικών τάξεων κ.α.
- Η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία τα τελευταία χρόνια έχει αναπτύξει Κοινωνικά Προγράμματα Συνεργασίας με σχολεία και άλλους φορείς για τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ τέλος διαθέτει Ειδικό Τμήμα για τη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους (Πολυχρόνη, 2011).

Επίσης, τα δεδομένα αξιολόγησης στη Μεγάλη Βρετανία, με βάση τα εθνικά τεστ από το 1998 έως το 2006, έδειξαν ότι ποσοστό της τάξης του 15% με 19% των επτάχρονων μαθητών δεν είχε καταφέρει να φτάσει στο Επίπεδο 2 στην ανάγνωση, το οποίο θεωρείται αναμενόμενο μετά από ένα έτος φοίτησης στο σχολείο, ενώ ποσοστό της τάξης του 6% με 7% δεν είχε φτάσει στο Επίπεδο 3 σε ηλικία 11 ετών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Η δυσλεξία θεωρείται μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές που εμφανίζεται στα παιδιά σε ποσοστά που κυμαίνονται από 5% έως 17,5%. Στην Ελλάδα δε υπάρχουν σαφή δεδομένα, τα οποία να βασίζονται σε ακριβείς πληροφορίες από πανελλήνιες μελέτες. Στη μετάφραση του Ευρωπαϊκού Εγχειριδίου Ταξινόμησης των Ψυχικών Διαταραχών και των Διαταραχών της Συμπεριφοράς προτείνεται για την Ελλάδα, ένα ποσοστό της τάξης του 3%, περίπου όσον αφορά τον επιπολασμό της δυσλεξίας(ICD 10). Τέλος, η δυσλεξία παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Πολυχρόνη, 2011).

2.5 Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες ερμηνεύονται και γίνονται αντιληπτές με διαφορετικούς τρόπους μέσα στην κοινωνία. Ο καθορισμός των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύ παλιό και δύσκολο εγχείρημα (Antonelli-Ponti, & Crosswaite, 2019).

Δεν έχουν διαπιστωθεί σαφείς σχέσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαταραχές και σε αιτιολογικούς παράγοντες. Διάφορες θεωρίες αναφέρονται σε «ελάχιστες δυσλειτουργίες του εγκεφάλου» ή σε διαταραχές σε ορισμένα πεδία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος ή ακόμα σε καθυστέρηση της ωρίμανσης συγκεκριμένων νευρικών κυττάρων. Άλλοι υποστηρίζουν ότι ευθύνονται ψυχολογικοί ή/και περιβαλλοντικοί παράγοντες (ιδιαίτερα η οικογένεια και το σχολείο) και άλλες αισθητηριακές ή νευρολογικές ανεπάρκειες. Η μόνη συμφωνία ανάμεσα σε ερευνητές και μελετητές υπάρχει στη διαπίστωση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται σαν απόκλιση ανάμεσα στην πραγματοποιούμενη σχολική επίδοση και την προσδοκώμενη από γονείς και δασκάλους και δημιουργεί προβλήματα στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού. Βέβαια, η αιτιολόγησή τους εξαρτάται από την ειδικότητα και την τοποθέτηση των ερευνητών (Σακκάς, 2002).

Εγγενή αίτια των μαθησιακών δυσκολιών

Για τα εγγενή αίτια των μαθησιακών δυσκολιών πολλοί ερευνητές απέδωσαν τις μαθησιακές δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, η οποία οφείλεται σε ήπιες εξελικτικές βλάβες του εγκεφάλου (Σακκάς, 2002).

Ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης έρευνας και θεωρίας βασίζεται στην υπόθεση ότι κάποια αδιόρατη και ίσως αδύνατη να παρατηρηθεί, εγκεφαλική βλάβη βρίσκεται πίσω από τα περισσότερα μαθησιακά προβλήματα. Σήμερα οι κλάδοι της νευρολογίας που ασχολούνται με τη δυσκολία ορισμένων παιδιών στην ανάγνωση και, γενικά, στη μάθηση αποδίδουν την ικανότητα ή ανεπάρκεια ή δυσλειτουργία αυτού του γλωσσικού συστήματος σε νευρολογικούς παράγοντες. Οι περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τις διεργασίες που αφορούν το λόγο, είναι: η περιοχή Wernicke, που βρίσκεται στον κροταφικό λοβό του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, σχετίζεται με την κατανόηση της γλώσσας, η περιοχή Broca βρίσκεται κι αυτή στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο και ελέγχει την άρθρωση του λόγου και η Γωνιακή Έλικα, η περιοχή στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, η οποία ευθύνεται για τη γραπτή μορφή του λόγου. (Στασινός, 2009).

Σύμφωνα με τις έρευνες της National Institute of Mental Health (1999), οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα, αλλά αντίθετα οι αιτίες είναι περισσότερες και πολύπλοκες. Νέες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι περισσότερες διαταραχές δεν προέρχονται από μια συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Μάλιστα, οι δυσκολίες προέρχονται από λεπτές

διαταραχές, οι οποίες ξεκινάνε πριν από τη γέννηση, στις δομές και λειτουργίες του εγκεφάλου. Αν η διαταραχή συμβεί νωρίς, το έμβρυο μπορεί να πεθάνει ή να γεννηθεί με πολλές αναπηρίες και πιθανόν με διανοητική καθυστέρηση, αλλά αν η διαταραχή συμβεί αργότερα, όταν τα κύτταρα ειδικεύονται και μετακινούνται στη θέση τους, ενδέχεται να προκληθούν λάθη στη δημιουργία και τη σύνθεση των κυττάρων.

Επίσης, οι μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να υπάρχουν σε περισσότερα από ένα μέλος της οικογένειας, με αποτέλεσμα αυτό να οφείλεται σε γενετική συσχέτιση και να κληρονομικότητα. (Σακκάς, 2000).

Σύμφωνα με άλλες έρευνες είναι πιθανό να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου που ονομάζεται planum temporal, μια περιοχή που σχετίζεται με τη γλώσσα και βρίσκεται και στις δυο πλευρές του εγκεφάλου. Σε ανθρώπους με ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία, οι δύο δομές βρέθηκαν να είναι ισομεγέθεις. Στους ανθρώπους που δεν είναι δυσλεκτικοί, το αριστερό planum temporale ήταν σημαντικά μεγαλύτερο. Ορισμένοι επιστήμονες πιστεύουν ότι τα αναγνωστικά προβλήματα μπορεί να έχουν σχέση με τέτοιες διαφορές.

Στην Ελλάδα, ο Καρπαθίου υποστηρίζει ότι υπάρχει πρόβλημα κωδικοποίησης – αποκωδικοποίησης, το οποίο οφείλεται σε λειτουργικές εγκεφαλικές βλάβες ή ελλειμματική εγκεφαλική πλευρίωση. (Καρπαθίου, 2008).

Οι έρευνες του National Institute of Mental Health είναι προσανατολισμένες στις εγκεφαλικές λειτουργίες και διερευνούν την πλευρά αυτή των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν ευρήματα για την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι σύγχρονες απόψεις αποδίδουν μεγάλο μέρος των μαθησιακών δυσκολιών σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος των περιβαλλοντικών επιδράσεων (Σακκάς, 2002).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται, κυρίως, στις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο κι επηρεάζουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς. Συγκεκριμένα, αναφέρονται, κυρίως, σε τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή πολύ νωρίτερα, σε κάθε είδους πίεση των γονέων, καθώς και σε ανεπαρκή διδασκαλία. (Καυκούλα, 2010).

Άλλα προβλήματα μαθησιακών δυσχερειών μπορεί να προέρχονται από επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Κατά τη διάρκεια της γέννας, ο ομφάλιος λώρος μπορεί να στριφτεί και να διακόψει προσωρινά την παροχή οξυγόνου (ανοξαιμία) και

αυτό μπορεί να προκαλέσει ανωμαλίες και να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες αργότερα. Ιδιαίτερα ευαίσθητα είναι τα καινούρια κύτταρα του μυαλού και τα νευρικά δίκτυα που συνεχίζουν να παράγονται για ένα χρόνο ή περισσότερο από τότε που γεννιέται το μωρό. Οι ερευνητές ψάχνουν για περιβαλλοντικές τοξίνες που μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες, πιθανότατα με το να διαταράσσουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα το κάδμιο και ο μόλυβδος να έχουν γίνει αντικείμενο νευρολογικής μελέτης (Σακκάς, 2002).

Μάλιστα, οι διαταραχές στη μάθηση δεν αποτελούν μόνο υπόθεση του ατόμου στο οποίο εμφανίζονται, αλλά σε πολλές περιπτώσεις είναι υπόθεση όλης της οικογένειάς του. Όσον αφορά στην οικογένεια ανησυχητικές διαστάσεις έχει πάρει η αύξηση κακοποίησης παιδιών τα τελευταία χρόνια, πολλά από τα οποία είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας. Σύμφωνα με έρευνες, η ενδοοικογενειακή βία αρκετές φορές είναι η γενεσιουργός αιτία για την εμφάνιση και διεύρυνση των μαθησιακών δυσκολιών. Ως παράγοντας γένεσης δεν έχει επιπτώσεις μόνο στην επίδοση αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού.

Η διεθνής βιβλιογραφία πάντως αποκαλύπτει ότι δεν είναι λίγοι οι ειδικοί που υποστηρίζουν ότι αν οι δάσκαλοι ήταν καλύτερα εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι ν' αντιμετωπίσουν παιδιά υψηλής επικινδυνότητας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού πολλές περιπτώσεις ειδικών μαθησιακών δυσκολιών θα μπορούσαν ν' αποφευχθούν (Καυκούλα, 2010).

Οικογενειακό περιβάλλον

Ένα, πολύ σημαντικό στοιχείο για την μάθηση είναι το οικογενειακό του περιβάλλον και το ιστορικό της οικογένειάς του, το οποίο αφορά και την ιατρική ταυτόχρονα του αλλά και την ποιότητα της διαβίωσης του αναφορικά με τον τρόπο που συμβαίνει η διαχείριση του παιδιού. Για παράδειγμα υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε μία οικογένεια στην οποία οι εντάσεις είναι καθημερινό φαινόμενο και η κακοποίηση από ένα οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο επικρατεί η ισορροπία και η αρμονική συμβίωση των μελών του. Αυτοί οι παράγοντες είναι πολύ πιθανόν να ενισχύουν προκαθορισμένα στοιχεία στο παιδί, τα οποία το θέτουν να έχει τάση προς τις διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς. Το αποτέλεσμα είναι η υιοθέτηση των κοινωνικών δομών, οι οποίες ρέπουν προς την προβληματική συμπεριφορά. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στην επιβράδυνση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς συνδυάζεται και με την προ υπάρχουσα μειωμένη επαφή με τα σχολικά δρώμενα, λόγω αδυναμιών που δεν έχουν δουλευτεί. Όμως δυναμικά θα

μπορούσαν να προληφθούν από την αρχή με εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης (Στασινός, 2020).

2.6 Γενικά χαρακτηριστικά στη μάθηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν κανονική νοημοσύνη, όμως έχουν δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα αντικείμενα μάθησης. Οι δυσκολίες αυτές δεν έχουν σχέση με τις δυσκολίες μάθησης που παρουσιάζει, όπως για παράδειγμα ένα παιδί με νοητική υστέρηση. Ορισμένες φορές τα παιδιά με δυσκολίες στην μάθηση βρίσκουν τον δρόμο τους και μαθαίνουν, πράγματα που δεν μπορούσαν να μάθουν σε μικρότερη ηλικία, αλλά αυτό συμβαίνει κυρίως όταν οι δυσκολίες είναι ήπιες.

Επίσης, αν ένα παιδί συνεχίσει να αποτυγχάνει και μετά τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και αυτό συμβαίνει όταν οι δυσκολίες είναι σοβαρές, τότε είναι πιθανό να εμφανιστούν και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες αυτές της συμπεριφοράς είναι δευτερογενείς και οφείλονται στις συχνές αποτυχίες, στις ματαιώσεις και τις απογοητεύσεις που βιώνει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (Χρηστάκης, 2011).

Επιπλέον τα παιδιά αυτά είναι ευφυή παιδιά, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να μαθαίνουν αυτά που το σχολείο θέλει να μάθουν. Η αποτυχία, η ματαίωση και η κριτική που δέχονται, τα οδηγούν στο να νιώθουν άσχημα για τον εαυτό τους και να αισθάνονται χαμηλή αυτοεκτίμηση σε μεγάλο βαθμό .

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, όσον αφορά στον γνωστικό, τον μαθησιακό και τον ψυχοκοινωνικό τομέα. Ωστόσο αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ενδεικτικά εξαιτίας της μεγάλης ποικιλομορφίας των μαθησιακών δυσκολιών και δεν συναντώνται σε όλες τις περιπτώσεις με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό. Συνεπώς απαραίτητη προϋπόθεση μετά την αξιολόγηση θεωρείται η καταγραφή ενός αναλυτικού γνωστικού προφίλ του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο θα διευκολύνει την οργάνωση του κατάλληλου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και τις ανάγκες του (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2011).

Η συνοπτική περιγραφή των χαρακτηριστικών των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζεται μέσα από το μοντέλο της Firth (1977), σύμφωνα με το οποίο οι αναπτυξιακές διαταραχές διερευνώνται σε τρία επίπεδα, τα οποία είναι α)το συμπεριφορικό, β)το γνωστικό και γ) το βιολογικό.

2.6.1 Επίπεδο Συμπεριφοράς (Μαθησιακός Τομέας)

Ανάγνωση

Αρχικά το παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες διαβάζει αργά, με μεγάλη προσπάθεια, συλλαβιστά και με πολλά αναγνωστικά λάθη. Πολύ συχνά, τοποθετεί το δάκτυλό του εκεί όπου διαβάζει, για να μη χάσει το σημείο, στο οποίο βρίσκεται. Εξαιτίας της επικέντρωσής του στην αποκωδικοποίηση, διαβάζει χωρίς έκφραση και προσωδία και παρουσιάζει μια εικόνα σαν να μην έχει κατακτήσει την αυτοματοποίηση στην αναγνωστική διαδικασία. Διάφορες μελέτες δείχνουν ότι σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα, όπως το ελληνικό, η ταχύτητα εκτέλεσης αναγνωστικών, (όπως είναι η ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων ή μιας παραγράφου) ή μη αναγνωστικών έργων (όπως είναι η κατονομασία αντικειμένων ή χρωμάτων), αποτελεί τη διάσταση που διακρίνει τα παιδιά με δυσλεξία από εκείνα, χωρίς αυτή τη δυσκολία.

Επίσης, οι αναγνωστικές ικανότητες και η κατανόηση των κειμένων αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη των γνώσεων, την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη των ατόμων (Νικολάου, 2008).

Επιπλέον, για την εξέταση της αναγνωστικής συμπεριφοράς των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιείται η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών λαθών. Οι ερευνητές δηλαδή μελετούν τις γνωστικές στρατηγικές που αξιοποιούν οι αναγνώστες όταν διαβάζουν λέξεις ή κείμενα και βασιζόμενοι στα αποτελέσματά τους, σχεδιάζουν παρεμβατικά προγράμματα, για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες του (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2011).

Σύμφωνα με τον Goodman (1977) τα αναγνωστικά λάθη αποτελούν παράθυρο στην σκέψη του παιδιού, όμως σύμφωνα με τους ερευνητές, δεν πρόκειται για ουσιαστικά λάθη, αλλά για λανθασμένη αντίληψη των σημάτων του κειμένου από το παιδί. Ακόμη σύμφωνα με τον Reid (2003) οι βασικές κατηγορίες των αναγνωστικών λαθών είναι οι παραλείψεις, οι προσθήκες, οι αντικαταστάσεις, οι αντιστροφές, οι επαναλήψεις, οι αυτοδιορθώσεις και η διστακτική ανάγνωση.

Εν τέλει, δεν πρέπει να παραβλεθεί ότι η ποιότητα και η ποσότητα των αναγνωστικών λαθών συνδέονται άμεσα με το είδος του κειμένου που διαβάζει ο αναγνώστης και με το επίπεδο δυσκολίας του.

Κατανόηση

Το επίπεδο κατανόησης είναι στενά συνδεδεμένο με την αναγνωστική ικανότητα, κυρίως με τη ευχέρεια. Εάν ένα παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες αφιερώνει πολύ

χρόνο και κόπο για την αποκωδικοποίηση, κατανόηση θα είναι τουλάχιστον ελλιπής. Παρόλα αυτά οι δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου δεν θεωρούνται το πρωταρχικό έλλειμμα που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα παιδιά με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου, δεν διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο και αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να αξιοποιήσουν ενδείξεις από το κείμενο για να βρουν τη σημασία μιας καινούργιας λέξης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται σε επαφή με λιγότερο αναγνωστικό υλικό συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες. Σύμφωνα με το φαινόμενο Matthew, το οποίο περιέγραψε ο Stanovich (1968), οι καλοί αναγνώστες γίνονται ολοένα και πιο αδύναμοι. Επίσης, οι μαθητές που βιώνουν αποτυχία στα μαθήματα εμπλέκονται όλο και λιγότερο στη διαδικασία της μάθησης και αποφεύγουν την ανάγνωση, με αποτέλεσμα να είναι ελλιπής σε γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, καθώς και στην κατανόηση, επειδή δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή με κείμενα.

Αναφορικά με τις στρατηγικές, οι μαθητές, οι μαθητές παρουσιάζουν την εικόνα του μη στρατηγικού αναγνώστη, με ελλείμματα στην παρακολούθηση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της μάθησης, γεγονός που υποδηλώνει χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορρύθμισης. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης δυσκολεύονται σημαντικά να παρακολουθήσουν με ενεργό τρόπο την πορεία της κατανόησής τους, αφού δεν έχουν επίγνωση των προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Αλλά ακόμη και όταν αντιληφθούν τις δυσκολίες αυτές, δυσκολεύονται να επιλέξουν την κατάλληλη ή μη αποτελεσματική στρατηγική, ανεξάρτητα από τον τύπο του κειμένου, τον βαθμό δυσκολίας και τον σκοπό της μελέτης (Stichtart, Mangrum, & Lannuzzi 1998.)

Η αναγνωστική κατανόηση έχει επίσης συσχετιστεί με την εξοικείωση των αναγνωστών με τα κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως οι τίτλοι, τα έντονα στοιχεία και τα κεφαλαία γράμματα. Παρεμπιπτόντως, έχει εντοπιστεί ότι μια ειδική ομάδα παιδιών, τα οποία αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στην κατανόηση, όρος αντίστοιχος με τις αναγνωστικές δυσκολίες στην αγγλική γλώσσα. Οι δυσκολίες αυτές θεωρούνται ειδικές, διότι υπάρχει σαφής απόκλιση μεταξύ της επίδοσης στην αναγνωστική ακρίβεια και της επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση. Ακόμη, τα άτομα με δυσκολίες στην κατανόηση παρουσιάζουν χαμηλή ακουστική κατανόηση και αδυναμίες στην επεξεργασία της προφορικής γλώσσας (Καρπαθίου, 2008).

Ορθογραφία

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη και απαιτητική δεξιότητα, η κατάκτηση της οποίας προϋποθέτει την ύπαρξη μιας σειράς επιμέρους δεξιοτήτων. Τα λάθη της ορθογραφίας, όπως και τα λάθη της ανάγνωσης, μας δίνουν πληροφορίες για τις νοητικές διεργασίες που δεν εκτελέστηκαν πλήρως και αποτελούν ενδείξεις ύπαρξης δυσκολίας στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Επίσης, η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών είναι μια απαραίτητη διαδικασία, προκειμένου να διερευνηθεί συστηματικά ποια νοητική λειτουργία και σε ποιο βαθμό δυσλειτουργεί. Λάθη στη γραφή των λέξεων κάνουν περιστασιακά όλα τα παιδιά λόγω κόπωσης ή απροσεξίας και όχι μόνο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά όταν τα λάθη είναι συστηματικά, τότε είναι απαραίτητο να ξεκινά η διαδικασία διερεύνησης και ανάλυσής τους.

Επιπρόσθετα, τα λάθη κατηγοριοποιούνται, σύμφωνα με το κριτήριο της φωνολογικής επίγνωσης, σε φωνολογικά και μη φωνολογικά λάθη, καθώς επίσης σε φωνολογικά λάθη στον τονισμό και λάθη ιστορικής ορθογραφίας (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2011).

Επίσης, υπάρχει μια συστηματική, θεωρητικά ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών, η οποία διακρίνεται σε τρεις γενικές κατηγορίες. Α) Φωνογραφημική αντιστοίχιση. Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται λάθη που συνδέονται με τη μη σωστή απόδοση της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων (όπως φωνολογικά λάθη, μετά από αντικατάσταση γραφήματος π.χ. δένω-φέρνω, παράλειψη γραφήματος π.χ. πόρτα-πότα, προσθήκη γραφήματος π.χ. καλαίω-κλαίω. Β) Γραμματική. Τα γραμματικά λάθη εξαρτώνται από τον μορφολογικό τύπο της λέξης και διακρίνονται σε κατηγορίες ανάλογα με το αν εμφανίζονται σε κλιτό ή σε άκλιτο μέρος του λόγου. Τα λάθη διακρίνονται σε κλιτή κατάληξη π.χ. τρέχι αντί τρέχει, σε άκλιτη κατάληξη π.χ. τρέχοντας αντί τρέχοντας αι σε πιο σπάνια λάθη σε κλιτικό πρόθημα π.χ. αίδινα αντί έδινα. Γ) Ετυμολογία. Στα ετυμολογικά λάθη ανήκουν τα γνωστά μας οπτικά λάθη ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Πρόκειται για λάθη σε φωνήεντα ή σύμφωνα, ή θεματικά λάθη, όπως π.χ. (πεδί αντί παιδί, αφτή αντί αυτή, γεμοίζω αντί γεμίζω).

Τέλος, ως ξεχωριστή κατηγορία, αναφέρονται τα τονικά λάθη, τα οποία αφορούν την παράλειψη κύριου ή έγκλιτου τόνου, τη λάθος θέση τόνου, τον επιπλέον τόνο και την πρόσθεση τόνου σε μονοσύλλαβες λέξεις, οι οποίες δεν τονίζονται (Μουζάκης, Πρωτόπαπα, 2010).

Γραπτός λόγος

Οι μαθητές συχνά αναφέρουν πως η γραπτή έκφραση αποτελεί ένα ιδιαίτερο απαιτητικό έργο με αποτέλεσμα η στάση τους να μην είναι πάντοτε θετική. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία κατάκτησης της γραπτής γλώσσας τόσο στην ελληνική όσο και στη δεύτερη ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα, προβλήματα στον γραπτό λόγο προκύπτουν σε έναν από τους δυο ή και στους δυο ρόλους, ο οποίος είναι ο ρόλος του γραμματέα και ο ρόλος του συγγραφέα. (Μορφίδη, 2007).

Ως συγγραφέας το παιδί μπορεί να παρουσιάσει κάποια προβλήματα, όπως το να διακόπτει γρήγορα τη συγγραφική διαδικασία, δυσκολεύεται να εκφράσει τις ιδέες του ακόμη και για οικεία θέματα, παράγει πολύ περιορισμένα σε έκταση κείμενα και συχνά επαναλαμβάνει τα ίδια νοήματα. Ακόμη, το περιορισμένο περιεχόμενο δεν αποδίδεται πρωταρχικά σε έλλειψη γνώσεων, εμπειριών και λεξιλογίου, καθώς διαπιστώθηκε ότι τα ελλείμματα στον ρόλο του γραμματέα δυσχεραίνουν τους μαθητές σχετικά με το συγγραφικό έργο, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να οργανώνουν ιδέες. Επίσης, ιδιαίτερα ελλειπείς παρουσιάζονται και οι δεξιότητες αναθεώρησης κειμένου. Οι μαθητές δυσκολεύονται επί*σης να θέσουν σαφή στόχο για το γραπτό τους, να συγγράψουν ένα κείμενο από την οπτική του αναγνώστη, να εντοπίσουν τυχόν αδυναμίες και να προβούν σε βελτιώσεις (Μιχελογιάννης - Τζενάκη, 2010).

Ως αιτιολογικός παράγοντας θεωρείται ένα γενικότερο έλλειμμα στη λειτουργία του εκτελεστικού έργου (executive control), που αφορά στον συντονισμό των επιμέρους διεργασιών της φάσης της αποτίμησης Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν φαίνεται να έχουν επίγνωση των χαρακτηριστικών ενός καλού κειμένου και των δικών τους ικανοτήτων ως συγγραφέων, υπερεκτιμώντας συχνά το επίπεδο τους σε αυτό τον τομέα. (Fletcher et al., 2007).

Μαθηματικά

Τα μαθηματικά αποτελούν ένα σύνθετο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο εμπλέκει τη γλώσσα, τον χώρο και την ποσότητα. Το παιδί ήδη από τα πρώτα στάδια της διδασκαλίας των μαθηματικών χρειάζεται να χρησιμοποιήσει σύνθετες δεξιότητες και οι γνωστικές διεργασίες που συγκροτούν το υπόβαθρο της αναγνωστικής λειτουργίας ισχύουν σε μεγάλο βαθμό για τα μαθηματικά.

Σημαντική θεωρείται η μνήμη της εργασίας, η οποία βοηθά το παιδί να κάνει αριθμητικές πράξεις, να εκτελεί γραπτά τις τέσσερις βασικές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και διαίρεση) και να λύνει αριθμητικά προβλήματα (Αγαλιώτης, 2000).

Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να γράφουν τους αριθμούς ανάποδα, να δυσκολεύονται στην αντίληψη της σειριακής θέσης των αριθμών και της απόστασης ανάμεσά τους και να αδυνατούν να ανακαλέσουν εύκολα τους βασικούς κανόνες. Τα παιδιά συναντούν μεγάλη δυσκολία στις πράξεις με κλάσματα, στις μετατροπές μεγαλύτερων μονάδων σε μικρότερες (π.χ. το κιλό σε γραμμάρια ή την ώρα σε λεπτά και δευτερόλεπτα), στην επίλυση εξισώσεων και στην εφαρμογή κανόνων του (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2011).

2.6.2 Γνωστικό επίπεδο

Αρχικά, από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού γίνεται αισθητή μια διαφοροποίηση στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών και τα περισσότερα από τα αναπτυξιακά προβλήματα υποχωρούν ή εξαφανίζονται. Συγκεκριμένα υποχωρούν τα συμπτώματα από τον οπτικοκινητικό τομέα, με πιο χαρακτηριστική τη μείωση της υπερκινητικότητας, αλλά και των τυπικών λαθών δυσλεκτικού τύπου. Τα συμπτώματα από τον ακουστικό-φωνητικό τομέα είναι πιο πολύ επίμονα και εξακολουθούν να παραμένουν, έστω και διαφοροποιημένα, όπως π.χ. δυσκολίες στην οργάνωση του γραπτού λόγου και στην αριθμητική σκέψη.

Ειδικότερα, σε επίπεδο κυρίως μαθησιακό οι δυσκολίες, σύμφωνα με τους Miles & Gilroy (1986) αποκτούν σε γενικές γραμμές την παρακάτω εικόνα:

- Στην ανάγνωση παρατηρείται μια βραδύτητα, ένας αργός ρυθμός, ο οποίος φαίνεται σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως ανεύρεση στοιχείων από τηλεφωνικό κατάλογο ή λεξικό. Επίσης, δυσκολεύονται πολύ στο να κατανοήσουν γραπτές ερωτήσεις και οδηγίες, π.χ. σύγκρινε, εντόπισε, υπογράμμισε κ.α.. Παρατηρούνται ακόμη και τα λεγόμενα *λάθη ανάγνωσης*, η λανθασμένη κατανόηση.
- Στη γραφή εξακολουθούν να εμφανίζονται λάθη, όπως παραλείψεις και μετατοπίσεις. Υπάρχουν ορθογραφικά λάθη στην αυθόρμητη γραφή και η ποιότητα αυτής παρουσιάζει στοιχεία ανωριμότητας. Έτσι, συχνά το γραπτό είναι δυσανάγνωστο και δυσκατάληπτο, γεγονός που επιτείνεται από τα προβλήματα στίξης και παραγραφοποίησης.
- Στην αρίθμηση αν και η κατανόηση των αριθμητικών εννοιών υπάρχει, εμφανίζονται λάθη σε απλούς υπολογισμούς. Συχνά ενώ εσωτερικά έχουν επιλύσει σωστά το πρόβλημα, το μεταφέρουν στο γραπτό τους λανθασμένα. Τέλος, η μειωμένη ικανότητα ανάλυσης και αφαίρεσης προσθέτουν ακόμη ένα εμπόδιο.

Σύμφωνα με τους Wiig et all (1983), άσχετα με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά για όλες τις περιπτώσεις, που αναφέρονται σε τέσσερις τομείς:

A) Σημσιολογικά υπάρχει δυσκολία στην έκφραση εννοιών που αφορούν τον χώρο, χρόνο, συγκριτικές σχέσεις, και τον επαγωγικό και απαγωγικό συλλογισμό.

B) Η δημιουργία, ανάκληση και μετασχηματισμός σύνθετων προτάσεων είναι αρκετά δύσκολη.

Γ) Η άμεση ανάκληση προφορικών οδηγιών και προφορικών εκθέσεων δυσχεραίνονται.

Δ) Υπάρχουν δυσκολίες στη ροή, ταχύτητα και ακρίβεια εργασιών που απαιτούν σειρές ονομάτων, ονοματοποιήσεις και συσχετισμούς.

Οπτική και ακουστική αντίληψη-επεξεργασία

Κατά καιρούς υπήρξαν διάφορες αναφορές στους επιμέρους τύπους της δυσλεξίας τις δεκαετίες του 1970 και 1980. Ιδιαίτερα διαδεδομένη ήταν η κατηγοριοποίηση της δυσλεξίας σε οπτικού και ακουστικού τύπου, σχετικά με το αν η δυσκολία εντοπίζεται κυρίως στην επεξεργασία στον οπτικό ή στον φωνολογικό τομές, ή σε μικτού τύπου, όταν υπάρχει συνδυασμός αδυναμιών και στους δυο τομείς

Συγκεκριμένα, η οπτικού τύπου δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ελλείματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη. Τα παιδιά συγχέουν γράμματα, λέξεις, αριθμούς και γενικότερα σύμβολα με οπτική ομοιότητα, καθώς δυσκολεύονται στην ολική εξέταση των λέξεων, κάνουν φωνητικά λάθη στην ορθογραφία και δεν μπορούν να συγκρατήσουν την οπτική εικόνα στη μνήμη τους. Συγχέουν για παράδειγμα το δ-θ, θεσμός-δεσμός.

Στην ακουστικού τύπου δυσλεξία τα παιδιά δυσκολεύονται να διακρίνουν ακουστικές διαφορές ανάμεσα σε φθόγγους με ηχητικές ομοιότητες, όπως β-φ ή με ομοιότητες σε συγγενικούς ήχους στο αρχικό τμήμα μιας λέξης, όπως π-μπ. (Πολυχρόνη, 2011).

Παρεμπιπτόντως, πρόσφατες μελέτες δεν υποστηρίζουν τις κατηγοριοποιήσεις και τους τύπους της δυσλεξίας. Επίσης, το φωνολογικό έλλειμμα έχει κεντρικό, αλλά και αιτιώδη ρόλο στη δυσλεξία. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας και η αδυναμία αυτή, δηλαδή να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε επίπεδο φωνήματος δυσχεραίνουν την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και τη μετέπειτα αυτοματοποίηση της ανάγνωσης. Ακόμη, στα πρώτα βήματα του μαθητή, η

ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας είναι ευκολότερη σε επίπεδο συλλαβής, παρά σε επίπεδο φωνήματος. Αργότερα, με τη συστηματικότερη διδασκαλία της γλώσσας, ο μαθητής καταφέρνει να κατακτήσει και να αναλύσει τη λέξη στα συστατικά της φωνήματα. (Παντελιάδου, 2011).

Φωνολογική επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναπτυξιακά προχωρημένη φωνολογική δεξιότητα του παιδιού να έχει ακριβή ακουστική αντίληψη όλων των μεμονωμένων φθόγγων ή φωνημάτων που απαντούν σε μια φωνούμενη λέξη. Η συγκεκριμένη περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως η προφορική αναγνώριση επιμέρους χαρακτηριστικών μιας λέξης, το αρχικό ή το τελικό σύμφωνο ή σύμπλεγμα συμφώνων, το ενδιάμεσο σύμφωνο ή σύμπλεγμα συμφώνων και το φωνηεντικό ήχο σε μια λέξη (Reid, 2009).

Επίσης, οι λέξεις μπορούν να καταταμηθούν σε συλλαβές, όπως η αρχική, ενδιάμεση ή καταληκτική συλλαβή, για να μπορεί έτσι το παιδί να γράφει σωστά μη γνώριμες λέξεις και να αναγνωρίζει τα φωνήματα, τα οποία την αποτελούν (Στασινός, 2020).

Τέλος, ο όρος «domino effect», σημαίνει το έλλειμμα στις δεξιότητες φωνολογικής προσέγγισης της γλώσσα, το οποίο επιδρά αρνητικά και σε άλλες δεξιότητες του παιδιού, που ενδέχεται γι' αυτόν τον λόγο να έχει χαμηλή σχολική επίδοση. Η φωνολογική επίγνωση καλλιεργείται μέσα από τη διδασκαλία της ανάγνωσης, παρέχοντας σημαντικά περιθώρια για διδακτική παρέμβαση (Παντελιάδου, 2011).

Γενικά, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, ενδέχεται να δυσκολεύεται:

- Στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας (τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος), καθώς και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων.

- Στην ανάλυση και τη σύνθεση των λέξεων σε συλλαβές, αλλά και σε φωνήματα.

- Στην απαλοιφή συλλαβών ή και φωνημάτων, από την αρχή, τη μέση, ή το τέλος μιας λέξης.

- Να αναγνωρίσει λέξεις που μοιάζουν ή διαφέρουν σε μια συλλαβή.

- Να αλλάξει τη σειρά των συλλαβών και να δημιουργήσει μια νέα λέξη ή ψευδολέξη (Στασινός, 2020).

Αυτοματισμός

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων που απαιτούν ευχέρεια σε αυτόματο επίπεδο. Σύμφωνα με τη θεωρία του ελλείματος της παρεγκεφαλίδας, βλάβη σε διαφορετικά μέρη του συγκεκριμένου

μέρους του εγκεφάλου, μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολία συντονισμού χεριού-ματιού, σε κινητικές δυσκολίες, καθώς και σε έλλειψη ισορροπίας. Έτσι, τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ισορροπία τους, χωρίς να τρέμουν, κυρίως όταν εμποδίζονται όπως όταν συγκέντρωσή τους αποσπάται από ένα άλλο ερέθισμα (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2011).

Επιπλέον, η δυσκολία αυτοματισμού γενικεύεται σε ένα μεγάλο εύρος κινητικών δεξιοτήτων, όπως το δέσιμο των κορδονιών, το πιάσιμο της μπάλας, το άλμα, το γράψιμο και το κολύμπι. Με τον καιρό όμως, μεγαλώνοντας το παιδί η συγκεκριμένη δυσχέρεια, ενδέχεται να έχει ως συνέπεια τη δυσκολία του να ακούει και να κατανοεί τον προφορικό λόγο, καθώς κρατά σημειώσεις στο σχολείο, αλλά και τη δυσκολία του να συγκεντρώνεται στο περιεχόμενο και στην ορθογραφία ταυτοχρόνως, καθώς γράφει. (Παντελιάδου, 2011).

Προσοχή- Αντίληψη

Τα προβλήματα προσοχής μελετώνται από έρευνες που εξετάζουν την παραμονή των μαθητών σε ένα έργο. Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες, ενώ οι τυπικοί μαθητές μπορούν να παραμένουν προσηλωμένοι στο μαθησιακό έργο για το 60%-80% της διδακτικής ώρας, το αντίστοιχο ποσοστό που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μόνο 30%-60%. Σύμφωνα με τον Bender (2004), το μεγαλύτερο μέρος της ελλιπούς προσοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, πιθανόν να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν, αφού οι δεν επιλέγουν ορθά τι πρέπει να προσέξουν

Μάλιστα, η αδυναμία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να σκεφτούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να κατονομάζουν, να χρησιμοποιούν δηλαδή γλωσσικές ετικέτες για τα αντικείμενα δυσκολεύουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή. Επίσης, τα προβλήματα προσοχής των μαθητών με μαθησιακές .δυσκολίες, ενδεχομένως να οφείλονται στην αργή επεξεργασία των πληροφοριών, η οποία οδηγεί στη διάσπαση, στην έλλειψη και ανεπαρκή εφαρμογή στρατηγικών, καθώς και στην απουσία κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται πριν την εκτέλεση. (Παντελιάδου, 2009).

