



"How do you know I have a learning disability?
— Maybe you have a *teaching* disability!"

Μαθησιακές Δυσκολίες και η Άποψη των Εκπαιδευτικών

Καραντούλα Μαρία

Καρπαθίου Ειρήνη - Αλεξάνδρα

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Ιγνατίου Μαρία

Ιωάννινα

Μάρτιος 2013

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε από τις φοιτήτριες Καραντούλα Μαρία και Καρπαθίου Ειρήνη – Αλεξάνδρα, του Τμήματος Λογοθεραπείας στο Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου. Το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας πραγματοποιήθηκε σε διάφορα σχολεία, διαφόρων γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013.

Στην κυρία Ιγνατίου Μαρία, οφείλουμε τις θερμές μας ευχαριστίες για την καθοδήγηση και την υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της διεκπεραίωσης της παρούσας πτυχιακής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα θέλαμε να απευθύνουμε σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των γεωγραφικών περιοχών της Αττικής, των Ιωαννίνων, της Τρίπολης, της Ξάνθης και της Μονεμβασίας, χωρίς τη βοήθεια των οποίων η ολοκλήρωση αυτής της έρευνας θα ήταν αδύνατη.

Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ξεχωριστά τους εκπαιδευτικούς: Τζένη Καλογερά, Σαράντο Μάζη, Κωσταντίνο Μαρκόπουλο, Χρήστο Αποστολόπουλο και Μαργαρίτα Αδαμίδου για την ανυπολόγιστη συμβολή τους στη διεξαγωγή της έρευνας αυτής, καθώς ανέλαβαν τη διανομή ερωτηματολογίων σε συναδέλφους τους στις διάφορες γεωγραφικές περιοχές.

Τέλος, ευχαριστούμε από καρδιάς τους γονείς μας, τα αδέρφια μας και τους φίλους μας για τη συνεχή συμπαράσταση, την αγάπη και την κατανόηση που έδειξαν όλον αυτόν τον καιρό.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περιεχόμενα.....	4
Εισαγωγή	7
1 ^ο Μέρος	11
Κεφάλαιο 1: Έννοια – ορισμός και ιστορική αναδρομή των μαθησιακών δυσκολιών	12
1.1. Έννοια και ορισμός.....	12
1.2. Ιστορική αναδρομή	19
1.3. Η μάθηση ως οικοδόμηση της γνώσης και παράγοντες που την επηρεάζουν	22
Κεφάλαιο 2: Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	27
2.1. Κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών	27
2.2. Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	29
2.2.1. Γνωστικός τομέας.....	31
2.2.2. Μαθησιακός τομέας	36
2.2.3. Συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά	39
2.2.4. Νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά	45
2.2.5. «Δυνατά σημεία».....	46
Κεφάλαιο 3: Κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών – Ταξινόμηση.....	48
3.1. Διαταραχή της Ανάγνωσης - Ειδική Δυσκολία Ανάγνωσης - Δυσλεξία (δυσαναγνωσία)	49
3.1.1. Φυσιολογική Ανάπτυξη του Λόγου	49
3.1.2. Φωνολογική ενημερότητα και φωνολογική επεξεργασία	55
3.1.3. Στάδια της διαδικασίας ανάγνωσης.....	59
3.1.4. Προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης	60
3.1.5. Αναγνωστική κατανόηση.....	61
3.1.6. Ορισμός δυσλεξίας.....	63
3.1.7. Έννοια της διαταραχής στην ανάγνωση.....	66
3.1.8. Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχή στην ανάγνωση	68
3.2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης - ορθογραφίας (δυσγραφία / δυσορθογραφία)	70
3.2.1. Η φύση του γραπτού λόγου	70
3.2.2. Η σημασία του γραπτού λόγου.....	72
3.2.3. Εγκεφαλικοί μηχανισμοί της γραφής	74
3.2.4. Λειτουργίες και δεξιότητες απαραίτητες για την κατάκτηση της γραφής	74
3.2.5. Ορθογραφική δεξιότητα	76
3.2.6. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης	78
3.2.7. Έννοια της διαταραχής στη γραπτή έκφραση / ορθογραφία (δυσγραφία / δυσορθογραφία)	80
3.2.8. Προβλήματα ορθογραφίας / δυσορθογραφία – ταξινόμηση και αίτια λαθών	81
3.2.9. Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχές στη γραπτή έκφραση / ορθογραφία.....	84
3.3. Διαταραχή στα μαθηματικά / αριθμητική (δυσαριθμησία)	86
3.3.1. Έννοια της διαταραχής στα μαθηματικά / αριθμητική (δυσαριθμησία).....	86
3.3.2. Απαιτήσεις για τα μαθηματικά	87
3.3.3. Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχή στα μαθηματικά / αριθμητική	

(δυσαριθμησία).....	88
3.4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.....	89
Κεφάλαιο 4: Επιδημιολογικά δεδομένα και αιτιολογικοί παράγοντες	91
4.1. Η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών	91
4.2. Αιτιολογικοί παράγοντες.....	91
Κεφάλαιο 5: Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.....	94
5.1. Ο ρόλος της διάγνωσης.....	94
5.2. Σχολική επίδοση.....	96
5.3. Μοντέλα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών.....	97
5.3.1. Αξιολόγηση αισθητηριακών περιοχών, νοημοσύνης και επίδοσης, ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών ικανοτήτων.....	98
5.3.2. Εργαλεία διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών	103
5.4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση/ αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών	105
5.5. Διαφοροδιάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών	106
5.6. Διαδικασία διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών	107
5.6.1. Αξιολόγηση	108
5.6.2. Διαφορική αξιολόγηση	109
5.6.2. Παιδαγωγική αξιολόγηση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση	110
5.6.3. Διεπιστημονική αξιολόγηση.....	112
5.7. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και τεχνολογία	114
5.8. Η σημασία της διαγνωστικής – αξιολογικής διαδικασίας	115
Κεφάλαιο 6: Έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση	116
Κεφάλαιο 7: Πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών - ενδείξεις.....	118
Κεφάλαιο 8: Πρόγνωση - Εξέλιξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	121
Κεφάλαιο 9: Δευτερογενή προβλήματα.....	123
9.1. Αλληλεπίδραση μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς.....	124
9.1.1. Τα προβλήματα που οφείλονται σε εγγενή αίτια.....	124
9.1.2. Προβλήματα που οφείλονται σε περιβαλλοντικούς – εξωγενείς παράγοντες	125
Κεφάλαιο 10: Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	128
10.1. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	128
10.2. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα μαθησιακής υποστήριξης.....	130
10.3. Αντιμετώπιση δυσανάγνωστας	135
10.4. Αντιμετώπιση δυσγραφίας	136
10.5. Αντιμετώπιση δυσορθογραφίας.....	138
10.6. Αντιμετώπιση μαθηματικών δυσκολιών	139
10.7. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης..	140
Κεφάλαιο 11: Εκπαιδευτικοί και μαθησιακές δυσκολίες	142
11.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	143
11.2. Διαγνωστική εκτίμηση εκπαιδευτικών.....	145
11.3. Διδακτική αξιολόγηση	146
11.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και τη μάθηση του παιδιού.....	147
11.5. Οδηγίες - Προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	148
Κεφάλαιο 12: Οικογένεια και μαθησιακές δυσκολίες.....	159
12.1. Γενικές παρατηρήσεις	159

12.2. Ο ρόλος της οικογένειας	159
12.3. Οικογενειακά χαρακτηριστικά και μαθησιακές δυσκολίες	162
12.4. Συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων	168
12.5. Προτάσεις προς τους γονείς	170
12.5.1. Προτάσεις προς τους γονείς για παιδιά προσχολικής ηλικίας	174
12.5.2. Προτάσεις προς τους γονείς για παιδιά σχολικής ηλικίας	176
12.5.3. Προτάσεις προς τους γονείς για παιδιά προεφηβικής – εφηβικής ηλικίας	177
Κεφάλαιο 13: Ξένες γλώσσες και μαθησιακές δυσκολίες	180
13.1. Ξένες γλώσσες	180
13.2. Διάγνωση και Αποκατάσταση	181
Κεφάλαιο 14: Τηλεόραση, Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Παιδικό βιβλίο και μαθησιακές δυσκολίες	182
14.1. Τηλεόραση	182
14.2. Ηλεκτρονικός Υπολογιστής και Ηλεκτρονικά παιχνίδια	183
14.3. Παιδικό βιβλίο	184
14.4. Συμπέρασμα	185
2 ^ο Μέρος	186
Έρευνα	187
1. Μεθοδολογία	187
1.1. Συμμετέχοντες	188
1.2. Ερευνητικά εργαλεία	188
1.3. Διαδικασία	189
2. Αποτελέσματα	190
2.1. Αποτελέσματα πρώτου δείγματος	190
2.2. Αποτελέσματα συγκεντρωτικά για το σύνολο των εκπαιδευτικών	193
2.3. Αποτελέσματα συγκριτικά με το φύλο	228
3. Συμπεράσματα – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	260
Επίλογος	265
Παραρτήματα	267
Ερωτηματολόγια	268
Α. Ερωτηματολόγιο 1 ^{ου} δείγματος	268
Β. Ερωτηματολόγιο 2 ^{ου} δείγματος	278
Βιβλιογραφία	283

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς.

Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, «δυσκολεύονται να μάθουν» και αποτυγχάνουν καθημερινά, παρόλο που φαίνεται να προσπαθούν. Τα παιδιά αυτά θεωρείται πως δεν τα καταφέρνουν τόσο στο σχολείο κι έτσι καλούνται να αξιολογηθούν και να συμμετάσχουν σε παιδαγωγικές και ψυχολογικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, είναι πολλά τα παιδιά εκείνα, τα οποία στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των μαθησιακών τους δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές προχωρούν, αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ άλλοι αγωνίζονται να αξιοποιήσουν ότι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξή τους. Οι μαθητές αυτοί συχνά απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται, τα παρατούν.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική επιμόρφωση, καθώς κάθε παιδί που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες έχει ένα δικό του ατομικό ρυθμό, επίπεδο και ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών, οδηγώντας τους έτσι σε απόγνωση.. Αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί, ενώ ορισμένοι από αυτούς αναζητούν επιμόρφωση με προσωπική τους πρωτοβουλία.

Την εικόνα συμπληρώνουν οι γονείς, που αγχωμένοι, απογοητευμένοι και συχνά σε σύγχυση προσπαθούν να βρουν λύσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους, συχνά έξω από το σχολείο, με υψηλό χρηματικό και ψυχικό κόστος και με αβέβαια αποτελέσματα. Ανακαλύπτουν συχνά ότι έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος, ότι έχουν πιστέψει σε μη τεκμηριωμένες «θεραπείες» και ότι οι ατομικές λύσεις δεν είναι πάντα αποτελεσματικές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αναγνωρίζονται ως μία γενική κατηγορία στην οποία τείνουν να ενταχθούν παιδιά που δυσκολεύονται και δείχνουν να μην έχουν επαρκείς ικανότητες στις σχολικές απαιτήσεις. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα τόσο στη φύση των μαθησιακών

δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται. Συνήθως, τα προβλήματα αυτά αφορούν κυρίως σε ικανότητες όπως, στη γνωστική επάρκεια, στην αναγνωστική ικανότητα, στη γραπτή έκφραση και ορθογραφία και στη μαθηματική ικανότητα.

Για μία ασφαλή διάγνωση απαιτείται προσεκτική αξιολόγηση που περιλαμβάνει εξέταση το οικογενειακού και αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού, δοκιμασίες εκτίμησης νοητικού δυναμικού, ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, αισθητηριακών και αντιληπτικών ικανοτήτων, μαθησιακών δεξιοτήτων και γνωστικών διεργασιών που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι κατώτερες από τις αναμενόμενες για τη χρονολογική τους ηλικία και επηρεάζουν σημαντικά όχι μόνο τη σχολική τους επίδοση, αλλά και την καθημερινή τους ζωή. Παρ' όλα αυτά, έχει διαπιστωθεί πως τόσο μερικά παιδιά όσο και ενήλικες προσπαθούν και καταφέρνουν να βρουν τρόπο, ώστε να αντισταθμίζουν τα μαθησιακά τους προβλήματα και επομένως να μην αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, παρά τις χαμηλές επιδόσεις που πιθανόν να έχουν στα τεστ επίδοσης.

Σήμερα υπάρχουν σταθμισμένα τεστ για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών τα οποία προσφέρουν εγκυρότητα και αξιοπιστία. Τα αποτελέσματα αυτών των τεστ αφορούν κυρίως, την μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών και η ποιοτική τους ανάλυση μπορεί να απεδείχθη εξαιρετικά χρήσιμη για τη σύνταξη του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος του κάθε παιδιού.

Προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κατανοεί τις δυσκολίες των μαθητών σε ένα πλαίσιο αναπτυξιακής κλίμακας, να είναι ενήμερος των γνωστικών μοντέλων κατάκτησης του αλφαριθμητισμού και να εφαρμόζει τις παρεμβάσεις σε μικρές ομάδες ή εξατομικευμένα ανάλογα με τις ανάγκες και το ρυθμό του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της συστηματικότητας, της σαφήνειας και της ακρίβειας των στόχων που έχουν τεθεί και να κάνει σωστή χρήση των τεχνικών ενίσχυσης και των κριτηρίων αξιολόγησης. Τέλος, ο τρόπος εργασίας είναι ανάγκη να βασίζεται στη διαδραστική συμπεριφορά, να είναι ευχάριστος στο μαθητή και να οδηγεί στη μέγιστη συμμετοχή του.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα. Οι μαθησιακές δυσκολίες συναντώνται συχνότερα στα αγόρια, με συχνότητα εμφάνισης 4:1. Μπορεί να συνδέονται με υπερκινητικότητα ή διαταραχές προσαρμογής.

Εκτιμάται ότι το 10% του σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. Στην Ελλάδα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέρχονται περίπου στο 56% των μαθητών με ειδικές ανάγκες (σύμφωνα με την πιο πρόσφατη απογραφή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2004), ενώ οι κατηγορίες μαθητών με άλλα γνωστικά ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεν υπερβαίνουν το 15%. Η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παραμένει ακόμη χωρίς διάγνωση και ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη.

Η δομή και το περιεχόμενο της εργασίας απαρτίζεται από δύο (2) μέρη. Το πρώτο (1^ο μέρος) αποτελείται από δεκατέσσερα (14) κεφάλαια θεωρητικής βάσης. Το δεύτερο (2^ο) μέρος περιλαμβάνει την περιγραφή της έρευνας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά στο 1^ο μέρος:

Στο πρώτο (1^ο) κεφάλαιο γίνεται λόγος για την έννοια – ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και μία σύντομη ιστορική αναδρομή.

Στο δεύτερο (2^ο) κεφάλαιο αναφέρονται τα γενικότερα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών στο γνωστικό, μαθησιακό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, καθώς και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά και δυνατά σημεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το τρίτο (3^ο) κεφάλαιο περιλαμβάνει την ταξινόμηση – κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και περαιτέρω ανάλυση της κάθε κατηγορίας.

Το τέταρτο (4^ο) κεφάλαιο περιλαμβάνει επιδημιολογικά στοιχεία και αιτιολογικούς παράγοντες.

Το πέμπτο (5^ο) κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

Το έκτο (6^ο) κεφάλαιο αναφέρεται στην έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση.

Το έβδομο (7^ο) κεφάλαιο πραγματεύεται την πρόληψη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και τις πρώτες ενδείξεις σε κάθε ηλικία.

Στο όγδοο (8^ο) κεφάλαιο γίνεται λόγος για την πρόγνωση και εξέλιξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το ένατο (9^ο) κεφάλαιο αναφέρεται στην αλληλεπίδραση των μαθησιακών δυσκολιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Το δέκατο (10^ο) κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Στο ενδέκατο (11^ο) κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη σχέση των εκπαιδευτικών με τις μαθησιακές δυσκολίες, το ρόλος τους, τη συμβολή τους κατά τη διαγνωστική διαδικασία και παρέχονται προτάσεις και οδηγίες για το χειρισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το δωδέκατο (12^ο) κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην οικογένεια και τις μαθησιακές δυσκολίες, το ρόλος της, καθώς και προτάσεις – συμβουλές για το χειρισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το δέκατο τρίτο (13^ο) κεφάλαιο μιλάει για τη σχέση των ξένων γλωσσών και των μαθησιακών δυσκολιών.

Το δέκατο τέταρτο (14^ο) κεφάλαιο πραγματεύεται τη σχέση της τηλεόρασης, των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και των παιδικών βιβλίων με τις μαθησιακές δυσκολίες.

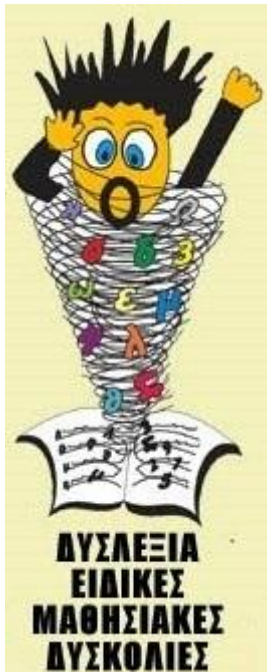
Το δεύτερο (2^ο) μέρος περιλαμβάνει περιγραφή της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τον επίλογο, το παράρτημα και τη βιβλιογραφία.

1^ο Μέρος

Κεφάλαιο 1: Έννοια – ορισμός και ιστορική αναδρομή των μαθησιακών δυσκολιών

1.1. Έννοια και ορισμός



Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών στην πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου, αδυναμίες στο συλλογισμό καθώς και δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, οι οποίες δεν προκύπτουν από αισθητηριακά, κινητικά, νοητικά, συναισθηματικά προβλήματα ή πολιτισμικές διαφορές και ελλιπή διδασκαλία.