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, τα αναγνωστικά λάθη δεν είναι κυρίως λάθη οπτικής σύγχυσης ή αντιστροφές, αλλά αντίθετα αντανακλούν την αδυναμία αξιοποίησης της φωνολογικής πληροφορίας που φέρουν τα γράμματα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές και ιδιαίτερα εκείνοι που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην

ανάγνωση, ενδέχεται να παρουσιάζουν προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας.

Η νευροψυχολόγος Tallal, υποστήριξε ότι η δυσκολία των μαθητών στην αναγνώριση ήχων μικρής διάρκειας, που βρίσκεται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, είναι ο πυρήνας των φτωχών φωνολογικών δεξιοτήτων τους και της χαμηλής αναγνωστικής τους επίδοσης.

Τέλος, Σήμερα οι συγκεκριμένοι παράγοντες της οπτικής και ακουστικής αντίληψης δεν θεωρούνται πλέον κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, διότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, όπως η φωνολογική επεξεργασία, οι οποίοι επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό. (Παντελιάδου, 2011).

Μνήμη-Μάθηση

Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες της βραχύχρονης και της μακρόχρονης μνήμης, κυρίως όταν πρόκειται να συγκρατήσουν και να επεξεργαστούν λεκτικές πληροφορίες, επειδή παρουσιάζουν έλλειμμα στη φωνολογική μνήμη και ιδιαίτερα στη φωνολογική βραχύχρονη μνήμη. Το έλλειμμα αυτό συνδέεται με έργα, τα οποία απαιτούν φωνολογική επεξεργασία, ενώ φαίνεται ότι δεν παρεμποδίζει μη λεκτικά έργα, π.χ. οπτικές πληροφορίες. Μνήμη θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες, στις οποίες είχε εκτεθεί κάποια στιγμή. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μνημονική ικανότητα είναι σημαντικά, εκτείνονται σε ολόκληρο τον μνημονικό μηχανισμό και αλληλεπιδρούν με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και με γλωσσικά προβλήματα.

Επιπλέον, τα ελλείμματα στη λεκτική μνήμη των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται με το φωνολογικό έλλειμμα και συγκεκριμένα από τη φωνολογική κωδικοποίηση της πληροφορίας και δεν αποδίδονται σε πρόβλημα της μνήμης. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στο ότι οι αδύναμοι αναγνώστες δεν εμφανίζουν ελλείμματα στην οπτική μνήμη, καθώς επίσης και οι καλοί αναγνώστες φαίνεται να είναι πιο ευάλωτοι στην επίδραση της φωνολογικής σύγχυσης από ότι οι αδύναμοι αναγνώστες (Καραντζής, 2001).

Το συμπέρασμα είναι ότι οι επαρκείς αναγνώστες χρησιμοποιούν στρατηγικές λεκτικής ανάρσυσης και εσωτερικής επανάληψης περισσότερο σε σύγκριση με τους ανεπαρκείς αναγνώστες.

Διάφορες έρευνες υποστηρίζουν ότι το έλλειμμα στη μνήμη οφείλεται είτε στην αναποτελεσματική πρόσληψη και κωδικοποίηση της πληροφορίας, είτε στην περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης. Επίσης, η ελλειμματική κωδικοποίηση, μπορεί να οφείλεται στη μειωμένη χρήση της εσωτερικής επανάληψης, στην ελλειμματική φωνολογική αναπαράσταση των πληροφοριών, στην ταχύτητα επεξεργασίας και εσωτερικής επανάληψης (Πολυχρόνη, 2011).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν επιπλέον χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες που αξιολογούν τη μνήμη εργασίας. Παραδείγματα τέτοιων δοκιμασιών, είναι η αντίστροφη ανάκληση σειράς ψηφίων, η ανάκληση της τελευταίας λέξης σε μια πρόταση που παρουσιάζεται προφορικά. Οι Alloway και Gathercole (2005) βρήκαν ότι η αναγνωστική ικανότητα συνδέεται και με την ανάκληση προτάσεων, δοκιμασία που απαιτεί τόσο τη βραχύχρονη λεκτική μνήμη όσο και με την μακρόχρονη.

Τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στον μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αφορούν την εργαζόμενη μνήμη. Τα ελλείμματα της εργαζόμενης μνήμης αντικατοπτρίζουν την ύπαρξη προβλημάτων στο εκτελεστικό σύστημα και αφορούν την επιλεκτική προσοχή, τόσο για τα οπτικά όσο και για τα γλωσσικά προβλήματα, καθώς επίσης την παρακολούθηση της εργαζόμενης μνήμης.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν γενικά μειωμένη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης. Ειδικότερα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση, ενώ τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης αφορούν κυρίως στην παρακολούθηση της πορείας.

Εν τέλει, οι γονείς αυτών των παιδιών ισχυρίζονται πως τα παιδιά τους ξεχνούν εύκολα ή διαβάζουν και μετά δεν θυμούνται αυτό το οποίο διάβασαν προηγουμένως. Τα εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η αποτελεσματική συγκράτηση των πληροφοριών είναι ένα δύσκολο έργο. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών με δυσλεξία είναι καλύτερες σε έργα οπτικής μνήμης, παρά σε λεκτικής μνήμης (Παντελιάδου, 2011).

2.6.3 Άλλες αδυναμίες

Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές

Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται σε γενικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών και χρησιμοποιούνται από τον μαθητή, για την επίτευξη συγκεκριμένου

σκοπού. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν τον τρόπο, με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν, παρακολουθούν και χρησιμοποιούν τις γνωστικές στρατηγικές.

Τα προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκτείνονται σε μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου και ο κατάλληλος αρχικός σχεδιασμός, η επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών, η παρακολούθηση και η ρύθμιση της απόδοσης στο έργο και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου.

Επιπρόσθετα, η μεταγνώση αναφέρεται στη συνειδητή γνώση που διαθέτει το άτομο για τα γνωστικά φαινόμενα, τις γνωστικές λειτουργίες και τα προϊόντα τους, για το σύνολο της γνωστικής δραστηριότητας, αλλά και για την ίδια του τη γνώση και την παρέμβαση, την παρακολούθηση, τη διόρθωση και τον συντονισμό των γνωστικών λειτουργιών και των αποτελεσμάτων τους, τα οποία στοχεύουν στην επίτευξη μιας λύσης (Πολυχρόνη, 2011).

Επιπλέον, η μεταγνώση αφορά την ενημερότητα του ατόμου, για την ικανότητά του να επιλύσει ένα πρόβλημα και περιλαμβάνει τις εκτιμήσεις που γίνονται για τις απαιτήσεις ενός έργου από άποψη χρόνου και προσπάθειας και για τον βαθμό ανταπόκρισης του ατόμου σε αυτές. (Παντελιάδου, 2011).

Επίσης, οι ικανοί αναγνώστες είναι ιδιαίτερα ενεργοί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και χρησιμοποιούν στρατηγικές, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αναγνωστική διαδικασία. Για παράδειγμα, Α) πριν την ανάγνωση, αξιολογούν τις απαιτήσεις του αναγνωστικού έργου (βαθμός δυσκολίας, μήκος, δομή κειμένου) και σχεδιάζουν την προσέγγιση που θα ακολουθήσουν. Β) Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, επικεντρώνονται σε σημαντικές πληροφορίες και παραβλέπουν τις λιγότερο σημαντικές, προσαρμόζουν τον ρυθμό ανάγνωσης στη δυσκολία του έργου, επιβραδύνουν μέχρι να αποκατασταθεί η κατανόηση, ξαναδιαβάζουν την παράγραφο, προχωρούν σε νοητικές αναπαραστάσεις και κρατούν σημειώσεις σε ορισμένα σημεία του κειμένου, τις οποίες πρέπει να συγκρατήσουν στη μνήμη τους και να τις σκεφτούν αργότερα. Γ) Μετά την ανάγνωση, ενδέχεται να χρειαστεί να ξαναδιαβάσουν συγκεκριμένα μέρη του κειμένου, δηλαδή να επεξεργαστούν το κείμενο, να σχεδιάσουν ένα διάγραμμα ή έναν εννοιολογικό χάρτη με τις πληροφορίες του κειμένου, να αξιολογούν την χρησιμότητα του κειμένου και να καταλήγουν σε συμπεράσματα (Pressley & Gaskins, 2006).

Μάλιστα, το προφίλ του αδύναμου αναγνώστη, που διαβάζει με αργό ρυθμό και με πολλά αναγνωστικά λάθη, συμπληρώνεται συχνά από ελλείμματα στις δεξιότητες

μελέτης, τις δεξιότητες οργάνωσης, καθώς και από δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής.

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είναι μάλλον παθητικοί αναγνώστες ή ενεργοί αποτελεσματικοί αναγνώστες. Δηλαδή, ακόμη και αν έχουν επίγνωση των στρατηγικών, δυσκολεύονται να επιλέξουν την κατάλληλη ή συχνά επιλέγουν την ίδια, μη αποτελεσματική στρατηγική, ανεξαρτήτως του τύπου του κειμένου, τον βαθμό δυσκολίας και τον σκοπό της μελέτης. Επίσης, αυθόρμητα χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές σε μικρότερη συχνότητα, τις οποίες δυσκολεύονται να τροποποιήσουν ή να εγκαταλείψουν όταν δεν είναι πλέον αποτελεσματικές (έλλειψη ευελιξίας).

Μάλιστα, ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της μεταγνώσης, είναι η επίγνωση της ικανότητας του ατόμου να λύσει το πρόβλημα, δηλαδή η επίγνωση των αδυναμιών και των ικανοτήτων του. Ακόμη, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιούν απλούστερες στρατηγικές, διότι αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν την αξία τους έναντι άλλων πιο σύνθετων στρατηγικών (Παντελιάδου, 2011).

Επιπλέον, τα παιδιά αυτά πέραν όλων των άλλων, δυσκολεύονται στην παρακολούθηση και την αυτοαξιολόγηση, καθώς επίσης αποτυγχάνουν να ελέγξουν τι έχουν κάνει, να επανορθώσουν τυχόν προβλήματα κατανόησης, ενώ εξαρτώνται συχνά σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τους ενηλίκους για το τι και το πώς θα διαβάσουν. Έτσι γίνεται αντιληπτό πως υιοθετούν περισσότερο παθητικές στρατηγικές μάθησης.

Εν τέλει οι αδύναμοι αναγνώστες, όταν αντιμετωπίζουν ένα έργο προς επίλυση, εφαρμόζουν την επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση. Η συγκεκριμένη χαρακτηρίζει τους μαθητές που στοχεύουν στην απομνημόνευση του μαθησιακού υλικού, ενώ η προσέγγιση βάθους χαρακτηρίζει τους μαθητές, που έχουν στόχο την κατανόηση.

Μάλιστα, τα μεταγνωστικά ελλείμματα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν αποδοθεί σε ελλείμματα επεξεργασίας πληροφοριών, μειωμένα κίνητρα και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όλες αυτές οι εμπειρίες λοιπόν, λειτουργούν ως ανατροφοδότηση, βοηθώντας τα παιδιά να διαμορφώσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους ως αναγνώστη, γεγονός που σχηματίζει τα κίνητρα για την υιοθέτηση συμπεριφορών αυτορρύθμισης και συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας (Πολυχρόνη, 2011).

Γλώσσα

Αρκετοί ερευνητές έχουν συνδέσει την εμφάνιση σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, αναγνωρίζοντας

την κοινή δομική βάση μεταξύ του γραπτού και προφορικού λόγου. Επίσης, οι διαφορετικές αναγνωστικές δεξιότητες, μπορεί να επηρεάζονται από διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες, ενώ υπάρχουν έμμεσοι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ του προφορικού λόγου, της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας.

Λόγω της κυριαρχίας των προβλημάτων στην αποκωδικοποίηση, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη φωνολογία της γλώσσας και έχουν διατυπωθεί δυο υποθέσεις αναφορικά με την αιτιακή τους σχέση. Αυτές είναι η υπόθεση του φωνολογικού ελλείματος και η υπόθεση του διπλού ελλείματος.

Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείματος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης, τα οποία αφορούν την αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και την ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών. Οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται να χωρίσουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα. Εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, παρουσιάζουν επίσης προβλήματα στην παραγωγή και τη εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη. Ακόμη, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις, οι οποίες τους παρουσιάζονται προφορικά. Μάλιστα, ο πιο συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης της φωνολογικής επεξεργασίας, είναι η ανάγνωση και η ορθογραφία ψευδολέξεων (Pierangelo – Guiliani, 2006).

Σύμφωνα με την υπόθεση του διπλού ελλείματος, οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή δεν έχουν μοναδικό τους πυρήνα το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη κατονομασία των οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο.

Στην συγκεκριμένη κατηγορία, οι μαθητές ταξινομούνται σε τρεις ομάδες:

- ❖ Μαθητές με έλλειμα φωνολογικής επίγνωσης.
- ❖ Μαθητές με χαμηλή ταχύτητα κατονομασίας οπτικών συμβόλων.
- ❖ Μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα κατονομασίας των συμβόλων.

Από τις παραπάνω ομάδες η Τρίτη αντιμετωπίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες και η δεύτερη τις λιγότερο έντονες. Οι μαθητές με μειωμένη ικανότητα για αυτόματη κατονομασία, χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους άλλους συμμαθητές τους, για να κατονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να κάνουν λάθη σε αυτά. Ακόμη, η χαμηλή

επίδοσή τους που εντοπίζεται μόνο στην ταχύτητα και όχι στην ακρίβεια, συσχετίζεται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα.

Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στη γνώση του συντακτικού και η επίγνωση της σύνταξης, αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό δείκτη μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Αναφορικά με το σημασιολογικό μέρος του λόγου, η σημασία του λεξιλογίου γίνεται κατανοητή μετά την Τρίτη τάξη του δημοτικού, όμως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου, τα οποία επηρεάζουν την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση. (Παντελιάδου, 2011).

Ψυχοκοινωνικός τομέας

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας επισημαίνουν τη σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, οι οποίες συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα των ίδιων και του περιβάλλοντος τους. Σχετικά με τα οικολογικά-συστημικά μοντέλα, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στα ψυχικά μοντέλα, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και την προσαρμογή του παιδιού επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Έτσι, το περιβάλλον, στο οποίο βρίσκεται το παιδί έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει ή να παρεμποδίζει την ανάπτυξή του (Πολυχρόνη, 2011); (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική ζωή των ίδιων των παιδιών, αλλά και των οικογενειών τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν απογοήτευση και θυμό στα παιδιά, τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν τη δική τους έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, αλλά και την επίγνωση ότι η χαμηλή τους πρόοδος, πέρα του ότι προκαλεί ντροπή στα ίδια και ενοχές, αποτελεί συχνά αντικείμενο σχολιασμού και αρνητικής κριτικής των άλλων. Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεπίγνωση για τη σχολική τους κατάσταση, φτώχη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, είναι δεκτικοί σε εξωτερικό έλεγχο και έχουν ανεπαρκή κοινωνική αντίληψη. Σύμφωνα με άλλες έρευνες υποστηρίζεται ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίζουν προβλήματα στην κοινωνική συμπεριφορά, δυσκολίες στις ομαδικές σχέσεις και είναι λιγότερο δημοφιλείς και αποδεκτοί από τους συμμαθητές του (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).

Επιπρόσθετα, οι αρνητικές εμπειρίες τους, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την απορριπτική ή επικριτική, αλλά και υποτιμητική στάση των άλλων, κυρίως στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα αρνητική είναι η επίδραση του σχολείου όταν ο

εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει αρκετά για τις μαθησιακές δυσκολίες και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το παιδί δεν προσπαθεί αρκετά ή είναι τεμπέλης, ή ότι ευθύνεται η οικογένεια. Σύμφωνα με τον Riddick (1996) δυο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι η προκατάληψη και η άγνοια των άλλων, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο μια βασική διάσταση της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής.

Συνήθως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα και στον ψυχοκοινωνικό τομέα, όπως:

- ✓ Κοινωνική απόσυρση-αναστολή, δεδομένου ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την τάση να αποσύρονται και να απομονώνονται από τους συνομηλίκους τους.

- ✓ Αίσθημα απογοήτευσης και ματαιώσης.

- ✓ Αίσθημα απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

- ✓ Στρες για τα μαθήματα της γλώσσας και την έκφωνη ανάγνωση.

- ✓ Χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία σχετίζεται κυρίως με μειωμένη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη που αποτελεί βασική πτυχή της δομής της γενικής αυτοαντίληψης. Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία, όπου η σχολική επιτυχία θεωρείται πολύ σημαντική, οι μαθησιακές δυσκολίες και συνεπώς η χαμηλή σχολική επίδοση, επηρεάζουν πιο πολύ τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού.

- ✓ Συμπτώματα κατάθλιψης.

- ✓ Χαμηλά κίνητρα και έλλειψη επιμονής για το υπό εκτέλεση έργο, περιορισμένες προσδοκίες για επιτυχία και απόδοση της όποιας επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.

- ✓ Δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, με την έννοια ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στις σχέσεις, τόσο με τους συνομηλίκους όσο και με τους ενηλίκους.'

- ✓ Προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως επιθετικότητα, διαταραχές διαγωγής ή και παραβατικότητα σε μεγαλύτερη ηλικία.

Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν τα εξής:

- ❖ Νιώθουν απογοήτευση, ματαιώση, ντροπή, στενοχώρια, αμηχανία.

- ❖ Είναι σε θέση να εξηγήσουν λογικά τι αντιμετωπίζουν, με την προϋπόθεση ότι κάποιος πρώτα τους έχει εξηγήσει.

- ❖ Η δυνατότητά τους να εξηγήσουν τι συμβαίνει τους δίνει ένα προσωπικό νόημα.

- ❖ Αντιλαμβάνονται ότι τα άλλα παιδιά προσέχουν τις δυσκολίες τους.

❖ Οι εξηγήσεις τους στηρίζονται σε πληροφορίες που λαμβάνουν ιδιαίτερα από τη μητέρα τους.

❖ Αποφεύγουν να δίνουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους, διότι φοβούνται ότι θα τους κοροϊδέψουν και θα τους πειράζουν.

❖ Ένα στα δυο παιδιά, υποστηρίζει ότι οι συμμαθητές του συχνά το κοροϊδεύουν για τις δυσκολίες του.

❖ Όσο μεγαλώνουν, συνειδητοποιούν περισσότερο τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους, και ίσως ντρέπονται περισσότερο για τον εαυτό τους. (Πολυχρόνη, 2011).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και την ανάπτυξη των καταλληλότερων στρατηγικών, με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αισιόδοξοι και ελπίζουν οι δυσκολίες του παιδιού να μειωθούν, ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι προσδοκίες των καθηγητών είναι μειωμένες, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την απόδοση των παιδιών. Αυτή η αλλαγή ήθους στην εκπαίδευση επιδρά με τρόπο που κάνει τα παιδιά να παραιτούνται ευκολότερα, να αποφεύγουν τις σχολικές πρακτικές και ενδεχομένως να εγκαταλείπουν το σχολείο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Κίνητρα, σχολική εμπλοκή, στάσεις απέναντι στην ανάγνωση και αυτοαντίληψη

Η αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών και θυμικών παραγόντων για την ερμηνεία των ατομικών διαφορών στη σχολική επίδοση έχει επιβεβαιωθεί σε πολλές έρευνες. Μεγάλη έμφαση δίνεται στα κίνητρα και κυρίως στις στάσεις, στο ενδιαφέρον για τη μάθηση και στην αυτοαντίληψη ειδικών ομάδων, όπως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Τα κίνητρα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό εάν θα αποφευχθούν ευκαιρίες για ανάγνωση, ποια θα είναι τα επίπεδα της προσπάθειας που θα καταβάλει ο αναγνώστης και ποιος θα είναι ο βαθμός επιμονής στην προσπάθεια κατανόησης του κειμένου (Pierangelo – Guiliani, 2006).

Τα κίνητρα, οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο σχολείο, τα συναισθήματα που έχουν για τη μάθηση και το σχολείο, καθώς και ο βαθμός συμμετοχής τους στις σχολικές δραστηριότητες συνοψίζονται σε μια έννοια, η οποία στη βιβλιογραφία ορίζεται ως σχολική εμπλοκή. Στο πλαίσιο του διεθνούς ερευνητικού προγράμματος του International School Psychology Association Research Committee για τη σχολική εμπλοκή σε παιδιά δημοτικού, δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των παιδιών

για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και του γονέα συνδέονταν έμμεσα στη σχολική επίδοση με τη διαμεσολάβηση της σχολικής εμπλοκής (Πολυχρόνη, 2011).

Κίνητρα

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες η σχολική επίδοση δεν είναι δυνατόν να εξετάζεται ως ένα ψυχρό γνωστικό εγχείρημα και αναγνωρίζουν ότι και άλλοι παράγοντες, όπως τα κίνητρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα και υιοθετούν συνήθως μορφές μάθησης, οι οποίες είναι παθητικές. Η στάση τους απέναντι στη μάθηση είναι «η μαθημένη αβοηθησία» (Παντελιάδου, 2011).

Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τους οδηγεί να πιστέψουν ότι δεν έχουν ικανότητες και ότι η όποια προσπάθειά τους είναι μάταιη. Συνέπεια αυτής της στάσης, είναι η συνεχής προσπάθεια να αποφύγουν την εμπλοκή τους σε γνωστικά έργα και δραστηριότητες, προκειμένου να μη βιώσουν μια νέα αποτυχία.

Επίσης, έχουν διατυπωθεί κα απόψεις για τους προσωπικούς στόχους, τους οποίους τα άτομα προσπαθούν να επιτύχουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Από τη μια οι στόχοι μάθησης συνδέονται με τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου, τις αξίες και τις αντιλήψεις για τον εαυτό τους και αφορούν την απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων και συνδέονται με εσωτερικά κίνητρα. Δηλαδή, ο μαθητής κινητοποιείται από το ενδιαφέρον του για το έργο το οποίο αναλαμβάνει, επιδιώκει στόχους και συνεχίζει την προσπάθειά του σε καταστάσεις αποτυχίας.

Από την άλλη οι στόχοι επίδοσης αφορούν την προσπάθεια των μαθητών να αποδείξουν να αποδείξουν στους άλλους τις ικανότητές τους, είτε αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά τους, είτε ξεπερνώντας τους σε απόδοση.

Επιπρόσθετα οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης επικεντρώνονται στην εξασφάλιση ευνοϊκών κρίσεων για την ικανότητα του ατόμου. Οι μαθητές θεωρούν ότι σημαντικό ρόλο στην επίτευξη έχει η υπεροχή μέσω της σύγκρισης με τους άλλους και επιλέγουν εύκολες δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν ελάχιστη προσπάθεια για την ολοκλήρωσή τους. Μάλιστα, οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης, σχετίζονται με την αποφυγή δυσμενών καταστάσεων για την ικανότητα του ατόμου.

Διάφορες έρευνες, πέρα από τους προσωπικούς στόχους, εξετάζουν επίσης και τους δομικούς στόχους, οι οποίοι επηρεάζονται από τους στόχους που θέτει το περιβάλλον.

Σύμφωνα λοιπόν με αυτούς προκύπτει ότι σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν οι στόχοι της τάξης είναι αφοσιωμένοι στην επίδοση, έχουν αρνητικές συνέπειες στο συναίσθημα και μειώνουν τη σχολική εμπλοκή των παιδιών αυτών, ενώ αντίθετα έχει διαπιστωθεί θετική συνάφεια μεταξύ στόχων μάθησης και θετικών συναισθημάτων των παιδιών (Πολυχρόνη, 2011).

Επιπρόσθετα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επιτρέπουν στους μαθητές αφενός να κάνουν προσωπικές ερμηνείες των προηγούμενων γνωστικών επιτυχημένων ή αποτυχημένων προσπαθειών τους και αφετέρου να αποφεύγουν τις περιστάσεις εκείνες που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τις περισσότερες φορές έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, θέτουν χαμηλούς στόχους, τους οποίους δεν υποστηρίζουν με υπομονή και προσπάθεια και αν ακόμη τους επιτύχουν θεωρούν ότι αυτοί δεν έχουν μεγάλη αξία και δεν αλλάζουν τις πεποιθήσεις της μαθημένης αβοηθησίας στις οποίες έχουν εμπλακεί. Ακόμη, θεωρούν κάθε έργο που τους δίνεται απειλητικό, δύσκολο και πέρα από τον έλεγχο τους και νιώθουν αρνητικά συναισθήματα (Παντελιάδου, 2011).

Μάλιστα, όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμποδίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να οδηγηθούν στη αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Αυτορρυθμιζόμενη ονομάζεται η μάθηση, η οποία αναφέρεται σε σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες του μαθητή, τις οποίες ο ίδιος παρακολουθεί και προσαρμόζει σε βάθος χρόνου, προκειμένου να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους του. Η Bekaert και οι συνεργάτες της (2000) θεωρούν ότι η αυτορρύθμιση εμπλέκει έναν αριθμό εργασιών, στις οποίες περιλαμβάνονται η στοχοθεσία, οι στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, η παρακολούθηση και ο έλεγχος των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, οι πεποιθήσεις κινήτρων, η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός και η ικανοποίηση από την προσπάθεια.

Αυτοαντίληψη

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός συνάφειας μεταξύ της γενικής αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης, ο οποίος αυξάνεται περισσότερο, όταν εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στη σχολική αυτοαντίληψη, που είναι η αντίληψη την οποία έχει το παιδί για τις επιμέρους ικανότητές του στο σχολείο. Η σχέση αυτή μπορεί να έχει κατεύθυνση από την αυτοαντίληψη στην επίδοση, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοενίσχυσης. Η θετική αυτοαντίληψη αποτελεί προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης

και συνεπώς η ανάπτυξη θετικού κλίματος που ενισχύει την ανάπτυξη της θετικής αυτοαντίληψης, αναμένεται να οδηγήσει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Όσον αφορά την αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι ο συγκεκριμένος πληθυσμός παρουσιάζει πιο χαμηλά επίπεδα σχολικής αυτοαντίληψης, καθώς και ότι δεν διαφοροποιείται σημαντικά ως προς τη γενική εικόνα του παιδιού. Άλλες μελέτες ωστόσο δεν έχουν εντοπίσει τέτοιου είδους διαφορές στα επίπεδα της σχολικής αυτοαντίληψης.

Επίσης, τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και οι υπόλοιποι μαθητές χαρακτηρίζονται περισσότερο από τη σχολική τους επίδοση και λιγότερο από άλλες ικανότητες που μπορεί να έχουν, όπως ο αθλητισμός, οι κοινωνικές σχέσεις ή η τεχνολογία. Η συνεχής υποεπίδοση των παιδιών με δυσλεξία, καθώς και η αρνητική ενίσχυση από το περιβάλλον τους, μπορεί να οδηγήσουν στη μείωση της σχολικής τους αυτοαντίληψης (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με την ελληνική, αλλά και την ξένη βιβλιογραφία, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση διαμορφώνουν πιο αρνητική σχολική αυτοαντίληψη συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής τους. Ακόμη, τα παιδιά με δυσλεξία ταυτίζουν την αναγνωστική ικανότητα με την ευτυχία και την εργατικότητα του ατόμου. Τέλος, η αυτοαντίληψη, δηλαδή η εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του, είναι αλληλένδετη με τη σχολική επίδοση αλλά και με τις προσδοκίες των γονέων και τις στάσεις των συνομηλίκων, κάτι που φανερώνει τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τον κεντρικό ρόλο των κοινωνικών προτύπων (Πολυχρόνη, 2011).

Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν σε μεγάλο ποσοστό κοινωνικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από εκείνα των τυπικών συμμαθητών τους. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αγνοούνται και κρίνονται αρνητικά. Επίσης, είναι πιθανό στον βαθμό στον οποίο βρίσκονται εκτός ενός προστατευτικού πλαισίου φίλων, να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Μάλιστα, οι ίδιοι δεν μπορούν να προσαρμόσουν τον λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης, με συνέπεια να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους άλλους γύρω τους. Ως έφηβοι, έχουν σημαντικά προβλήματα κοινωνικής εξέλιξης, είτε λόγω περιορισμών στην κοινωνική αντίληψη και επικοινωνία, είτε λόγω της χαμηλής δημοτικότητας και αυτοπεποίθησής τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και φιλιών μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως είναι λιγότερο ευγενικά και συνεργάσιμα με τους άλλους και σπάνια δημιουργούν μια κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά αυτά, έχουν τις ίδιες γνώσεις με τους συνομηλίκους τους για το τι πρέπει να κάνουν σε κάθε κοινωνική περίπτωση, αλλά πρακτικά αποτυγχάνουν να λειτουργήσουν με ορθό τρόπο (Κανδαράκης, 2004).

Μάλιστα, μια άλλη σοβαρή συνέπεια των εμποδίων που βιώνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και της αδυναμίας τους να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν ορθά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων, είναι το γεγονός ότι πολύ συχνά μένουν μόνοι και χωρίς φίλιες. Ακόμη, φαίνεται πως από την αρχή της σχολικής χρονιάς, οι εν λόγω μαθητές έχουν περιορισμένες φίλιες συγκριτικά με τους συμμαθητές τους και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους παρουσιάζονται απομονωμένοι. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται ως φίλους τους συνομηλίκους τους, τους οποίους απλώς γνωρίζουν, οπότε απογοητεύονται και θυμώνουν όταν εκείνοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Γι' αυτόν τον λόγο συχνά προτιμούν να κάνουν παρέα με συμμαθητές τους που εμφανίζουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες ή από παιδιά μικρότερης ηλικίας. Τέλος, οι επαφές τους με φίλους είναι λίγες, χαλαρές και όχι σταθερές.

Όλα τα παραπάνω κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τους τοποθετούν σε πιο χαμηλή κοινωνική τάξη σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους και βιώνουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική απόρριψη και απομόνωση και ακόμη αν βρεθούν σε μια δύσκολη κατάσταση όχι μόνο αδυνατούν να αντιδράσουν, αλλά δεν μπορούν καν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή να ξεφύγουν, λέγοντας ψέματα για να δικαιολογηθούν. Η προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας επιτρέπει μια σύνθετη, ολοκληρωμένη και αισιόδοξη κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών, αλλά και των δυνατοτήτων αντιμετώπισής τους. (Παντελιάδου, 2011).

Τέλος, η **Vaughn (1992)**, ανέπτυξε τη μέθοδο **FAST, ακρωνύμιο των λέξεων Freeze, Alternatives, Select one, Try it**, η οποία προσεγγίζει την κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση ως επίλυση ενός προβλήματος. Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές διδάσκονται να ακολουθούν τέσσερα βήματα: Freeze (μην αντιδράς, σκέψου ποιο είναι το πρόβλημα, Alternatives (σκέψου ποιες είναι οι πιθανές λύσεις), Select one (σκέψου ποια είναι η καλύτερη), Try it (δοκίμασέ την και σκέψου τι θα κάνεις αν αποτύχει).

2.7 Αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

2.7.1 Αξιολόγηση της ανάγνωσης

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας υπάρχουν πολλά σταθμισμένα τεστ με αναφορά σε κριτήρια που χορηγούνται σε διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, υπάρχουν τεστ ανάγνωσης λέξεων που έχουν αρκετή δυσκολία, όπως το Early Word Recognition Test, το Wide Range Achievement Test, το Third Edition WRAT-3 και το Graded Nonword Reading Test (Wilkinson & Robertson, 2006).

Λόγω του ότι η ταχύτητα επεξεργασίας αποτελεί διακριτικό παράγοντα της αναγνωστικής επίδοσης, οι μετρήσεις αναγνωστικής ευχέρειας χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες. Η ευχέρεια σχετίζεται με την αυτοματοποίηση των αναγνωστικών διεργασιών, η οποία προκύπτει μετά από μακρά εξάσκηση και είναι συνήθως ελλειμματική στον αδύναμο αναγνώστη. Για την μέτρηση της αναγνωστικής ευχέρειας αξιολογείται ο αριθμός ορθά αναγνωσμένων λέξεων ή ψευδολέξεων σε προκαθορισμένο χρόνο. Επίσης, οι μετρήσεις είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν με την ανάγνωση κειμένου ή καταλόγου μεμονωμένων λέξεων. Η μέτρηση της ευχέρειας προκύπτει όταν διαιρεθεί ο αριθμός των ορθά αναγνωσμένων λέξεων ή ψευδολέξεων με τον συνολικό χρόνο ανάγνωσης, περιλαμβάνοντας και τη μέτρηση της ακρίβειας. Κάποια άλλα γνωστά τεστ είναι το Τεστ Ανάγνωσης, το οποίο χρησιμοποιείται συχνά διεθνώς λόγω του γρήγορου χρόνου πραγματοποίησής του, καθώς επίσης και το Τεστ Αυτόματης Αναγνώρισης.

Στην Ελλάδα πρόσφατα σταθμίστηκαν τεστ ανάγνωση, τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από ΕΠΕΑΕΚ και το Υπουργείο Παιδείας και περιλαμβάνουν δοκιμασίες ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων και φωνολογικής επίγνωσης, όπως είναι το Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών, καθώς και το Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ Α (Παντελιάδου, 2009). Στην ελληνική γλώσσα έχουν επίσης σταθμιστεί τεστ συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων, τα οποία χρησιμοποιούνται ομαδικά, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο δεδομένα από μεγάλους πληθυσμούς μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα. Τέλος σε αυτά τα τεστ, πέρα από την αναγνωστική ακρίβεια, αξιολογείται και η κατανόηση της συντακτικής και της σημασιολογικής δομής της πρότασης.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) έχουν παραθετηθεί τα βασικά συστατικά αυτών των τεστ, τα οποία διαφοροποιούνται με βάση την ηλικία και το αναγνωστικό επίπεδο του παιδιού, όπως:

- Ανάγνωση των γραμμάτων.
- Ανάγνωση συλλαβών.
- Ανάγνωση λέξεων.
- Ανάγνωση ψευδολέξεων.

Αναφορικά με την άτυπη αξιολόγηση, στην Μεγάλη Βρετανία δεν υπάρχει κάποιο σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διδάξουν από διαφορετικές σειρές βιβλίων, τα οποία είναι ταξινομημένα με βάση το βαθμό δυσκολίας τους. Τα κριτήρια ανάλυσης των λαθών ορίζονται κυρίως από το θεωρητικό μοντέλο, το οποίο υιοθετείται. Τέλος, η Clay, 1993 για παράδειγμα ταξινόμησε τα λάθη σε οπτικά, συντακτικά και κατανόησης.

2.7.2 Αξιολόγηση της γραφής

Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου επιτελείται σε ένα κείμενο που έχει γράψει ο μαθητής και το οποίο είναι ή δικής του επιλογής ή αφορά ένα θέμα που του ορίστηκε. Η συγγραφή συνιστά μια ιδιαίτερη απαιτητική δραστηριότητα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, διότι απαιτεί την απενεργοποίηση πολλών επιμέρους γνωστικών διεργασιών, στις οποίες περιλαμβάνονται οι γραφοκινητικές δεξιότητες, η ορθογραφική λειτουργία, η συγκέντρωση ιδεών, η οργάνωση και η σύνθεση κειμένων με νόημα.