Η πρώτη φορά που εμφανίστηκε ο όρος μαθησιακή δυσκολία ήταν το 1963 από τον Samuel Kirk. Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτό τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του να μάθει και την τελική του απόδοση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Από τότε έχει παραχθεί ένα μεγάλο σύνολο ορισμών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη της κάθε εποχής, παρ' όλα αυτά ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσης. Ο μεγάλος αριθμός των ορισμών αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές θεωρήσεις που υπάρχουν στο χώρο, με αποτέλεσμα να μην έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας. Είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός γενικά αποδεκτός σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι δυσκολίες μάθησης δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά σ' αυτήν εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα. Ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα βρίσκεται σε μία διαρκή προσπάθεια για τη βελτίωση του ορισμού.

Σύμφωνα με έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό, ο οποίος προτάθηκε από την Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες: *"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 του λόγου. Της ανάγνωσης. Της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές*

είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών.

(National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991)

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

A. Η εικόνα που έχει επικρατήσει για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Αυτή η εικόνα είναι οικεία τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο για οποιοδήποτε λόγο (π.χ. νοητική υστέρηση) δέχονται τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» για το παιδί τους, εφόσον αυτό στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Και οι εκπαιδευτικοί όμως χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο, διότι δεν είναι φορτισμένο αρνητικά, δεν είναι απειλητικός και διευκολύνει την επικοινωνία με τους γονείς ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Ακόμα ο όρος αυτός είναι επιστημονικά αποδεκτός και υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι ενδογενές - αν και όχι παθολογικό- έτσι αποσύρουν τις ευθύνες των εκπαιδευτικών ή των γονέων

B. Ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει στην ανάγκη για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας. Οι εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν για όλα τα παιδιά που χρειάζονται εκπαιδευτική βοήθεια, ενώ η ένταξη ενός παιδιού σε ειδική τάξη (τμήμα ένταξης) γίνεται μετά από απλή συμφωνία μεταξύ του σχολείου και των γονέων του παιδιού. Δυστυχώς ένας σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο χαρακτηρίζονται ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς αυτό να ισχύει στην πραγματικότητα. Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για παιδιά που έχουν προβλήματα

στην μάθηση, εξαιτίας των κοινωνικών, οικογενειακών προβλημάτων, για παιδιά παλιννοστούντων με διαφορετική μητρική γλώσσα καθώς και για παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή με ελαφριά νοητική υστέρηση. Από την παραπάνω διαδικασία φαίνονται να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι ανάγκες ορισμένων παιδιών, όμως υπάρχουν και ορισμένες αρνητικές συνέπειες όπως: α) το φαινόμενο της «ετικοποίησης» που δέχονται τα παιδιά που αποτυγχάνουν στο σχολείο και χαρακτηρίζονται ως «παιδιά με ειδικές ανάγκες» και β) η σύγχυση σχετικά με το ρόλο της ειδικής αγωγής και τα όρια της κατηγορίας των μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να θεωρούνται πολλές φορές η μοναδική συνθήκη που οδηγεί σε σχολική αποτυχία. Συχνά ο όρος μαθησιακές δυσκολίες συγχέεται με τον όρο «σχολική αποτυχία» ο οποίος είναι εξαιρετικά ευρύτερος και πολυδιάστατος. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων. Η άποψη για την ενδογενή φύση των μαθησιακές δυσκολίες έχει τις ρίζες της αρχικά στις πρώτες σχετικές μελέτες του Strauss με άτομα με νοητική υστέρηση και αργότερα στις μελέτες του Cruickshank με άτομα μέσης νοημοσύνης τα οποία είχαν υποστεί εγκεφαλικό τραύμα. Η άποψη αυτή για την ενδογενή φύση των μαθησιακές δυσκολίες εξακολούθησε να υπάρχει κατά την δεκαετία του 1960, μέσα από την υιοθέτηση του όρου «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» ο οποίος υπάρχει μέχρι σήμερα. Ο συγκεκριμένος όρος, στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία, η οποία είναι υπεύθυνη για τις μαθησιακές δυσκολίες, αν και σήμερα τα τεχνολογικά μέσα δεν είναι ικανά να καταγράψουν την ύπαρξή της. Με τη συνθήκη της ενδογενούς φύσης των μαθησιακές δυσκολίες προσδιορίζονται επίσης όλοι εκείνοι οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι δεν αποτελούν το αίτιο για την δημιουργία των μαθησιακές δυσκολίες Έτσι τα οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα προβλήματα δεν αποτελούν αίτια της εν λόγω διαταραχής, ακολουθούν το πνεύμα αυτού του ορισμού (και της επιστημονικά κατοχυρωμένης χρήσης του όρου «μαθησιακές δυσκολίες»). Επισημάνεται βέβαια ότι είναι δυνατόν οι παραπάνω παράγοντες να συνυπάρχουν και να ασκούν επίδραση αλλά δεν φαίνεται να είναι αυτοί υπεύθυνοι για τη δημιουργία των μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερα όσον αφορά τη σημασία της διδασκαλίας, έχει τονιστεί επανειλημμένα ότι η διδασκαλία που δεν είναι προσαρμοσμένη στο κατάλληλο επίπεδο της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού μπορεί να δράσει πολλαπλασιαστικά ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες. (Στάσιнос, 1993, Φλωράτου, 1992).

Εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες, αποκλείονται επίσης ως αιτιολογικοί ορισμένοι ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι η νοητική υστέρηση, τα αισθητηριακά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Αυτό βέβαια δεν αποκλείει το ενδεχόμενο ένα τυφλό παιδί, παραδείγματος χάρη, να έχει και μαθησιακές δυσκολίες υπό την προϋπόθεση ότι αυτές δεν οφείλονται σε προβλήματα της όρασης. Σε νεότερους ορισμούς γίνεται μια προσπάθεια για τον διαχωρισμό των μαθησιακών δυσκολιών από άλλες συνθήκες όπως η υπερκινητικότητα και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής. Αν και αναγνωρίζεται η πιθανότητα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζονται και προβλήματα αυτοελέγχου ή κοινωνικής αντίληψης, τονίζεται ότι τέτοιου είδους προβλήματα από μόνα τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Παρ' όλο που ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών έχει διατυπωθεί πριν από 50 χρόνια, το ερώτημα της έγκυρης και αξιόπιστης διάγνωσης τους εξακολουθεί να απασχολεί τις θεωρητικές και ερευνητικές αναζητήσεις των επιστημόνων, κάτι που τους έχει οδηγήσει στην κατάθεση αρκετών και διαφορετικών ορισμών των μαθησιακών δυσκολιών. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως παρ' όλο που με το πέρασμα των χρόνων η εξακρίβωση των χαρακτηριστικών εκείνων που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες και διαφοροποιούν τους μαθητές αυτούς από τους μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση ή με συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές λόγου οδήγησε στη σαφέστερη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχει ακόμα και σήμερα η ανάγκη για την αποσαφήνιση των διαγνωστικών κριτηρίων.

Ο γενικός διαγνωστικός όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρεται στις ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά που έχουν σαν αποτέλεσμα κατώτερες από τις αναμενόμενες για τη χρονολογική τους ηλικία ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνεται ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά και τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού. Οι πρώτες ενδείξεις εκδηλώνονται από την προσχολική ηλικία με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών ή με τη μορφή διαταραχών λόγου.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ για να περιγράψει τις ειδικές δυσκολίες μάθησης, ενώ στη Βρετανία υπεργενικευμένα για να περιγράψει κάθε είδους πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς. Από τους παιδαγωγούς

χρησιμοποιείται για κάθε μορφή υποεπίδοσης, ενώ από τους γιατρούς για κάθε αναπτυξιακή διαταραχή. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσλαμβάνουν ή εκφράζουν τις πληροφορίες. Η μαθησιακή ανικανότητα στη βάση της αποτελεί μία κρυμμένη «αναπηρία», η οποία συχνά να μη μπορεί να ανιχνευτεί στα μικρότερα παιδιά. Γι' αυτό το λόγο, τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες, δεν έχουν να αντιμετωπίσουν μόνο τις δυσκολίες τους στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά, αλλά και την αμφισβήτηση του οικογενειακού και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος ως προς την ύπαρξη αυτών των δυσκολιών και ως προς την ιδιαίτερη προσοχή με την οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται.

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως εμποδίζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να επηρεάζουν και άλλους τομείς της καθημερινής ζωής του ατόμου, όπως την εργασία του, την οικογενειακή του ζωή καθώς και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Σε μερικές περιπτώσεις οι δυσκολίες μπορεί να είναι τόσο ειδικές που να αφορούν μόνο ένα πολύ περιορισμένο φάσμα των ικανοτήτων τους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι δυσκολίες μπορεί να είναι ευρύτερες, έτσι ώστε να δημιουργούν προβλήματα στα άτομα τόσο στις καθημερινές τους δραστηριότητες όσο και στις κοινωνικές τους συναλλαγές. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν και άλλες δυσκολίες, όπως δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής, οπτικής αντίληψης, μνήμης, διαδοχοκίνησης, φτωχό κινητικό συντονισμό και δυσκολία στην κατανόηση των λεπτών αποχρώσεων του λόγου, όπως χιούμορ και ειρωνεία. Λόγω όλων αυτών, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιθανόν να εξοστρακιστεί από τους συνομηλίκους του, να παρουσιάσει χαμηλή αυτοεκτίμηση, παθητικότητα, κατάθλιψη ή διαταραχές συμπεριφοράς.