Επιπλέον, τα κριτήρια από τα οποία αξιολογείται η επίδοση του μαθητή στον γραπτό λόγο αφορούν τρεις τομείς, οι οποίοι αφορούν α) τις γραφοκινητικές δεξιότητες (π.χ. αν το παιδί δυσκολεύεται να σχηματίσει τα γράμματα, να ακολουθήσει τη γραμμή του τετραδίου, έχει κακή στάση σώματος, δυσκολεύεται με τη λαβή του μολυβιού, δεν τηρεί αποστάσεις μεταξύ των λέξεων και κάνει μουντζούρες), β) τη δομή και τη συνοχή του γραπτού (π.χ. αν δυσκολεύεται στη χρονική ή λογική ακολουθία, στη δόμηση παραγράφων) και γ) το περιεχόμενο (π.χ. αν χρησιμοποιεί περιορισμένο λεξιλόγιο, επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις, δυσκολεύεται στη σύνταξη ή την εισαγωγή, δυσκολεύεται να αναπτύξει τις ιδέες του και οι ιδέες του δεν ανταποκρίνονται στο θέμα (Παντελιάδου, 2011).

Η καταγραφή των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου του παιδιού σε τακτά χρονικά διαστήματα παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την πρόοδό του. Μετά από παρέμβαση ή την ανταπόκρισή του στη διδασκαλία γενικότερα.

Τέλος, ένα διαδεδομένο τεστ στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το Test of Written Language-4 ή TOWL-4 Στην Ελλάδα, το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου αξιολογεί τις δυσκολίες στην παραγωγή και την επεξεργασία του γραπτού λόγου (Hammill & Larsen, 2009).

2.7.3 Αξιολόγηση της ορθογραφίας

Για την αξιολόγηση της ορθογραφίας, είναι πολύ σημαντικό ο ειδικός να προχωρήσει σε ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών, διότι τα αναγνωστικά και τα ορθογραφικά λάθη παρέχουν πολύ σημαντικές πληροφορίες για τις γνωστικές διεργασίες του μαθητή (Πρωτόπαπας, 2010).

Τα ορθογραφικά λάθη είναι δυνατόν να εντοπίζονται α) σε κείμενο που παράγεται ελεύθερα από τον μαθητή, β) σε κείμενο που γράφηκε καθ' υπαγόρευση, γ) σε λέξεις που υπαγορεύθηκαν από τον εκπαιδευτικό. Η καταγραφή των ορθογραφικών λαθών είναι μια σχετικά γρήγορα διαδικασία, παρέχει πληροφορίες για τις ατομικές ανάγκες του μαθητή και βοηθά τον εκπαιδευτικό αφενός να εντοπίσει τους τομείς που θα αποτελέσουν στόχο της παρέμβασης και αφετέρου να κάνει διδακτικές προσαρμογές, όπου αυτό απαιτείται.

Επίσης, στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία έχουν σταθμιστεί πολλά τεστ ορθογραφίας, τα οποία είτε είναι ανεξάρτητα, είτε αποτελούν επιμέρους δοκιμασίες συστοιχιών αναγνωστικής ικανότητας. Ορισμένα τεστ που αναφέρονται είναι το Caravolaw Phonetic Spelling Test, το Snowling Nonword Spelling Test, το Vernon Graded Word Spelling Test, καθώς επίσης και οι δοκιμασίες ορθογραφίας που περιλαμβάνονται στο Wide Range Achievement Test III και στο Wechsler Objective Reading Dimensions.

Επιπλέον, ένα παράδειγμα ποσοτικής μεθόδου αξιολόγησης της ορθογραφίας είναι η πρόσφατη στάθμιση μιας δοκιμασίας αξιολόγησης της ορθογραφίας. Με την ποσοτική εκτίμηση της ορθογραφικής ακρίβειας επιτυγχάνεται αφενός η κατάταξη του μαθητή σε μια ομάδα επίδοσης έναντι των συνομηλίκων του και του γενικού πληθυσμού και αφετέρου η πιστοποίηση της προόδου του μαθητή με βάση την παρεχόμενη διδασκαλία.

Σύμφωνα με διάφορους συγγραφείς η δοκιμασία περιλαμβάνει ουσιαστικά, ρήματα, συνδέσμους, επιρρήματα, προθέσεις και μετοχές, ευρεία αντιπροσώπευση συχών ορθογραφικών μοτίβων και λέξεις που αποτελούν εξαιρέσεις. Ακόμη οι λέξεις

προέρχονται από το βασικό λεξιλόγιο των αναγνωστικών βιβλίων και υπαγορεύονται από τον ειδικό στην αρχή ξεχωριστά και έπειτα με τη μορφή προτάσεων και ο μαθητής πρέπει να γράψει μόνο τη λέξη, με τη βοήθεια φυσικά του εκπαιδευτικού (Πρωτόπαπας-Μουζάκη, 2010).

Κεφάλαιο 3^ο

Δυσλεξία

3.1 Έννοια και περιεχόμενο της δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι μια δομική-γνωστική δυσλειτουργία, η οποία αφορά τη επεξεργασία της γραπτής μόνο μορφής της γλώσσας. Οι μαθητές που έχουν δυσλεξία εμφανίζουν δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, καθώς και στην αριθμητική. Επίσης, είναι δεδομένο πως η ανορθογραφία και η γραφή, δεν υποδηλώνουν από μόνες τους την ύπαρξη δυσλεξίας, ωστόσο το λεξιλόγιό τους ενδέχεται να είναι ελλιπές και η απόδοση του περιεχομένου ενός κειμένου να είναι δυσχερής. Η σχολική τους επίδοση φαίνεται πως είναι κατώτερη του νοητικού δυναμικού και της χρονολογικής τους ηλικίας (Riddick, 2010).

Επιπλέον, η δυσλεξία με βάση το βαθμό δυσκολίας της, μπορεί να διακριθεί σε τρία επίπεδα (μικρού, μεσαίου και μεγάλου), με αντίστοιχη επίπτωση στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Τανός, 2004).

3.2 Συμπτώματα της δυσλεξίας

Η δυσλεξία εκδηλώνεται με διάφορα συμπτώματα, τα οποία παρατηρούνται όχι μόνο στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, αλλά και στη συμπεριφορά του μαθητή με τη συγκεκριμένη αδυναμία. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι ο μαθητής με δυσλεξία, εξαιτίας της δυσκολίας του στη γνωστική επεξεργασία των λέξεων ενός κειμένου καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια και χρόνο σε σχέση με τους άλλους μαθητές (Πόρποδας, 2002).

Τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι τα εξής:

➤ Στην ανάγνωση

- Δυσχέρεια και βραδύς ρυθμός στην ανάγνωση.
- Καθρεφτική ανάγνωση (π.χ. άλλο-όλα).
- Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που έχουν τα ίδια γράμματα (π.χ. μόνος-νόμος).
- Δυσκολία στην ανάγνωση και στην προφορά ασυνήθιστων και πολυσύλλαβων λέξεων.
- Αντικατάσταση λέξης με άλλη παρόμοιας σημασίας (π.χ. νύχτα-βράδυ).

➤ Στην γραφή και ορθογραφία

- Ακατάστατη και δυσανάγνωστη γραφή.
- Καθρεφτική γραφή (π.χ. ρ-9).
- Αντικατάσταση, παράλειψη και αντιμετάθεση γραμμάτων (π.χ. κάνω-χάνω, γράφω-γάφω, γιορτή-γιοτρή).
- Υπερβολικά ορθογραφικά λάθη που συχνά είναι διαφορετικά.
- Απροθυμία για γράψιμο.

➤ Στη συμπεριφορά

- Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού.
- Δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, της σειράς και της διεύθυνσης (π.χ. δυσκολία στη μάθηση των μηνών με τη σωστή σειρά, ανατολή-δύση).
- Δυσκολία στη βραχύχρονη και στη μακρόχρονη μνήμη.
- Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (π.χ. σύγχυση μεταξύ του πριν και του μετά, του αύριο και του χτες).
- Ενδεχόμενη αδυναμία συγκέντρωσης και κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Ακαταστασία στα τετράδια και στην τσάντα (Τανός, 2004).

3.3 Αιτιολογία της δυσλεξίας

Η αιτιολογία της δυσλεξίας, δεν είναι ξεκάθαρο αν πρόκειται για κληρονομικούς παράγοντες. Μελέτες έχουν δείξει ότι πρόκειται για κάποια δυσλειτουργία στις περιοχές του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τις κυριότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με την δυσλεξία, η αιτιολογία οφείλεται σε:

- Νευρολογικές υπολειτουργίες
- Ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία
- Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία
- Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών

Νευρολογικές υπολειτουργίες

Η δυσλεξία ερμηνεύεται είτε ως λειτουργική ανωμαλία του εγκεφάλου είτε ως βλάβη στην οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας.

Ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία

Θεωρείται ότι η ημισφαιρική κυριαρχία είτε εκδηλώνεται καθυστερημένα είτε δεν εκδηλώνεται καθόλου.

Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

Η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται σε τέτοιου είδους ανωμαλίες που εντοπίζονται στις οφθαλμικές κινήσεις, στη λειτουργική ανωμαλία της οπτικής αντίληψης, στην αδυναμία του αισθητηριακού συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών, καθώς και στη οπτική αδυναμία αντίληψης της διαδοχής κ.α.

Νευρολογικά ανωμαλία

Η δυσλεξία θεωρείται ότι οφείλεται σε νευρολογική ανωμαλία που εκδηλώνεται ως ανικανότητα στην αντίληψη των γρήγορων αλλαγών στο οπτικό και ακουστικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με μια θεωρητική άποψη υπάρχει ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία των πληροφοριών. Η θεωρία βασίστηκε στον Orton, ότι τα παιδιά με δυσλεξία κάνουν καθρεφτικά λάθη, δηλαδή η αποτυχία των παιδιών να αναπαράγουν τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά. Από τότε, η υπόθεση της «ελαττωματικής αντίληψης της έννοιας της διαδοχής» έγινε η αιτία της δυσλεξίας και έγινε ευρύτατα αποδεκτή (Reid, 2009).

3.4 Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι η πιο κοινή από τις μαθησιακές διαταραχές, γνωστές ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή τις καταστάσεις εκείνες που παρεμβάλλονται ανασταλτικά στην ικανότητα ενός παιδιού, με φυσιολογική νοημοσύνη, να αποκτήσει ορισμένες φωνολογικές/γραφωφοφωνημικές δεξιότητες, όπως δεξιότητα ανάγνωσης, δεξιότητα ορθογραφημένης γραφής ή άλλες νοητικές δεξιότητες (Χρηστάκης, 2011).

Ένα παιδί με δυσλεξία, μπορεί να έχει δυσκολίες τόσο στην κατανόηση όσο και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή). Οι δυσκολίες στην κατανόηση μπορεί να συνδέονται με το γεγονός ότι τα είδη μνημονικών επεξεργασιών που σχετίζονται με τη δυσλεξία, ενδέχεται να παρεμποδίσουν δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ακουστική κατανόηση, δηλαδή κατανόηση της νοηματικής και σημασιολογικής έννοιας όσων ακούνε.

Σε γενικές γραμμές η δυσλεξία θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα γνωστικό κέντρο, όπου τα συμπτώματα των ΕΜΔ, μπορεί να αποκρύπτονται ή να επιδεινώνονται από περιβαλλοντικές ή κοινωνικές συνθήκες και συγκυρίες (Λιβανίου, 2004).

Οι επίσημοι ορισμοί για τη δυσλεξία αναφέρουν «Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή νευρολογική, η οποία υπεισέρχεται στην απόκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Εκδηλώνεται σε διάφορους βαθμούς σοβαρότητας, στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές και στην αριθμητική. Η

δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών ανεπαρκειών, ανεπαρκούς διδασκαλίας ή περιβαλλοντικών ευκαιριών παρ' ότι μπορεί να εκδηλώνεται και σε τέτοιες περιπτώσεις. Παρ' ότι η δυσλεξία είναι πρόβλημα ζωής τα δυσλεκτικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επαρκώς με την έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση» (IDA, 2004).

Επιπρόσθετα, ο κλασικός, αλλά ενεργός θεωρείται ο ορισμός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας (1968), όπου η Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία ορίζεται ως μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικό πολιτιστικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστατική προέλευση (Αναστασίου, 1998);(Στασινός, 2009).

3.5 Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Τα δυσλεξικά παιδιά, σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους διαφέρουν σε επιμέρους τομείς της συμπεριφοράς, κυρίως στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την επεξεργασία πληροφοριών που σχετίζονται με τα συμβολικά συστήματα. Επίσης, η αναγνωστική και ορθογραφική απόσταση ενός δυσλεξικού παιδιού από τη μέση αναγνωστική και ορθογραφική απόσταση που εμφανίζουν παιδιά της ηλικίας του μπορεί να ποικίλλει. Οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών μπορεί να διακυμαίνονται ελαφριές, δηλαδή δυο χρόνια αναγνωστικής ή ορθογραφικής υστέρησης, μέχρι πολύ σοβαρές, δηλαδή πέντε ή παραπάνω χρόνια με αναγνωστική ή ορθογραφική υστέρησης (Berninger, Wolf, 2009).

Επιπλέον, οι αναγνωστικές και ορθογραφικές διαφορές δεν είναι μόνο ποσοτικές, αλλά και ποιοτικές. Τα παιδιά δεν κάνουν όλα τα ίδια αναγνωστικά λάθη, ενώ στην περίπτωση των δυσλεξικών παιδιών γίνεται λόγος «για περίεργα ορθογραφικά λάθη». Τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι οι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/σταβός, αργός/αγρός), οι αναστροφές (μ/η), και οι παραλείψεις (σύνθεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα). Το βασικό έλλειμμα, το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης (αναγνώρισης των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη) σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων (Τομάτις, 2009).

Στη περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και ν' αναγνωρίσει αυτόματα απλές λέξεις, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα. Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση

και αναγνώριση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή ακόμα περισσότερο, μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή (Λιβανίου, 2004).

Μερικά από τα χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

Α) Δυσκολίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφία

- ✓ Αργή και διστακτική ανάγνωση.
- ✓ Δυσκολίες στην αναγνώριση των γραμμάτων και χάσιμο της σειράς στο κείμενο, κυρίως εκεί που τελειώνει και αρχίζει η άλλη σειρά.
- ✓ Παρατονισμός των λέξεων.
- ✓ Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- ✓ Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω αντί πλένω.
- ✓ Πρόσθεση επιπλέον φθόγγων ή συλλαβών σε μια λέξη.
- ✓ Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, όπως και, να.
- ✓ Καθρεφτική αναγνώριση μικρών λέξεων, όπως αχ-χα, αν-να.
- ✓ Λαθεμένη προφορά φωνηέντων π.χ κόνω-κάνω.
- ✓ Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, όταν η ανάγνωση γίνεται από το ίδιο το παιδί.
- ✓ Συντόμευση λέξεων, όπως στάτης αντί στρατιώτης.
- ✓ Παραλείψεις ή επαναλήψεις γραμμάτων ή συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη.
- ✓ Αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη, όπως φρένω αντί φέρνω.
- ✓ Αγνόηση των σημείων στίξης.
- ✓ Συντακτικά λάθη.
- ✓ Δυσκολίες και λάθη στην αντιγραφή (Στασινός, 2009).

Επίσης, οι δυσκολίες στην γραφή αναφέρονται στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν άτομα που δεν μπορούν να γράψουν περιεχόμενο με συνέπεια, να μεταγράψουν αυτό που τους είπαν αποτελεσματικά ή να γράψουν ευανάγνωστα. Οι δυσκολίες γραφής περιλαμβάνουν, έλλειψη ικανότητας σωστής γραφής στην ίδια γραμμή, ανάμειξη γραμμάτων με παρόμοια εμφάνιση, εσφαλμένη σειρά γραμμάτων ή λέξεων σε μια πρόταση, αντιστροφή αριθμών και γραμμάτων, ακανόνιστο σχήμα και μέγεθος γραμμάτων, ορθογραφικά λάθη, λάθη κατά την αντιγραφή κειμένου από τον πίνακα ή το βιβλίο, κακές γραμματοσειρές, μη ύπαρξη επαρκούς χώρου μεταξύ των περιθωρίων

και των γραμμάτων, ακατάλληλη χρήση των γραμμών και αδυναμία να ανοίξει κανείς με ακρίβεια τις σκέψεις του (Al-Qadri, et al., 2021)

3.6 Διάγνωση Δυσλεξίας

Αρχικά, είναι εφικτό διαφορετικά παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες να έχουν διαφορετικές αιτιολογίες για τις δυσκολίες αυτές, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχουν διαφορετικά μοτίβα αναπτυξιακής δυσλεξίας. Μολονότι υπάρχει μεγάλος αριθμός αναγνωστικών τεστ, δεν υπάρχει ούτε ένα, ώστε να μπορεί να κάνει διάκριση μεταξύ δυσλεξικών και μη σωστά εκπαιδευμένων ή καθυστερημένων αναγνωστών. Για παράδειγμα κάποια παιδιά είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν ορισμένη δυσκολία στο να μεταφράζουν γράμματα (γραφήματα) σε ήχους (φωνήματα) διότι δεν μπορούν να διακρίνουν τα διαφορετικά φωνήματα της γλώσσας ή ενώ γνωρίζουν τα φωνήματα αυτά δεν ξέρουν ποια γράφηματα αντιστοιχούν σε ποιο φώνημα (Pavey, 2003).

Επίσης, ο λειτουργικός ορισμός της δυσλεξίας δε θέτει κριτήρια αποκλεισμού, ενώ οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σχετίζονται με τα κριτήρια αυτά. Παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ή αισθητηριακές ελλειμματικότητες μπορούν να χαρακτηρίζονται και ως δυσλεξικά, εάν παρουσιάζουν δυσκολία στη γραφοφωνημική κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση (Wiltshire, 2003).

Στην Ελλάδα ο όρος δυσλεξία αποδίδεται σε παιδιά με δυσκολία στην ορθογραφία και την ανάγνωση, αλλά με φυσιολογική νοημοσύνη και ο όρος ειδική αγωγή αφορά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και νοητική ή σωματική αναπηρία. Επίσης, στη χώρα μας χρησιμοποιούνται διάφορα διαγνωστικά εργαλεία, σταθμισμένα και μη, όπως το WISC (τεστ νοημοσύνης- σταθμισμένο) το CELF (τεστ φωνολογικής συνειδητότητας – σε διαδικασία στάθμισης) και το Αθηνά (Ελληνικό τεστ). Οι περισσότεροι ειδικοί έχουν επινοήσει και δικά τους εργαλεία για την ανίχνευση προβλημάτων στην ορθογραφία και την ανάγνωση. Συνεπώς τα προβλήματα που διαγιγνώσκουν και οι επιλεγόμενες διαγνωστικές δοκιμασίες, εξαρτώνται από το είδος της εκπαίδευσης, την ειδικότητα, αλλά και την εμπειρία που διαθέτει το άτομο-διαγνώστης (Λιβανίου, 2004).

Επιπλέον, η αξιολόγηση για τη δυσλεξία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τα είδη μνημονικών επεξεργασιών που σχετίζονται με τη μάθηση, αλλά να συμπεριλαμβάνει την αλληλεπίδραση εύρους και ποιότητας μορφωτικών ευκαιριών και εύρους και βαρύτητας δυσκολιών και ικανοτήτων στη φωνολογική, ορθογραφική και νοηματική επεξεργασία. Έτσι, για θεωρηθεί ολοκληρωμένη η αξιολόγηση χρήζει η διερεύνηση της πιθανότητας συνύπαρξης με άλλες μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μια οι

ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στον ψυχικό κόσμο του παιδιού (Karpathiou, Dalla, Marra, 1994).

Τέλος, η διάγνωση για δυσλεξία δεν πρέπει να οριστικοποιείται μέχρι το παιδί να φτάσει στην ηλικία των εννιά ετών, για να υπάρχει περιθώριο ωρίμανσης του παιδιού και ολοκλήρωσης των σταδίων εξέλιξης των εγκεφαλικών περιοχών, οι οποίες ευθύνονται για τη γραφή και την ανάγνωση. Ακόμη η διάγνωση πρέπει να γίνεται από διεπιστημονική ομάδα ειδικών, σε δημόσια κέντρα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας ή και ιδιωτικά κέντρα, με κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό (Kim, 2004).

Σύμφωνα με τον Hynd (1992) υπάρχουν πέντε βασικά κριτήρια, για τα οποία συμφωνούν οι περισσότερες θεωρίες. Αυτά είναι τα εξής:

➤ **Το κριτήριο της ιδιαιτερότητας**

Το άτομο παρουσιάζει:

- Καθυστέρηση μόνο στην ανάγνωση ή και τη γραφή.
- Δυσκολία μετασχηματισμού των λέξεων σε φθόγγους και γράμματα και μετατροπής των γραμμάτων σε ηχητικά κατανοητό λόγο.
- Δυσκολία σύνδεσης φθόγγου-συμβόλου και αδυναμία εντύπωσης και διατήρησης στη μνήμη των συνδυασμών των φωνημάτων και γραφημάτων ή της εικόνας των λέξεων και τρόπου γραφής τους.
- Δυσκολία ανάγνωσης, κατανόησης και γραπτής απόδοσης κειμένου με αλληλουχία και με σωστούς συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες (Μπόντη, 2013).

➤ **Το κριτήριο της κανονικής νοημοσύνης**

- Για τη διάγνωση της δυσλεξίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει το άτομο δείκτη νοημοσύνης πάνω από 85, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην ανάγνωση, δεν αποτελούν απόρροια νοητικής καθυστέρησης ή χαμηλού-οριακού νοητικού επιπέδου.

➤ **Το κριτήριο της απόκλισης**

- Παρατηρείται μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στο συνολικό νοητικό-γνωστικό επίπεδο του ατόμου και της ευρύτερης σχολικής του επίδοσης και στις ικανότητες αποκωδικοποίησης, κωδικοποίησης και επεξεργασίας του γραπτού λόγου.

➤ **Το κριτήριο του αποκλεισμού**

- Για την επίσημη διάγνωση της δυσλεξίας, θα πρέπει να αποκλειστεί η πιθανότητα η αναγνωστική δυσκολία του ατόμου να οφείλεται σε διαταραχές όρασης,

ακοής, διάσπασης προσοχής, συναισθηματικά προβλήματα ή αναλφαβητισμό, ενώ υπολειμματικά στοιχεία της δυσκολίας, είναι εμφανή στην εφηβεία, αλλά και στην ενήλικη ζωή.

➤ **Το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης και των επιμέρους γλωσσικών ικανοτήτων.**

- Η δυσλεξία μπορεί να είναι εμφανής στα τέσσερα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο επιμέρους τύπους δυσλεξίας. Έτσι, το άτομο, μπορεί να εμφανίζει δυσκολίες σε διάφορες ικανότητες του λόγου, όπως **φωνολογικές ικανότητες** (ακουστική αντίληψη, διάκριση, σύνθεση, ανάλυση, μνήμη, αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, τονισμός), **μορφολογική ικανότητα** (κανόνες γραμματικής και μορφολογίας, π.χ. κλίση ονομάτων και ρημάτων), **σύνταξη** (ικανότητα κατασκευής ολοκληρωμένων προτάσεων, κατανόηση και επεξεργασία σύνθετων νοημάτων) και τέλος **σημασιολογία** (ικανότητα ανάρσωσης από τη μνήμη της σχέσης μεταξύ των λέξεων και των νοημάτων τους, λεκτική ευχέρεια (Μπόντη, 2013).

3.7 Πρόληψη, Παρέμβαση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών από τη Νηπιαγωγό και τον Εκπαιδευτικό στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού

Πολλές φορές οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται για το τι φταίει και το παιδί δεν μπορεί να λειτουργήσει όπως τα άλλα παιδιά στο Νηπιαγωγείο. Ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται πολύ σημαντικός για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Σε πολλές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, εφαρμόζεται η διαδικασία της γενικής αξιολόγησης που έχει στόχο τον εντοπισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (screening). Η διαδικασία αυτή αρχίζει από την προσχολική ηλικία, όπου χορηγούνται ειδικά σταθμισμένα τεστ για τον εντοπισμό των δυσκολιών και των ελλείψεων του παιδιού στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα αυτών των δοκιμασιών αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν το παιδί να βελτιώσει τις αδυναμίες του πριν μεταβεί στο Δημοτικό, έτσι ώστε να μην υστερεί σε σχέση με τους συμμαθητές του (Herbert, 2008).

Στο Νηπιαγωγείο μια έμπειρη νηπιαγωγός θα μπορέσει άμεσα να εντοπίσει το παιδί που έχει γλωσσικά προβλήματα ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες, επειδή είναι πολλά τα ενδεικτικά στοιχεία στην όλη του συμπεριφορά. Τέτοια στοιχεία είναι τα ακόλουθα:

- Σχετικά με τον **προφορικό λόγο**, το παιδί εμφανίζει αργή εξέλιξη, σχετικά με την σωματική και πνευματική του ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά, το παιδί:
 - Μπερδεύει τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη, δηλαδή κάνει αναγραμματισμούς, π.χ. λέει «ματητής» αντί «μαθητής».
 - Οι προφορικές του εκφράσεις, ακόμη και μετά την προσχολική ηλικία, είναι ανώριμες συντακτικά και γραμματικά, π.χ. «πάω ανοίξει πόρτα εγώ».
 - Δεν μπορεί να αφηγηθεί κάτι που του συνέβη ή να πει μια ιστοριούλα με τη σωστή σειρά των γεγονότων.
 - Δυσκολεύεται να συσχετίσει αντικείμενα που βρίσκονται ακόμη και στο άμεσο περιβάλλον του, με την ανάλογη ονομασία τους – δηλαδή, η εικόνα ενός καναπέ να συσχετιστεί με τη λέξη «καναπέ» ή να αναγνωρίσει τα ανάλογα χρώματα σε μια σειρά χρωμάτων.
 - Δεν κατανοεί την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας και δεν μπορεί να αποστηθίσει στιχάκια ή τραγουδάκια, ακολουθώντας τη σωστή σειρά των γεγονότων.
- Σχετικά με το **γράψιμο/ζωγραφική**, το παιδί χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια - χωρίς να δείχνει προτίμηση στο δεξί ή στο αριστερό χέρι- ακόμη και για να φάει, να πετάξει την μπάλα, να πιάσει το μολύβι ή τα πινέλα ζωγραφικής. Ακόμη, δεν μπορεί να μάθει ποια είναι η αρχή του χαρτιού ή της σελίδας και ξεκινά από τη μέση, την άκρη ή το τέλος. Αυτό οφείλεται είτε στο ότι το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα πλευρίωσης (αμφιδέξιο), είτε στο ότι έχει προβλήματα οργάνωσης χώρου. Συγκεκριμένα το παιδί:
 - Δυσκολεύεται, να ζωγραφίσει ή να φτιάξει ορισμένα σχήματα ή ακόμη και να τα αντιγράψει από το πρωτότυπο.
 - Δεν ξέρει να γράψει το όνομά του ή το γράφει λάθος και παρουσιάζει δείγματα καθρεπτικής γραφής.
 - Μπερδεύει γραφήματα με άλλα γραφήματα.
 - Αναφορικά με την **ανάγνωση**, το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει ότι οι λέξεις διαβάζονται μόνο από τα αριστερά προς τα δεξιά και πολλά παιδιά με υψηλή νοημοσύνη διαβάζουν, γρήγορα κιάλας, τις λέξεις ανάποδα ή ξεκινώντας από τη μέση ή με αναγραμματισμούς.
 - Σχετικά με παιχνίδια **με λέξεις και γράμματα**, δεν μπορεί να ταξινομήσει ή να βάλει λέξεις σε ζεύγη ή ομάδες ή να βάλει με τη σειρά γράμματα, αριθμούς, σχήματα κ.λπ., όπως το πυργόλεξο.

- Σχετικά με τις **χωροχρονικές έννοιες**, το παιδί δεν είναι σίγουρο για το πως πρέπει να τοποθετηθεί μέσα στο χώρο και δεν μπορεί να κατανοήσει ορισμένες κατευθύνσεις, όπως αριστερά/δεξιά. Χάνεται συνεχώς και δεν ξέρει που είναι η τάξη του, η θέση του ή που μένει. Κανονικά, ένα παιδί πέντε ετών πρέπει να αναγνωρίζει ποιο είναι το αριστερό και ποιο το δεξί μέρος του σώματός του και σε ηλικία επτά ετών περίπου, πρέπει να μπορεί να ξεχωρίζει την αριστερή και τη δεξιά πλευρά στο σώμα των άλλων.

- Σχετικά με την **βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη**, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προβλήματα, που μπορεί να οφείλονται σε δυσλειτουργία ή ανεπάρκεια αυτών των συστημάτων, τα οποία είναι:

- Το παιδί ενδέχεται να ξεχνά τις οδηγίες των δασκάλων εντός της τάξης για διάφορες ασχολίες, π.χ. χαρτοκοπτική, ζωγραφική, χρήση ενός οργάνου. Δεν θυμάται τι θέλημα το έστειλε η νηπιαγωγός να κάνει ή τι πρέπει να ετοιμάσει για την επόμενη μέρα και μπερδεύεται αν του πει η νηπιαγωγός να εκτελέσει δύο ή και περισσότερες εντολές.

- Δυσκολεύεται πολύ και δεν μπορεί να επαναλάβει με τη σωστή σειρά τις ημέρες της εβδομάδας, τις εποχές, τους μήνες, το αλφάβητο και φυσικά δε μπορεί να αποστηθίσει στίχους με τη σωστή σειρά. (Λιβανίου, 2004).

Το Νηπιαγωγείο και οι νηπιαγωγοί έχουν το ίδιο βάρος ευθύνης για τη γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Το κάθε παιδί αποτελεί μία μοναδική περίπτωση και η νηπιαγωγός χρειάζεται να καταλάβει ότι η διδασκαλία, η μεταφορά της γνώσης, και το μάθημα, απευθύνεται σε διαφορετικά παιδιά, τα οποία λειτουργούν με δικό τους ξεχωριστό τρόπο. Η νηπιαγωγός πρέπει να λαμβάνει υπόψη της ότι, μπορεί να απαιτούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες όμως ποικίλλουν και εξαρτώνται από το είδος του προβλήματος (π.χ. δυσκολία έκφρασης, δυσκολία στην οργάνωση, άρνηση να συμμετέχει σε δραστηριότητες, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα κ.λπ. (Herbert, 2008).

Η έγκαιρη παρέμβαση πριν την Α΄ τάξη του Δημοτικού είναι σημαντική για όσα παιδιά ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου», όπως τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλεται να γίνεται με ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, με συμπεριφοριστικές,

κοινωνικονωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις και για αυτόν τον λόγο αποτελεί μεγάλη σημασία η συνεργασία πολλών ειδικών. Ο δάσκαλος είναι ο πρώτος που συνήθως αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και συνήθως ο τελευταίος που θα βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαπιστώσεις που κάνει σχετικά με την αναγνώριση των μαθησιακών του δυσκολιών είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί μπορεί να συμβάλλουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποτελεσματική τους αντιμετώπιση. Έτσι τα προβλήματα ομιλίας π.χ., τα οποία διαπιστώνονται κατά τη νηπιακή ηλικία αντιμετωπιστούν έγκαιρα, τότε ο χειρισμός των μαθησιακών δυσκολιών από τον εκπαιδευτικό είναι ευκολότερος (Nabuzoka, 2000).

Σε περιπτώσεις όπου το πρόβλημα δεν αναγνωριστεί μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών περίπου, τότε το παιδί αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη δυσκολία τη θεραπευτική προσπάθεια. Η άσκηση του παιδιού σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας σε μικρή ηλικία θα το βοηθήσει να περιορίσει την εμφάνιση των διαταραχών ανάγνωσης στις προπτώσεις αυξημένων πιθανοτήτων εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών. Αυτές οι δραστηριότητες ενδέχεται να έχουν τη μορφή παιχνιδιού, με στόχο την εξάσκηση του παιδιού στην ακοή, την αναγνώριση προτάσεων και λέξεων και την ανάλυση συλλαβών και φωνημάτων. Για παράδειγμα, το παιδί, μπορεί να αναλύσει τη λέξη «ψάρι» ως «ψ-άρι» και στη συνέχεια να τη συνθέσει ως «ψάρι» ή μπορεί με τη χρήση χρωματιστών κύβων να χωρίσει τη λέξη στους ήχους που τη συνθέτουν «ψ-ά-ρ-ι».

Επίσης, έχει τεκμηριωθεί ότι εάν οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν ανιχνευθούν και δεν αντιμετωπιστούν το αργότερο μέχρι τη δεύτερα τάξη του Δημοτικού, ακολουθούν το μαθητή σε όλη τη σχολική του ζωή. Έτσι λοιπόν, ο έγκαιρος εντοπισμός και η αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών από το Νηπιαγωγείο είναι ένας από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους εκπαιδευτικής παρέμβασης για τις μαθησιακές δυσκολίες, στο βαθμό που μειώνεται σημαντικά ο αριθμός των παιδιών που χαρακτηρίζονται στο Δημοτικό ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η πρώτη παρέμβαση συνδέεται με την ορθή διδασκαλία ενός μαθήματος σε όλους τους μαθητές. Η έμφαση δίνεται στην προσαρμοσμένη και εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες και το μάθημα είναι αυτό που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε μαθητή. Συμπερασματικά, η μαθησιακή διαδικασία είναι εξατομικευμένη, αξιοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή και προσαρμόζεται στο γνωστικό ύψος του και στον

ατομικό τρόπο προσέγγισης του νέου μαθησιακού υλικού. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Το δεύτερο επίπεδο της παρέμβασης, το οποίο μπορεί να γίνει είτε στο πλαίσιο της γενικής είτε στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, αφορά στην υποστήριξη των μαθητών σε μικρές ομάδες, κάθε ημέρα και στο πλαίσιο των στόχων του τυπικού αναλυτικού προγράμματος.

Μετά από αυτό το επίπεδο παρέμβασης, όσοι μαθητές δεν προοδεύουν ικανοποιητικά μετά από είκοσι εβδομάδες κατάλληλης, εντατικής διδασκαλίας, περνούν πλέον σε ό,τι μέχρι σήμερα είναι ειδική αγωγή (οι μαθητές δέχονται εξατομικευμένη εντατική διδασκαλία από ειδικό εκπαιδευτικό, σε τμήμα ένταξης). Με βάση αυτή την έγκαιρη παρέμβαση, μόνο τα παιδιά που περνούν στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης, παραπέμπονται για διάγνωση και πιθανή ένταξη στην ειδική αγωγή. Το μοντέλο της παρέμβασης σε τρία επίπεδα, έχει κερδίσει σημαντική αναγνώριση από τους επιστήμονες των μαθησιακών δυσκολιών και έχει επηρεάσει σημαντικά και τις υφιστάμενες διαγνωστικές δοκιμασίες. Τέλος, απαιτείται συστηματική προσπάθεια των ερευνητών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής αυτών των παρεμβάσεων μέσα στη συγκεκριμένη καθημερινότητα και τους περιορισμούς των σημερινών σχολείων (Παντελιάδου, 2009).

Κεφάλαιο 4^ο

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ/ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠ-Υ)

4.1 Νόμος για ΔΕΠ-Υ

Σύμφωνα με τον νόμο (Ν. 3699/2008), ορίζεται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με επίσημα διαγνωσμένη ΔΕΠ-Υ είναι «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και συνεπώς δικαιούνται να λαμβάνουν τις απαραίτητες τροποποιήσεις που ορίζει ο νόμος για το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο φοιτούν, αλλά και να αντιμετωπίζονται με την απαραίτητη επιείκεια στα θέματα που αφορούν τη συγκέντρωση και ενίοτε τη συμπεριφορά τους.

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προ-τύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου.

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων. 1. Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκ-παιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Στη διεπιστημονική ομάδα δύναται να συμμετέχει και εργοθεραπευτής ή μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκ-παιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ 31 κατά περίπτωση, κατόπιν εισήγησης του Προϊσταμένου του οικείου ΚΕΔΔΥ. Οι απόφοιτοι

άνω των δεκαοκτώ (18) ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν emπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ.

<https://www.adhdhellas.org/component/k2/item/111-nomos-3699-2008>

4.2 Ορισμός

Σύμφωνα με το DSM-5 η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, είναι η επίμονη διαταραχή της προσοχής και της υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας, που επηρεάζει τη λειτουργία ή την ανάπτυξη του ατόμου και χαρακτηρίζεται από την απροσεξία και την παρορμητικότητα (American Psychiatric Association, 2013).

Σύμφωνα με το ICD-10, τα τελευταία χρόνια για το σύνδρομο αυτό χρησιμοποιείται όλο και πιο συχνά ο διαγνωστικός όρος «διαταραχή του τύπου ελλειμματικής προσοχής». Ο όρος αυτός δεν έχει χρησιμοποιηθεί στο παρόν βιβλίο, διότι προϋποθέτει γνώσεις ψυχολογικών διαδικασιών και δεν αποκλείει την ένταξη στην διαταραχή και των παιδιών εκείνων που είναι αγχώδη, απορροφημένα από σκέψεις απαθή και ονειροπαρμένα και των οποίων τα προβλήματα ενδέχεται να είναι διαφορετικά. Παρεμπιπτόντως, κατά την άποψη της συμπεριφοράς, τα προβλήματα που προκαλεί η απροσεξία αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό αυτών των συνδρόμων υπερκινητικού τύπου (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997).

4.3 Ιστορική αναδρομή της ΔΕΠ-Υ

Η ανάδυση της ΔΕΠ-Υ ως μιας κατηγορίας νευρολογικής διαταραχής στις ΗΠΑ, είχε σκοπό να κατηγοριοποιήσει παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα και παρορμητισμό σε μεγάλο βαθμό.

Επίσης, παιδιά με τέτοια χαρακτηριστικά αναγνωρίστηκαν για πρώτη φορά από τον παιδίατρο Frederick Still σε ένα άρθρο του όπου δημοσιεύτηκε στην παγκοσμίου κύρους ιατρική επιθεώρηση 'The Lancet', η οποία απέδιδε εξασθενημένη ψυχαναγκαστική βούληση και ανικανότητα συγκέντρωσης και διατήρησης της προσοχής. Ωστόσο αυτή η περιγραφή μετατράπηκε τις δεκαετίες 1950 και 1960 σε Ελάχιστη Εγκεφαλική Δυσλειτουργία ή Ελάχιστη Εγκεφαλική Βλάβη.

Στη δεκαετία του 1950 διάφοροι ερευνητές υποστήριζαν ότι παιδιά με διαταραχή παρορμητικής υπερκινητικότητας παρουσίαζαν εγκεφαλική βλάβη. Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, αρκετοί ειδικοί που εργάζονταν στον τομέα της παιδικής ψυχοπαθολογίας αμφισβητούσαν την άποψη περί εγκεφαλικής βλάβης σε παιδιά δίχως ιατρικό ιστορικό τέτοιας βλάβης (Nayebi, 2015).

Μάλιστα, στη δεκαετία του 1970 το υπερκινητικό σύνδρομο είχε διερευνηθεί τόσο για να περιλαμβάνει την παρορμητικότητα, περιορισμένο εύρος προσοχής, χαμηλή ανεκτικότητα απογοήτευσης και ματαιώσης, διάσπαση προσοχής και επιθετικότητα. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές την ίδια περίοδο η διαταραχή έπαψε να αποδίδεται σε εγκεφαλική βλάβη, αλλά σε εγκεφαλικούς μηχανισμούς.

Επιπρόσθετα, στη δεκαετία του 1960 κριτήρια παιδικών ψυχιατρικών διαταραχών, συμπεριλήφθηκαν για πρώτη φορά στη Διεθνή Κατηγοριοποίηση Παθήσεων του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, αλλά και στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, όπου η διαταραχή προσδιοριζόταν ως «υπερκινητική αντίδραση παιδικής ηλικίας»

Ο Douglas (1972) υποστήριξε ότι τα υπερκινητικά παιδιά παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις σε τυποποιημένα τεστ προσοχής και για τον λόγο αυτό άλλαξε η ονομασία του όρου σε «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ) ως κατηγορία στο DSM-3. Το 1987 η ορολογία άλλαξε και πάλι σε Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και η APA υιοθέτησε και επίσημα τον όρο Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/ΔΕΠΥ). Ο Reid (1995), τονίζει το γεγονός ότι τα συμπτώματα έχουν συμπεριληφθεί στο ίδιο σύνδρομο (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2012).

4.4 Αιτιολογικοί παράγοντες της ΔΕΠΥ

Σύμφωνα με τον Tannoc (1998), ανάμεσα στα παιδιά με ΔΕΠΥ και παιδιών μιας ομάδας ελέγχου, τα οποία δεν παρουσιάζουν τη διαταραχή, έχουν υπάρξει διαφορές σε διάφορες περιοχές της νοητικής λειτουργίας, κυρίως σε νευροψυχολογικές μετρήσεις εκτελεστικών λειτουργιών.

Οι Douglas και Tant (1982) διαπίστωσαν πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ σε σύγκριση με εκείνα που δεν είχαν ΔΕΠΥ, παρουσιάζουν δυσκολίες σε καθήκοντα και ασχολίες που απαιτούν δύσκολες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και οργανωτικές δεξιότητες. Επίσης, οι στρατηγικές αυτές των παιδιών με ΔΕΠΥ, διακατέχονται από αναποτελεσματικότητα, παρορμητικότητα και είναι ανοργάνωτες (Λιβανίου, 2004).

Σύμφωνα με τους Frank και Lazar (1988) η επιστημονική εξήγηση της αιτιολογίας της ΔΕΠΥ έχει αποδοθεί στο γεγονός ότι «υπάρχει κάποια δυσλειτουργία στα συστήματα των μετωπιαίων εγκεφαλικών λοβών, ειδικότερα στα εκτελεστικά συστήματα. Οι μετωπιαίοι λοβοί αποτελούν μέρος ενός εκτεταμένου δικτύου με διασυνδέσεις προς όλα σχεδόν τα τμήματα του νευρικού συστήματος. Κατά συνέπεια όλα ενδεχομένως τα γνωστικά/νοητικά συστήματα να είναι ευαίσθητα σε τυχόν

παθολογία του μετωπιαίου λοβού. Η εμπλοκή αυτή γίνεται υπό όρους εκτελεστικού ελέγχου, όπως η ικανότητα του παιδιού να ανακαλύψει, να ελέγξει και να μετατοπίσει την κατεύθυνση της προσοχής, να θέσει σε εφαρμογή και να κατευθύνει τον λόγο, να οργανώσει μεθόδους απομνημόνευσης, να ανακαλέσει σε προσωρινή βάση πράγματα αποθηκευμένα στην μνήμη του και να αναστείλει παρεμβολές κατά τη διάρκεια αυτής της ανάκλησης».

Τέλος, αυτή η εξήγηση διαφωτίζει την αιτιολογία της ΔΕΠΥ και δίνει έμφαση στους βιολογικούς σε αντίθεση με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Κάκουρος, Μανιαδάκη 2012).

4.5 Συμπτωματολογία της ΔΕΠΥ

Η απροσεξία περιλαμβάνει έξι ή περισσότερα από τα ακόλουθα συμπτώματα, τα οποία έχουν επιμείνει τουλάχιστον για έξι μήνες σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασυνεπή, σχετικά με το αναπτυξιακό επίπεδο και επηρεάζουν άμεσα αρνητικά τις κοινωνικές ή και τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δραστηριότητες.

Τα συμπτώματα δεν είναι αποκλειστικά εκδήλωση μιας εναντιωτικής συμπεριφοράς, περιφρόνησης, εχθρότητας ή αδυναμίας να κατανοήσει τις εργασίες ή τις οδηγίες. Για εφήβους μεγαλύτερης ηλικίας και ενήλικες 17 ετών και άνω, απαιτούνται τουλάχιστον πέντε συμπτώματα (American Psychiatric Association, 2013).

Συμπτώματα

➤ Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρώνει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, τη δουλειά ή άλλες δραστηριότητες (π.χ. παραβλέπει ή του διαφεύγουν λεπτομέρειες και η εργασία είναι ατελής).

➤ Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του σε δουλειές ή δραστηριότητες παιχνιδιού (π.χ. έχει δυσκολία να παραμείνει συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια ομιλιών, συζητήσεων ή μακράς ανάγνωσης).

➤ Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του απευθύνεται ο λόγος (π.χ. το μυαλό φαίνεται να βρίσκεται αλλού, ακόμη και κατά την απουσία οποιασδήποτε εμφανής διάσπασης προσοχής).

➤ Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να διεκπεραιώσει σχολικές εργασίες (π.χ. ξεκινά τις εργασίες, αλλά χάνει γρήγορα τη συγκέντρωση του και αποπροσανατολίζεται εύκολα).

➤ Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει δουλειές και δραστηριότητες (π.χ. δυσκολία στη διαχείριση διαδοχικών εργασιών, δυσκολία στη διατήρηση των υλικών και των

υπαρχόντων του σε τάξη, ακατάστατη, αποδιοργανωμένη εργασία, κακή διαχείριση του χρόνου και αδυναμία τήρησης των προθεσμιών).

➤ Συχνά αποφεύγει, αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να εμπλακεί σε δουλειές που απαιτούν πνευματική προσπάθεια (π.χ. σχολική εργασία ή προπαρασκευή μαθημάτων στο σπίτι για μεγαλύτερους εφήβους και ενήλικες, προετοιμασία εκθέσεων, συμπλήρωση εντύπων και επανεξέταση μακροσκελών εγγράφων).

➤ Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για δουλειές ή εργασίες (π.χ. σχολικές εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι, μολύβια, βιβλία, εργαλεία, πορτοφόλια, κλειδιά, γραφική εργασία, γυαλιά και κινητά τηλέφωνα).

➤ Συχνά η προσοχή διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. για τους μεγαλύτερους εφήβους και τους ενήλικες, μπορεί να περιλαμβάνουν άσχετες σκέψεις).

➤ Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. κάνει τις μικροδουλειές, τα θελήματα για τους μεγαλύτερους ενήλικες, να καλεί στο τηλέφωνο αυτούς που τον αναζήτησαν, να πληρώνει λογαριασμούς και να τηρεί τα ραντεβού του (American Psychiatric Association, 2013)).

Όσον αφορά **την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα** έξι από τα ακόλουθα συμπτώματα έχουν επιμείνει σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασυνεπή σχετικά με το αναπτυξιακό επίπεδο και επηρεάζουν αρνητικά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές-επαγγελματικές δραστηριότητες.

Συμπτώματα

➤ Το παιδί συχνά κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του.

➤ Συχνά αφήνει τη θέση του σε περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθισμένος, όπως π.χ. αφήνει τη θέση του στην τάξη, στο γραφείο ή σε άλλο χώρο εργασίας ή σε άλλες περιστάσεις που απαιτούν παραμονή στη θέση).

➤ Συχνά τρέχει και σκαρφαλώνει σε περιστάσεις, οι οποίες δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες. Στους εφήβους και τους ενήλικες αυτό μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα ανησυχίας.

➤ Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να συμμετάσχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και να είναι σε ήρεμη κατάσταση.

➤ Συχνά είναι διαρκώς σε κίνηση και ενεργεί σαν «να κινείται με μηχανή», δηλαδή δεν μπορεί να είναι ακίνητος ή νιώθει δυσάρεστα όταν είναι ακίνητος για πολύ ώρα.

➤ Συχνά μιλάει υπερβολικά.

➤ Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του, ενώ περιμένει στη σειρά.

➤ Συχνά βιάζεται να απαντήσει πριν ολοκληρωθούν οι απαντήσεις, δηλαδή συμπληρώνει τις προτάσεις σε συζητήσεις.

➤ Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του τους άλλους Μπορεί να αρχίσει να χρησιμοποιεί τα πράγματα των άλλων ανθρώπων, χωρίς να παίρνει άδεια.

Τα συμπτώματα ανάλογα με την βαρύτητά τους μπορεί να κατανεμηθούν στις εξής κατηγορίες:

- Ήπια. Υπάρχουν λίγα ενδεχομένως συμπτώματα πέραν αυτών που απαιτούνται για να τεθεί η διάγνωση, τα οποία προκαλούν μικρή έκπτωση της κοινωνικής και επαγγελματικής λειτουργικότητας.

- Μέτρια. Υπάρχουν συμπτώματα ή λειτουργική έκπτωση μεταξύ «ήπιας» και «βαριάς».

- Βαριά. Υπάρχουν πολλά συμπτώματα πέραν εκείνων που απαιτούνται για να τεθεί η διάγνωση, ή αρκετά συμπτώματα που είναι ιδιαίτερα βαριά, ή τα συμπτώματα οδηγούν σε σημαντική έκπτωση της κοινωνικής ή επαγγελματικής λειτουργικότητας(American Psychiatric Association, 2013).

Άλλη προσδιορισμένη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται διαταραχές με συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας, τα οποία προκαλούν κλινικά σημαντική δυσφορία ή έκπτωση της κοινωνικής, επαγγελματικής λειτουργικότητας, οι οποίες κυριαρχούν, αλλά δεν πληρούν τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Η κατηγορία άλλης Συγκεκριμένης Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής χρησιμοποιείται σε καταστάσεις, στις οποίες ο κλινικός επιλέγει να μην προσδιορίσει τον λόγο, για τον οποίο δεν πληρούνται τα κριτήρια για την παρούσα διαταραχή ή οποιαδήποτε Νευροαναπτυξιακή Διαταραχή.

Απροσδιόριστη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται κλινικές διαταραχές με συμπτώματα Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, τα οποία προκαλούν κλινικά σημαντική δυσφορία ή έκπτωση της κοινωνικής, επαγγελματικής λειτουργικότητας, ή άλλων σημαντικών περιοχών λειτουργικότητας, οι οποίες κυριαρχούν, αλλά δεν πληρούν τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη Διαταραχή. Η κατηγορία Απροσδιόριστης Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας χρησιμοποιείται σε καταστάσεις, στις οποίες ο κλινικός επιλέγει να μην προσδιορίσει το λόγο για τον οποίο δεν πληρούνται τα κριτήρια για Απροσδιόριστη Διαταραχή

Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας ή Νευροαναπτυξιακή Διαταραχή και περιλαμβάνει Διαταραχές, στις οποίες υπάρχουν ανεπαρκείς πληροφορίες, για να τεθεί μια πιο ειδική διάγνωση (American Psychiatric Association, 2013).

4.6 Χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ

Σύμφωνα με το ICD-10 η διαταραχή υπερκινητικού τύπου έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

A) Εγκαθίστανται πρώιμα.

B) Συνδυάζουν υπερδραστήρια, ανεπαρκώς συντονισμένη συμπεριφορά, με εκσεσημασμένη απροσεξία και έλλειψη επιμονής κατά την ενασχόληση με κάποιο έργο.

Γ) Αυτά τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς υπερεισχύουν άλλων καταστάσεων και επιμένουν στο χρόνο.

Επίσης, οι διαταραχές υπερκινητικού τύπου εμφανίζονται νωρίς κατά την περίοδο της ανάπτυξης (συνήθως μέχρι την ηλικία των 5 ετών). Τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους είναι η έλλειψη επιμονής σε ασχολίες, για τις οποίες χρειάζεται νοητική προσπάθεια, καθώς και μια τάση για μετάπτωση από μια ασχολία σε άλλη, χωρίς την ολοκλήρωση της προηγούμενης, μαζί με αποδιοργανωμένη, ανεπαρκώς συντονισμένη και υπερβολική δραστηριότητα. Τα συγκεκριμένα προβλήματα παραμένουν συνήθως τόσο κατά την σχολική όσο και την μετέπειτα ζωή, αλλά πολλά από τα άτομα με υπερκινητικού τύπου διαταραχές παρουσιάζουν βελτίωση στη δραστηριότητα και την προσοχή (Jones. 2000).

Μάλιστα, τα υπερκινητικά παιδιά είναι απρόσεκτα και παρορμητικά, επιρρεπή προς ατυχήματα και υφίστανται τιμωρίες, διότι παραβαίνουν μάλλον απερίσκεπτα τους κανόνες. Συχνά οι σχέσεις τους με τους ενηλίκους χαρακτηρίζονται από έλλειψη κοινωνικών αναστολών και από έλλειψη τυπικότητας και συστολής, ενώ δεν είναι αγαπητά στα άλλα παιδιά και ενδέχεται να βρίσκεται σε απομόνωση. Αρκετά συχνή είναι η διαταραχή των γνωστικών λειτουργιών, ενώ είναι δυσανάλογες οι ειδικές καθυστερήσεις στην κινητική και τη γλωσσική ανάπτυξη.

Στις δευτερογενείς επιπλοκές περιλαμβάνονται η δυσκοινωνική συμπεριφορά και η μειωμένη αυτοεκτίμηση. Επομένως, υπάρχει μεγάλη επικάλυψη της υπερκινητικότητας, καθώς και των άλλων τύπων αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς, όπως είναι «η μη κοινωνική διαταραχή της διαγωγής».

Τέλος, οι διαταραχές υπερκινητικού τύπου είναι πολύ συχνότερες στα αγόρια σχετικά με τα κορίτσια και συνήθως συνδυάζονται με δυσκολίες στην ανάγνωση ή με άλλα μαθησιακά προβλήματα (ICD-10, 1997).

4.7 Διάγνωση

Τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά είναι η ελλειμματική προσοχή και η υπερδραστηριότητα. Για να τεθεί η διάγνωση, πρέπει να υπάρχουν και τα δύο και να είναι εμφανή σε περισσότερες από μια καταστάσεις, όπως π.χ. στο σπίτι ή στο σχολείο.

Η ελλειμματική προσοχή εκδηλώνεται με την πρόωρη εγκατάλειψη των ασχολιών και με τις ολοκληρωμένες δραστηριότητες. Τα παιδιά περνούν γρήγορα από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, δείχνουν ότι χάνουν το ενδιαφέρον τους για κάποια ασχολία, για τον λόγο ότι προσελκύονται από κάποια άλλη. Οι συγκεκριμένες ανεπάρκειες στην επιμονή και την προσοχή πρέπει να διαγιγνώσκονται, μόνο όταν είναι υπερβολικές για την ηλικία του παιδιού και δεν συμπίπτουν με τον δείκτη νοημοσύνης του (ICD-10, 1997).

Η υπερδραστηριότητα συνδέεται με υπερβολική ανησυχία, κυρίως σε καταστάσεις που απαιτούν σχετική ηρεμία. Το παιδί ενδέχεται ανάλογα με την κατάσταση να σηκώνεται από το κάθισμά του, να τρέχει και να χοροπηδάει τριγύρω, ενώ θα έπρεπε να παραμείνει στη θέση του. Επιπλέον, το παιδί είναι πιθανό να φλυαρεί, να θορυβεί, να είναι νευρικό και να κινείται συνεχώς. Το βασικό χαρακτηριστικό πρέπει να είναι η υπερβολική δραστηριότητα, σχετικά με την αναμενόμενη για τις υπάρχουσες συνθήκες και σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας, καθώς και με τον ίδιο δείκτη νοημοσύνης. Το χαρακτηριστικό αυτό της συμπεριφοράς είναι εμφανές σε οργανωμένες και δομημένες συνθήκες, στις οποίες χρειάζεται μεγάλου βαθμού αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς.

Τα γνωρίσματα της συμπεριφοράς δεν είναι επαρκή και αναγκαία για τη διάγνωση, αλλά συμβάλλουν στην επιβεβαίωσή της. Η άρση των κοινωνικών αναστολών, η απερισκεψία σε καταστάσεις κινδύνου και η παρορμητική περιφρόνηση των κοινωνικών κανόνων, η οποία εκδηλώνεται με την παρενόχληση άλλων προσώπων, με τη διακοπή των δραστηριοτήτων τους, με βιαστικές απαντήσεις σε ανολοκλήρωτες ερωτήσεις ή με τη δυσκολία αναμονής της σειράς τους είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών.

Επίσης, διαταραχές της μάθησης και αδεξιότητα στις κινήσεις παρουσιάζονται συχνά και πρέπει να κατατάσσονται χωριστά, ωστόσο δεν περιλαμβάνονται στη βασική διάγνωση της διαταραχής υπερκινητικού τύπου. Επιπλέον, τα συμπτώματα της διαγωγής δεν αποτελούν κριτήρια, για να αποκλεισθεί ή να τεθεί η βασική διάγνωση, αλλά η παρουσία ή η απουσία τους αποτελεί τη βάση για την κυριότερη υποδιαίρεση της διαταραχής.

Επιπρόσθετα, η διάγνωση της διαταραχής υπερκινητικού τύπου μπορεί να τεθεί και κατά την ενήλικη ζωή. Το υπόβαθρο είναι το ίδιο, αλλά η προσοχή και η δραστηριότητα θα εκτιμηθούν αναφορικά με τα κατάλληλα πρότυπα αναπτυξιακής πλευράς. Εάν στην παιδική ηλικία υπήρχε υπερκινητικότητα, η οποία όμως εξέλιπε αργότερα ή διαδέχθηκε άλλη κατάσταση, όπως δυσκοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας, θα πρέπει να αποκωδικοποιείται η τρέχουσα κατάσταση και όχι η παλαιότερη (ICD-10, 1997).

Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής

Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, οι οποίες βασίζονται στην παρακολούθηση των ασθενών, έδειξαν ότι η έκβαση κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το αν με τη διαταραχή συνυπάρχουν ή όχι επιθετικότητα, ενοχή ή δυσκοινωνική συμπεριφορά. Μάλιστα η βασική υποδιαίρεση συμβαίνει με την παρουσία ή την απουσία των συγκεκριμένων συμπτωμάτων. Όταν πληρούνται τα γενικά κριτήρια για υπερκινητική διαταραχή (F90.), όχι όμως και τα κριτήρια για διαταραχές της διάγνωσης F91. Χρησιμοποιείται ο κωδικός F90.0.

Στην Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής περιλαμβάνεται η Διαταραχή ή σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με υπερδραστηριότητα και αποκλείεται η Διαταραχή υπερκινητικού τύπου, η οποία σχετίζεται με διαταραχή της διαγωγής (F90.1) (ICD-10, 1997).

F90.1 Διαταραχή της διαγωγής, υπερκινητικού τύπου

Ο κωδικός αυτός πρέπει να χρησιμοποιείται, όταν πληρούνται τόσο τα γενικά κριτήρια για τις διαταραχές υπερκινητικού τύπου (F90.-) όσο και τα γενικά κριτήρια για τις διαταραχές της διαγωγής (F91.-) .

F90.8 Άλλες διαταραχές υπερκινητικού τύπου

F90.9 Διαταραχή υπερκινητικού τύπου, μη καθοριζόμενη

Δεν συνίσταται η χρήση αυτής της υπολειμματικής κατηγορίας, η οποία πρέπει να χρησιμοποιείται, μόνο όταν δεν υπάρχει δυνατότητα διαφοροποίησης μεταξύ F90.0 και F90.1, αλλά πληρούνται τα γενικά κριτήρια για την F90.-. Τέλος, στην συγκεκριμένη κατηγορία παρατηρείται αντίδραση ή σύνδρομο υπερκινητικού τύπου της παιδικής ή της εφηβικής ηλικίας (ICD-10, 1997).

4.8 Αντιμετώπιση ΔΕΠ-Υ

Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ γίνεται συνήθως από ένα παιδοψυχίατρο, λαμβανομένων υπ' όψιν των πορισμάτων των δασκάλων και των σχολικών ψυχολόγων. Η κλινική αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει ιστορικό από τους γονείς, καθώς και

παρατηρήσεις από την κλινική και το σχολείο. Για το αν θα χρειαστεί νευρολογική εξέταση ή άλλα ιατρικά τεστ θα εξαρτηθεί από την παρουσία, για παράδειγμα, νευρολογικών σημείων ή πριν να ξεκινήσει φαρμακευτική αγωγή. Ο χειρισμός της ΔΕΠ-Υ συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικές και φαρμακολογικές θεραπείες. Ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ είναι πιθανό να αισθάνεται άσχημα συναισθήματα, όπως αδυναμία, ανασφάλεια, απογοήτευση ή θυμό. Σ' αυτή την περίπτωση οι γονείς θα πρέπει να είναι γεμάτοι με κατανόηση, υποστήριξη, αυτοπεποίθηση και θετική στάση απέναντι στο παιδί τους. Η αυτοσυνείδηση ενός παιδιού και οι ικανότητές του για αυτοέλεγχο, μαζί με την αίσθηση αυτοεκτίμησης, σχηματίζουν το σύστημα του εαυτού. Επίσης, ένα παιδί που καταφέρνει να κάνει κοινωνικά αποδεκτή και κατάλληλη τη συμπεριφορά του, έχει περισσότερες πιθανότητες να λάβει τη θετική κρίση και έγκριση των άλλων (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2012).

Στο σχολικό περιβάλλον, υπάρχει δυνατότητα παροχής σχολικών ψυχολόγων για την αντιμετώπιση του παιδιού με ΔΕΠ-Υ, καθώς και μια πιο αποτελεσματική στρατηγική, είναι να συνεργαστούν γονείς και δάσκαλοι για να υποστηρίξουν το παιδί.

Τα υπερκινητικά παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρειάζονται κάποια διαστήματα με δραστηριότητα και για το λόγο αυτό έχουν αναπτύξει κάποιες δικές τους στρατηγικές εκτόνωσης (πηγαίνουν στην τουαλέτα, να τρέχουν για να φέρουν κιμωλίες ή να μοιράσουν τα τετράδια). Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ιδιαιτέρως για τη διάγνωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, είναι πολύ σημαντικό να λάβει χώρα αμέσως μετά την παραλαβή της διάγνωσης από το οικείο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) (Τζαμαλή, & Σπυρόπουλος, 2020).

Ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας ότι μαθητές του αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες που οφείλονται σε αυτήν τη διαταραχή, δύναται να ανακαλύψει τις κατάλληλες τεχνικές μάθησης και ακόμα να αποφύγει λανθασμένη απόδοση συμπεριφορών που διαφέρουν σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Σημαντικό είναι να ενημερωθεί ο εκπαιδευτικός για το τι ακριβώς είναι ΔΕΠΥ, ποιες οι παράμετροι της και σε ποιο βαθμό επηρεάζει τη μάθηση. (Caye, et al, 2019).

Όταν υποφέρει ένα παιδί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, υποφέρουν και οι γονείς του. Τόσο οι γονείς όσο και το παιδί δε φέρουν καμία ευθύνη για αυτό και επομένως δε χρειάζεται να νιώθουν ενοχές. Έτσι λοιπόν πρέπει να υπάρχει ενημέρωση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς, να δείχνουν κατανόηση για την κατάστασή τους και να γνωρίζουν το ιστορικό του παιδιού με

λεπτομέρειες. Είναι προτιμότερο να εστιάζουν στα θετικά στοιχεία του παιδιού και να προσφέρουν στους γονείς συγκεκριμένη βοήθεια με σωστή ενημέρωση (Danielson, 2018).

Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι για να βοηθηθεί ένα παιδί με ΔΕΠΥ θα πρέπει δύο παράγοντες να λειτουργήσουν θετικά: α) η οργάνωση της τάξης και β) η συμπεριφορά του δασκάλου.

Οργάνωση της τάξης: Το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να είναι ενισχυτικό, δηλαδή άνετο, ευρύχωρο με καλή οπτική θέση για το παιδί, καθώς και ασφαλές. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να βρίσκεται σε κοντινή από τον δάσκαλο θέση, μακριά από παράθυρα, πρίζες κτλ., διότι το παιδί με ΔΕΠΥ συχνά θέτει σε κίνδυνο τον εαυτό του και τους άλλους, εξαιτίας της υπερκινητικότητας του.

Η συμπεριφορά του δασκάλου: Ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να χρησιμοποιεί οποιαδήποτε κριτική και αρνητική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί. Μπορεί να θέσει μια σειρά από προτεραιότητες π.χ. τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί. Να του αναθέτει διάφορες αρμοδιότητες ενεργοποιώντας τα κίνητρα του, π.χ. "Μοίρασε αυτά τα φυλλάδια". Κατόπιν να επιβραβεύει την προσπάθεια του παιδιού, προκειμένου να αναπτρωθεί το ηθικό του, να έχει μεγαλύτερη αυτό-εκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Όταν έχει κανείς να αντιμετωπίσει ένα παιδί με ΔΕΠΥ είναι πιθανό να αισθάνεται αδυναμία, ανασφάλεια, απογοήτευση ή θυμό. Οι γονείς θα πρέπει να διαμορφώσουν κατανοητική στάση ως προς το "τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί τους" και "τι δεν θέλει να κάνει" (Young and Bramham, 2012).

Οι γονείς θα πρέπει να χτίσουν την αυτο-εκτίμηση του παιδιού του και θα πρέπει να δίνουν ξεκάθαρες εντολές στο παιδί. Για παράδειγμα: "Βάλε τα πόδια σου στο πάτωμα", ή "Μην ακουμπάς τα πόδια σου πάνω στο τραπέζι". Αυτά είναι παροτρύνσεις που το παιδί δεν θα τις αγνοήσει, αρκεί βέβαια αυτές να μην συνοδεύονται από σαρκασμό, ώστε το παιδί να τις εκλαμβάνει ως ένα είδος τιμωρίας. Οι γονείς θα πρέπει επίσης να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες και να περιμένουν πράγματα από τα παιδιά τους στα οποία, αυτά θα μπορούν να αντεπεξέλθουν .

Τέλος, όλοι οι γονείς παιδιών με ΔΕΠΥ θα πρέπει να είναι ήρεμοι και χωρίς στρες και η βοήθεια από ειδικούς είναι απαραίτητη, διότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να ξεπεράσουν τις ενοχές και τον φόβο τους και παράλληλα θα βοηθήσουν τα παιδιά τους (Craig, 2020).

4.9 Διαγνωστικά Εγχειρίδια και Κριτήρια Κατηγοριοποίησης της ΔΕΠ/ΔΕΠΥ

Τα συγκεκριμένα διαγνωστικά κριτήρια για τη ΔΕΠ/ΠΕΠΥ περιέχονται στο DSM-5 (1994) και τα αντίστοιχα για την HDK/ΔΥΚ περιέχονται στο ICD-10 (1997). Στην Ευρώπη η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας συνεχίζει να αποτελεί μελέτη εξέτασης με βάση τα κριτήρια του ICD-10 και να κατηγοριοποιείται ως Διαταραχή Υπερκινητικότητας ή Υπερκινητικό Σύνδρομο.

Αναφορικά με ορισμένες μελέτες, οι οποίες επιτελέστηκαν στις ΗΠΑ η ΔΕΠ/ΔΕΠΥ επηρεάζει ποσοστό μεταξύ 3-5% του παιδικού πληθυσμού. Πρόσφατα ο βαθμός διάδοσής της στη Μ. Βρετανία είναι περίπου 4%, ενώ σύμφωνα με τον Tannock (1998), οι διεθνείς υπολογισμοί διάδοσης της συγκεκριμένης διαταραχής ποικίλουν από 1% έως 6% του παιδικού πληθυσμού.

Μάλιστα, μια σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο εγχειριδίων είναι ότι το DSM-5 περιλαμβάνει ένα διαζευκτικό ή/και όρο αναφορικά με την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα ή τη διάσπαση-ελλειμματική προσοχή, ενώ το ICD-10, υποστηρίζει ότι η συνύπαρξη ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας είναι ασύνδετες μεταξύ τους. Σύμφωνα με το ICD-10, η παρορμητικότητα δεν αποτελεί μια ξεχωριστή μεταβλητή και για τον λόγο αυτό η παρορμητικότητά είτε δεν αποτελεί διαφορετικό στοιχείο της προσωπικότητας που θα πρέπει να αξιολογηθεί χωριστά, είτε είναι συνώνυμη με την υπερκινητικότητα.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια που βρίσκονται σε ισχύ, ένα παιδί είναι πιθανό να διαγνωστεί με ΔΕΠ/ΔΕΠΥ στις ΗΠΑ, όχι όμως στην Ευρώπη. Σχετικά με το ICD-10, ένα παιδί για να θεωρηθεί ότι έχει Διαταραχή Υπερκινητικότητας, πρέπει να συμπεριλαμβάνει και τα τρία χαρακτηριστικά, δηλαδή ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα, αντιθέτως όμως με το DSM-5, ένα παιδί θα μπορούσε να διαγνωστεί με ΔΕΠ/ΔΕΠΥ όταν επικρατεί ένα μόνο από τα τρία χαρακτηριστικά.

Επιπλέον, οι Swanson, Sergeant, Taylor, Sonuga-Barke, Jensen και Cantwell (1998) τονίζουν πως όταν εξετάζεται συννοσηρότητα ΔΥΚ/ΔΕΠΥ με άλλες ψυχοπαθολογίες, εμφανίζονται οι παρακάτω διαφορές:

HDK/ΔΥΚ

- Υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή (χωρίς συμπεριφορική διαταραχή).
- Υπερκινητικότητα (με συμπεριφορική διαταραχή).

- Δεν μπορεί να γίνει ασφαλής διάγνωση HDK/ΔΥΚ σε πιθανή συννοσηρότητα με άγχος και διαταραχή ψυχικής διάθεσης.

ADHD/ΔΕΠΥ

- Υποτύποι με την ίδια βάση συμπτωμάτων (ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα και συνδυασμός αυτών).

- Διάγνωση ΔΕΠΥ με συννοσηρότητα συμπεριφορικής διαταραχής, άγχους και διαταραχών ψυχικής διάθεσης, ενδέχεται να συμβεί αν πληρούνται τα κριτήρια της διάγνωσης συννοσηρότητας πολλαπλών διαταραχών.

Επίσης, η πιο σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δυο διαγνωστικά κριτήρια είναι ότι το ICD περιλαμβάνει ειδική πρόβλεψη για μια κατηγορία συνδυαστικής διάγνωσης, αν υπάρχει συμπεριφορική διαταραχή, γεγονός που δίνει το δικαίωμα στην Υπερκινητικότητα με Συμπεριφορική Διαταραχή να εξεταστεί και να περιληφθεί στην HDK/ΔΥΚ. Επίσης, η διάγνωση HDK/ΔΥΚ αποκλείεται όταν συνυπάρχουν μαζί της και άλλες ψυχοπαθολογίες, όπως ψυχικές διαταραχές και άγχος. Αντιθέτως, το DSM-5 επιτρέπει τη διάγνωση ΔΕΠ/ΔΕΠΥ όταν υπάρχει συννοσηρότητα μαζί με άλλες ψυχοπαθολογίες.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το DSM-5 ο ορισμός για διαταραχές συμπεριφοράς, όπου προσδιορίζονται συγκεκριμένα κριτήρια για την έναρξη, διάρκεια, έκταση και βλάβη, ενδέχεται να ανιχνευθεί σε ποσοστό 5-10% του γενικού πληθυσμού, αντιθέτως η συχνότητα σχετικά με το ICD-10 είναι 1-2%.

Τέλος, αναφορικά με όλα αυτά τα στοιχεία έχει διαπιστωθεί ότι τα περισσότερα παιδιά διαγνώσκονται ως υπερκινητικά στις ΗΠΑ, σε σύγκριση με τη Μ.Βρετανία.

4.10 ΔΕΠ/ΔΕΠΥ και συνυπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, οι οποίες αφορούσαν παιδιά με ΔΕΠ/ΔΕΠΥ και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα εκτελεστικά συστήματα του εγκεφάλου, στους μετωπιαίους λοβούς που σχετίζονται με διεργασίες όπως η προσοχή, η αυθόρμητη αντίδραση και η επίλυση προβλημάτων, εμφανίζουν διαταραχή και στις δυο ομάδες παιδιών. Άρα η αξιολόγηση των μετωπιαίων λοβών κυρίως των εκτελεστικών συστημάτων δεν είναι αρκετό για την τεκμηρίωση της διαφοροποίησης ανάμεσα στα παιδιά με ΔΕΠΥ και στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Αντίθετα, σύμφωνα με άλλη μελέτη, η οποία συνέκρινε παιδιά με ΜΔ με και χωρίς ΔΕΠΥ, τόνισε ότι παιδιά που παρουσιάζουν ΜΔ και παιδιά με ΔΕΠΥ και ΜΔ

αποτελούν δυο ξεχωριστές νευροαναγνωστικές οντότητες, αλλά όχι μια αδιάσπαστη αλληλουχία οξύτητας και βαθμού (Βόρβογλη-Γαλάνη, 2003).

Ο Tirosh και οι συνεργάτες του (1998) διαπίστωσαν ότι τα μαθησιακά προφίλ αυτών των μαθητών αντιπροσωπεύουν διαφορετικές νευρογνωστικές λειτουργίες και πιστεύουν ότι η ΔΕΠΥ είναι μια συσχετιζόμενη διαταραχή και όχι μια μαθησιακή δυσκολία, ενώ οι επιπτώσεις της ΔΕΠΥ στις μαθησιακές δυσκολίες και στα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πολλές ανάμεσα στα παιδιά.