Έχει διαπιστωθεί ή πιθανολογείται ότι πολλά σημαντικά πρόσωπα που κατάφεραν να διακριθούν στο χώρο των επιστημών, της τέχνης και της πολιτικής αντιμετώπιζαν κάποιας μορφής μαθησιακές δυσκολίες. Ως τέτοιες περιπτώσεις αναφέρονται αυτές των Thomas Edison, Albert Einstein, Tom Cruise, George Bush και άλλων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Η νοημοσύνη έχει αποτελέσει ιστορικά το κυρίαρχο διαφοροποιό χαρακτηριστικό για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. όμως αυτή η άποψη σήμερα αμφισβητείται, υπογραμμίζοντας ότι πολλά από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μέτρια νοημοσύνη ή παρουσιάζουν ελαφρά νοητική υστέρηση. Ένα σύνολο από έρευνες, που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, έχουν δείξει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

έχουν φυσιολογική νοημοσύνη. Αυτό έδωσε στους γονείς και στους δασκάλους την ελπίδα πως οι δυσκολίες των παιδιών μπορούν να ξεπεραστούν εφόσον βρεθούν κατάλληλοι τρόποι και μέσα διδασκαλίας. Γι' αυτό, όσοι σχετίζονται με την εκπαίδευση δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Πριν συνεχίσουμε, θα πρέπει να αναφερθούμε και να αποσαφηνίσουμε μία σειρά από μύθους γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι προκύπτουν κυρίως λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης. Η αποσαφήνιση τέτοιων μύθων κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μύθοι αυτοί αφενός μεν εμποδίζουν τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, αφετέρου δε συχνά προκαλούν αρκετό προσωπικό πόνο στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον η ανάδειξη και η απόρριψη αυτών των μύθων συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και στην εφαρμογή πιο αποτελεσματικής εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών που τις αντιμετωπίζουν. Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι είναι οι εξής:

- **Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης.** Συχνά παρατηρείται μία σύγχυση ανάμεσα στους όρους μαθησιακή δυσκολία και νοητική υστέρηση. Αυτό που ισχύει είναι το εξής: Για να χαρακτηριστεί κάποιος ως άτομο με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει υποχρεωτικά να έχει φυσιολογική νοημοσύνη. Δηλαδή να έχει κανονικό ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Η κατανομή των δεικτών νοημοσύνης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι παρόμοια με αυτή των φυσιολογικών ατόμων.
- **Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν.** Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν, μπορούν μάλιστα να φτάσουν και σε επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών. Η διαφορά τους είναι ότι μπορούν να μάθουν κυρίως μέσα από εναλλακτικές διδακτικές διαδικασίες με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ανάλογα με το είδος μαθησιακής δυσκολίας που έχουν, ώστε να παρακάμψουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου μπορεί να μάθει μέσα από προφορικές διαδικασίες ή με τη χρήση εικόνων/αναπαραστάσεων.
- **Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας.** Οι

μαθησιακές δυσκολίες είναι πρόβλημα που υπάρχει κατά τη γέννηση του ανθρώπου. Δεν μπορεί να δημιουργηθεί από την ακατάλληλη διδασκαλία. Είναι όμως δυνατό, η κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας να διευκολύνει τη μάθηση και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

- **Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι απλά τεμπέληδες.** Η εικόνα του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που είναι ανενεργός και τεμπέλης δεν είναι ακριβής. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν εργασίες και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του διδακτικού προγράμματος. Επίσης, στην προσπάθειά τους να αποφύγουν μια νέα αποτυχία, δεν εμπλέκονται εύκολα σε ακαδημαϊκά έργα.
- **Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνο στα μαθήματα του σχολείου.** Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που είτε προκαλούνται από την επαναλαμβανόμενη αποτυχία είτε από προβλήματα σε γνωστικές λειτουργίες.
- **Οι μαθησιακές δυσκολίες ξεπερνιούνται με τον καιρό.** Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δια βίου πρόβλημα, ακολουθούν το άτομο για ολόκληρη τη ζωή του. Εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία, όμως δεν εξαφανίζονται με το χρόνο.
- **Οι μαθησιακές δυσκολίες θεραπεύονται.** Πρόκειται για μύθο που προέρχεται από διάφορες κατά καιρούς προτεινόμενες "μεθόδους θεραπείας", από τις οποίες όμως δεν ξεχωρίζει κάποια για την ερευνητική της τεκμηρίωση. Όταν μιλάμε για τις μαθησιακές δυσκολίες δε μπορούμε να μιλάμε για θεραπεία, αλλά για αποκατάσταση. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη. Υπάρχουν, ωστόσο, εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα που διευκολύνουν και βελτιώνουν τη μάθηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε όσο μικρότερη ηλικία ξεκινήσει η βοήθεια στο άτομο, τόσο μεγαλύτερα ποσοστά αποκατάστασης υπάρχουν. Το άτομο μαθαίνει να αναγνωρίζει τις δυσκολίες του και να βρίσκει εξατομικευμένους εναλλακτικούς τρόπους για να τις αντιμετωπίζει, να τις προσπεράσει και να προχωρήσει στην μαθησιακή διαδικασία. (Ρηγοπούλου,

1.2. Ιστορική αναδρομή

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε ως αποτέλεσμα της ανάγκης για την κατανόηση των προβλημάτων μάθησης και επίδοσης των παιδιών και των ενηλίκων, οι οποίοι παρουσίαζαν ειδικά ελλείμματα στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, παρά το γεγονός ότι δεν παρουσίαζαν νοητικά ελλείμματα.

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε να απασχολεί τους ειδικούς μετά από τον Α Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου άρχισαν να γίνονται σημαντικές αλλαγές τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στην Ψυχιατρική. Στην πρώτη περίπτωση δινόταν μεγάλη έμφαση στην εκμάθηση της ανάγνωσης με νέες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας, ενώ για την Ψυχιατρική δημιουργήθηκαν ανάγκες μέριμνας και θεραπείας παιδιών με ειδικές ανάγκες έξω από τα πλαίσια της νοσοκομειακής περίθαλψης, έτσι δημιουργήθηκαν οι πρώτοι ιατροπαιδαγωγικοί σταθμοί. (Στασινός, 1993, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Τα τελευταία 30 χρόνια παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, οι διαταραχές της μάθησης έχουν απασχολήσει πολλούς ειδικούς διαφόρων επιστημονικών τομέων, σε ολόκληρο τον κόσμο για περισσότερα από 100 χρόνια.

Ενδεικτικά η αναλυτική εξέταση της πορείας των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να χωριστεί σε έξι χρονικές περιόδους, οι οποίες είναι:

- **Περίοδος της ευρωπαϊκής θεμελίωσης – Κλινική (1800 – 1920):** Η περίοδος αυτή οριοθετείται από την ύπαρξη σημαντικών ερευνών και ανακαλύψεων στον τομέα της νευρολογίας που πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη. Οι έρευνες αυτές αφορούσαν κυρίως σε προβλήματα λόγου και ομιλίας και εστίαζαν αρχικά στη μελέτη περιπτώσεων ενηλίκων που είχαν απώλειες σε νοητική λειτουργικότητα μετά από εγκεφαλική βλάβη. Η πρώτη συστηματική προσπάθεια εντοπισμού του προβλήματος ξεκίνησε το 1861 από το Γάλλο χειρουργό και ανατόμο, Broca. Τα φαινόμενα απωλειών στη γλωσσική ικανότητα και ομιλία, αποδόθηκαν σε βλάβες σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά κέντρα και πήραν ονόματα όπως «λεξική τύφλωση» ή «σύμφυτη λεξική τύφλωση» παρά την καλή γενική ικανότητα όρασης.