Οι Biederman et all (1991), διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια ποικίλη επικάλυψη μεταξύ ΔΕΠΥ και ΜΔ, η οποία κυμαίνεται από 10% μέχρι 92%. Η μεγάλη αυτή απόκλιση που παρατηρείται φαίνεται πως είναι αποτέλεσμα διαφορών σχετικά με την επιλογή διαγνωστικών κριτηρίων καθώς και ανακολουθιών στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται σε πολλές μελέτες, για την προσδιόριση της ΔΕΠΥ, καθώς και των ΜΔ.

Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες των τελευταίων ετών τα παιδιά με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες ενδέχεται να είναι οξείες ή ήπιες, σύμφωνα πάντα με την συμπτωματολογία τους. Συγκεκριμένα οι κύριες ανεπάρκειες της ΔΕΠΥ είναι εφικτό να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σε τέτοιο βαθμό, ώστε να υπάρχει διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών. Παραταύτα οι μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να δημιουργήσουν ένα «διασπαστικό» παρορμητικό στίλ, το οποίο διαγιγνώσκεται ως ΔΕΠΥ και τέλος, οι βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να προκαλέσουν μορφές συμπεριφοράς με συμπτώματα ΔΕΠΥ και ΜΔ, είτε ως συνυπάρχουσες διαταραχές είτε ανεξάρτητα (Λιβανίου, 2004).

Οι Purvis & Tannock (1997), μελέτησαν τις πραγματικές και νοηματικές γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με ΔΕΠΥ, αλλά και την επίδραση στα προβλήματα ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν. Οι ίδιοι διαπίστωσαν πως τα προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠΥ αφορούσαν ανώτερης τάξης γλωσσική επεξεργασία, όμως οι δυσκολίες των παιδιών αυτών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση σχετίζονται με τις ελλείψεις στη βασική νοηματική επεξεργασία της γλώσσας.

Επιπλέον, οι Brock & Knapp (1996), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου, στις οποίες περιλαμβάνονταν παιδιά, τα οποία δεν είχαν ΔΕΠΥ, είχαν χαμηλότερα αποτελέσματα σε τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Επιπρόσθετα, η συνύπαρξη ΔΕΠΥ και αναγνωστικών δυσχερειών είναι συχνό φαινόμενο, με αποτέλεσμα διάφοροι ερευνητές να μελετούν τη φύση της σχέσης αυτής.

Για παράδειγμα, οι McGee et all, (1998), τόνισαν ότι οι Αναγνωστικές Δυσχέρειες καταλήγουν στην ανάπτυξη συμπεριφορών της ΔΕΠΥ, ενώ οι DuPaul & Stoner (1994), υποστήριξαν πως η ΔΕΠΥ οδηγεί σε συμπτώματα των Αναγνωστικών Δυσχερειών.

Σύμφωνα με τον Stevenson et all. (1993), υποστήριξαν ότι η συνύπαρξη των ορθογραφικών δυσχερειών και ΔΕΠΥ οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες. Επίσης, ο Chadwick και οι συνεργάτες του (1999), διαπίστωσαν ότι τα αποτελέσματα τους σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στην υπερκινητικότητα και στην δυσκολία της ανάγνωσης, δείχνουν ότι καμία από τις καταστάσεις αυτές δεν οδηγεί στην ανάπτυξη της άλλης.

Μάλιστα, οι Cohen & Menna (1998), μελέτησαν τα χαρακτηριστικά της κοινωνικογνωστικής επεξεργασίας, την κλίμακα ψυχικής διαταραχής και τη βαθμολόγηση συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικία επτά και δεκατέσσερα ετών. Τα παιδιά με πιστοποιημένες γλωσσικές δυσκολίες διαγνώστηκαν με ΔΕΠΥ, από ότι εκείνα με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. Ακόμη, παιδιά με πιστοποιημένα γλωσσικά προβλήματα, με δυσκολία στο να κάνουν φιλίες και κοινωνικά απομονωμένα αξιολογούνταν από τους εκπαιδευτικούς ότι έπασχαν από προβλήματα συγκέντρωσης, συγκριτικά με παιδιά με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη.

Άλλες μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν χαμηλή απόδοση στα μαθήματα και αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία κατά την μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, με αποτέλεσμα να παραπέμπουν σε ειδικές ή παράλληλες τάξεις. Επίσης, ορισμένες μελέτες, διαπίστωσαν πως τα ακαδημαϊκά και μαθησιακά προβλήματα συνεχίζονται και στην εφηβεία και τα παιδιά βιώνουν σχολική αποτυχία και στις επόμενες τάξεις.

Τέλος, τα ευρήματα δείχνουν ότι η ΔΕΠΥ δεν είναι απλά μια συμπεριφορική διαταραχή, αλλά σχετίζεται με νοητικές και νευροψυχολογικές ελλειμματικότητες, με μαθησιακές και ακαδημαϊκές επιπτώσεις. Συνεπώς, τα παιδιά με ΔΕΠΥ, αντιμετωπίζουν μια μαθησιακή δυσκολία είτε στην ανάγνωση, είτε στα μαθηματικά, είτε στην ορθογραφία, καθώς επίσης τα παιδιά με ΔΕΠΥ βιώνουν μεγάλη δυσκολία στο να προσαρμοστούν στο περιβάλλον της τυπικής σχολικής τάξης.

Επίσης, σύμφωνα με ορισμένες μελέτες βρέθηκε υψηλή αναλογία ελλειμματικής προσοχής, νευρικής ανησυχίας και υπερκινητικότητας μεταξύ παιδιών με μειωμένη αναγνωστική ικανότητα στα μέσα της παιδικής τους ηλικίας. Αναφορικά με τον Hinshaw (1992) η υπερκινητικότητα και η ελλειμματική προσοχή είναι ενδεχομένως

τα συνηθέστερα πρώιμα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών και μπορούν να αντιμετωπιστούν έγκαιρα.

Ορισμένοι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά που έχουν μειωμένη αναγνωστική ικανότητα και εμφανίζουν προβλήματα στην παιδική ηλικία, αυτά τα προβλήματα προέκυψαν είτε από σχετική ελλειμματικότητα προσοχής είτε από καθαρά αναγνωστικές δυσκολίες.

Η McGee και οι συνεργάτες της (1992) υποστήριξαν ότι αντίθετα με τη μεγάλη διακύμανση στο γνωστικό προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπου το σύνδρομο είναι ήδη παρόν με σοβαρά συμπεριφορικά προβλήματα, το μειονέκτημα σε παιδιά με ΔΕΠΥ ήταν το χαμηλότερο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας από την ηλικία των επτά ετών και μετέπειτα (Λιβανίου, 2004).

Οι Pennington, Groisser και Welsh (1993), βρήκαν μια διπλή αντιδιαστολή μεταξύ αναγνωστικών προβλημάτων και ΔΕΠΥ σε ειδικές ασχολίες, οι οποίες οδηγούσαν σε πιθανές ελλειμματικότητες. Εκείνο που παρατηρήθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι αγόρια με δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσίασαν ανεπάρκεια στη φωνολογική επεξεργασία, αλλά δεν παρατηρήθηκε να υστερούν σε μετρήσεις εκτελεστικής λειτουργίας, ενώ αγόρια που είχαν μόνο ΔΕΠΥ έδειξαν ακριβώς το αντίθετο. Αυτά τα ευρήματα λοιπόν, στηρίζουν μια φαινοτυπική υπόθεση ύπαρξης ΔΕΠΥ στη συγκεκριμένη ομάδα, ενώ αγόρια με πρωτογενείς δυσκολίες στην ανάγνωση ανέπτυξαν τα συμπεριφορικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ δευτερογενώς ως προς τα προβλήματα τους στην ανάγνωση, όμως δεν φάνηκε να παρουσιάζουν ανεπάρκεια σε κανένα άλλο τομέα που συνδέεται με το πλήρες σύνδρομο ΔΕΠΥ.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Maughan (1994), οι συνεχόμενες αποτυχίες και η απογοήτευση στο σχολείο, έχουν θεωρηθεί ως παρεμβαίνουσες σχέσεις στην ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών

Τέλος, οι «κακοί αναγνώστες» δεν φαίνεται να είναι επιρρεπείς σε προβληματική συμπεριφορά, ωστόσο σύμφωνα με κάποιες εξαιρέσεις μπορεί μεν να αναπτύξει προβληματική συμπεριφορά, αλλά αυτό μπορεί να οφείλεται σε παράγοντες όπως η αυξημένη πίεση από τη μεριά των εκπαιδευτικών ή των γονέων (Βόρβογλη-Γαλάνη, 2003).

Κεφάλαιο 5^ο

Μέρος δεύτερο

Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η πιθανή ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) παιδιών ηλικίας 6-12 ετών, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης.

5.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 μαθητές δημοτικού που ανήκαν σε τμήματα ένταξη, από τα οποία 1 είναι στην πρώτη, 6 είναι στη δεύτερα, 8 στην τρίτη, 10 στην τετάρτη, 7 στην πέμπτη και 3 στην έκτη δημοτικού με μέσο όρο ηλικίας τα 9.7 έτη και τυπική απόκλιση 1.2. Επίσης, τα 22 είναι αγόρια (ποσοστό 62.9%) και τα 13 είναι κορίτσια (ποσοστό 37.1%).

Στην έρευνα συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όπου 17 είναι άντρες (ποσοστό 48.6%) και 18 είναι γυναίκες (ποσοστό 51.4%), με μέσα έτη υπηρεσίας τα 18.20 έτη και μέσο αριθμό μαθητών περίπου 18. Το 17.1% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία «27-35» (6 άτομα), το 37.1% στην κατηγορία «36-45» (13 άτομα), το 37.1% στην κατηγορία «46-55» (13 άτομα) και το 8.6% στην κατηγορία «56 και άνω» (3 άτομα). Επιπρόσθετα, ως προς τη σχέση εργασίας τους, το 82.9% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (29 άτομα) και το 17.1% είναι αναπληρωτές (6 άτομα). Οι βασικές σπουδές που διαθέτει το 51.4% είναι Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος (18 άτομα), το 22.9% διαθέτει Μεταπτυχιακό (8 άτομα), το 17.1% διαθέτει Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας (6 άτομα) και το υπόλοιπο 8.6% διαθέτει Διδακτορικό (3 άτομα). Τέλος, το 5.7% των εκπαιδευτικών (2 άτομα) έχει κάνει άλλες σπουδές και το 2.9% έχει τελειώσει το Διδασκαλείο (1 άτομο). (Παράρτημα Α, πίνακας Α-1).

Παρατηρείται ότι από τους 35 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα το 31.4% αυτών είναι άντρες (11 άτομα) και το 68.6% είναι γυναίκες (24 άτομα), με μέσα έτη υπηρεσίας τα 18.03 έτη και μέσο αριθμό μαθητών περίπου 10. Το 28.6% των συμμετεχόντων είναι μεταξύ των 27 με 35 ετών (10 άτομα), το 25.7% είναι μεγαλύτερο των 56 ετών (9 άτομα), το 22.9% είναι μεταξύ 36 με 45 (8 άτομα), το 20% είναι μεταξύ 46 με 55 (7 άτομα) και το 2.9% μεταξύ 22 με 26 (1 άτομο). Επιπρόσθετα, ως προς τη σχέση εργασίας τους, το 68.6% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (24 άτομα), το

28.6% είναι αναπληρωτές (10 άτομα) και το 2.9% είναι ωρομίσθιοι (1 άτομο). Οι βασικές σπουδές που διαθέτει το 14.3% είναι Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας (5 άτομα), το 31.4% διαθέτει Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος (11 άτομα), το 48.6% διαθέτει Μεταπτυχιακό (17 άτομα) και το υπόλοιπο 5.7% διαθέτει Διδακτορικό (2 άτομα). Τέλος, το 40% των εκπαιδευτικών δεν έχει κάνει άλλες σπουδές, το 57.1% έχει τελειώσει το Διδασκαλείο (20 άτομα) και το 2.9% έχει κάνει άλλες σπουδές (1 άτομο). (Παράρτημα Γ, πίνακας Γ-1)

5.3 Εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για αυτήν την ποσοτική έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο λόγω της ανωνυμίας του, είναι δυνατόν να απελευθερώσουν τους ερωτώμενους από το άγχος μιας πιθανής κριτικής τους και έτσι να έχουμε όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις. Επίσης, δεν τέθηκαν στους ερωτώμενους ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες συνήθως στο μεγαλύτερο ποσοστό δεν απαντώνται. Ο τύπος των απαντήσεων είναι «κλειστού» τύπου. Παράλληλα, δεν χρησιμοποιήθηκαν κατευθυντήριες ερωτήσεις, οι οποίες θα έθεταν τους ερωτηθέντες στη διαδικασία να πιστεύουν ότι υπάρχει μία και μόνο αποδεκτή απάντηση. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο δεν είχε πολύ μεγάλη έκταση και έτσι η διαδικασία συμπλήρωσής του ήταν εύκολη χωρίς να κουράσει ή να εκνευρίσει τους ερωτηθέντες. Το είδος των ερωτήσεων που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο είναι ερωτήσεις γνώμης ή άποψης. Συνολικά, και τα δυο ερωτηματολόγια αποτελούνται από 60 ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα από το ποτέ (0), σπάνια (1), μερικές φορές (3), συχνά (4), πολύ συχνά (5).

Τα ερωτηματολόγια είναι δυο, εκ των οποίων το πρώτο αναφέρεται στις μαθησιακές δυσκολίες και αποτελείται από 42 ερωτήσεις και έχει οκτώ (8) διαστάσεις. Οι οκτώ διαστάσεις του πρώτου ερωτηματολογίου βαθμολογούνται σε κλίμακες. Από 5 έως 30 βαθμολογείται η «Ανάγνωση», από 5 έως 20 η «Κοινωνική Επίγνωση», από 5 έως 15 η «Κοινωνική Φοβία», από 5 έως 20 η «Χωρικότητα», από 5 έως 15 τα «Μαθηματικά», από 5 έως 40 η «ΔΕΠΥ», από 5 έως 20 η «Κατάθλιψη» και από 5 έως 50 η «Δυσλεξία».

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αναφέρεται στην Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και αποτελείται από 18 ερωτήσεις, καθώς και (2) διαστάσεις, την ελλειμματική προσοχή και την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα.

5.4 Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα μεταξύ της 1^{ης} Νοεμβρίου 2021 μέχρι 4^{ης} Φεβρουαρίου 2022. Στην

έρευνα έλαβαν μέρος Εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Το σύνολο του δείγματος αποτέλεσε ο αριθμός των 70 εκπαιδευτικών. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στην Περιφερειακή ενότητα των Ιωαννίνων και δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς αυτοπροσώπως, στα δημοτικά σχολεία όπου υπήρχε τμήμα ένταξης, με σκοπό να απαντήσουν για κάθε παιδί ξεχωριστά.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για την ανωνυμία της έρευνας και παροτρύνθηκαν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια με απόλυτη ειλικρίνεια και αυθορμητισμό.

5.5 Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών την κρίση τους;
2. Η κρίση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το φύλο του παιδιού;
3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται σχετικά με τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων;
4. Υπάρχουν συσχετίσεις στις διαστάσεις των ερωτηματολογίων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής;
5. Οι απαντήσεις των Ειδικών παιδαγωγών μπορούν να προβλέψουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης;

5.6 Στατιστική Ανάλυση

Για την περιγραφή των πενταβάθμιων εκβάσεων χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ενώ για τις κατηγορικές μετρήσεις όπως το φύλο και η ηλικιακή ομάδα, πλήθη και ποσοστά. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για την διαφοροποίηση των εκβάσεων ανάλογα με την ιδιότητα ή με άλλες παραμέτρους που εκφράζονται σε δύο κατηγορίες όπως το φύλο, μετά από ελέγχους κανονικότητας σύμφωνα με το κριτήριο Shapiro-Wilk.

Παράλληλα η επίδραση της ηλικίας και άλλων κατηγορικών σε περισσότερες από δύο επιλογές, αξιολογήθηκε με το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης. Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Pearson Chi Square αλλά και ο έλεγχος Fisher's Exact σε περιπτώσεις μη πλήρωσης των προϋποθέσεων του πρώτου. Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των συνεχών μετρήσεων όπως π.χ. των διαστάσεων των ερωτηματολογίων και των ετών προϋπηρεσίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής r του Pearson. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v23.0 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις.

5.7 Ανάλυση αξιοπιστίας

Σύμφωνα με την ανάλυση της αξιοπιστίας παρατηρούμε ότι οι περισσότερες τιμές του δείκτη α του Cronbach των διαστάσεων είναι μεγαλύτερες από τη βιβλιογραφικά αναφερόμενη τιμή 0,7, η οποία υποδεικνύει ότι οι έννοιες γίνονται αντιληπτές όπως υπαγορεύονται από τα δύο ερωτηματολόγια. Εξαιρέσεις παρατηρούνται στη διάσταση «Κοινωνική Φοβία» του πρώτου ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στη διάσταση «Κατάθλιψη» στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, όπου και στις δύο περιπτώσεις παρατηρούνται τιμές χαμηλότερες του 0,7. (Παράρτημα Η., Πίνακας Η.)

6. Αποτελέσματα

6.1 Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά στοιχεία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

➤ 1ο Ερευνητικό ερώτημα:

H₀ (Μηδενική υπόθεση): Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν την κρίση των εκπαιδευτικών

H₁ (Εναλλακτική υπόθεση): Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την κρίση των εκπαιδευτικών

Ως προς το φύλο

Συμπεραίνουμε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών γενικής δεν επηρεάζει τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις των κατηγοριών «Ανάγνωση», «Κοινωνική Επίγνωση», «Κοινωνική Φοβία», «Χωρικότητα», «Μαθηματικά», «ΔΕΠΥ», «Κατάθλιψη» και «Δυσλεξία», ούτε και των κατηγοριών «Ελλειμματική προσοχή», «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» και «Σύνολο». (Παράρτημα Γ, πίνακας Γ-3 και πίνακας Γ-10)

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν επηρεάζει τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις των κατηγοριών «Ανάγνωση», «Κοινωνική Επίγνωση», «Κοινωνική Φοβία», «Χωρικότητα», «Μαθηματικά», «ΔΕΠΥ», «Κατάθλιψη» και «Δυσλεξία», ούτε και των κατηγοριών «Ελλειμματική προσοχή», «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» και «Σύνολο». (Παράρτημα Δ, πίνακας Δ-3 και πίνακας Δ-10)

Οπότε αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική, δηλαδή η κρίση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από το φύλο του εκπαιδευτικού.

Ως προς την ηλικία

Δεν παρατηρείται διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, ανεξαρτήτως της ηλικιακής τους κατηγορίας (27-35, 36-45, 46-55, 56+), στις ερωτήσεις των κατηγοριών «Ανάγνωση», «Κοινωνική Επίγνωση», «Κοινωνική Φοβία», «Χωρικότητα», «Μαθηματικά», «ΔΕΠΥ», «Κατάθλιψη» και «Δυσλεξία», ούτε και στις διαστάσεις «Ελλειμματική προσοχή», «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» και στο σύνολό τους. (Παράρτημα Γ, πίνακας Γ-4 και πίνακας Γ-11)

Επιπλέον, δεν παρατηρείται διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως της ηλικιακής τους κατηγορίας, ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου, αλλά και σε καμία από τις διαστάσεις του δεύτερου. (Παράρτημα Δ, πίνακας Δ-4 και πίνακας Δ-11)

Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας

Παρατηρούμε ότι τα έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δεν σχετίζονται με τις απαντήσεις τους σε καμία από τις διαστάσεις του πρώτου ερωτηματολογίου. Συμπεραίνουμε, επίσης, ότι τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις των κατηγοριών «Ελλειμματική προσοχή», «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» και στο σύνολό τους. (Παράρτημα Γ, πίνακας Γ-5 και πίνακας Γ-12)

Αντίστοιχα, διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν σχετίζονται με τα έτη υπηρεσίας τους σε καμία από τις διαστάσεις του πρώτου και από τις διαστάσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου. (Παράρτημα Δ, πίνακας Δ-5 και πίνακας Δ-12)

Οπότε, αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική.

Ως προς τον αριθμό των μαθητών τους

Παρατηρούμε ότι ο αριθμός των μαθητών των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δεν σχετίζεται με τις απαντήσεις τους σε καμία από τις διαστάσεις του πρώτου και από τις διαστάσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου. (Παράρτημα Γ, πίνακας Γ-5 και πίνακας Γ-12)

Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των μαθητών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν σχετίζεται με τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις των κατηγοριών «Κοινωνική Επίγνωση», «Κοινωνική Φοβία», «Χωρικότητα», «Μαθηματικά» και «ΔΕΠΥ», ούτε και με των διαστάσεων «Ελλειμματική προσοχή», «Υπερκινητικότητα-

Παρορμητικότητα» και το σύνολό τους. Στατιστικά σημαντική σχέση παρουσιάζουν όμως οι τιμές των ερωτήσεων της κατηγορίας «Ανάγνωση» ($p=0.001$). Συγκεκριμένα, λόγω της αρνητικής συσχέτισης (Pearson Correlation= -0.539) που υπάρχει, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών τόσο μικρότερες τιμές παρατηρούνται στις ερωτήσεις «Ανάγνωσης», δηλαδή μικρότερα τμήματα έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε θέματα που αφορούν την «Ανάγνωση». Αντίστοιχα παρατηρείται ότι στις ερωτήσεις των κατηγοριών «Κατάθλιψη» ($p=0.014$) και «Δυσλεξία» ($p=0.001$) οι τιμές επηρεάζονται από τον αριθμό των μαθητών, δηλαδή όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών τόσο μικρότερες είναι οι τιμές. (Παράρτημα Δ, πίνακας Δ-5 και πίνακας Δ-12)

Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και υιοθετούμε την εναλλακτική, διότι συμπεραίνουμε ότι η κρίση τους επηρεάζεται από τον αριθμό των μαθητών τους.

Ως προς τη σχέση εργασίας

Δεν παρατηρείται διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής, ανεξαρτήτως της σχέσης εργασίας τους (Μόνιμος/η, Αναπληρωτής/τρια), στις ερωτήσεις των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου. Παρατηρείται διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής στην διάσταση «Ελλειμματική Προσοχή». Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι στους μόνιμους εκπαιδευτικούς επικρατούν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους αναπληρωτές με p -value $p=0.037$. Στις διαστάσεις «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» και «Σύνολο» δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις. (Παράρτημα Γ, πίνακας Γ-6 και πίνακας Γ-13)

Δεν διαπιστώνεται διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής, ανεξαρτήτως της σχέσης εργασίας τους, στις ερωτήσεις των κατηγοριών «Ανάγνωση», «Κοινωνική Φοβία», «Χωρικότητα», «Κατάθλιψη» και «Δυσλεξία». Υπάρχει όμως διαφορά στις τιμές της κατηγορίας «Κοινωνική Επίγνωση» μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ($p=0.030$). Ειδικότερα, επικρατούν μεγαλύτερες τιμές στους αναπληρωτές σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, στην κατηγορία «Μαθηματικά» ($p=0.014$) διαφοροποιούνται οι τιμές μεταξύ των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα επικρατούν μεγαλύτερες τιμές στους μόνιμους σε σχέση με τους αναπληρωτές. Τέλος, στην κατηγορία «ΔΕΠΥ» ($p=0.047$) παρατηρούνται μεγαλύτερες τιμές στους αναπληρωτές απ' ότι στους μόνιμους. Παρατηρείται, επίσης, διαφορά στις απαντήσεις στην διάσταση «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους ($p=0.004$). Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι στους αναπληρωτές εμφανίζονται μεγαλύτερες τιμές απ' ότι στους

μόνιμους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στις διαστάσεις «Ελλειμματική Προσοχή» και «Σύνολο» δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις. (Παράρτημα Δ, πίνακας Δ-6 και πίνακας Δ-13)

Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και υιοθετούμε την εναλλακτική, διότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής επηρεάζει τις απόψεις τους πάνω στη διάσταση «Ελλειμματική προσοχή» ($p=0.037$) και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζει τις διαστάσεις «Κοινωνική Επίγνωση» ($p=0.030$), «Μαθηματικά» ($p=0.014$) και «ΔΕΠΥ» ($p=0.047$).

Ως προς τις βασικές σπουδές

Συμπεραίνουμε ότι οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) δεν επηρεάζουν τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου, ούτε και των διαστάσεων του δεύτερου. (Παράρτημα Γ, πίνακας Γ-7 και πίνακας Γ-14)

Επίσης, διαπιστώνουμε ότι οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν επηρεάζουν τις απαντήσεις τους στις διαστάσεις του πρώτου ερωτηματολογίου, ούτε και στις διαστάσεις του δεύτερου. (Παράρτημα Δ, πίνακας Δ-7 και πίνακας Δ-14)

Άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και απορρίπτουμε την εναλλακτική.

6.2 Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ανάλογα με το φύλο των παιδιών (αγόρι, κορίτσι).

➤ 2ο Ερευνητικό ερώτημα:

H₀ (Μηδενική υπόθεση): Η κρίση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από το φύλο του παιδιού

H₁ (Εναλλακτική υπόθεση): Η κρίση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το φύλο του παιδιού

Παρατηρούμε ότι το φύλο των παιδιών δεν επηρεάζει τις τιμές των εκπαιδευτικών γενική αγωγής στις διαστάσεις «Ανάγνωση», «Χωρικότητα», «Μαθηματικά», «Κατάθλιψη» και «Δυσλεξία». Αντίθετα, στις διαστάσεις «Κοινωνική Επίγνωση», «Κοινωνική Φοβία» και «ΔΕΠΥ» παρατηρούμε ότι το φύλο επηρεάζει σημαντικά τις τιμές και συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι στα αγόρια επικρατούν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα κορίτσια με p -value $p=0.003$ (Κοινωνική Επίγνωση), $p=0.039$ (Κοινωνική Φοβία) και $p=0.003$ (ΔΕΠΥ). Διαπιστώνουμε ότι το φύλο των παιδιών δεν επηρεάζει

τις τιμές των εκπαιδευτικών γενικής σε καμία από τις διαστάσεις «Ελλειμματική προσοχή» και «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα», αλλά ούτε και την συνολική τιμή αυτών των δύο κατηγοριών. (Παράρτημα Γ, πίνακας Γ-1 και πίνακας Γ-8)

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι το φύλο των παιδιών δεν επηρεάζει τις τιμές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις διαστάσεις «Ανάγνωση», «Κοινωνική Επίγνωση», «Κοινωνική Φοβία», «Χωρικότητα», «Μαθηματικά», «Κατάθλιψη» και «Δυσλεξία». Μία οριακή διαφορά παρατηρείται στην κατηγορία «ΔΕΠΥ», όπου οι τιμές των αγοριών είναι σχετικά υψηλότερες από αυτές των κοριτσιών. Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι το φύλο των παιδιών δεν επηρεάζει τις τιμές των εκπαιδευτικών ειδικής σε καμία από τις διαστάσεις «Ελλειμματική προσοχή» και «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα», αλλά ούτε και την συνολική τιμή αυτών των δύο κατηγοριών. (Παράρτημα Δ, πίνακας Δ-1 και πίνακας Δ-8)

Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και υιοθετούμε την εναλλακτική, διότι συμπεραίνουμε πως η κρίση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής επηρεάζεται από το φύλο του παιδιού.

6.3 Διαφοροποιήσεις ως προς τις διαστάσεις των ερωτηματολογίων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

➤ 3ο Ερευνητικό ερώτημα:

H₀ (Μηδενική υπόθεση): Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται σχετικά με τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων.

H₁ (Εναλλακτική υπόθεση): Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σχετικά με τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου για τις μαθησιακές δυσκολίες μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, παρατηρούμε ότι στις διαστάσεις «Κοινωνική Επίγνωση» ($t(34)=-1.005$), «Κοινωνική Φοβία» ($t(34)=-1.719$), «Μαθηματικά» ($t(34)=-.455$), «ΔΕΠΥ» ($t(34)=-1.830$) και «Κατάθλιψη» ($t(34)=-2.005$) δεν επικρατεί διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής με $p\text{-values}>0.05$. Αντίθετα, στις διαστάσεις «Ανάγνωση» ($t(34)=-6.266$), «Χωρικότητα» ($t(34)=-2.798$) και «Δυσλεξία» ($t(34)=-3.293$) παρατηρούμε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις τιμές των εκπαιδευτικών γενικής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής επικρατούν μεγαλύτερες τιμές απ' ότι στους γενικής με $p\text{-value } p<0.05$ (Ανάγνωση), $p=0.008$ (Χωρικότητα) και $p=0.002$ (Δυσλεξία). (Παράρτημα Ε, πίνακας Ε-6)

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου ΔΕΠ-Υ μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής σε σχέση με των ειδικής στις ερωτήσεις της διάστασης «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» ($t(34)=-1.573$) με $p\text{-value}=0.125$. Αντίθετα, στις διαστάσεις «Ελλειμματική Προσοχή» ($t(34)=-3.610$) και στο «Σύνολο» ($t(34)=-3.128$) παρατηρούμε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις τιμές των εκπαιδευτικών γενικής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής επικρατούν μεγαλύτερες τιμές απ' ό,τι στους γενικής με $p\text{-value}$ $p=0.001$ (Ελλειμματική Προσοχή) και $p=0.004$ (Σύνολο). (Παράρτημα Ε, πίνακας Ε-7).

Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και υιοθετούμε την εναλλακτική, διότι επικρατούν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα χαρακτηριστικά των παιδιών στις διαστάσεις «Ανάγνωση» ($p<0.05$), «Χωρικότητα» ($p=0.008$), «Δυσλεξία» ($p=0.002$), «Ελλειμματική Προσοχή» ($p=0.001$) και «Σύνολο» ($p=0.004$).

6.4 Συσχετίσεις (correlations) των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

➤ 4ο Ερευνητικό ερώτημα:

H₀ (Μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχουν συσχετίσεις στις διαστάσεις των ερωτηματολογίων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

H₁ (Εναλλακτική υπόθεση): Υπάρχουν συσχετίσεις στις διαστάσεις των ερωτηματολογίων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Πρώτο ερωτηματολόγιο (Μαθησιακές Δυσκολίες).

Από τον έλεγχο συσχετίσεων Pearson διαπιστώνουμε ότι, όσον αφορά την διάσταση «Ανάγνωση (Γενικής)», επικρατεί στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση με τη διάσταση «Ανάγνωση (Ειδικής)» με $p<0.05$, με τη διάσταση «Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)» με $p=0.024$, με τη διάσταση «Χωρικότητα (Ειδικής)» με $p=0.006$, με τη διάσταση «Μαθηματικά (Ειδικής)» με $p<0.05$ και με τη διάσταση «Δυσλεξία (Ειδικής)» με $p=0.006$. Η διάσταση «Κοινωνική Επίγνωση (Γενικής)» διαπιστώνουμε ότι έχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση με τη διάσταση «Κοινωνική Επίγνωση (Ειδικής)» με $p<0.05$, με τη διάσταση «Κοινωνική

Φοβία (Ειδικής)» με $p=0.037$, με τη διάσταση «ΔΕΠΥ (Ειδικής)» με $p<0.05$ και με τη διάσταση «Δυσλεξία (Ειδικής)» με $p=0.008$. Η διάσταση «Κοινωνική Φοβία (Γενικής)» συμπεραίνουμε ότι έχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση με τη διάσταση «Ανάγνωση (Ειδικής)» με $p=0.032$, με τη διάσταση «Κοινωνική Επίγνωση (Ειδικής)» με $p=0.018$, με τη διάσταση «Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)» με $p<0.05$ και με τη διάσταση «Δυσλεξία (Ειδικής)» με $p=0.005$. Επιπρόσθετα, η διάσταση «Χωρικότητα (Γενικής)» έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη διάσταση «Ανάγνωση (Ειδικής)» με $p=0.011$, με τη διάσταση «Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)» με $p=0.009$, με τη διάσταση «Χωρικότητα (Ειδικής)» με $p<0.05$, με τη διάσταση «Μαθηματικά (Ειδικής)» με $p=0.001$ και με τη διάσταση «Δυσλεξία (Ειδικής)» με $p<0.05$. Η διάσταση «Μαθηματικά (Γενικής)» παρατηρούμε ότι έχει στατιστικά σημαντικά θετική γραμμική συσχέτιση με τη διάσταση «Ανάγνωση (Ειδικής)» με $p=0.003$, με τη διάσταση «Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)» με $p=0.015$, με τη διάσταση «Χωρικότητα (Ειδικής)» με $p=0.001$, με τη διάσταση «Μαθηματικά (Ειδικής)» με $p<0.05$ και με τη διάσταση «Δυσλεξία (Ειδικής)» με $p=0.006$. Σχετικά με τη διάσταση «ΔΕΠΥ (Γενικής)» διαπιστώνουμε ότι επικρατεί στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση με τη διάσταση «Κοινωνική Επίγνωση (Ειδικής)» με $p<0.05$, με τη διάσταση «Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)» με $p=0.024$, με τη διάσταση «ΔΕΠΥ (Ειδικής)» με $p<0.05$ και με τη διάσταση «Δυσλεξία (Ειδικής)» με $p=0.043$. Η διάσταση «Κατάθλιψη (Γενικής)» έχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση με τη διάσταση «Ανάγνωση (Ειδικής)» με $p=0.006$, με τη διάσταση «Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)» με $p=0.025$, με τη διάσταση «Χωρικότητα (Ειδικής)» με $p=0.001$, με τη διάσταση «Μαθηματικά (Ειδικής)» με $p=0.002$, με τη διάσταση «Κατάθλιψη (Ειδικής)» με $p<0.05$ και με τη διάσταση «Δυσλεξία (Ειδικής)» με $p=0.003$. Τέλος, συμπεραίνουμε ότι η διάσταση «Δυσλεξία (Γενικής)» έχει στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση με τη διάσταση «Ανάγνωση (Ειδικής)» με $p=0.003$, με τη διάσταση «Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)» με $p=0.004$, με τη διάσταση «Χωρικότητα (Ειδικής)» με $p=0.004$, με τη διάσταση «Μαθηματικά (Ειδικής)» με $p=0.002$ και με τη διάσταση «Δυσλεξία (Ειδικής)» με $p<0.05$. Ειδικότερα, η στατιστικά σημαντική θετική γραμμική συσχέτιση δείχνει ότι όταν αυξάνουν οι τιμές της μίας διάστασης τότε αυξάνουν και οι τιμές της άλλης. (Παράρτημα ΣΤ, πίνακας ΣΤ-1)

Από την ανάλυση των συσχετίσεων φαίνεται ότι μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Γενικής παιδείας αναμένεται να σχετίζεται και με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής.

Εξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και υιοθετούμε την εναλλακτική.

Δεύτερο ερωτηματολόγιο (ΔΕΠ-Υ)

Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές και θετικές που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερες οι τιμές στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τόσο μεγαλύτερες και οι τιμές στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. (Παράρτημα ΣΤ, πίνακας ΣΤ-2)

6.5 Παλινδρόμηση μεταξύ των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

➤ **5ο Ερευνητικό ερώτημα:**

6. **H₀ (Μηδενική υπόθεση):** Οι απαντήσεις των Ειδικών παιδαγωγών δεν μπορούν να προβλέψουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης;

7. **H₁ (Εναλλακτική υπόθεση):** Οι απαντήσεις των Ειδικών παιδαγωγών μπορούν να προβλέψουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης;

Έπειτα από ανάλυση παλινδρόμησης συμπεραίνουμε ότι, όσον αφορά τη διάσταση «Ανάγνωση», υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της γενικής στην ειδική με $p\text{-value} < 0.05$ και $R^2 = 0.48$ που σημαίνει ότι η πρόβλεψη για τις εκτιμήσεις «Ανάγνωση» της γενικής είναι κατά 48% περίπου βελτιωμένη όταν λαμβάνουμε υπόψιν της ειδικής. Συγκεκριμένα, για κάθε μία μονάδα βαθμολογίας στην «Ανάγνωση» της ειδικής αναμένεται μεγαλύτερη βαθμολογία στην «Ανάγνωση» της γενικής κατά 0.65. Για τη διάσταση «Κοινωνική Επίγνωση» διαπιστώνουμε ότι υπάρχει, επίσης, στατιστικά σημαντική επίδραση με $p\text{-value} < 0.05$ και $R^2 = 0.57$ που σημαίνει ότι η πρόβλεψη για τις εκτιμήσεις «Ανάγνωση» της γενικής είναι κατά 57% περίπου βελτιωμένη όταν λαμβάνουμε υπόψιν της ειδικής. Επιπλέον, για κάθε μία μονάδα βαθμολογίας στην «Ανάγνωση» της ειδικής αναμένεται μεγαλύτερη βαθμολογία στην «Ανάγνωση» της γενικής κατά 0.90. Αντίστοιχα, το ίδιο συμβαίνει και στις υπόλοιπες διαστάσεις, διαπιστώνουμε δηλαδή ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της γενικής στην ειδική με $p\text{-value} < 0.05$. Ειδικότερα στη διάσταση «Κοινωνική Φοβία» το $R^2 = 0.42$ και αναμένεται κατά 0.80 μεγαλύτερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς γενικής, στη διάσταση «Χωρικότητα» το $R^2 = 0.59$ και αναμένεται κατά 0.65 μεγαλύτερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς γενικής, στη διάσταση «Μαθηματικά» το $R^2 = 0.62$ και αναμένεται

κατά 0.52 μεγαλύτερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς γενικής, στη διάσταση «ΔΕΠΥ» το $R^2=0.50$ και αναμένεται κατά 0.77 μεγαλύτερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς γενικής, στη διάσταση «Κατάθλιψη» το $R^2=0.42$ και αναμένεται κατά 0.60 μεγαλύτερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς γενικής και τέλος, στη διάσταση «Δυσλεξία» το $R^2=0.54$ και αναμένεται κατά 0.86 μεγαλύτερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς γενικής. Εντελώς ανάλογα αποτελέσματα λάβαμε και για τις διαστάσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου. Στη διάσταση «Ελλειμματική Προσοχή» υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της γενικής στην ειδική με $p\text{-value}<0.05$ και $R^2=0.24$ που σημαίνει ότι η πρόβλεψη για τις εκτιμήσεις «Ελλειμματική Προσοχή» της γενικής είναι κατά 24% περίπου βελτιωμένη όταν λαμβάνουμε υπόψιν της ειδικής. Συγκεκριμένα, για κάθε μία μονάδα βαθμολογίας στην «Ελλειμματική Προσοχή» της ειδικής αναμένεται μεγαλύτερη βαθμολογία στην «Ελλειμματική Προσοχή» της γενικής κατά 0.63. Τέλος, στη διάσταση «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» το $R^2=0.74$ και αναμένεται κατά 0.93 μεγαλύτερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς γενικής και στη διάσταση «Σύνολο» το $R^2=0.60$ και αναμένεται κατά 1 μεγαλύτερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς γενικής. (Παράρτημα Ζ, πίνακες Ζ-1 έως Ζ-11)

Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και υιοθετούμε την εναλλακτική.

Κεφάλαιο 7

Συμπεράσματα-Περιορισμοί-Μελλοντικές προτάσεις

7.1 Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από την παρούσα έρευνα σχετικά με τους δυο εκπαιδευτικούς, αναδείχθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ότι τα παιδιά εμφανίζουν Δυσλεξία και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες μαθησιακές δυσκολίες στην γλώσσα και ιδιαίτερα στην Ανάγνωση, καθώς στην χωρικότητα, όπου ο γραφικός τους χαρακτήρας είναι χωρικά ανοργάνωτος και οι εργασίες του φαίνονται ανοργάνωτες ή ακατάστατες. Επίσης παρατηρήθηκε πως οι Ειδικοί παιδαγωγοί υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν Ελλειμματική Προσοχή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. (Stites, et al., 2021). Διακρίνεται λοιπόν, πως οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι έχουν περαιτέρω εκπαίδευση και γνώσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής, κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης τις μαθησιακές δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές, καθώς και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Αναφορικά με πρόσφατη έρευνα (Woolf, 2019), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και αυτοί που έχουν κάποια εξειδίκευση και εμπειρία στις μαθησιακές δυσκολίες και στη ΔΕΠ-Υ, έχουν

περαιτέρω γνώσεις, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκείνους που δεν έχουν κάποια εξειδίκευση και εμπειρία για το συγκεκριμένο θέμα.

Αναφορικά με την σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως τα παιδιά εμφανίζουν Ελλειμματική Προσοχή σε μεγαλύτερο βαθμό, από ότι οι αναπληρωτές. Το συγκεκριμένο γεγονός μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται με περισσότερη εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης και μπορούν να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια αν ένα παιδί πάσχει από ΔΕΠΥ ή όχι, σε σχέση με έναν νέο αναπληρωτή εκπαιδευτικό ο οποίος δεν φαίνεται να διαθέτει πολλές εμπειρίες στον χώρο της εκπαίδευσης (Poznanski, Hart, & Cramer, 2018).

Σχετικά με την σχέση εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι περισσότεροι αναπληρωτές ειδικοί παιδαγωγοί υποστήριζαν ότι τα παιδιά εμφανίζουν ΔΕΠ-Υ(ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα) και κοινωνική επίγνωση, οι δυσκολίες δηλαδή που αντιμετωπίζει να καταλάβει πως αισθάνονται οι γύρω του, αλλά και οι δυσκολίες να καταλάβει και να διαχειριστεί τον προσωπικό χώρο των ατόμων γύρω του, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους ειδικούς παιδαγωγούς.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Aspelin, Östlund, & Jönsson, 2021), οι νέοι δάσκαλοι στον χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς τη ΔΕΠ-Υ στα παιδιά, καθώς φαίνεται να υπάρχει μια αλλαγή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καθώς μετατοπίζονται από την εστίαση στις στρατηγικές διδασκαλίας και στο μαθησιακό περιβάλλον προς την επίγνωση της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή και από τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών από τον δάσκαλο προς την αναγνώριση της επικοινωνιακής και κοινωνικό- συναισθηματικές προκλήσεις σε πλαίσια που αφορούν μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση.

Η εν λόγω στάση μπορεί να οφείλεται είτε στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων όσον αφορά την ειδική αγωγή στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα, είτε στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης τις μαθησιακές δυσκολίες και τη ΔΕΠ-Υ. Επίσης, όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής υποστήριξαν πως τα παιδιά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στα μαθηματικά σε σχέση με τους αναπληρωτές (Szép, et al., 2021).

Σύμφωνα με τις συσχετίσεις, οι οποίες αφορούν τους δυο εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν μαθησιακές

δυσκολίες αναγνωστικές δυσκολίες (δυσλεξία), δυσκολίες στην γραφή και στα μαθηματικά σύμφωνα και με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης με συχνότητες μέτριες προς υψηλές. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Sharma & Kaur, 2022) αποδεικνύεται πως οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες (δυσλεξία), δυσκολίες στην γραφή και στα μαθηματικά.

Επίσης, σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να προβλέψουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη ΔΕΠ-Υ.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στον εντοπισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών και είναι εκείνοι που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και να οδηγηθούν στην επιτυχία.

Αναφορικά με το φύλο των παιδιών παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν ΔΕΠΥ (ελλειμματική προσοχή και παρορμητικότητα), Κοινωνική Επίγνωση (δυσκολίες διαχείρισης συναισθημάτων με άλλα άτομα) και Κοινωνική Φοβία (δυσκολία στο να κρατήσουν φιλίες) σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στα κορίτσια. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Kantzer, et al., 2021) αποδεικνύεται πως τα αγόρια εμφανίζουν ΔΕΠ-Υ περισσότερο από τα κορίτσια και η αναλογία- κυμαίνεται από δυο αγόρια σε ένα κορίτσι. Μια άλλη έρευνα (Shao, et al., 2020) αποδεικνύει το γεγονός πως τα αγόρια εμφανίζουν ιδιαίτερο άγχος και γι' αυτόν τον λόγο δυσκολεύονται στις κοινωνικές τους σχέσεις με άλλα άτομα, καθώς και στις φιλίες τους. Η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρει πως το άγχος αυτό συμβαίνει ήδη από τη εγκυμοσύνη και εμφανίζεται κυρίως στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια και αποτελεί και ένα παράγοντα εμφάνισης ΔΕΠ-Υ σε μεγαλύτερο βαθμό στα αγόρια. Επίσης, σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Salo, et all, 2020), έχει αποδειχθεί ότι τα αγόρια βιώνουν περισσότερη συναισθηματική μοναξιά και συναισθηματικές μεταπτώσεις, γεγονός που δείχνει την δυσκολία τους να μπορέσουν να κρατήσουν φιλίες, αλλά και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους.

Αναφορικά με τα δυο φύλα, είναι ιδιαίτερα γνωστό πως τα αγόρια πάσχουν με ΔΕΠ-Υ τρεις φορές συχνότερα από τα κορίτσια. Αυτό δεν σημαίνει ότι η ΔΕΠ-Υ παρουσιάζεται σπάνια στα κορίτσια, όμως εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια εξαιτίας της συχνότερης παρουσίας διασπαστικών συμπτωμάτων, όπως η υπερκινητικότητα και η επιθετικότητα. Το γεγονός ότι τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο να κρατήσουν φιλίες και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους με

τα άλλα άτομα, μπορεί να αποδοθεί στο ότι τα αγόρια είναι ιδιαίτερα συναισθηματικά και φαίνεται να χρειάζονται περισσότερο χρόνο ώστε να εμπιστευτούν ένα άτομο.

Επίσης, αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών, λόγω της αρνητικής συσχέτισης (Pearson Correlation= -0.539) που υπάρχει, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών τόσο μικρότερες τιμές παρατηρούνται στις ερωτήσεις Ανάγνωσης, δηλαδή μικρότερα τμήματα ειδικών παιδαγωγών, έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε θέματα που αφορούν την Ανάγνωση. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να συμβαίνει, καθώς στα τμήματα ένταξης υπάρχει μικρός αριθμός μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη όσον αφορά την κατάθλιψη και τη Δυσλεξία, οι τιμές επηρεάζονται από τον αριθμό των μαθητών, δηλαδή όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών τόσο μικρότερες είναι οι τιμές.

7.2 Περιορισμοί

Στο παρόν ερευνητικό πόνημα, αναπόφευκτα εμφανίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο, (n=35 παιδιά) και (n=70 εκπαιδευτικοί). Ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος προέκυψε από το χρονικό περιορισμό εντός του οποίου έπρεπε να ολοκληρωθεί η έρευνα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων». Επίσης, η έρευνα πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στην Περιφερειακή Ενότητα των Ιωαννίνων. Υπό αυτό το πρίσμα, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι εύκολο να γενικευθούν για τον ευρύ πληθυσμό και συνίσταται συνέχιση της μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα.

7.3 Μελλοντικές προτάσεις

Με τη μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε ότι η βιβλιογραφία που αφορά την έρευνα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ, φαίνεται πως οι ειδικοί παιδαγωγοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυσκολίες στην μάθηση, δηλαδή στην ανάγνωση, στη δυσλεξία, αλλά και την ελλειμματική προσοχή από τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης.

Επίσης, το γεγονός ότι αναδείχθηκαν διαφοροποιήσεις στην σχέση εργασίας μεταξύ των δασκάλων, με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να κατανοούν καλύτερα τα προβλήματα των παιδιών στη μάθηση και την ελλειμματική προσοχή και με τους αναπληρωτές ειδικούς παιδαγωγούς να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα και την κοινωνική επίγνωση των παιδιών, δηλαδή

τη διαχείριση των συναισθημάτων τους με τους γύρω τους, οδηγεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, καθώς και οι ειδικοί παιδαγωγοί, νέοι στον χώρο εργασίας, αλλά και με εμπειρία, θα πρέπει να επιμορφωθούν μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων σχετικά με την ειδική αγωγή, για να μπορέσουν έτσι να κατανοήσουν, αλλά και να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, για να μπορέσουν να οικοδομήσουν σωστά την γνώση και να φτάσουν στην επιτυχία.

Επιπροσθέτως, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν και να συγκρίνουν τις απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων, για να φανεί έτσι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς κατανοούν και αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους συγκριτικά με τους δασκάλους, που πάσχουν από ΔΕΠ-Υ και εμφανίζουν δυσκολίες στην μάθηση αλλά και στα συναισθήματά τους και με τον εαυτό τους, καθώς και με τους άλλους ανθρώπους γύρω του. Οι παρατηρήσεις των γονέων, αλλά και των εκπαιδευτικών θα βοηθούσαν να συλλεχθούν περισσότερες πληροφορίες για τα παιδιά αυτά.

Γενικότερα, θα μπορούσαν να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες, με περισσότερο δείγμα εκπαιδευτικών και παιδιών, καθώς και σε περισσότερες πόλεις της Ελλάδας, για την ανάδειξη περισσότερων αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- American Psychiatric Association (2013). Διαγνωστικά κριτήρια από DSM-5 R. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσα.
- Herbert, M. (2008). Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Τόμος Α'. 23η έκδοση. (Παρασκευόπουλος Ι Επιμ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karpathiou C., Dalla V. Marra M. (1994). Δυσλεξία-Dyslexia. The summary in English made by P. Siriga. Α. Δ' έκδοση, (Παρίκος Γ. Επιμ.). Αθήνα: Ελλην.
- Nabuzoka D. (2004). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή, (μτφ. Αυγουστίνου Β.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Nayebi J.-C. (2015). Το Υπερκινητικό Παιδί. 90 Απαντήσεις στα Βασικά Ερωτήματα. Για Εκπαιδευτικούς και Γονείς. Α' έκδοση, (μτφ. Χρηστάκης Ν.). Αθήνα: Πατάκη.
- Reid G. (2003). Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για Ειδικούς. Β' έκδοση, (μτφ Σταμάτιος Α. Α.), (Επιμ. Παπαδάτος Γ.). Αθήνα: Παρισιάνου.
- Reid Gavin (2003). Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για ειδικούς, Β' έκδοση, (μτφ. Αντωνίου Α.-Σ.), (Επιμ. Παδάτος Γ. Αθήνα: Παρισιανού.
- Reid Gavin (2009). Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για επαγγελματίες, 4η έκδοση. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Γιάννης Παπαδάτος. Αθήνα: Παρισιανού.
- Valet, Lanchon (2007). Εμένα δεν μ' αρέσει το σχολείο. Βοηθήστε το παιδί σας να ξεπεράσει τις δυσκολίες, (μτφ. Ανδριώτη). Αθήνα: Κριτική.
- Wiltshire P. (2004). Δυσλεξία, (μτφ. Χρυσόπουλος Φ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Αγαλιώτης Ι., (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση, Δ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Αδαμόπουλος Π., (2002). Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της, α' τόμος. Αθήνα: Σαββάλας.
- Άλφρεντ Τ., 2009). Μαθησιακές δυσκολίες. Ο ρόλος του αυτιού και της «συνειδητοποιημένης» ακοής στη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσλειτουργίες, (μτφ. Θεοδωρίδου Σ.), (Επιμ. Νικηφοράκη Α.). Αθήνα: Ρεώ.
- Αναστασίου Δ. (1998). Δυσλεξία. Θεωρία και Έρευνα. Όψεις Πρακτικής. Τόμος 1. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάρβογλη Α. & Γαλάνη Μ.-Μ. (2007). Η Διάγνωση της Διάσπασης της Προσοχής. Πρακτικός οδηγός. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Δοΐκου - Αυλίδου, (2002). Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος Ε. (2001). Το Υπερκινητικό Παιδί. Οι Δυσκολίες του στη Μάθηση και τη Συμπεριφορά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος Ε.-Μανιαδάκη Κ. (2012). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Θεραπευτική Αντιμετώπιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανδαράκης Α. (2004). Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;. Θεωρητική διερεύνηση – πρακτική αντιμετώπιση. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραντζής Ι., (20001). Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση. Γνωστική Θεώρηση - Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λιβανίου Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Τέταρτη Έκδοση. Αθήνα: Κέδρος.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2010). Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. 6η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α., (2005) Δυσκολίες μάθησης : ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης Μ. – Τζουριάδου Μ. (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μιχελογιάννης Ι.& Τζενάκη Μ., (1997). Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουζάκη Α.& Πρωτόπαπας Α., (2010). Μάθηση και διαταραχές. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη-Πρωτόπαπας (2010). Ορθογραφία : μάθηση και διαταραχές. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπόντη Ε. (2013). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες : μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Νικολάου Σ.Μ., (2008). Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας (2000-2008). Αθήνα: Gutenberg.

- Νικολάου Σ.Μ., (2009). Κοινωνικοποίηση στο σχολείο. Έρευνα στα σχολικά-χειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2009). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί. 10η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2009). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί. 10η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη Φ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Ι., (2010). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσλεξία: ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακκάς, Β., (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου Μ., (2008). Συνεργασία οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία-Έρευνα-Διδακτικές Προτάσεις. Θεσσαλονίκη.
- Σαρρής, (2020). Μαθησιακές Δυσκολίες- Αναπτυξιακές διαταραχές: Ο ρόλος του παιδικού σχεδίου και της ψυχοκινητικότητας παιδιών με και χωρίς τυπική ανάπτυξη. Αθήνα: Πεδίο.
- Σούλης Σ.Γ., (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Αποθετήρια ΕΚΤ.
- Σούλης Σ.Γ., (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι: διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός Δ., (1999). Δυσλεξία και Σχολείο. Η Εμπειρία ενός Αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός Δ., (2009). Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία. Πρώτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός Δ., (2020). Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία, Πολυγλωσσία. Λογοθεραπεία και Συμπερίληψη. Αθήνα: Gutenberg.
- Τανός, Χ. (2004). Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, (1997). Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς: κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση. Αθήνα: Βήτα.
- Τζουριάδου Μ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Χρηστάκης Κ. Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: Ατραπός.
- **Χρηστάκης Κ., (2011).** *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία : εκτίμηση-πρόληψη-καταγραφή-αντιμετώπιση.* Αθήνα: Διάδραση.

Ξένη βιβλιογραφία

- Bender, W.N. (2004). Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Biederman, J., Newcorn, J. & Sprich. (1991). Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorder. American Journal of Psychiatry.
- Brock S.E & Knapp P.K., (1996). Reading comprehension abilities of children with attention deficit/hyperactivity disorder. Journal of Attention Disorders.
- Chadwick O., et all (1999). Hyperactivity and reading disability: A longitudinal study of the nature of the association. Journal of Child Psychology and Psychiatry.
- Cohen N.J., et all, (1998). Language, social cognitive processing and behavioural characteristics of psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. Journal of Child Psychology and Psychiatry.
- Fletcher J.M. Morris, R.D., & Lyon, G.R. (2005). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Eds.), Handbook of learning disabilities. New York: The Guilford Press.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S., & Barnes, M.A. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. New York: The Guilford Press.
- Goodman, K.S., & Goodman, Y.M. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. Harvard Educational Review.

Hanel G. (2006). Identifying Children with Special Needs: Checklists and Action Plans for Teachers. United states of America: Corwin Press.

- Jones C.B. (2000). Sourcebook for Children with Attention Deficit Disorder. A Management Guide for Early Childhood Professionals and Parents (2nd edn). Ph. D. United States of America: communication Skill Builders.

- Kim H., (2004). Learning Disabilities. United states of America: Greenhaven.

- Lenhard & Lenhard, (2013). Αναγνωστική κατανόηση και αναγνωστική ικανότητα: Βασικά - Διαγνωστικά – Απαίτηση. New kingdom: Grin.

- Maughan B., (1994). Behavioural Development and Reading Disabilities in C. Hulme & M. Snowing (eds) Reading Development and Dyslexia. London: Whurr Publishers Ltd.

- McGee R., et all, (1998). Reading disability behaviour problems and juvenile delinquency, in D.H. Saklofske and S.B.G. Eysenck (eds), Individual Differences in Children and Adolescents: Interational perspective. London: Hodder and Stoughton.

- McGee R., Williams S. & Feehan M., (1992). Attention deficit disorder and age of onset of problem behavior. Journal of Abnormal Child Psychology.

- Miles, Gilory & Dorothy. (1986). Dyslexia at College, (3^d edn). New kingdom: Routledge.

- Nind M. & Hewett D., (2005). Access to communication. Developing basic communication with people who have severe learning difficulties, (2nd edn).

- Orton J. (1985). Studies in mechanics learning. London: Methuen Student Editions.

- Pavey B. (2007). The Dyslexia-Friendly Primary School. A Practical Guide for Teachers. Great Britain:

- Pennington B.F., Groisser D. & Welsh, M.C., (1993). Contrasting cognitive deficits in attention deficit hyperactivity disorder versus reading disability. Developmental Psychology.

- Pierangelo R. & Giuliani G., (2006). Learning Disabilities. A practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching. New York: Reason.

- Purvis K. & Tannock R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities and normal control. Journal of Anormal Child Phycology.

- Riddick B. (2010). *Living with dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties* (2nd edn). New York: Routledge.
- Stevenson J., et al, (1993). Hyperactivity and spelling disability: Testing for shared genetic etiology. *Journal of child psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*.
- Swanson, H.L. (1993). Working memory in learning disability subgroup. *Journal of Experimental Child Psychology*.
- Tallal, P. (2004). Improving language and literacy is a matter of time. *Perspectives*.
- Tirosh et al, (1998). Learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. Parents and teachers perspectives. *Journal of child neurology*.

Αρθρογραφία

- Alloway, T. P., & Gathercole, S. E. (2005). Working memory and short-term sentence recall in young children. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17(2), 207–220. <https://doi.org/10.1080/09541440440000005>
- Al-Qadri, A. H., Zhao, W., Li, M., Al-Khresheh, M. H., & Boudouaia, A. (2021). The prevalence of the academic learning difficulties: An observation tool. *Heliyon*, 7(10), e08164. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08164>
- Antonelli-Ponti, M., & Crosswaite, M. (2019). Teachers' perceptions about the etiology of intelligence and learning difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 162-187. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.3777>
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jonsson, A. (2021, May). Pre-Service Special Educators' Understandings of Relational Competence. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 162). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.678793>
- Caye, A., Swanson, J. M., Coghill, D., & Rohde, L. A. (2019). Treatment strategies for ADHD: an evidence-based guide to select optimal treatment. *Molecular psychiatry*, 24(3), 390-408. DOI <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0116-3>
- Craig, F., Savino, R., Fanizza, I., Lucarelli, E., Russo, L., & Trabacca, A. (2020). A systematic review of coping strategies in parents of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Research in developmental disabilities*, 98, 103571. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103571>

- Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among US children and adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 199-212. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1417860>
- Gaidoschik, M. (2019). Didactics as a source and remedy of mathematical learning difficulties. In *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties* (pp. 73-89). Springer, Cham. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103571>
- Kantzer, A Klefsjö, U., K., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2021). The road to diagnosis and treatment in girls and boys with ADHD—gender differences in the diagnostic process. *Nordic journal of psychiatry*, 75(4), 301-305. <https://doi.org/10.1080/08039488.2020.1850859>
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively Competent Reading Comprehension Is Constructively Responsive Reading: How Can Such Reading Be Developed in Students? *Metacognition and Learning*, 1, 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Salo, A. E., Junttila, N., & Vauras, M. (2020). Social and emotional loneliness: Longitudinal stability, interdependence, and intergenerational transmission among boys and girls. *Family Relations*, 69(1), 151-165. <https://doi.org/10.1111/fare.12398>
- Shaban, A., Chang, V., & Bingham, A. (2021). Development and Evaluation of a Cognitive Training Application for Children with Learning Difficulties: A Design-Based Approach. *Journal of Global Information Management (JGIM)*, 29(6), 1-21 DOI: 10.4018/JGIM.20211101.0a47
- Shao, S., Wang, J., Huang, K., Wang, S., Liu, H., Wan, S., ... & Tao, F. (2020). Prenatal pregnancy-related anxiety predicts boys' ADHD symptoms via placental C-reactive protein. *Psych neuroendocrinology*, 120, 104797. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2020.104797>
- Sharma, P., Kaur, K., & SS, M. K. (2022). A Descriptive Study to assess the Knowledge of Primary School Teachers Regarding Learning Disabilities among Children in Selected Schools of District Gurdaspur, Punjab with a view to Develop Self Instructional Module. *International Journal of Nursing Education and Research*, 10(1), 5-10. DOI: [10.52711/2454-2660.2022.00002](https://doi.org/10.52711/2454-2660.2022.00002)

- Stites, M. L., Walter, H. L., & Krikorian, J. G. (2021). These aren't the kids I signed up for: the lived experience of general education, early childhood preservice teachers in classrooms for children with special needs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1718806>
- Woolf, S. B. (2019). Critical skills for special educator effectiveness: Which ones matter most, and to whom? *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0888406418776714>
- Μορφίδη, Ε. (2007). Αλφαριθμητισμός στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα και μαθησιακές δυσκολίες: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (150), 140-149. <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/811>
- Τζαμαλή, Α., & Σπυρόπουλος, Τ. (2020). Σχέδιο Ερευνητικής Πρότασης για τους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ από τους Εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1068-1087. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2800>

Ιστοσελίδες

1. <https://www.adhdhellas.org/component/k2/item/111-nomos-3699-2008>
2. <https://www.nih.gov/about-nih/what-we-do/nih-almanac/national-institute-mental-health-nimh>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Α. Περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

		N	17
	Αρρέν	%	48.6%
		N	18
Φύλο Εκπαιδευτικού	Θήλυ	%	51.4%
		N	0
	22-26	%	0.0%
		N	6
	27-35	%	17.1%
		N	13
Ηλικία Εκπαιδευτικού	36-45	%	37.1%
		N	13
	46-55	%	37.1%
		N	3
	56+	%	8.6%
		N	29
	Μόνιμος/η	%	82.9%
		N	6
Σχέση Εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	%	17.1%
		N	0
	Ωρομίσθιος/α	%	0.0%
		N	6
	Πτυχίο	%	17.1%
	Παιδαγωγικής		
	Ακαδημίας		
		N	18
Βασικές Σπουδές	Πτυχίο	%	51.4%
	Παιδαγωγικού		
	Τμήματος		
		N	8
	Μεταπτυχιακό	%	22.9%
		N	3
	Διδακτορικό	%	8.6%
		N	32
	Όχι	%	91.4%
Άλλες		N	1
Σπουδές/Ειδικότητα	Διδασκαλείο	%	2.9%
		N	2
	Άλλες σπουδές		

Πίνακας Α-1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί έχει δυσκολία στην ορθογραφία.	N	0	1	10	21	3
	%	0,0%	2,9%	28,6%	60,0%	8,6%
Το παιδί έχει δυσκολία στο να μαθαίνει τα ονόματα των γραμμάτων.	N	3	9	13	10	0
	%	8,6%	25,7%	37,1%	28,6%	0,0%
Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση της φωνολογίας.	N	3	5	16	10	1
	%	8,6%	14,3%	45,7%	28,6%	2,9%
Το παιδί διαβάζει αργά.	N	1	3	11	17	3
	%	2,9%	8,6%	31,4%	48,6%	8,6%
Διαβάζει σε κατώτερο βαθμό από το επίπεδο της τάξης του και το προσδοκώμενο επίπεδο (για την ηλικία του).	N	1	6	6	18	4
	%	2,9%	17,1%	17,1%	51,4%	11,4%
Χρειάζεται επιπλέον βοήθεια στο σχολείο λόγω προβλημάτων του στην ανάγνωση και την ορθογραφία.	N	0	0	10	18	7
	%	0,0%	0,0%	28,6%	51,4%	20,0%

Πίνακας Α-2. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Ανάγνωση»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί έχει κακή κατανόηση και διαχείριση του προσωπικού χώρου των ατόμων γύρω του.	N	1	11	9	9	5
	%	2.9%	31.4%	25.7%	25.7%	14.3%
Το παιδί έχει δυσκολία στο να γνωρίζει πώς αντιδρούν οι άλλοι.	N	0	12	16	3	4
	%	0.0%	34.3%	45.7%	8.6%	11.4%
Το παιδί δυσκολεύεται να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι.	N	0	8	17	7	3
	%	0.0%	22.9%	48.6%	20.0%	8.6%
Το παιδί κάνει σχόλια που δείχνουν έλλειψη κατανόησης των κοινωνικών καταστάσεων, όπως ακατάλληλα αστεία ή άγαρμπα σχόλια.	N	1	14	8	5	7
	%	2.9%	40.0%	22.9%	14.3%	20.0%

Πίνακας Α-3. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Κοινωνική Επίγνωση»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
	N	2	5	10	14	4
Το παιδί έχει δυσκολία στο να κάνει ή να κρατήσει φιλίες.	%	5.7%	14.3%	28.6%	40.0%	11.4%
	N	2	19	8	3	3
Το παιδί απομονώνει τον εαυτό του σε κοινωνικές καταστάσεις.	%	5.7%	54.3%	22.9%	8.6%	8.6%
	N	1	12	17	2	3
Το παιδί αισθάνεται ανησυχία ή εκτός τόπου σε νέες κοινωνικές καταστάσεις.	%	2.9%	34.3%	48.6%	5.7%	8.6%

Πίνακας Α-4. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Κοινωνική Φοβία»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
	N	0	0	8	19	8
Ο γραφικός του χαρακτήρας είναι χωρικά ανοργάνωτος.	%	0.0%	0.0%	22.9%	54.3%	22.9%
	N	0	2	12	20	1
Οι εργασίες του φαίνονται ανοργάνωτες ή ακατάστατες.	%	0.0%	5.7%	34.3%	57.1%	2.9%
	N	0	10	7	14	4
Σε αριθμητικά προβλήματα, το παιδί δυσκολεύεται να διατηρήσει τους αριθμούς παραταγμένους σε στήλες.	%	0.0%	28.6%	20.0%	40.0%	11.4%
	N	4	12	12	3	4
Οι ζωγραφιές του δείχνουν ανώριμες για την ηλικία του.	%	11.4%	34.3%	34.3%	8.6%	11.4%

Πίνακας Α-5. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Χωρικότητα»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
	N	1	7	17	7	3
Οι επιδόσεις του στα μαθηματικά είναι χειρότερες από την ανάγνωση και την ορθογραφία.	%	2.9%	20.0%	48.6%	20.0%	8.6%
	N	0	1	18	13	3

Το παιδί κάνει απρόσεκτα λάθη στα μαθηματικά, όπως πρόσθεση όταν το πρόσημο υποδεικνύει αφαίρεση.	%	0.0%	2.9%	51.4%	37.1%	8.6%
Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση νέων μαθηματικών εννοιών όπως η μεταφορά ή ο δανεισμός.	N	0	8	8	16	3
	%	0.0%	22.9%	22.9%	45.7%	8.6%

Πίνακας Α-6. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Μαθηματικά»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί αφήνει τα πράγματα ημιτελή, όπως να ξεκινήσει ένα παιχνίδι και μετά να τρέξει για να κάνει κάτι άλλο.	N	0	10	8	13	4
	%	0.0%	28.6%	22.9%	37.1%	11.4%
Το παιδί μπαίνει σε μπελάδες, επειδή βιάζεται να κάνει πράγματα χωρίς να σκεφτεί τι μπορεί να συμβεί.	N	5	11	8	4	7
	%	14.3%	31.4%	22.9%	11.4%	20.0%
Βιάζεται να τελειώσει τις εργασίες του, χωρίς να τις ελέγξει.	N	1	3	2	20	9
	%	2.9%	8.6%	5.7%	57.1%	25.7%
Οι καθηγητές συχνά πρέπει να του πουν τι να κάνει αφού έχει ξεκινήσει η υπόλοιπη τάξη.	N	0	2	5	20	8
	%	0.0%	5.7%	14.3%	57.1%	22.9%
Όταν παίζει παιχνίδια ή βρίσκεται στην στοίχιση της τάξης, προσπαθεί να μπει πριν από τη σειρά του ή να προχωρήσει μπροστά στη σειρά.	N	2	8	11	7	7
	%	5.7%	22.9%	31.4%	20.0%	20.0%
Το παιδί έχει δυσκολία να κρατήσει το μυαλό του σε πράγματα που του αρέσουν, όπως να διαβάζει μια ιστορία ή να βλέπει τηλεόραση.	N	1	15	7	10	2
	%	2.9%	42.9%	20.0%	28.6%	5.7%
Το παιδί έχει δυσκολία να παραμείνει σε αυτό που του λένε να κάνει, εάν υπάρχουν θόρυβοι ή άνθρωποι που κυκλοφορούν στο δωμάτιο.	N	0	3	10	18	4
	%	0.0%	8.6%	28.6%	51.4%	11.4%
	N	2	15	10	2	6

Το παιδί χάνει ή μετακινεί άσκοπα τα πράγματα περισσότερο από άλλα παιδιά.	%	5.7%	42.9%	28.6%	5.7%	17.1%
--	---	------	-------	-------	------	-------

Πίνακας Α-7. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «ΔΕΠΥ»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί δείχνει λυπημένο ή δυστυχημένο.	N	3	13	15	4	0
	%	8.6%	37.1%	42.9%	11.4%	0.0%
Το παιδί φαίνεται να έχει λιγότερη ενέργεια από άλλους στην ηλικία του.	N	10	18	5	2	0
	%	28.6%	51.4%	14.3%	5.7%	0.0%
Το παιδί φαίνεται να αισθάνεται ότι φταίει όταν κάτι δεν πάει καλά.	N	3	17	13	2	0
	%	8.6%	48.6%	37.1%	5.7%	0.0%
Το παιδί λέει πράγματα όπως «Μακάρι να μην είχα γεννηθεί ποτέ».	N	26	4	4	0	1
	%	74.3%	11.4%	11.4%	0.0%	2.9%

Πίνακας Α-8. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Κατάθλιψη»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί έχει δυσκολία να θυμηθεί πράγματα που οι άλλοι της ηλικίας του φαίνεται να θυμούνται.	N	1	13	15	4	2
	%	2.9%	37.1%	42.9%	11.4%	5.7%
Το παιδί φαίνεται να ξεχνάει το περιεχόμενο των τηλεοπτικών εκπομπών ή ταινιών.	N	4	14	13	4	0
	%	11.4%	40.0%	37.1%	11.4%	0.0%
Το παιδί έχει δυσκολία στο να θυμηθεί πράγματα, τα οποία του συνέβησαν στο παρελθόν.	N	3	18	11	2	1
	%	8.6%	51.4%	31.4%	5.7%	2.9%
Το παιδί έχει δυσκολία με νέες δεξιότητες που περιλαμβάνουν συντονισμό μικρών μυών, όπως κόψιμο ή γραφή.	N	1	14	12	5	3
	%	2.9%	40.0%	34.3%	14.3%	8.6%
Το παιδί έχει δυσκολία στο να θυμηθεί ονόματα, λίστες, αριθμούς τηλεφώνου ή σύνθετες οδηγίες.	N	1	4	17	11	2
	%	2.9%	11.4%	48.6%	31.4%	5.7%
Το παιδί έχει ακατάλληλη οπτική επαφή όταν αλληλεπιδρά με άλλους.	N	4	17	8	5	1
	%	11.4%	48.6%	22.9%	14.3%	2.9%

Το παιδί έχει αργή ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αυτοβοήθειας, όπως ανεξάρτητο ντύσιμο ή χρήση μαχαιροπίρουνων στο φαγητό.	N	15	16	0	0	4
	%	42.9%	45.7%	0.0%	0.0%	11.4%
Το παιδί έχει μεγαλύτερη δυσκολία με τα παζλ από τα άλλα παιδιά.	N	5	15	9	3	3
	%	14.3%	42.9%	25.7%	8.6%	8.6%
Το παιδί δεν έχει καλή αίσθηση της κατεύθυνσης όταν βρίσκεται σε καινούργιο μέρος.	N	1	10	21	0	3
	%	2.9%	28.6%	60.0%	0.0%	8.6%
Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση των ημερών της εβδομάδας ή των μηνών του έτους.	N	1	8	8	14	4
	%	2.9%	22.9%	22.9%	40.0%	11.4%