- **Περίοδος αμερικανικής θεμελίωσης – Μεταφορά στην τάξη (1920 – 1960):** Σε αυτήν την περίοδο η ερευνητική προσπάθεια δεν μεταφέρθηκε μόνο στην αμερικανική ήπειρο, αλλά και στην τάξη. Κύριος εκφραστής των προσπαθειών μελέτης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, ήταν ο ψυχίατρος, νευρολόγος και νευροπαθολόγος Orton (Orton, 1925-1937), ο οποίος υποστήριξε πως οι μαθησιακές δυσκολίες ήταν αποτέλεσμα ενός και μοναδικού παράγοντα ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης, που είχε ως συνέπειες την οπτικο-χωρική σύγχυση (στρεμοφουσμβολία) και τις δυσκολίες στη μάθηση. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις δυσκολίες οπτικής αντίληψης, ενώ αναπτύχθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, με κυριότερη την πολυαισθητηριακή.
- **Περίοδος αφετηρίας (1960 – 1975):** Είναι η περίοδος κατά την οποία οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο χωρίς άλλη προφανή αιτία, ονομάζονται μαθησιακές δυσκολίες. Ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως και πατέρας του θεωρείται ο Samuel Kirk. Από τον Kirk, αρχίζουν οι πρώτες απόπειρες να ορισθεί αυτό το φαινόμενο, ο οποίος τελικά πρωτοχρησιμοποίησε τον όρο το 1963 για να περιγράψει μία ομάδα παιδιών με διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου, της ομιλίας, της ανάγνωσης και άλλων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση, αποκλείοντας από την ομάδα αυτή παιδιά με αισθητηριακές ανεπάρκειες και νοητική υστέρηση. Οι ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών που σηματοδοτούν τη μετάβαση από το ιατρικο-βιολογικό μοντέλο στο ψυχο-παιδαγωγικό, περιλαμβάνουν συνήθως την περιγραφή των μαθησιακών δυσκολιών ως σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση. Στην προσπάθεια να «ποσοτικοποιηθεί» η δυσκολία και να διαγνωσθεί πιο εύκολα, ο Bateman, μαθητής του Kirk, ορίζει την απόκλιση του νοητικού δυναμικού από την επίδοση στο ακαδημαϊκό έργο, ως βασικό διαγνωστικό κριτήριο.
- **Περίοδος σταθεροποίησης – Διεύρυνση (1975 – 1985):** Οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και οι επαγγελματίες που εργάζονται με αυτά, οργανώνονται και ασκούν πολιτικές πιέσεις σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο. Εμφανίζονται νομικά κείμενα που αναγνωρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως αυτοτελή ειδική ανάγκη, καθώς και την αναγκαία χρήση ιδιαίτερων και εξειδικευμένων υπηρεσιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών νέων

τεχνικών και προσεγγίσεων διδασκαλίας που ενσωματώνουν όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. Επίσης, σε αυτήν την περίοδο διατυπώνεται η μεταγνωστική θεωρία, η οποία θα οδηγήσει την επόμενη περίοδο στην ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων, αλλά και σε μια διαφορετική οπτική για τις μαθησιακές δυσκολίες.

- **Περίοδος της αμφισβήτησης (1985 – 2000):** Η επιστημονική αντιπαράθεση για τις διαγνωστικές μεθόδους των μαθησιακών δυσκολιών, η συζήτηση για την ένταξη των μαθητών στις γενικές τάξεις, αλλά και η αμφισβήτηση αν οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πραγματικό φαινόμενο ή τεχνούργημα, κυριάρχησε σε αυτήν την περίοδο και προσδιόρισε το όνομά της. Παρ' όλα αυτά, αρκετά στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών, όπως ο ορισμός και η έρευνα στις βιολογικές αιτίες, αλλά και στη φωνολογική επεξεργασία, εδραιώθηκαν και αποτέλεσαν κυρίαρχα χαρακτηριστικά τόσο της περιόδου αυτής, όσο και της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών.
- **Περίοδος αποδόμησης και επανοικοδόμησης (2000 – σήμερα):** Πολλά στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών, συνεχίζουν μέχρι και σήμερα να αποτελούν πεδίο αντιπαράθεσης. Τέτοια στοιχεία είναι η παγίωση των αιτιακών παραγόντων και η ολοκλήρωση της εικόνας τους, αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης και παρέμβασης. Επίσης, αμφισβητείται η κυριαρχία του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ γνωστικού δυναμικού και επίδοσης και προτείνονται εναλλακτικά μοντέλα με έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση. (Στασινός, 1993, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Αλεξάνδρου, 1995, Φλωράτου, 1992)

Έτσι η κατηγορία παιδιών με δυσκολίες μάθησης έγινε επίκεντρο πολλών κλάδων της επιστήμης όπως της ιατρικής, της παιδοψυχιατρικής, της νευρολογίας, της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής κ.λπ. Οι μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν ένα αδιευκρίνιστο πεδίο μέχρι και σήμερα. Η αντιμετώπισή τους, που αποτελεί και το βασικό ζητούμενο, βασίζεται στην αξιολόγηση, που παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και προσαρμογή εξειδικευμένων και εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που είναι αναγκαία για τους μαθητές με δυσκολίες.

1.3. Η μάθηση ως οικοδόμηση της γνώσης και παράγοντες που την επηρεάζουν

Κοινή παραδοχή των σύγχρονων γνωστικών θεωριών αποτελεί ότι η μάθηση δεν είναι μια ενεργητική προσπάθεια ερμηνείας των εμπειριών μας. Ως ενεργά υποκείμενα δεν αποδεχόμαστε άκριτα νέες πληροφορίες, δεν τις κατανοούμε όλοι και όλες με τον ίδιο τρόπο, ούτε τις αποθηκεύουμε αυτούσιες στη μνήμη μας. Οι προηγούμενες γνώσεις, οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούμε, οι αντιλήψεις μας για τη διαδικασία της μάθησης και το κοινωνικό μας περιβάλλον, επηρεάζουν το τι και το πώς μαθαίνουμε.

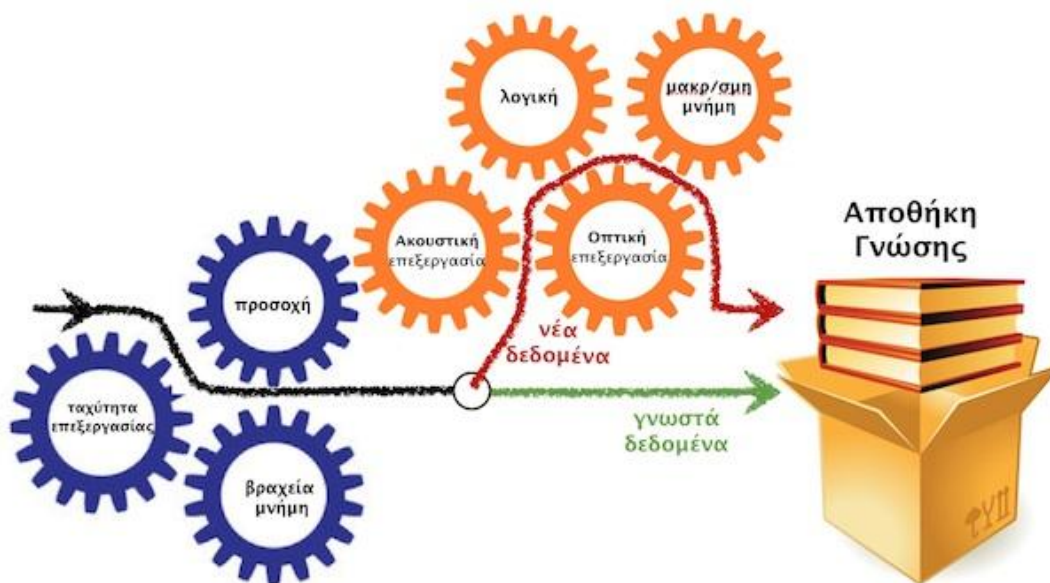
Σύμφωνα με τη θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας, που κατέχει κυρίαρχη θέση στις σύγχρονες γνωστικές προσεγγίσεις, η μάθηση περιλαμβάνει την επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών και πραγματοποιείται με τη βοήθεια της αισθητηριακής, της εργαζόμενης και της μακρόχρονης μνήμης. Η αισθητηριακή μνήμη διατηρεί προσωρινά τα ερεθίσματα που γίνονται αντιληπτά με τις αισθήσεις μας. Όσα από αυτά γίνονται αντικείμενο προσοχής, προωθούνται στην μνήμη εργασίας, η οποία είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία των πληροφοριών. Η τελευταία έχει περιορισμένη χωρητικότητα και διάρκεια, δηλαδή μπορεί να χειριστεί λίγες πληροφορίες και για μικρό χρονικό διάστημα. Η επανάληψη διατηρεί τις πληροφορίες ενεργές στην μνήμη εργασίας και αυξάνει την πιθανότητα προώθησής τους στη μακροπρόθεσμη μνήμη, η οποία αποτελεί την αποθήκη του μνημονικού μας συστήματος. Η γνώση αποθηκεύεται στη μακρόχρονη μνήμη σε διάφορες μορφές, όπως η σημασιολογική (γνώση εννοιών και κανόνων), η διαδικαστική (γνώση διαδικασιών) και η επεισοδιακή (αναμνήσεις γεγονότων), και ανασύρεται από την μακρόχρονη μνήμη για την επεξεργασία νέων πληροφοριών.

Οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούμε, δηλαδή ο τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών στη μνήμη, επηρεάζει τη δυνατότητα μελλοντικής ανάκλησης και αξιοποίησής τους σε νέες καταστάσεις και άρα την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η μηχανική επανάληψη επιτρέπει στους μαθητές να αποθηκεύουν και να ανακαλούν αποσπασματικές πληροφορίες από τη μνήμη, αλλά δεν τους καθιστά ικανούς να χειρίζονται με ευέλικτο τρόπο αυτή τη γνώση στην κατανόηση νέων εμπειριών. Έτσι, οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να επιλύσουν σύνθετα προβλήματα, αν και είναι σε θέση να διατυπώσουν τις επιμέρους πληροφορίες που απαιτούνται, όπως κατάλληλους

ορισμούς και διαδικασίες. Στην περίπτωση αυτή η γνώση των μαθητών είναι αδρανής.

Καλύτερη αποθήκευση στη μακρόχρονη μνήμη επιτυγχάνεται με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας, όπως η οργάνωση των πληροφοριών και η σύνδεσή τους με προηγούμενες γνώσεις, που απαιτούν πιο ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στη μάθηση εκ μέρους των μαθητών. (Moseley, 1985, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Αναγνωστόπουλος και συν., 2005)

Στο σχεδιάγραμμα παρακάτω φαίνεται καθαρά πως λειτουργεί ο μηχανισμός μάθησης του εγκεφάλου μας.



Σχεδιάγραμμα: Μηχανισμός μάθησης εγκεφάλου

Όλες οι πληροφορίες επεξεργάζονται αυτόματα από τις δεξιότητες ακούσιας επεξεργασίας του εγκεφάλου (με μπλε). Σε περίπτωση που η πληροφορία είναι γνωστή ο εγκέφαλος την επεξεργάζεται και απλά την αποθηκεύει. Σε περίπτωση που η πληροφορία είναι νέα χρειάζεται βαθύτερη επεξεργασία (πορτοκαλί δεξιότητες) ώστε να γίνει κατανοητή και να αποθηκευτεί. Εάν κάποιο από αυτά τα «γρανάζια» υστερεί τότε η επεξεργασία και κατ' επέκταση η γνώση είναι πιο δύσκολο να επιτευχθεί.

Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση είναι:

✓ **Προηγούμενη γνώση**

Από τα πρώτα τους χρόνια τα παιδιά προσπαθούν να ταξινομήσουν και να ερμηνεύσουν τα ερεθίσματα που δέχονται: αναζητούν σχέσεις αιτίας - αποτελέσματος, οργανώνουν ιδέες σε εννοιολογικά σχήματα και κατασκευάζουν θεωρίες για να εξηγήσουν καθημερινά φαινόμενα. Αυτές οι έννοιες και θεωρίες αποτελούν τη βάση με την οποία τα παιδιά οικοδομούν νέα γνώση: επηρεάζουν το τι γίνεται αντιληπτό στην αισθητηριακή μνήμη, κατευθύνουν την προσοχή σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και βοηθούν στην επεξεργασία νέων πληροφοριών. Οι μαθητές που είναι εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο ενός κειμένου ή μιας διάλεξης συγκρατούν περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με αυτούς που έχουν περιορισμένες σχετικές γνώσεις. Όμως η μάθηση δεν είναι απλά η συσσώρευση νέας γνώσης στις ήδη υπάρχουσες, αλλά ο μετασχηματισμός και η αναδιοργάνωση των προηγούμενων γνώσεων. Όταν οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με δεδομένα που αντικρούουν αυτό που γνωρίζουν, οι μαθητές βιώνουν γνωστικές συγκρούσεις που μπορούν να τους οδηγήσουν στην αναθεώρηση και αναδιοργάνωση των δικών τους ιδεών.

Οι προηγούμενες γνώσεις μπορούν, ωστόσο, να αποτελέσουν και τροχοπέδη στην απόκτηση νέων γνώσεων. Πολλές από τις προϋπάρχουσες ιδέες των παιδιών είναι εσφαλμένες και ελλιπείς, γιατί συχνά στηρίζονται σε περιορισμένες εμπειρίες και σε απλοϊκές γενικεύσεις. Οι ιδέες αυτές αλλάζουν δύσκολα, ακόμη και μετά από τη διδασκαλία των επιστημονικά έγκυρων εννοιών ή την παρουσία δεδομένων που τις αντικρούουν. Οι μαθητές τείνουν να αγνοούν τις πληροφορίες που ανατρέπουν τις απόψεις τους ή να προσαρμόζουν τις νέες πληροφορίες για να τις εντάξουν στα εννοιολογικά σχήματα που ήδη έχουν. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν μη έγκυρη επιστημονικά γνώση για να ερμηνεύσουν νέα ερεθίσματα, τότε οδηγούνται σε λανθασμένα συμπεράσματα. (Moseley, 1985, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

☞ **Μεταγνωστικές δεξιότητες**

Ο όρος μεταγνώση αφορά στην ενημερότητα των μαθητών για τις νοητικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν για να μάθουν.

Στις μεταγνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνονται:

1. Οι γνωστικές λειτουργίες, δηλαδή α) επίγνωση των παραγόντων που αφορούν στο μαθητή (π.χ. των ικανοτήτων και των αδυναμιών του), β) κατανόηση του έργου που έχει να επιτελέσει (π.χ. επίπεδο δυσκολίας και απαιτήσεις σε χρόνο και προσπάθεια) και γ) γνώση των στρατηγικών που είναι κατάλληλες για την επιτυχή αντιμετώπιση του συγκεκριμένου έργου, καθώς και του τρόπου εφαρμογής τους (δηλαδή, τι

στρατηγικές μπορεί να χρησιμοποιήσει και πώς, πότε και γιατί πρέπει να τις χρησιμοποιήσει)

2. Οι διαδικασίες ρύθμισης των γνωστικών λειτουργιών, δηλαδή μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής: α) για να σχεδιάσει τη διαδικασία της μάθησης (π.χ. επιλογή χρόνου, τόπου και τρόπου μελέτης), β) για να παρακολουθήσει την πορεία της μάθησής του και για να παρέμβει διορθωτικά, εάν οι προσπάθειές του δεν επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και γ) για να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της μάθησης. (Γωνίδα, 1999, Μπότσας, 2007, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

☞ **Κίνητρα μάθησης**

Η άποψη των μαθητών για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν με επιτυχία σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, αν και δεν ανταποκρίνεται πάντα στις πραγματικές δυνατότητες τους, επηρεάζει σημαντικά την πρόθεσή τους να εμπλακούν σε μία δραστηριότητα, καθώς και την ποιότητα της προσπάθειάς τους. Όσοι έχουν θετική άποψη και αυτοεικόνα δε φοβούνται να ασχοληθούν με απαιτητικές δραστηριότητες, προσπαθούν και δεν παραιτούνται εάν συναντήσουν δυσκολίες, χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και, ως αποτέλεσμα, τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεικόνα μπορεί να οδηγήσει σε έναν φαύλο κύκλο, καθώς η απουσία ενασχόλησης με μαθησιακά έργα περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθούσαν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν με επιτυχία μελλοντικά έργα κι έτσι να αυξήσουν την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Σημαντικές, επίσης, για τα κίνητρα μάθησης είναι και οι αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για την αξία της μάθησης από τη συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα, δηλαδή το κατά πόσο κρίνουν ότι η δραστηριότητα είναι ευχάριστη, χρήσιμη και σημαντική για τους ίδιους. Οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να επενδύσουν σε χρόνο και προσπάθεια για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στις οποίες αποδίδουν υψηλή αξία και οι οποίες συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους.

Η αυτοεικόνα και η αντίληψη της αξίας της μάθησης αλληλεπιδρούν και σχετίζονται στενά με τις μελλοντικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Τα παιδιά που πιστεύουν ότι είναι ικανά και βρίσκουν ευχαρίστηση και χρησιμότητα στα μαθήματά τους τείνουν να εμπλέκονται ενεργά και ποιοτικά στη μάθησή τους και κατά

συνέπεια ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου, γεγονός που τα προετοιμάζει καλύτερα για το μέλλον και τους επιτρέπει να έχουν αρκετές επαγγελματικές επιλογές.