Πίνακας Α-9. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Δυσλεξία»

		Ποτέ/σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί αποτυγχάνει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεκτα λάθη στις σχολικές εργασίες.	N	2	10	21	2
	%	5.7%	28.6%	60.0%	5.7%
Το παιδί δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του σε εργασίες (καθήκοντα) ή δραστηριότητες παιχνιδιού.	N	4	10	14	7
	%	11.4%	28.6%	40.0%	20.0%
Δεν φαίνεται να ακούει όταν κάποιος του μιλάει απευθείας (ευθέως).	N	7	17	9	2
	%	20.0%	48.6%	25.7%	5.7%
Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία του.	N	10	8	11	6
	%	28.6%	22.9%	31.4%	17.1%
Το παιδί δυσκολεύεται να οργανώσει τις εργασίες (καθήκοντα) και δραστηριότητες του.	N	4	10	15	6
	%	11.4%	28.6%	42.9%	17.1%
Το παιδί αποφεύγει να κάνει τις εργασίες που απαιτούν συνεχή πνευματική (διανοητική) προσπάθεια.	N	1	8	20	6
	%	2.9%	22.9%	57.1%	17.1%
Το παιδί χάνει πράγματα, τα οποία είναι απαραίτητα για τις εργασίες ή δραστηριότητες του.	N	17	9	9	0
	%	48.6%	25.7%	25.7%	0.0%
Αποσπάται εύκολα η προσοχή του.	N	0	13	11	11
	%	0.0%	37.1%	31.4%	31.4%
	N	8	18	6	3

Το παιδί ξεχνάει τις καθημερινές του δραστηριότητες.	%	22.9%	51.4%	17.1%	8.6%
--	---	-------	-------	-------	------

Πίνακας Α-10. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Ελλειμματική Προσοχή»

		Ποτέ/σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια του ή στριφογυρίζει στην θέση του.	N	14	10	5	6
	%	40.0%	28.6%	14.3%	17.1%
Το παιδί αφήνει τη θέση του στην τάξη, καθώς και σε άλλες καταστάσεις, στις οποίες αναμένεται να παραμείνει καθήμενο.	N	14	10	6	5
	%	40.0%	28.6%	17.1%	14.3%
Μπλέκει σε καταστάσεις που δεν πρέπει.	N	18	4	10	3
	%	51.4%	11.4%	28.6%	8.6%
Δυσκολεύεται να παίξει ή να ασχοληθεί με δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του.	N	19	6	9	1
	%	54.3%	17.1%	25.7%	2.9%
Το παιδί είναι αρκετά νευρικό ή υπερκινητικό.	N	9	14	8	4
	%	25.7%	40.0%	22.9%	11.4%
Το παιδί μιλάει υπερβολικά.	N	8	13	10	4
	%	22.9%	37.1%	28.6%	11.4%
Το παιδί ξεφουρνίζει τις απαντήσεις πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις.	N	13	16	2	4
	%	37.1%	45.7%	5.7%	11.4%
Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.	N	9	7	11	8
	%	25.7%	20.0%	31.4%	22.9%
Το παιδί διακόπτει ή παρεμβαίνει στην ομιλία κάποιου.	N	11	8	10	6
	%	31.4%	22.9%	28.6%	17.1%

Πίνακας Α-11. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα»

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ανάγνωση	35	11	28	20.57	4.182
Κοινωνική Επίγνωση	35	8	19	12.37	3.606
Κοινωνική Φοβία	35	5	15	8.80	2.435
Χωρικότητα	35	9	19	13.66	2.765
Μαθηματικά	35	6	15	10.03	2.358

ΔΕΠΥ	35	17	39	26.83	6.474
Κατάθλιψη	35	4	13	8.40	2.212
Δυσλεξία	35	10	44	26.94	7.104
Valid N (listwise)	35				

Πίνακας A-12. Συγκεντρωτικός πίνακας των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στο πρώτο ερωτηματολόγιο

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ελλειμματική Προσοχή	35	5	25	13.26	5.084
Υπερκινητικότητα- Παρορμητικότητα	35	0	25	10.09	7.736
Valid N (listwise)	35				

Πίνακας A-13. Συγκεντρωτικός πίνακας των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στο δεύτερο ερωτηματολόγιο

B. Περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Φύλο Εκπαιδευτικού	Αρρέν	N	11
		%	31.4%
Φύλο Εκπαιδευτικού	Θήλυ	N	24
		%	68.6%
Ηλικία Εκπαιδευτικού	22-26	N	1
		%	2.9%
	27-35	N	10
		%	28.6%
	36-45	N	8
		%	22.9%
46-55	N	7	
	%	20.0%	
56+	N	9	
	%	25.7%	
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	N	24
		%	68.6%
	Αναπληρωτής/τρια	N	10
		%	28.6%
Ωρομίσθιος/α	N	1	
	%	2.9%	
Βασικές σπουδές	Πτυχίο Παιδαγωγικής	N	5
	Ακαδημίας	%	14.3%
		N	11

	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	%	31.4%
		N	17
	Μεταπτυχιακό	%	48.6%
		N	2
	Διδακτορικό	%	5.7%
		N	14
	Όχι	%	40.0%
Άλλες σπουδές/Ειδικότητα		N	20
	Διδασκαλείο	%	57.1%
		N	1
	Άλλες σπουδές	%	2.9%

Πίνακας Β-1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί έχει δυσκολία στην ορθογραφία.	N	0	0	2	15	18
	%	0.0%	0.0%	5.7%	42.9%	51.4%
Το παιδί έχει δυσκολία στο να μαθαίνει τα ονόματα των γραμμάτων.	N	2	4	14	12	3
	%	5.7%	11.4%	40.0%	34.3%	8.6%
Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση της φωνολογίας.	N	3	1	12	17	2
	%	8.6%	2.9%	34.3%	48.6%	5.7%
Το παιδί διαβάζει αργά.	N	1	2	5	7	20
	%	2.9%	5.7%	14.3%	20.0%	57.1%
Διαβάζει σε κατώτερο βαθμό από το επίπεδο της τάξης του και το προσδοκώμενο επίπεδο (για την ηλικία του).	N	1	1	5	7	21
	%	2.9%	2.9%	14.3%	20.0%	60.0%
Χρειάζεται επιπλέον βοήθεια στο σχολείο λόγω προβλημάτων του στην ανάγνωση και την ορθογραφία.	N	0	1	2	12	20
	%	0.0%	2.9%	5.7%	34.3%	57.1%

Πίνακας Β-2. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Ανάγνωση»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί έχει κακή κατανόηση και διαχείριση του προσωπικού χώρου των ατόμων γύρω του.	N	0	10	9	6	10
	%	0.0%	28.6%	25.7%	17.1%	28.6%
Το παιδί έχει δυσκολία στο να γνωρίζει πώς αντιδρούν οι άλλοι.	N	0	7	13	14	1
	%	0.0%	20.0%	37.1%	40.0%	2.9%
Το παιδί δυσκολεύεται να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι.	N	0	7	16	9	2
	%	0.0%	20.6%	47.1%	26.5%	5.9%
Το παιδί κάνει σχόλια που δείχνουν έλλειψη κατανόησης των κοινωνικών καταστάσεων, όπως ακατάλληλα αστεία ή άγαρμπα σχόλια.	N	1	12	12	7	3
	%	2.9%	34.3%	34.3%	20.0%	8.6%

Πίνακας Β-3. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Κοινωνική Επίγνωση»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί έχει δυσκολία στο να κάνει ή να κρατήσει φιλίες.	N	0	6	10	13	6
	%	0.0%	17.1%	28.6%	37.1%	17.1%
Το παιδί απομονώνει τον εαυτό του σε κοινωνικές καταστάσεις.	N	4	15	6	10	0
	%	11.4%	42.9%	17.1%	28.6%	0.0%
Το παιδί αισθάνεται ανησυχία ή εκτός τόπου σε νέες κοινωνικές καταστάσεις.	N	0	9	16	5	5
	%	0.0%	25.7%	45.7%	14.3%	14.3%

Πίνακας Β-4. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Κοινωνική Φοβία»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Ο γραφικός του χαρακτήρας είναι χωρικά ανοργάνωτος.	N	0	3	8	8	16
	%	0.0%	8.6%	22.9%	22.9%	45.7%
Οι εργασίες του φαίνονται ανοργάνωτες ή ακατάστατες.	N	0	3	4	14	14
	%	0.0%	8.6%	11.4%	40.0%	40.0%
Σε αριθμητικά προβλήματα, το παιδί δυσκολεύεται να διατηρήσει τους αριθμούς παραταγμένους σε στήλες.	N	0	9	7	11	8
	%	0.0%	25.7%	20.0%	31.4%	22.9%
Οι ζωγραφιές του δείχνουν ανώριμες για την ηλικία του.	N	0	15	10	6	4
	%	0.0%	42.9%	28.6%	17.1%	11.4%

Πίνακας Β-5. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Χωρικότητα»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Οι επιδόσεις του στα μαθηματικά είναι χειρότερες από την ανάγνωση και την ορθογραφία.	N	4	6	7	10	8
	%	11.4%	17.1%	20.0%	28.6%	22.9%
Το παιδί κάνει απρόσεκτα λάθη στα μαθηματικά, όπως πρόσθεση όταν το πρόσημο υποδεικνύει αφαίρεση.	N	1	7	10	10	7
	%	2.9%	20.0%	28.6%	28.6%	20.0%
Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση νέων μαθηματικών εννοιών όπως η μεταφορά ή ο δανεισμός.	N	4	5	7	10	9
	%	11.4%	14.3%	20.0%	28.6%	25.7%

Πίνακας Β-6. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Μαθηματικά»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί αφήνει τα πράγματα ημιτελή, όπως να ξεκινήσει ένα παιχνίδι και μετά να τρέξει για να κάνει κάτι άλλο.	N	0	5	12	11	7
	%	0.0%	14.3%	34.3%	31.4%	20.0%
Το παιδί μπαίνει σε μπελάδες, επειδή βιάζεται να κάνει πράγματα χωρίς να σκεφτεί τι μπορεί να συμβεί.	N	3	13	9	4	6
	%	8.6%	37.1%	25.7%	11.4%	17.1%
Βιάζεται να τελειώσει τις εργασίες του, χωρίς να τις ελέγξει.	N	0	1	6	16	12
	%	0.0%	2.9%	17.1%	45.7%	34.3%
Οι καθηγητές συχνά πρέπει να του πουν τι να κάνει αφού έχει ξεκινήσει η υπόλοιπη τάξη.	N	0	0	4	17	14
	%	0.0%	0.0%	11.4%	48.6%	40.0%
Όταν παίζει παιχνίδια ή βρίσκεται στην στοίχιση της τάξης, προσπαθεί να μπει πριν από τη σειρά του ή να προχωρήσει μπροστά στη σειρά.	N	1	9	12	5	8
	%	2.9%	25.7%	34.3%	14.3%	22.9%
Το παιδί έχει δυσκολία να κρατήσει το μυαλό του σε πράγματα που του αρέσουν, όπως να διαβάζει μια ιστορία ή να βλέπει τηλεόραση.	N	1	10	11	8	5
	%	2.9%	28.6%	31.4%	22.9%	14.3%
Το παιδί έχει δυσκολία να παραμείνει σε αυτό που του λένε να κάνει, εάν υπάρχουν θόρυβοι ή άνθρωποι που κυκλοφορούν στο δωμάτιο.	N	0	2	7	17	9
	%	0.0%	5.7%	20.0%	48.6%	25.7%

Το παιδί χάνει ή μετακινεί άσκοπα τα πράγματα περισσότερο από άλλα παιδιά.	N	1	10	16	4	4
	%	2.9%	28.6%	45.7%	11.4%	11.4%

Πίνακας Β-7. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «ΔΕΠΥ»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί δείχνει λυπημένο ή δυστυχημένο.	N	3	10	15	6	1
	%	8.6%	28.6%	42.9%	17.1%	2.9%
Το παιδί φαίνεται να έχει λιγότερη ενέργεια από άλλους στην ηλικία του.	N	17	12	4	2	0
	%	48.6%	34.3%	11.4%	5.7%	0.0%
Το παιδί φαίνεται να αισθάνεται ότι φταίει όταν κάτι δεν πάει καλά.	N	4	6	15	9	1
	%	11.4%	17.1%	42.9%	25.7%	2.9%
Το παιδί λέει πράγματα όπως «Μακάρι να μην είχα γεννηθεί ποτέ».	N	23	6	3	2	1
	%	65.7%	17.1%	8.6%	5.7%	2.9%

Πίνακας Β-8. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Κατάθλιψη»

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Το παιδί έχει δυσκολία να θυμηθεί πράγματα που οι άλλοι της ηλικίας του φαίνεται να θυμούνται.	N	1	8	9	16	1
	%	2.9%	22.9%	25.7%	45.7%	2.9%
Το παιδί φαίνεται να ξεχνάει το περιεχόμενο των τηλεοπτικών εκπομπών ή ταινιών.	N	1	13	13	8	0
	%	2.9%	37.1%	37.1%	22.9%	0.0%
Το παιδί έχει δυσκολία στο να θυμηθεί πράγματα, τα οποία του συνέβησαν στο παρελθόν.	N	1	14	12	6	2
	%	2.9%	40.0%	34.3%	17.1%	5.7%
Το παιδί έχει δυσκολία με νέες δεξιότητες που περιλαμβάνουν συντονισμό μικρών μυών, όπως κόψιμο ή γραφή.	N	1	9	7	14	4
	%	2.9%	25.7%	20.0%	40.0%	11.4%
Το παιδί έχει δυσκολία στο να θυμηθεί ονόματα, λίστες, αριθμούς τηλεφώνου ή σύνθετες οδηγίες.	N	0	7	9	18	1
	%	0.0%	20.0%	25.7%	51.4%	2.9%
Το παιδί έχει ακατάλληλη οπτική επαφή όταν αλληλεπιδρά με άλλους.	N	4	16	13	1	1
	%	11.4%	45.7%	37.1%	2.9%	2.9%
	N	12	17	4	2	0

Το παιδί έχει αργή ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αυτοβοήθειας, όπως ανεξάρτητο ντύσιμο ή χρήση μαχαιροπήρουνων στο φαγητό.	%	34.3%	48.6%	11.4%	5.7%	0.0%
Το παιδί έχει μεγαλύτερη δυσκολία με τα παζλ από τα άλλα παιδιά.	N	1	10	12	10	2
	%	2.9%	28.6%	34.3%	28.6%	5.7%
Το παιδί δεν έχει καλή αίσθηση της κατεύθυνσης όταν βρίσκεται σε καινούργιο μέρος.	N	0	8	19	6	2
	%	0.0%	22.9%	54.3%	17.1%	5.7%
Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση των ημερών της εβδομάδας ή των μηνών του έτους.	N	0	7	4	17	7
	%	0.0%	20.0%	11.4%	48.6%	20.0%

Πίνακας Β-9. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Δυσλεξία»

		Ποτέ/Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Το παιδί αποτυγχάνει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεκτα λάθη στις σχολικές εργασίες.	N	0	8	13	14
	%	0.0%	22.9%	37.1%	40.0%
Το παιδί δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του σε εργασίες (καθήκοντα) ή δραστηριότητες παιχνιδιού.	N	3	10	12	10
	%	8.6%	28.6%	34.3%	28.6%
Δεν φαίνεται να ακούει όταν κάποιος του μιλάει απευθείας (ευθέως).	N	6	11	10	8
	%	17.1%	31.4%	28.6%	22.9%
Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία του.	N	9	8	12	6
	%	25.7%	22.9%	34.3%	17.1%
Το παιδί δυσκολεύεται να οργανώσει τις εργασίες (καθήκοντα) και δραστηριότητες του.	N	2	8	15	10
	%	5.7%	22.9%	42.9%	28.6%
Το παιδί αποφεύγει να κάνει τις εργασίες που απαιτούν συνεχή πνευματική (διανοητική) προσπάθεια.	N	0	3	11	21
	%	0.0%	8.6%	31.4%	60.0%
Το παιδί χάνει πράγματα, τα οποία είναι απαραίτητα για τις εργασίες ή δραστηριότητες του.	N	10	12	9	4
	%	28.6%	34.3%	25.7%	11.4%
Αποσπάται εύκολα η προσοχή του.	N	1	9	8	17
	%	2.9%	25.7%	22.9%	48.6%
	N	6	16	7	6

Το παιδί ξεχνάει τις καθημερινές του δραστηριότητες.	%	17.1%	45.7%	20.0%	17.1%
--	---	-------	-------	-------	-------

Πίνακας Β-10. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Ελλειμματική Προσοχή»

		Ποτέ/Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Το παιδί κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια του ή στριφογυρίζει στην θέση του.	N	14	5	12	4
	%	40.0%	14.3%	34.3%	11.4%
Το παιδί αφήνει τη θέση του στην τάξη, καθώς και σε άλλες καταστάσεις, στις οποίες αναμένεται να παραμείνει καθημένο.	N	11	8	7	9
	%	31.4%	22.9%	20.0%	25.7%
Μπλέκει σε καταστάσεις που δεν πρέπει.	N	15	9	3	8
	%	42.9%	25.7%	8.6%	22.9%
Δυσκολεύεται να παίξει ή να ασχοληθεί με δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του.	N	18	8	4	5
	%	51.4%	22.9%	11.4%	14.3%
Το παιδί είναι αρκετά νευρικό ή υπερκινητικό.	N	7	13	7	8
	%	20.0%	37.1%	20.0%	22.9%
Το παιδί μιλάει υπερβολικά.	N	10	9	7	9
	%	28.6%	25.7%	20.0%	25.7%
Το παιδί ξεφουρνίζει τις απαντήσεις πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις.	N	14	12	4	5
	%	40.0%	34.3%	11.4%	14.3%
Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.	N	8	7	8	12
	%	22.9%	20.0%	22.9%	34.3%
Το παιδί διακόπτει ή παρεμβαίνει στην ομιλία κάποιου.	N	8	8	6	13
	%	22.9%	22.9%	17.1%	37.1%

Πίνακας Β-11. Κατανομή των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις ερωτήσεις της διάστασης «Υπερκινητικότητα-Ελλειμματικότητα»

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ανάγνωση	35	10	29	24.14	4.532
Κοινωνική Επίγνωση	35	9	20	12.77	3.069
Κοινωνική Φοβία	35	6	13	9.34	2.014
Χωρικότητα	35	8	19	14.66	3.298
Μαθηματικά	35	3	15	10.20	3.588

ΔΕΠΥ	35	16	40	28.29	6.076
Κατάθλιψη	35	4	16	9.06	2.473
Δυσλεξία	35	19	38	29.63	6.136
Valid N (listwise)	35				

Πίνακας Β-12. Συγκεντρωτικός πίνακας των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο πρώτο ερωτηματολόγιο

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ελλειμματική Προσοχή	35	7	27	16.20	5.815
Υπερκινητικότητα- Παρορμητικότητα	35	0	27	11.83	8.645
Valid N (listwise)	35				

Πίνακας Β-13. Συγκεντρωτικός πίνακας των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο δεύτερο ερωτηματολόγιο

Γ. Στατιστικοί έλεγχοι στο δείγμα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Group Statistics						
	Φύλο Παιδιού	N	Mean	Std. Deviation	t	P
Ανάγνωση	Αγόρι	22	21.00	4.680	.784	.438
	Κορίτσι	13	19.85	3.211		
Κοινωνική Επίγνωση	Αγόρι	22	13.55	3.863	3.193	.003
	Κορίτσι	13	10.38	1.981		
Κοινωνική Φοβία	Αγόρι	22	9.36	2.752	2.154	.039
	Κορίτσι	13	7.85	1.405		
Χωρικότητα	Αγόρι	22	13.77	3.161	.355	.725
	Κορίτσι	13	13.46	2.025		
Μαθηματικά	Αγόρι	22	10.00	2.760	-.092	.927
	Κορίτσι	13	10.08	1.553		
ΔΕΠΥ	Αγόρι	22	29.05	6.615	3.253	.003
	Κορίτσι	13	23.08	4.232		
Κατάθλιψη	Αγόρι	22	8.55	2.176	.500	.620
	Κορίτσι	13	8.15	2.340		
Δυσλεξία	Αγόρι	22	27.55	8.467	.767	.449
	Κορίτσι	13	25.92	3.968		

Πίνακας Γ-1. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα με το φύλο του παιδιού

		Ηλικία Παιδιού
Ανάγνωση	Pearson Correlation	-.040

	Sig. (2-tailed)	.822
	N	35
Κοινωνική Επίγνωση	Pearson Correlation	.011
	Sig. (2-tailed)	.951
	N	35
Κοινωνική Φοβία	Pearson Correlation	-.047
	Sig. (2-tailed)	.790
	N	35
Χωρικότητα	Pearson Correlation	-.086
	Sig. (2-tailed)	.625
	N	35
Μαθηματικά	Pearson Correlation	-.084
	Sig. (2-tailed)	.632
	N	35
ΔΕΠΥ	Pearson Correlation	-.115
	Sig. (2-tailed)	.512
	N	35
Κατάθλιψη	Pearson Correlation	.051
	Sig. (2-tailed)	.770
	N	35
Δυσλεξία	Pearson Correlation	-.193
	Sig. (2-tailed)	.266
	N	35

Πίνακας Γ-2. Συσχέτιση των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου με την ηλικία του παιδιού

		N	Mean	Std. Deviation	F	95% Confidence Interval for Mean		Sig.
						Lower Bound	Upper Bound	
Ανάγνωση	27-35	6	18.50	4.135	1.343	14.16	22.84	.278
	36-45	13	20.69	4.442		18.01	23.38	
	46-55	13	20.54	3.908		18.18	22.90	
	56+	3	24.33	3.215		16.35	32.32	
	Total	35	20.57	4.182	19.13	22.01		
Κοινωνική Επίγνωση	27-35	6	11.67	3.777	.757	7.70	15.63	.527
	36-45	13	11.62	3.330		9.60	13.63	
	46-55	13	12.92	3.730		10.67	15.18	
	56+	3	14.67	4.509		3.47	25.87	
	Total	35	12.37	3.606	11.13	13.61		
Κοινωνική Φοβία	27-35	6	8.00	.894	.439	7.06	8.94	.727
	36-45	13	8.85	2.478		7.35	10.34	

	46-55	13	8.85	2.478		7.35	10.34	
	56+	3	10.00	4.583		-1.38	21.38	
	Total	35	8.80	2.435		7.96	9.64	
Χωρικότητα	27-35	6	13.17	2.787	1.447	10.24	16.09	.248
	36-45	13	13.15	3.051		11.31	15.00	
	46-55	13	13.69	2.394		12.25	15.14	
	56+	3	16.67	2.082		11.50	21.84	
	Total	35	13.66	2.765		12.71	14.61	
Μαθηματικά	27-35	6	9.00	2.366	1.481	6.52	11.48	.239
	36-45	13	9.77	2.386		8.33	11.21	
	46-55	13	10.23	2.204		8.90	11.56	
	56+	3	12.33	2.309		6.60	18.07	
	Total	35	10.03	2.358		9.22	10.84	
ΔΕΠΥ	27-35	6	26.50	7.232	1.230	18.91	34.09	.315
	36-45	13	25.00	5.916		21.42	28.58	
	46-55	13	27.46	6.105		23.77	31.15	
	56+	3	32.67	8.505		11.54	53.79	
	Total	35	26.83	6.474		24.60	29.05	
Κατάθλιψη	27-35	6	7.67	1.633	.736	5.95	9.38	.538
	36-45	13	8.46	2.470		6.97	9.95	
	46-55	13	8.31	2.359		6.88	9.73	
	56+	3	10.00	1.000		7.52	12.48	
	Total	35	8.40	2.212		7.64	9.16	
Δυσλεξία	27-35	6	26.50	5.089	1.634	21.16	31.84	.202
	36-45	13	26.38	7.901		21.61	31.16	
	46-55	13	25.77	6.340		21.94	29.60	
	56+	3	35.33	7.767		16.04	54.63	
	Total	35	26.94	7.104		24.50	29.38	

Πίνακας Γ-4. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα την ηλικία του εκπαιδευτικού

		Έτη υπηρεσίας	Αριθμός Μαθητών
Ανάγνωση	Pearson Correlation	.274	-.039
	Sig. (2-tailed)	.112	.823
	N	35	35
Κοινωνική Επίγνωση	Pearson Correlation	.123	-.029
	Sig. (2-tailed)	.483	.870
	N	35	35
Κοινωνική Φοβία	Pearson Correlation	.039	-.225
	Sig. (2-tailed)	.824	.193
	N	35	35

Χωρικότητα	Pearson Correlation	.187	-.060
	Sig. (2-tailed)	.281	.731
	N	35	35
Μαθηματικά	Pearson Correlation	.319	-.124
	Sig. (2-tailed)	.062	.479
	N	35	35
ΔΕΠΥ	Pearson Correlation	.099	-.139
	Sig. (2-tailed)	.573	.426
	N	35	35
Κατάθλιψη	Pearson Correlation	.052	-.230
	Sig. (2-tailed)	.766	.184
	N	35	35
Δυσλεξία	Pearson Correlation	.064	-.304
	Sig. (2-tailed)	.714	.076
	N	35	35

Πίνακας Γ-5. Συσχέτιση των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου με τα έτη υπηρεσίας και το πλήθος των μαθητών του εκπαιδευτικού

Group Statistics						
	Σχέση Εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Ανάγνωση	Μόνιμος/η	29	21.00	4.132	1.349	.187
	Αναπληρωτής/τρια	6	18.50	4.135		
Κοινωνική Επίγνωση	Μόνιμος/η	29	12.52	3.622	.520	.606
	Αναπληρωτής/τρια	6	11.67	3.777		
Κοινωνική Φοβία	Μόνιμος/η	29	8.97	2.625	.881	.385
	Αναπληρωτής/τρια	6	8.00	.894		
Χωρικότητα	Μόνιμος/η	29	13.76	2.799	.472	.640
	Αναπληρωτής/τρια	6	13.17	2.787		
Μαθηματικά	Μόνιμος/η	29	10.24	2.340	1.181	.246
	Αναπληρωτής/τρια	6	9.00	2.366		
ΔΕΠΥ	Μόνιμος/η	29	26.90	6.444	.135	.894
	Αναπληρωτής/τρια	6	26.50	7.232		
Κατάθλιψη	Μόνιμος/η	29	8.55	2.308	.889	.380
	Αναπληρωτής/τρια	6	7.67	1.633		
Δυσλεξία	Μόνιμος/η	29	27.03	7.524	.165	.870
	Αναπληρωτής/τρια	6	26.50	5.089		

Πίνακας Γ-6. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα τη σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού

	N	Mean	Std. Deviation	F	95% Confidence Interval for Mean		Sig
					Lower Bound	Upper Bound	

Ανάγνωση	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	21.33	3.266	.718	17.91	24.76	.549
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	20.56	3.838		18.65	22.46	
	Μεταπτυχιακό	8	21.25	4.334		17.63	24.87	
	Διδακτορικό	3	17.33	7.767		-1.96	36.63	
	Total	35	20.57	4.182		19.13	22.01	
Κοινωνική Επίγνωση	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	12.83	3.869	.500	8.77	16.89	.685
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	11.94	3.472		10.22	13.67	
	Μεταπτυχιακό	8	13.50	4.276		9.93	17.07	
	Διδακτορικό	3	11.00	2.646		4.43	17.57	
	Total	35	12.37	3.606		11.13	13.61	
Κοινωνική Φοβία	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	7.83	1.472	1.058	6.29	9.38	.381
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	8.83	2.749		7.47	10.20	
	Μεταπτυχιακό	8	9.88	2.416		7.85	11.90	
	Διδακτορικό	3	7.67	1.155		4.80	10.54	
	Total	35	8.80	2.435		7.96	9.64	
Χωρικότητα	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	13.67	2.066	.606	11.50	15.83	.616
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	13.33	2.849		11.92	14.75	
	Μεταπτυχιακό	8	14.75	3.151		12.12	17.38	
	Διδακτορικό	3	12.67	2.887		5.50	19.84	
	Total	35	13.66	2.765		12.71	14.61	
Μαθηματικά	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	10.17	1.835	.138	8.24	12.09	.937
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	10.22	2.365		9.05	11.40	

	Μεταπτυχιακό	8	9.63	2.774		7.31	11.94	
	Διδακτορικό	3	9.67	3.215		1.68	17.65	
	Total	35	10.03	2.358		9.22	10.84	
ΔΕΠΥ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	27.50	7.556	1.515	19.57	35.43	.230
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	25.89	6.489		22.66	29.12	
	Μεταπτυχιακό	8	30.25	5.548		25.61	34.89	
	Διδακτορικό	3	22.00	3.606		13.04	30.96	
	Total	35	26.83	6.474		24.60	29.05	
Κατάθλιψη	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	7.67	2.160	1.130	5.40	9.93	.352
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	8.67	2.086		7.63	9.70	
	Μεταπτυχιακό	8	9.00	2.673		6.77	11.23	
	Διδακτορικό	3	6.67	1.155		3.80	9.54	
	Total	35	8.40	2.212		7.64	9.16	
Δυσλεξία	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	26.17	4.491	.704	21.45	30.88	.557
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	28.06	7.108		24.52	31.59	
	Μεταπτυχιακό	8	27.00	7.578		20.66	33.34	
	Διδακτορικό	3	21.67	11.060		-5.81	49.14	
	Total	35	26.94	7.104		24.50	29.38	

Πίνακας Γ-7. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα τις βασικές σπουδές του εκπαιδευτικού

Group Statistics						
	Φύλο Παιδιού	N	Mean	Std. Deviation	t	P
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Αγόρι	22	88.05	8.266	.322	.750
	Κορίτσι	13	87.08	9.178		
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Αγόρι	22	76.41	29.048	.220	.827
	Κορίτσι	13	74.38	20.747		
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Αγόρι	22	83.14	17.726	-.071	.944

	Κορίτσι	13	83.54	12.914		
--	---------	----	-------	--------	--	--

Πίνακας Γ-8. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα το φύλο του παιδιού

		Ηλικία Παιδιού
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Pearson Correlation	-.142
	Sig. (2-tailed)	.416
	N	35
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Pearson Correlation	.144
	Sig. (2-tailed)	.410
	N	35
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Pearson Correlation	-.007
	Sig. (2-tailed)	.967
	N	35

Πίνακας Γ-9. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα την ηλικία του παιδιού

Group Statistics						
	Φύλο Εκπαιδευτικού	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Αρρέν	17	88.65	8.888	.645	.523
	Θήλυ	18	86.78	8.257		
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Αρρέν	17	81.82	21.057	1.397	.176
	Θήλυ	18	69.83	29.272		
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Αρρέν	17	85.47	15.371	.785	.438
	Θήλυ	18	81.22	16.562		

Πίνακας Γ-10. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα το φύλο του εκπαιδευτικού

	N	Mean	Std. Deviation	F	95% Confidence Interval for Mean		Sig	
					Lower Bound	Upper Bound		
					Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	27-35		6
36-45	13	88.08	8.180	83.13		93.02		
46-55	13	88.38	8.282	83.38		93.39		
56+	3	96.00	3.606	87.04		104.96		
Total	35	87.69	8.495	84.77		90.60		
	27-35	6	65.17	28.407	.472	35.36	94.98	.704
	36-45	13	79.92	24.513		65.11	94.74	

Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	46-55	13	74.92	27.675		58.20	91.65	
	56+	3	81.33	27.209		13.74	148.92	
	Total	35	75.66	25.963		66.74	84.58	
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	27-35	6	77.00	16.285	.817	59.91	94.09	.495
	36-45	13	85.15	13.403		77.05	93.25	
	46-55	13	81.92	19.037		70.42	93.43	
	56+	3	93.67	8.386		72.83	114.50	
	Total	35	83.29	15.905		77.82	88.75	

Πίνακας Γ-11. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα την ηλικία του εκπαιδευτικού

		Έτη υπηρεσίας	Αριθμός Μαθητών
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Pearson Correlation	.232	-.063
	Sig. (2-tailed)	.179	.720
	N	35	35
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Pearson Correlation	-.035	-.067
	Sig. (2-tailed)	.843	.701
	N	35	35
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Pearson Correlation	-.019	-.138
	Sig. (2-tailed)	.916	.429
	N	35	35

Πίνακας Γ-12. Συσχέτιση των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου με τα έτη υπηρεσίας και το πλήθος μαθητών του εκπαιδευτικού

Group Statistics						
	Σχέση Εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Μόνιμος/η	29	89.03	8.051	2.175	.037
	Αναπληρωτής/τρια	6	81.17	8.134		
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Μόνιμος/η	29	77.83	25.415	1.090	.283
	Αναπληρωτής/τρια	6	65.17	28.407		
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Μόνιμος/η	29	84.59	15.799	1.066	.294
	Αναπληρωτής/τρια	6	77.00	16.285		

Πίνακας Γ-13. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα τη σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού

	N	Mean	Std. Deviation	F	95% Confidence Interval for Mean	Sig.
--	---	------	-------------------	---	-------------------------------------	------

						Lower Bound	Upper Bound	
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	89.00	9.274	1.119	79.27	98.73	.356
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	87.22	8.849		82.82	91.62	
	Μεταπτυχιακό	8	90.50	6.347		85.19	95.81	
	Διδακτορικό	3	80.33	9.238		57.39	103.28	
	Total	35	87.69	8.495		84.77	90.60	
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	68.67	31.168	1.905	35.96	101.38	.149
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	73.89	26.140		60.89	86.89	
	Μεταπτυχιακό	8	92.00	7.171		86.00	98.00	
	Διδακτορικό	3	56.67	35.473		-31.45	144.79	
	Total	35	75.66	25.963		66.74	84.58	
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	6	78.50	22.749	1.495	54.63	102.37	.235
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	82.56	14.786		75.20	89.91	
	Μεταπτυχιακό	8	92.25	5.258		87.85	96.65	
	Διδακτορικό	3	73.33	22.546		17.33	129.34	
	Total	35	83.29	15.905		77.82	88.75	

Πίνακας Γ-14. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα τις βασικές σπουδές του εκπαιδευτικού

Δ. Στατιστικοί έλεγχοι στο δείγμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Group Statistics						
	Φύλο Παιδιού	N	Mean	Std. Deviation	t	P
Ανάγνωση	Αγόρι	22	24.45	4.595	.524	.604
	Κορίτσι	13	23.62	4.556		
Κοινωνική Επίγνωση	Αγόρι	22	13.45	3.247	1.766	.087
	Κορίτσι	13	11.62	2.434		
Κοινωνική Φοβία	Αγόρι	22	9.50	2.087	.595	.556
	Κορίτσι	13	9.08	1.935		
Χωρικότητα	Αγόρι	22	14.68	3.835	.065	.949
	Κορίτσι	13	14.62	2.256		
Μαθηματικά	Αγόρι	22	9.95	3.760	-.521	.606
	Κορίτσι	13	10.62	3.380		
ΔΕΠΥ	Αγόρι	22	29.82	6.573	2.028	.051
	Κορίτσι	13	25.69	4.171		

Κατάθλιψη	Αγόρι	22	8.82	2.403	-.739	.465
	Κορίτσι	13	9.46	2.634		
Δυσλεξία	Αγόρι	22	30.00	6.597	.460	.648
	Κορίτσι	13	29.00	5.462		

Πίνακας Δ-1. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα με το φύλο του παιδιού

		Ηλικία Παιδιού
Ανάγνωση	Pearson Correlation	.102
	Sig. (2-tailed)	.559
	N	35
Κοινωνική Επίγνωση	Pearson Correlation	-.091
	Sig. (2-tailed)	.604
	N	35
Κοινωνική Φοβία	Pearson Correlation	-.209
	Sig. (2-tailed)	.228
	N	35
Χωρικότητα	Pearson Correlation	-.044
	Sig. (2-tailed)	.801
	N	35
Μαθηματικά	Pearson Correlation	-.108
	Sig. (2-tailed)	.539
	N	35
ΔΕΠΥ	Pearson Correlation	-.042
	Sig. (2-tailed)	.812
	N	35
Κατάθλιψη	Pearson Correlation	-.068
	Sig. (2-tailed)	.697
	N	35
Δυσλεξία	Pearson Correlation	-.184
	Sig. (2-tailed)	.291
	N	35

Πίνακας Δ-2. Συσχέτιση των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα με την ηλικία του παιδιού