Τα κίνητρα για μάθηση επηρεάζονται επίσης και από τον τρόπο που οι μαθητές ερμηνεύουν τα αποτελέσματα της μάθησής τους, δηλαδή στο πού αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία των προσπαθειών τους. Η επιτυχία ή η αποτυχία μπορεί να αποδίδεται σε: α) παράγοντες εσωτερικούς ή εξωτερικούς από τον ίδιο τον μαθητή (π.χ. ικανότητα του μαθητή ή εύνοια του δάσκαλου, αντίστοιχα), β) παράγοντες που ο ίδιος ο μαθητής μπορεί ή όχι να επηρεάσει με τη συμπεριφορά του (π.χ. προσπάθεια ή τύχη) και γ) παράγοντες που είναι σταθεροί ή μεταβαλλόμενοι (π.χ. ικανότητα ή τύχη). Όταν οι μαθητές αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία των προσπαθειών τους σε παράγοντες εσωτερικούς, που μπορούν οι ίδιοι να ελέγξουν και να τροποποιήσουν (π.χ. ποιότητα και ένταση προσπάθειας, χρήση κατάλληλων στρατηγικών), τότε σε μελλοντικά έργα ενεργοποιούν συμπεριφορές που ενισχύουν τη μάθηση. Αρκετοί μαθητές τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία τους στην έλλειψη ικανότητας, παράγοντα τον οποίο θεωρούν επίκτητο και σταθερό, γεγονός που τραυματίζει την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους και επιδρά αρνητικά στη μάθηση, στη σχολική τους επίδοση και κατά συνέπεια στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Τα κίνητρα μάθησης μπορούν να ενισχυθούν από τους εκπαιδευτικούς με συνεχή ανατροφοδότηση και ενίσχυση της αυτοεικόνας του μαθητή, γεγονός που θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν την επίδοσή τους. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

☞ «Οι άλλοι»

Το κοινωνικό περιβάλλον έχει σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβάλει στη γνωστική ανάπτυξη, γιατί δημιουργεί προϋποθέσεις για γνωστικές συγκρούσεις, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά σε τροποποίηση των απόψεών τους. Οι συνεργασίες με συνομήλικους και ενήλικες επιτρέπουν στα άτομα να επεξεργαστούν από κοινού τρόπους σκέψης και να παρατηρήσουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που οι άλλοι χρησιμοποιούν, τις οποίες εσωτερικεύουν και σταδιακά εφαρμόζουν αυτόνομα. Η γνώση δεν είναι ατομικό επίτευγμα, αλλά αποτέλεσμα συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες και προϊόν διαπραγμάτευσης και συναίνεσης. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Κεφάλαιο 2: Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών εντοπίζονται αρχικά στην προσχολική ηλικία με τη μορφή ελαφριάς αργοπορίας στην εξέλιξη του οπτικο-κινητικού και ακουστικο-φωνητικού λόγου, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην μπορούν να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, τις ικανότητες δηλαδή εκείνες που είναι απαραίτητες για τη μάθηση. Ωστόσο, είναι δύσκολο να γίνει η διάγνωση σε αυτή την ηλικία, γιατί το κάθε παιδί αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό και σε διαφορετικό βαθμό. Παρ' όλα αυτά, οφείλουμε να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή σε κάποια χαρακτηριστικά, όπως π.χ. η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής, η ανεπάρκεια στην κινητική ανάπτυξη και η καθυστέρηση ή εμφάνιση διαταραχών στην ομιλία.

Η εμφάνιση των αδυναμιών γίνεται αντιληπτή, αργότερα, στη σχολική ηλικία, όπου παρουσιάζονται και οι πρώτες αποτυχίες του παιδιού. Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην ανάγνωση, στη γραφή – ορθογραφία και στα μαθηματικά, χωρίς να αποκλείεται η εμφάνιση δυσκολιών και σε άλλα μαθήματα καθώς και συναισθηματικές διαταραχές.

Μεγαλώνοντας, αυξάνονται οι προκλήσεις και οι σχολικές απαιτήσεις και σε συνδυασμό με τη συναισθηματική αστάθεια και τα αισθήματα κατωτερότητας εντείνονται οι δυσκολίες τους, κάτι που έχει σαν συνέπεια τα άτομα να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της καθημερινότητάς τους.

Προχωρώντας στην ενήλικη ζωή, οι δυσκολίες παραμένουν, αν και ορισμένα άτομα είναι ικανά να τα περιορίσουν ή να τα ελέγξουν σε ικανοποιητικό βαθμό. Για να ανταπεξέλθουν στην καθημερινή τους ζωή, συχνά μηχανεύονται τρόπους για να κρύψουν ή να καλύψουν τα προβλήματά τους και πολλές φορές αρνούνται τη βοήθεια για την αντιμετώπισή τους.

2.1. Κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα παιδιών, που έχουν σα βασικό χαρακτηριστικό τους την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί

που εργάζονται στις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στη δόμηση ενός κεντρικού προφίλ για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Αν και η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει καθορίσει με σαφήνεια ένα κεντρικό και κυρίαρχο προφίλ, ορισμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη συναντώνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσονται, εξελίσσονται και αλληλεπιδρούν τα χαρακτηριστικά αυτά, είναι πολύ σημαντική στο βαθμό που επηρεάζει άμεσα το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων. Εφόσον ληφθούν υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά στη διδακτική παρέμβαση στην οποία θα συμμετέχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι πιθανότητες επιτυχίας και αποτελεσματικότητας, μεγιστοποιούνται.

Η έκταση και η ένταση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες στην πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου, στην ανάγνωση, στη γραφή, το συλλογισμό και τα μαθηματικά αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με βάση τις κατηγορίες που υπογραμμίζει ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι:

α) Προβλήματα στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου

Η ύπαρξη προβλημάτων στην πρόσληψη και την παραγωγή του προφορικού λόγου έχει συνδεθεί στενά με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών τόσο στο γραπτό λόγο, όσο και στην ανάγνωση, όχι μόνο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προβλήματα στη φωνολογική επίγνωση και φωνολογική επεξεργασία και μνήμη ή ανάκληση κάποιας προφορικής πληροφορίας φαίνεται να επηρεάζουν την ακριβή αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια. Επίσης, οι δυσκολίες στην παραγωγή του προφορικού λόγου, το φτωχό λεξιλόγιο και τα προβλήματα στη σύνταξη έχουν συνδεθεί με αναγνωστικές δυσκολίες. Τέλος, η αδυναμία στο σωστό χειρισμό των γραμματικών κανόνων, έχουν αναδείξει τη σημαντική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον προφορικό λόγο, την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία.

β) Προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή

Η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει

προβλήματα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στην ανάγνωση. Τα προβλήματα εστιάζονται σε όλα τα συστατικά της ανάγνωσης: στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Ο μαθητής συγχέει τα γράμματα, τους αριθμούς, τις λέξεις, τις ακολουθίες ή τις λεκτικές επεξηγήσεις. Η ανάγνωσή του είναι συλλαβιστή και αργή. Στη γραφή και την ανάγνωση παρουσιάζει επαναλήψεις, προσθήκες, μεταθέσεις, παραλείψεις, αντικαταστάσεις και αντιστροφές γραμμάτων, αριθμών ή / και λέξεων. Διαβάζει με περιορισμένη κατανόηση και κουράζεται εύκολα. Αντιγράφει και κρατά σημειώσεις με δυσκολία και πολύ αργά. Έχει δυσκολίες στον τονισμό και τη στίξη. Εμφανίζουν δυσκολίες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, είτε αυτές σχετίζονται με δυσγραφία, είτε με δυσορθογραφία, είτε με δυσκολία στη γραπτή έκφραση.

❧ Προβλήματα συλλογισμού

Συχνά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στο συλλογισμό. Εμφανίζουν συνήθως έναν παρορμητικό γνωστικό ρυθμό, δηλαδή, απαντούν σε ερωτήσεις και προβλήματα σχεδόν αυτόματα χωρίς να έχουν σκεφτεί πριν απαντήσουν και κατά κανόνα δίνουν λανθασμένες απαντήσεις.



❧ Προβλήματα στα μαθηματικά

Ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει δυσκολίες στα μαθηματικά. Αντιμετωπίζει προβλήματα στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, στην κατανόηση της έννοιας του αριθμού, στη χρήση στρατηγικών, στην ερμηνεία γραφημάτων, στην εκμάθηση μαθηματικών ή χρονικών ακολουθιών και έχει δυσκολία στην ώρα και στη διαχείριση του χρόνου. Δυσκολεύεται στην εκμάθηση της προπαίδειας, στην εκτέλεση νοερών πράξεων και στην επίλυση προβλημάτων. Εμφανίζει διαταραχές χωρικού προσανατολισμού, χωρικής οργάνωσης και σωματογνωσίας. (Παντελιάδου και συν., 2004, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Πόρποδας, 2003, Adelman, 1993)

2.2. Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Μπορούμε να μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες μόνο εφόσον το παιδί έχει ενταχθεί στο σχολείο και έχει δεχθεί επαρκή εκπαίδευση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αποκλίνουν από το επίπεδο της τάξης, ιδιαίτερα στις πρώτες σχολικές τάξεις. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται αρχικά στην ανάγνωση και αργότερα και στο γραπτό λόγο.

Το αποδεκτό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στο νοητικό δυναμικό που διαθέτουν και τη σχολική τους απόδοση. Το γεγονός αυτό επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την καθημερινή τους ζωή.