Group Statistics						
	Φύλο Εκπαιδευτικού	N	Mean	Std. Deviation	T	P
Ανάγνωση	Αρρέν	11	23.64	5.591	-.442	.661
	Θήλυ	24	24.38	4.073		

Κοινωνική Επίγνωση	Αρρέν	11	13.18	3.601	.530	.600
	Θήλυ	24	12.58	2.858		
Κοινωνική Φοβία	Αρρέν	11	9.55	1.635	.398	.693
	Θήλυ	24	9.25	2.192		
Χωρικότητα	Αρρέν	11	14.45	3.174	-.243	.810
	Θήλυ	24	14.75	3.417		
Μαθηματικά	Αρρέν	11	10.18	3.516	-.020	.984
	Θήλυ	24	10.21	3.695		
ΔΕΠΥ	Αρρέν	11	27.09	3.754	-.965	.342
	Θήλυ	24	28.83	6.888		
Κατάθλιψη	Αρρέν	11	9.27	3.771	.265	.796
	Θήλυ	24	8.96	1.681		
Δυσλεξία	Αρρέν	11	28.36	7.580	-.822	.417
	Θήλυ	24	30.21	5.437		

Πίνακας Δ-3. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού

		N	Mean	Std. Deviation	F	95% Confidence Interval for Mean		Sig.
						Lower Bound	Upper Bound	
Ανάγνωση	22-26	1	25.00	.	.218	.	.	.926
	27-35	10	23.30	5.539		19.34	27.26	
	36-45	8	23.63	4.406		19.94	27.31	
	46-55	7	24.57	3.409		21.42	27.72	
	56+	9	25.11	4.961		21.30	28.92	
	Total	35	24.14	4.532		22.59	25.70	
Κοινωνική Επίγνωση	22-26	1	16.00	.	.553	.	.	.699
	27-35	10	13.30	3.368		10.89	15.71	
	36-45	8	11.75	2.659		9.53	13.97	
	46-55	7	12.57	3.599		9.24	15.90	
	56+	9	12.89	2.934		10.63	15.14	
	Total	35	12.77	3.069		11.72	13.83	
Κοινωνική Φοβία	22-26	1	9.00	.	.397	.	.	.809
	27-35	10	9.30	2.163		7.75	10.85	
	36-45	8	8.63	1.408		7.45	9.80	
	46-55	7	9.71	2.563		7.34	12.09	
	56+	9	9.78	2.108		8.16	11.40	
	Total	35	9.34	2.014		8.65	10.03	
Χωρικότητα	22-26	1	8.00	.	1.568	.	.	.208
	27-35	10	14.70	3.974		11.86	17.54	
	36-45	8	15.38	2.200		13.54	17.21	
	46-55	7	13.57	3.409		10.42	16.72	

	56+	9	15.56	2.744		13.45	17.66	
	Total	35	14.66	3.298		13.52	15.79	
Μαθηματικά	22-26	1	4.00	.	1.558	.	.	.211
	27-35	10	8.90	4.508		5.68	12.12	
	36-45	8	11.25	3.576		8.26	14.24	
	46-55	7	11.43	2.225		9.37	13.49	
	56+	9	10.44	2.744		8.34	12.55	
	Total	35	10.20	3.588		8.97	11.43	
ΔΕΠΥ	22-26	1	40.00	.	1.925	.	.	.132
	27-35	10	30.20	5.996		25.91	34.49	
	36-45	8	25.13	6.379		19.79	30.46	
	46-55	7	27.71	7.204		21.05	34.38	
	56+	9	28.11	3.140		25.70	30.52	
	Total	35	28.29	6.076		26.20	30.37	
Κατάθλιψη	22-26	1	8.00	.	1.202	.	.	.330
	27-35	10	8.40	2.271		6.78	10.02	
	36-45	8	9.75	1.982		8.09	11.41	
	46-55	7	10.43	3.952		6.77	14.08	
	56+	9	8.22	1.202		7.30	9.15	
	Total	35	9.06	2.473		8.21	9.91	
Δυσλεξία	22-26	1	32.00	.	.278	.	.	.890
	27-35	10	30.00	6.650		25.24	34.76	
	36-45	8	29.25	5.064		25.02	33.48	
	46-55	7	27.71	7.135		21.12	34.31	
	56+	9	30.78	6.629		25.68	35.87	
	Total	35	29.63	6.136		27.52	31.74	

Πίνακας Δ-4. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα με την ηλικία του εκπαιδευτικού

		Έτη υπηρεσίας	Αριθμός Μαθητών
Ανάγνωση	Pearson Correlation	.125	-.539**
	Sig. (2-tailed)	.473	.001
	N	35	35
Κοινωνική Επίγνωση	Pearson Correlation	-.084	-.147
	Sig. (2-tailed)	.630	.400
	N	35	35
Κοινωνική Φοβία	Pearson Correlation	.110	-.190
	Sig. (2-tailed)	.529	.275
	N	35	35
Χωρικότητα	Pearson Correlation	.101	.061
	Sig. (2-tailed)	.565	.728
	N	35	35

Μαθηματικά	Pearson Correlation	.233	-.097
	Sig. (2-tailed)	.178	.580
	N	35	35
ΔΕΠΥ	Pearson Correlation	-.155	-.069
	Sig. (2-tailed)	.373	.696
	N	35	35
Κατάθλιψη	Pearson Correlation	.049	-.412*
	Sig. (2-tailed)	.781	.014
	N	35	35
Δυσλεξία	Pearson Correlation	-.014	-.521**
	Sig. (2-tailed)	.935	.001
	N	35	35

Πίνακας Δ-5. Συσχέτιση των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας και το πλήθος μαθητών του εκπαιδευτικού

Group Statistics						
	Σχέση εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Ανάγνωση	Μόνιμος/η	24	24.42	4.201	.641	.526
	Αναπληρωτής/τρια	10	23.30	5.579		
Κοινωνική Επίγνωση	Μόνιμος/η	24	12.13	2.833	-2.268	.030
	Αναπληρωτής/τρια	10	14.60	3.062		
Κοινωνική Φοβία	Μόνιμος/η	24	9.33	2.057	.173	.864
	Αναπληρωτής/τρια	10	9.20	2.044		
Χωρικότητα	Μόνιμος/η	24	15.00	2.844	1.218	.232
	Αναπληρωτής/τρια	10	13.50	4.170		
Μαθηματικά	Μόνιμος/η	24	11.00	2.828	2.602	.014
	Αναπληρωτής/τρια	10	7.80	4.185		
ΔΕΠΥ	Μόνιμος/η	24	27.04	5.568	-2.068	.047
	Αναπληρωτής/τρια	10	31.60	6.535		
Κατάθλιψη	Μόνιμος/η	24	9.42	2.636	.1.418	.166
	Αναπληρωτής/τρια	10	8.10	1.969		
Δυσλεξία	Μόνιμος/η	24	29.83	6.232	.526	.602
	Αναπληρωτής/τρια	10	28.60	6.204		

Πίνακας Δ-6. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού

	N	Mean	Std. Deviation	F	95% Confidence Interval for Mean		Sig.	
					Lower Bound	Upper Bound		
Ανάγνωση	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	26.60	3.715	.850	21.99	31.21	.477
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	23.82	3.945		21.17	26.47	

	Μεταπτυχιακό	17	23.35	5.183		20.69	26.02	
	Διδακτορικό	2	26.50	2.121		7.44	45.56	
	Total	35	24.14	4.532		22.59	25.70	
Κοινωνική Επίγνωση	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	13.80	3.114	.391	9.93	17.67	.761
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	12.73	2.970		10.73	14.72	
	Μεταπτυχιακό	17	12.71	3.293		11.01	14.40	
	Διδακτορικό	2	11.00	2.828		-14.41	36.41	
	Total	35	12.77	3.069		11.72	13.83	
Κοινωνική Φοβία	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	11.40	1.517	2.429	9.52	13.28	.084
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	9.27	2.054		7.89	10.65	
	Μεταπτυχιακό	17	8.88	1.728		7.99	9.77	
	Διδακτορικό	2	8.50	3.536		-23.27	40.27	
	Total	35	9.34	2.014		8.65	10.03	
Χωρικότητα	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	15.40	3.578	.597	10.96	19.84	.622
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	15.45	3.045		13.41	17.50	
	Μεταπτυχιακό	17	13.88	3.586		12.04	15.73	
	Διδακτορικό	2	15.00	.000		15.00	15.00	
	Total	35	14.66	3.298		13.52	15.79	
Μαθηματικά	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	11.20	2.950	1.413	7.54	14.86	.258
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	11.45	3.110		9.37	13.54	
	Μεταπτυχιακό	17	8.94	3.881		6.95	10.94	
	Διδακτορικό	2	11.50	3.536		-20.27	43.27	
	Total	35	10.20	3.588		8.97	11.43	
ΔΕΠΥ	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	29.80	5.263	1.063	23.27	36.33	.379
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	27.27	6.373		22.99	31.55	
	Μεταπτυχιακό	17	29.24	5.858		26.22	32.25	
	Διδακτορικό	2	22.00	8.485		-54.24	98.24	
	Total	35	28.29	6.076		26.20	30.37	
Κατάθλιψη	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	11.40	3.209	1.943	7.42	15.38	.143
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	8.45	2.252		6.94	9.97	

	Μεταπτυχιακό	17	8.76	2.278		7.59	9.94	
	Διδακτορικό	2	9.00	.000		9.00	9.00	
	Total	35	9.06	2.473		8.21	9.91	
Δυσλεξία	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	29.80	6.723	.310	21.45	38.15	.818
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	29.82	6.691		25.32	34.31	
	Μεταπτυχιακό	17	29.00	6.195		25.81	32.19	
	Διδακτορικό	2	33.50	.707		27.15	39.85	
	Total	35	29.63	6.136		27.52	31.74	

Πίνακας Δ-7. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου ανάλογα με τις βασικές σπουδές του εκπαιδευτικού

Group Statistics						
	Φύλο Παιδιού	N	Mean	Std. Deviation	t	P
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Αγόρι	22	92.73	7.433	.360	.721
	Κορίτσι	13	91.85	6.149		
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας	Αγόρι	22	78.18	26.995	-.302	.765
	Κορίτσι	13	80.77	19.464		
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Αγόρι	22	87.27	14.330	-.783	.439
	Κορίτσι	13	90.69	8.300		

Πίνακας Δ-8. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα με το φύλο του παιδιού

		Ηλικία Παιδιού
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Pearson Correlation	-.210
	Sig. (2-tailed)	.225
	N	35
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας	Pearson Correlation	.149
	Sig. (2-tailed)	.391
	N	35
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Pearson Correlation	.103
	Sig. (2-tailed)	.555
	N	35

Πίνακας Δ-9. Συσχέτιση των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου με την ηλικία του παιδιού

Group Statistics						
	Φύλο Εκπαιδευτικού	N	Mean	Std. Deviation	t	P

Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Αρρέν	11	92.09	7.543	-.177	.861
	Θήλυ	24	92.54	6.757		
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Αρρέν	11	75.55	22.029	-.590	.559
	Θήλυ	24	80.79	25.405		
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Αρρέν	11	88.00	8.136	-.173	.864
	Θήλυ	24	88.79	14.093		

Πίνακας Δ-10. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού

	N	Mean	Std. Deviation	F	95% Confidence Interval for Mean		Sig.
					Lower Bound	Upper Bound	
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	22-26	1	99.00661
	27-35	10	92.90	6.367	88.34	97.46	
	36-45	8	91.88	4.257	88.32	95.43	
	46-55	7	89.57	9.744	80.56	98.58	
	56+	9	93.78	7.396	88.09	99.46	
	Total	35	92.40	6.904		90.03	
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	22-26	1	99.00231
	27-35	10	88.10	15.680	76.88	99.32	
	36-45	8	63.25	28.967	39.03	87.47	
	46-55	7	78.14	26.328	53.79	102.49	
	56+	9	81.89	23.364	63.93	99.85	
	Total	35	79.14	24.195		70.83	
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	22-26	1	99.00365
	27-35	10	92.70	7.334	87.45	97.95	
	36-45	8	81.50	14.852	69.08	93.92	
	46-55	7	88.57	10.179	79.16	97.99	
	56+	9	89.00	15.427	77.14	100.86	

	Total	35	88.54	12.408		84.28	92.81	
--	-------	----	-------	--------	--	-------	-------	--

Πίνακας Δ-11. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα με την ηλικία του εκπαιδευτικού

		Έτη υπηρεσίας	Αριθμός Μαθητών
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Pearson Correlation	-.024	-.166
	Sig. (2-tailed)	.890	.342
	N	35	35
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Pearson Correlation	-.073	.150
	Sig. (2-tailed)	.677	.391
	N	35	35
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Pearson Correlation	-.069	.061
	Sig. (2-tailed)	.693	.730
	N	35	35

Πίνακας Δ-12. Συσχέτιση των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου με τα έτη υπηρεσίας και το πλήθος μαθητών του εκπαιδευτικού

Group Statistics						
	Σχέση εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	t	P
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Μόνιμος/η	24	91.92	7.235	-.710	.483
	Αναπληρωτής/τρια	10	93.80	6.546		
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Μόνιμος/η	24	73.33	26.811	-3.125	.004
	Αναπληρωτής/τρια	10	92.60	8.984		
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Μόνιμος/η	24	86.33	13.767	-1.590	.122
	Αναπληρωτής/τρια	10	93.70	7.379		

Πίνακας Δ-13. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα με τη σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού

		N	Mean	Std. Deviation	F	95% Confidence Interval for Mean		Sig.
						Lower Bound	Upper Bound	
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	96.20	2.168	.591	93.51	98.89	.626
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	91.36	6.423		87.05	95.68	
	Μεταπτυχιακό	17	91.94	8.280		87.68	96.20	

	Διδακτορικό	2	92.50	2.121		73.44	111.56	
	Total	35	92.40	6.904		90.03	94.77	
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	80.00	31.757	.822	40.57	119.43	.492
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	78.18	17.104		66.69	89.67	
	Μεταπτυχιακό	17	82.47	21.803		71.26	93.68	
	Διδακτορικό	2	54.00	62.225		-505.07	613.07	
	Total	35	79.14	24.195		70.83	87.45	
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	5	92.60	8.081	1.118	82.57	102.63	.357
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	11	88.45	8.263		82.90	94.01	
	Μεταπτυχιακό	17	89.12	12.815		82.53	95.71	
	Διδακτορικό	2	74.00	33.941		-230.95	378.95	
	Total	35	88.54	12.408		84.28	92.81	

Πίνακας Δ-14. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου ανάλογα με τις βασικές σπουδές του εκπαιδευτικού

Ε. Στατιστικοί έλεγχοι ως προς τις διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

		Φύλο εκπαιδευτικού ειδικής				ρ
		Αρρέν		Θήλυ		
		N	%	N	%	
Φύλο εκπαιδευτικού γενικής	Αρρέν	5	45.5%	12	50.0%	.803
	Θήλυ	6	54.5%	12	50.0%	

Πίνακας Ε-1. Σύγκριση των φύλων των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

		Ηλικία εκπαιδευτικού ειδικής										ρ
		22-26		27-35		36-45		46-55		56+		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Ηλικία εκπαιδευτικού γενικής	22-26	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	.070
	27-35	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	42.9%	3	33.3%	
	36-45	0	0.0%	2	20.0%	5	62.5%	2	28.6%	4	44.4%	
	46-55	1	100.0%	7	70.0%	2	25.0%	1	14.3%	2	22.2%	

	56+	0	0.0%	1	10.0%	1	12.5%	1	14.3%	0	0.0%	
--	-----	---	------	---	-------	---	-------	---	-------	---	------	--

Πίνακας E-2. Σύγκριση της ηλικίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

		Έτη υπηρεσίας ειδικής
Έτη υπηρεσίας γενικής	Pearson Correlation	-.414*
	Sig. (2-tailed)	.013
	N	35

Πίνακας E-3. Συσχέτιση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

		Σχέση εργασίας ειδικής						P
		Μόνιμος/η		Αναπληρωτής/τρια		Ωρομίσθιος/α		
		N	%	N	%	N	%	
Σχέση εργασίας γενικής	Μόνιμος/η	18	75.0%	10	100.0%	1	100.0%	.299
	Αναπληρωτής/τρια	6	25.0%	0	0.0%	0	0.0%	
	Ωρομίσθιος/α	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	

Πίνακας E-4. Σύγκριση της σχέσης εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

		Βασικές σπουδές ειδικής								p
		Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας		Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Βασικές σπουδές γενικής	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	0	0.0%	3	27.3%	3	17.6%	0	0.0%	.070
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	1	20.0%	8	72.7%	8	47.1%	1	50.0%	
	Μεταπτυχιακό	2	40.0%	0	0.0%	5	29.4%	1	50.0%	
	Διδακτορικό	2	40.0%	0	0.0%	1	5.9%	0	0.0%	

Πίνακας E-5. Σύγκριση των βασικών σπουδών μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	p
Pair 1	Ανάγνωση (Γενικής)	20.57	35	4.182	.000
	Ανάγνωση (Ειδικής)	24.14	35	4.532	
Pair 2	Κοινωνική Επίγνωση (Γενικής)	12.37	35	3.606	.322
	Κοινωνική Επίγνωση (Ειδικής)	12.77	35	3.069	
Pair 3	Κοινωνική Φοβία (Γενικής)	8.80	35	2.435	.095
	Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)	9.34	35	2.014	

Pair 4	Χωρικότητα (Γενικής)	13.66	35	2.765	.008
	Χωρικότητα (Ειδικής)	14.66	35	3.298	
Pair 5	Μαθηματικά (Γενικής)	10.03	35	2.358	.652
	Μαθηματικά (Ειδικής)	10.20	35	3.588	
Pair 6	ΔΕΠΥ (Γενικής)	26.83	35	6.474	.076
	ΔΕΠΥ (Ειδικής)	28.29	35	6.076	
Pair 7	Κατάθλιψη (Γενικής)	8.40	35	2.212	.053
	Κατάθλιψη (Ειδικής)	9.06	35	2.473	
Pair 8	Δυσλεξία (Γενικής)	26.94	35	7.104	.002
	Δυσλεξία (Ειδικής)	29.63	35	6.136	

Πίνακας Ε-6. Κατανομή των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου μεταξύ των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	<i>p</i>
Pair 1	Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής (Γενικής)	87.69	35	8.495	.001
	Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής (Ειδικής)	92.40	35	6.904	
Pair 2	Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας (Γενικής)	75.66	35	25.963	.125
	Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας- Παρορμητικότητας (Ειδικής)	79.14	35	24.195	
Pair 3	Εκατοστιαία τιμή Συνόλου (Γενικής)	83.29	35	15.905	.004
	Εκατοστιαία τιμή Συνόλου (Ειδικής)	88.54	35	12.408	

Πίνακας Ε-7. Κατανομή των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου μεταξύ των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

ΣΤ. Συσχετίσεις των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Correlations								
	Ανάγνωση (Ειδικής)	Κοινωνική Επίγνωση (Ειδικής)	Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)	Χωρικότητα (Ειδικής)	Μαθηματικά (Ειδικής)	ΔΕΠΥ (Ειδικής)	Κατάθλιψη (Ειδικής)	Δυσλεξία (Ειδικής)
Pearson Correlation	.703	.084	.381	.456	.598	-.230	.301	.459

Ανάγνωση (Γενικής)	Sig. (2-tailed)	.000	.632	.024	.006	.000	.184	.079	.006
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
Κοινωνική Επίγνωση (Γενικής)	Pearson Correlation	.267	.763	.355	-.068	-.215	.575	-.002	.442
	Sig. (2-tailed)	.122	.000	.037	.697	.215	.000	.989	.008
Κοινωνική Φοβία (Γενικής)	Pearson Correlation	.362	.399	.662	.277	.187	.221	.100	.467
	Sig. (2-tailed)	.032	.018	.000	.107	.283	.203	.569	.005
Χωρικότητα (Γενικής)	Pearson Correlation	.424	.237	.434	.770	.538	.029	.197	.577
	Sig. (2-tailed)	.011	.171	.009	.000	.001	.870	.258	.000
Μαθηματικά (Γενικής)	Pearson Correlation	.487	.062	.407	.546	.796	-.313	.323	.454
	Sig. (2-tailed)	.003	.724	.015	.001	.000	.067	.059	.006
ΔΕΠΥ (Γενικής)	Pearson Correlation	.155	.603	.381	.029	-.216	.720	-.157	.343
	Sig. (2-tailed)	.373	.000	.024	.869	.212	.000	.367	.043
Κατάθλιψη (Γενικής)	Pearson Correlation	.455	.278	.378	.535	.501	.061	.662	.488
	Sig. (2-tailed)	.006	.106	.025	.001	.002	.727	.000	.003
Δυσλεξία (Γενικής)	Pearson Correlation	.494	.106	.470	.476	.506	-.028	.315	.744
	Sig. (2-tailed)	.003	.545	.004	.004	.002	.875	.065	.000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35

Πίνακας ΣΤ-1. Συσχετίσεις των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Correlations

	Εκατο- στιαία τιμή Ελ- λειμματι- κής Προ- σοχής (Γενικής)	Εκατο- στιαία τιμή Υ- περκλη- τικότη- τας-Πα- ρορμητι- κότητας (Γενικής)	Εκατο- στιαία τιμή Συ- νόλου (Γενικής)	Εκατο- στιαία τιμή Ελ- λειμματι- κής Προ- σοχής (Ειδικής)	Εκατο- στιαία τιμή Υ- περκλη- τικότη- τας-Πα- ρορμητι- κότητας (Ειδικής)	Εκατοστιαία τιμή Συνό- λου (Ειδικής)

Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής (Γενικής)	Pearson Correlation	1	,559**	,750**	,513**	,471**	,505**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,004	,002
	N	35	35	35	35	35	35
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας (Γενικής)	Pearson Correlation	,559**	1	,911**	,403*	,866**	,762**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,016	,000	,000
	N	35	35	35	35	35	35
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου (Γενικής)	Pearson Correlation	,750**	,911**	1	,477**	,816**	,781**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,004	,000	,000
	N	35	35	35	35	35	35
Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής (Ειδικής)	Pearson Correlation	,513**	,403*	,477**	1	,437**	,688**
	Sig. (2-tailed)	,002	,016	,004		,009	,000
	N	35	35	35	35	35	35
Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας (Ειδικής)	Pearson Correlation	,471**	,866**	,816**	,437**	1	,896**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000	,009		,000
	N	35	35	35	35	35	35
Εκατοστιαία τιμή Συνόλου (Ειδικής)	Pearson Correlation	,505**	,762**	,781**	,688**	,896**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,000	,000	
	N	35	35	35	35	35	35

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας ΣΤ-1. Συσχετίσεις των διαστάσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Z. Παλινδρόμηση μεταξύ των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.703 ^a	.495	.479	3.018	.495	32.292	1	33	.000
a. Predictors: (Constant), Ανάγνωση (Ειδικής)									
b. Dependent Variable: Ανάγνωση (Γενικής)									

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4.904	2.804		1.749	.090
	Ανάγνωση (Ειδικής)	.649	.114	.703	5.683	.000
a. Dependent Variable: Ανάγνωση (Γενικής)						

Πίνακας Z-1. Παλινδρόμηση της διάστασης «Ανάγνωση» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.763 ^a	.582	.569	2.367	.582	45.892	1	33	.000
a. Predictors: (Constant), Κοινωνική Επίγνωση (Ειδικής)									
b. Dependent Variable: Κοινωνική Επίγνωση (Γενικής)									

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	.924	1.737		.532	.598
	Κοινωνική Επίγνωση (Ειδικής)	.896	.132	.763	6.774	.000
a. Dependent Variable: Κοινωνική Επίγνωση (Γενικής)						

Πίνακας Z-2. Παλινδρόμηση της διάστασης «Κοινωνική Επίγνωση» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.662 ^a	.438	.421	1.852	.438	25.767	1	33	.000
a. Predictors: (Constant), Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)									
b. Dependent Variable: Κοινωνική Φοβία (Γενικής)									

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.320	1.507		.876	.387
	Κοινωνική Φοβία (Ειδικής)	.801	.158	.662	5.076	.000

a. Dependent Variable: Κοινωνική Φοβία (Γενικής)

Πίνακας Z-3. Παλινδρόμηση της διάστασης «Κοινωνική Φοβία» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.770 ^a	.594	.581	1.789	.594	48.211	1	33	.000
a. Predictors: (Constant), Χωρικότητα (Ειδικής)									
b. Dependent Variable: Χωρικότητα (Γενικής)									

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4.191	1.396		3.001	.005
	Χωρικότητα (Ειδικής)	.646	.093	.770	6.943	.000

a. Dependent Variable: Χωρικότητα (Γενικής)

Πίνακας Z-4. Παλινδρόμηση της διάστασης «Χωρικότητα» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square			Change Statistics				

			Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.796 ^a	.633	.622	1.450	.633	56.931	1	33	.000

a. Predictors: (Constant), Μαθηματικά (Ειδικής)

b. Dependent Variable: Μαθηματικά (Γενικής)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4.695	.748		6.277	.000
	Μαθηματικά (Ειδικής)	.523	.069	.796	7.545	.000

a. Dependent Variable: Μαθηματικά (Γενικής)

Πίνακας Ζ-5. Παλινδρόμηση της διάστασης «Μαθηματικά» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.720 ^a	.518	.504	4.561	.518	35.493	1	33	.000

a. Predictors: (Constant), ΔΕΠΥ (Ειδικής)

b. Dependent Variable: ΔΕΠΥ (Γενικής)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5.133	3.722		1.379	.177
	ΔΕΠΥ (Ειδικής)	.767	.129	.720	5.958	.000

a. Dependent Variable: ΔΕΠΥ (Γενικής)

Πίνακας Ζ-6. Παλινδρόμηση της διάστασης «ΔΕΠΥ» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.662 ^a	.439	.422	1.682	.439	25.800	1	33	.000

a. Predictors: (Constant), Κατάθλιψη (Ειδικής)

b. Dependent Variable: Κατάθλιψη (Γενικής)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.032	1.094		2.771	.009
	Κατάθλιψη (Ειδικής)	.593	.117	.662	5.079	.000

a. Dependent Variable: Κατάθλιψη (Γενικής)

Πίνακας Z-7. Παλινδρόμηση της διάστασης «Κατάθλιψη» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.744 ^a	.553	.540	4.820	.553	40.843	1	33	.000

a. Predictors: (Constant), Δυσλεξία (Ειδικής)

b. Dependent Variable: Δυσλεξία (Γενικής)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.432	4.074		.351	.727
	Δυσλεξία (Ειδικής)	.861	.135	.744	6.391	.000

a. Dependent Variable: Δυσλεξία (Γενικής)

Πίνακας Z-8. Παλινδρόμηση της διάστασης «Δυσλεξία» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.513 ^a	.263	.241	7.403	.263	11.771	1	33	.002

a. Predictors: (Constant), Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής (Ειδικής)

b. Dependent Variable: Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής (Γενικής)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	29.385	17.039		1.725	.094

	Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής (Ειδικής)	.631	.184	.513	3.431	.002
--	---	------	------	------	-------	------

a. Dependent Variable: Εκατοστιαία τιμή Ελλειμματικής Προσοχής (Γενικής)

Πίνακας Z-9. Παλινδρόμηση της διάστασης «Ελλειμματική Προσοχή» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.866 ^a	.749	.742	13.191	.749	98.707	1	33	.000

a. Predictors: (Constant), Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας (Ειδικής)

b. Dependent Variable: Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας (Γενικής)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.139	7.728		.277	.784
	Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας (Ειδικής)	.929	.093	.866	9.935	.000

a. Dependent Variable: Εκατοστιαία τιμή Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας (Γενικής)

Πίνακας Z-10. Παλινδρόμηση της διάστασης «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγής

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.781 ^a	.609	.597	10.092	.609	51.458	1	33	.000

a. Predictors: (Constant), Εκατοστιαία τιμή Συνόλου (Ειδικής)

b. Dependent Variable: Εκατοστιαία τιμή Συνόλου (Γενικής)

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-5.306	12.467		-.426	.673
	Εκατοστιαία τιμή Συνόλου (Ειδικής)	1.001	.139	.781	7.173	.000

a. Dependent Variable: Εκατοστιαία τιμή Συνόλου (Γενικής)

Πίνακας Z-11. Παλινδρόμηση της διάστασης «Σύνολο» των εκπαιδευτικών γενικής με ειδικής αγωγή.

Η. Ανάλυση αξιοπιστίας

	N of Items	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής
		Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha
Ανάγνωση	6	.889	.903
Κοινωνική Επίγνωση	4	.878	.797
Κοινωνική Φοβία	3	.730	.392
Χωρηκότητα	4	.763	.810
Μαθηματικά	3	.891	.941
ΔΕΠΥ	8	.897	.899
Κατάθλιψη	4	.591	.501
Δυσλεξία	10	.901	.863
Ελλειμματική Προσοχή	9	.834	.868
Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα	9	.942	.948

Ανάλυση αξιοπιστίας

Παράρτημα Β

Αρ.ερωτ: // -----	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ- ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
1	Το παιδί έχει δυσκολία στην ορθογραφία.					
2	Το παιδί έχει δυσκολία στο να μαθαίνει τα ονόματα των γραμμάτων.					
3	Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση της φωνολογίας, π.χ. (εκφώνηση λέξεων).					
4	Το παιδί διαβάζει αργά.					
5	Διαβάζει σε κατώτερο βαθμό από το επίπεδο της τάξης του και το προσδοκώμενο επίπεδο (για την ηλικία του)>					
6	Χρειάζεται επιπλέον βοήθεια στο σχολείο λόγω προβλημάτων του στην ανάγνωση και την ορθογραφία.					
7	Το παιδί έχει κακή κατανόηση και διαχείριση του προσωπικού χώρου των ατόμων γύρω του.					
8	Το παιδί έχει δυσκολία στο να γνωρίζει πώς αντιδρούν οι άλλοι.					
9	Το παιδί δυσκολεύεται να καταλάβει πώς αισθάνονται οι άλλοι.					
10	Το παιδί κάνει σχόλια που δείχνουν έλλειψη κατανόησης των κοινωνικών καταστάσεων, όπως ακατάλληλα αστεία ή άγαρμπα σχόλια.					
11	Το παιδί έχει δυσκολία στο να κάνει ή να κρατήσει φιλίες.					
12	Το παιδί απομονώνει τον εαυτό του σε κοινωνικές καταστάσεις.					
13	Το παιδί αισθάνεται ανησυχία ή εκτός τόπου σε νέες κοινωνικές καταστάσεις.					

14	Ο γραφικός του χαρακτήρας είναι χωρικά ανοργάνωτος.					
15	Οι εργασίες του φαίνονται ανοργάνωτες ή ακατάστατες.					
16	Σε αριθμητικά προβλήματα, το παιδί δυσκολεύεται να διατηρήσει τους αριθμούς παραταγμένους σε στήλες.					
17	Οι ζωγραφιές του δείχνουν ανώριμες για την ηλικία του.					
18	Οι επιδόσεις του στα μαθηματικά είναι χειρότερες από την ανάγνωση και την ορθογραφία.					
19	Το παιδί κάνει απρόσεκτα λάθη στα μαθηματικά, όπως πρόσθεση όταν το πρόσημο υποδεικνύει αφαίρεση.					
20	Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση νέων μαθηματικών εννοιών όπως η μεταφορά ή ο δανεισμός.					
21	Το παιδί αφήνει τα πράγματα ημιτελή, όπως να ξεκινήσει ένα παιχνίδι και μετά να τρέξει για να κάνει κάτι άλλο.					
22	Το παιδί μπαίνει σε μπελάδες, επειδή βιάζεται να κάνει πράγματα χωρίς να σκεφτεί τι μπορεί να συμβεί.					
23	Βιάζεται να τελειώσει τις εργασίες του, χωρίς να τις ελέγξει.					
24	Οι καθηγητές συχνά πρέπει να του πουν τι να κάνει αφού έχει ξεκινήσει η υπόλοιπη τάξη.					
25	Όταν παίζει παιχνίδια ή βρίσκεται στην στοίχιση της τάξης, προσπαθεί να μπει πριν από τη σειρά					

	του ή να προχωρήσει μπροστά στη σειρά.					
26	Το παιδί έχει δυσκολία να κρατήσει το μυαλό του σε πράγματα που του αρέσουν, όπως να διαβάζει μια ιστορία ή να βλέπει τηλεόραση.					
27	Το παιδί έχει δυσκολία να παραμείνει σε αυτό που του λένε να κάνει, εάν υπάρχουν θόρυβοι ή άνθρωποι που κυκλοφορούν στο δωμάτιο.					
28	Το παιδί χάνει ή μετακινεί άσκοπα τα πράγματα περισσότερο από άλλα παιδιά.					
29	Το παιδί δείχνει λυπημένο ή δυστυχισμένο.					
30	Το παιδί φαίνεται να έχει λιγότερη ενέργεια από άλλους στην ηλικία του.					
31	Το παιδί φαίνεται να αισθάνεται ότι φταίει όταν κάτι δεν πάει καλά.					
32	Το παιδί λέει πράγματα όπως "Μακάρι να μην είχα γεννηθεί ποτέ".					
33	Το παιδί έχει δυσκολία να θυμηθεί πράγματα που οι άλλοι της ηλικίας του φαίνεται να θυμούνται.					
34	Το παιδί φαίνεται να ξεχνάει το περιεχόμενο των τηλεοπτικών εκπομπών ή ταινιών.					
35	Το παιδί έχει δυσκολία στο να θυμηθεί πράγματα, τα οποία του συνέβησαν στο παρελθόν.					
36	Το παιδί έχει δυσκολία με νέες δεξιότητες που					

	περιλαμβάνουν συντονισμό μικρών μυών, όπως κόψιμο ή γραφή.					
37	Το παιδί έχει δυσκολία στο να θυμηθεί ονόματα, λίστες, αριθμούς τηλεφώνου ή σύνθετες οδηγίες.					
38	Το παιδί έχει ακατάλληλη οπτική επαφή όταν αλληλεπιδρά με άλλους.					
39	Το παιδί έχει αργή ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αυτοβοήθειας, όπως ανεξάρτητο ντύσιμο ή χρήση μαχαιροπίρουνων στο φαγητό.					
40	Το παιδί έχει μεγαλύτερη δυσκολία με τα παζλ από τα άλλα παιδιά.					
41	Το παιδί δεν έχει καλή αίσθηση της κατεύθυνσης όταν βρίσκεται σε καινούργιο μέρος.					
42	Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση των ημερών της εβδομάδας ή των μηνών του έτους.					

Αρ.ερωτ: // -----	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ- ΔΕΠ-Υ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
1	Το παιδί έχει δυσκολία στην εκμάθηση των					

	ημερών της εβδομάδας ή των μηνών του έτους.					
2	Το παιδί αποτυγχάνει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεκτα λάθη στις σχολικές εργασίες.					
3	Το παιδί κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια του ή στριφογυρίζει στην θέση του.					
4	Το παιδί δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του σε εργασίες (καθήκοντα) ή δραστηριότητες παιχνιδιού.					
5	Το παιδί αφήνει τη θέση του στην τάξη, καθώς και σε άλλες καταστάσεις, στις οποίες αναμένεται να παραμείνει καθήμενο.					
6	Δεν φαίνεται να ακούει όταν κάποιος του μιλάει απευθείας (ευθέως).					
7	Μπλέκει σε καταστάσεις που δεν πρέπει.					
8	Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία του.					
9	Δυσκολεύεται να παίξει ή να ασχοληθεί με					

	δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του.					
10	Το παιδί δυσκολεύεται να οργανώσει τις εργασίες (καθήκοντα) και δραστηριότητες του.					
11	Το παιδί είναι αρκετά νευρικό ή υπερκινητικό.					
12	Το παιδί αποφεύγει να κάνει τις εργασίες του, όπως π.χ. σχολικές εργασίες, εργασίες για το σπίτι) που απαιτούν συνεχή πνευματική (διανοητική) προσπάθεια.					
13	Το παιδί μιλάει υπερβολικά.					
14	Το παιδί χάνει πράγματα, τα οποία είναι απαραίτητα για τις εργασίες ή δραστηριότητες του.					
15	Το παιδί ξεφουρνίζει τις απαντήσεις πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις.					
16	Αποσπάται εύκολα η προσοχή του.					
17	Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.					
18	Το παιδί ξεχνάει τις καθημερινές του δραστηριότητες.					