Τα γενικά χαρακτηριστικά ενός/μιας μαθητή/τριας με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- Εμφανίζουν ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά, σε τέτοιο βαθμό, συχνότητα και διάρκεια, ώστε ξεχωρίζουν πού από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα τους, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετούν τα μαθήματά τους.
- Δυσκολεύονται στην επιλογή, την ταξινόμηση, την αποθήκευση και γενικά την οργάνωση πληροφοριών που δέχονται στα διάφορα αρχεία του μυαλού τους.
- Δυσκολεύονται στις αλληλουχίες, δηλαδή δυσκολεύονται να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές του χρόνου., να δέσουν τα κορδόνια τους, να βρουν μία λέξη στο λεξικό κ.λπ.
- Εμφανίζουν έλλειψη στοχαστικότητας, δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα χωρίς να σκεφτούν πριν απαντήσουν και κατά κανόνα δίνουν λανθασμένες απαντήσεις.
- Δυσκολεύονται να καταγράψουν ένα μήνυμα από το τηλέφωνο γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν ταυτόχρονα και γρήγορα.
- Χαρακτηρίζονται από περιορισμένη ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής και κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους.
- Μπορούν να είναι ιδιαίτερα ευφυείς, ωστόσο δε μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν σε ικανοποιητικό επίπεδο για τη χρονολογική τους ηλικία.
- Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες.
- Αποδιοργανώνονται όταν βρίσκονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
- Θυμούνται απ' έξω το πρόγραμμα της τηλεόρασης, αλλά όχι απαραίτητα την ορθογραφία απλών καθημερινών λέξεων.
- Δείχνουν απογοητευμένα, χωρίς διάθεση για σχολική εργασία και με χαμηλή

αυτοεκτίμηση.

- Στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζονται από ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό και περιγράφονται ως «ζημιάρικα» και αδέξια παιδιά.
- Δυσκολεύονται να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, ονόματα κ.λπ.
- Δυσκολεύονται όταν αντιγράφουν από τον πίνακα ή γράφουν καθ' υπαγόρευση.
- Κρατάνε το μολύβι πολύ πιο σφιχτά ή με λάθος τρόπο, με αποτέλεσμα το χέρι τους να κουράζεται γρήγορα.
- Συχνά είναι ιδιαίτερα ταλαντούχοι στα εικαστικά, στα τεχνικά, το θέατρο και τη μουσική. Μπορούν να μάθουν καλύτερα μέσω της εμπράγματης εμπειρίας, της παρατήρησης, των πειραμάτων, των επιδείξεων και των οπτικών βοηθημάτων. (Παντελιάδου και συν., 2004, Ρηγοπούλου, 2002)

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γνωστικό, στο μαθησιακό, στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, στο νευροψυχολογικό τομέα καθώς και τα «δυνατά σημεία».

2.2.1. Γνωστικός τομέας

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο γνωστικό τομέα είναι:

✓ Δυσκολίες στην οπτική επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία.

Οι μαθητές με προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα. Οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας συχνά είναι αδέξιοι στις κινήσεις τους, δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα, συχνά χάνουν πράγματα και δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί. Οι μαθητές αυτοί σε μεγαλύτερες τάξεις πιθανά να εκδηλώσουν αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων.

Οι μαθητές με ελλειμματική οπτική διάκριση έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Οι μαθητές δυσκολεύονται στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, όπως ο προσανατολισμός και η θέση τους, αλλά και στην αντίληψη και διάκριση μορφών, σχημάτων και συμβόλων. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εξηγούν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και την αργοπορία των παιδιών αυτών να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ηλικία σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμάτων. Τέλος, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα οπτικής ολοκλήρωσης – αδυναμία αντίληψης της σχέσης όλου-μέρους) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου.

Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Είναι εμφανές, ότι η δυσκολία των μαθητών αυτών να διαχωρίζουν οπτικά στοιχεία σχημάτων, ακολουθιών αντικειμένων, μορφών, γραμμάτων και αριθμών και κατά συνέπεια φθόγγων, λέξεων και προτάσεων, παίζει σημαντικό και αρνητικό ρόλο στη σχολική τους ζωή και μάθηση.

Οι μαθητές με προβλήματα οπτικής ακολουθίας έχουν δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Έτσι δεν μπορούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων, αντιμεταθέτουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς, αφού δεν κατανοούν τη διαδοχή των γραμμάτων / αριθμητικών ψηφίων στο χώρο (στη-της). Επίσης, Εμφανίζουν αδυναμία να ακολουθήσουν οπτικά ένα αντικείμενο στο χώρο και δυσκολία στην οπτική ολοκλήρωση παραστάσεων.

Ακόμα, παρουσιάζουν υπερευαίσθησία σε δυνατές οπτικές αντιθέσεις (άσπρο-μαύρο) ή στο γρήγορο τρεμόπαιγμα (όπως αυτό σε κάποιες οθόνες υπολογιστών). Οι δυσκολίες αυτές στην οπτική επεξεργασία ενδέχεται να σχετίζονται και με δυσκολία ελέγχου των οφθαλμικών κινήσεων

Αν και τα προβλήματα της οπτικής επεξεργασίας δεν βρίσκονται πια στο κέντρο των ερευνητικών μελετών για τις μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί των πρώτων τάξεων του δημοτικού, θα πρέπει να προσέχουν τις

απαιτήσεις των σχολικών εργασιών σε οπτική επεξεργασία και να τις απλουστεύουν για μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

✓ **Δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία**

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην ακουστική επεξεργασία συμπεριλαμβάνουν τη δυσκολία του παιδιού να ακούσει τους ήχους και να διακρίνει τα φωνήματα, να ξεχωρίσει τους ήχους μέσα στη λέξη, δυσκολία να ακούσει τις λέξεις, τη σύγχυση στη σειρά των ήχων ή και των λέξεων που ακούγονται παρόμοια ή όχι, τη δυσκολία να ενώσει τους ήχους σε λέξεις, την αδυναμία να αντιληφθεί ακουστικά ήχους από το περιβάλλον και τη δυσκολία να ακούει τους διαφορετικούς ήχους στις λέξεις. Τα αποτελέσματα της δυσλειτουργίας του ακουστικού συστήματος είναι τα παιδιά να μην τονίζουν σωστά τις λέξεις, να μη μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε φθόγγους με ηχητικές ομοιότητες και τέλος να δυσκολεύονται στο να ακούν τις καταλήξεις των λέξεων αλλά και στη διάκριση των ομοιοτήτων των αρχικών φθόγγων στις λέξεις. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

✓ **Οφθαλμοκίνηση**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να έχουν δυσκολίες σε ότι αφορά την ορθότητα των κινήσεων των οφθαλμών τους κατά της διάρκεια της ανάγνωσης. Οι ανώμαλες κινήσεις των οφθαλμών των μαθητών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συμπυκνώνονται στα εξής βασικά σημεία: συνήθως χάνουν την οπτική τους θέση στο κείμενο, παλινδρομούν σε προηγούμενα τμήματα της γραμμής του υπό ανάγνωση κειμένου, συναθροίζουν σχεδόν τυχαία ομάδες γραμμάτων που αποτυπώνουν από διαφορετικά σημεία της προκειμένης σελίδας, ενώ μερικές φορές παραλείπουν ολόκληρες γραμμές του κειμένου.

✓ **Μνήμη**

Η μνήμη εμπλέκεται όχι μόνο στην ανάγνωση αλλά και σε όλη τη διαδικασία της μάθησης. Η ανάγνωση απαιτεί την εμπλοκή τόσο της βραχυπρόθεσμης, της μνήμης εργασίας όσο και της μακροπρόθεσμης μνήμης. Αυτό εξηγείται από το γεγονός, ότι για να διαβάσει ένας μαθητής μία λέξη θα πρέπει να αναγνωρίσει τα γράμματα, να τα συγκρατήσει προσωρινά για να τα επεξεργαστεί συστηματικότερα και αφού αποκωδικοποιήσει τη λέξη να ανασύρει από τη μνήμη του τη σημασία της λέξης που διάβαζε. Όπως είναι φυσικό, η διαδικασία αυτή θα επαναληφθεί κάθε φορά που το

παιδί πρέπει να διαβάσει μία λέξη μία πρόταση, μία παράγραφο, ένα κείμενο.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι έχει ξεχάσει την αρχή της πρότασης που διαβάζει όταν φτάσει στο τέλος της. Πολύ συχνά η αδυναμία στη μνήμη είναι εμφανής και στις πολυσύλλαβες λέξεις. Επιπλέον, ο μαθητής αδυνατεί να συγκρατήσει και να εκτελέσει απλές οδηγίες ή οδηγίες πολλαπλών βημάτων. Η δυσκολία του αυτή εντείνει το γενικότερο μαθησιακό πρόβλημα του μαθητή, καθώς τον δυσκολεύει στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει δυσκολίες τόσο στην οπτική όσο και στην ακουστική μνήμη, χωρίς η μία μορφή να υπερτερεί έναντι της άλλης. Παράλληλα ο μαθητής αδυνατεί να επεξεργαστεί πληροφορίες σχετικές με τη σειροθέτηση στοιχείων (λέξεων σε προτάσεις, αριθμών σε ακολουθίες).

Τέλος, η γνωστή δοκιμασία της αντιγραφής από τον πίνακα λέξεων, προτάσεων ή ασκήσεων μπορεί να αναδείξει την αδυναμία του μαθητή στη συγκράτηση και την επεξεργασία πληροφοριών. Η δοκιμασία αυτή θα γίνει με ιδιαίτερα αργό ρυθμό από το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και είναι πολύ πιθανό να παραλείψει λέξεις, αριθμούς ή κάποιο άλλο στοιχείο που αντιγράφει. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

✓ **Αυτοματισμός**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων στις οποίες απαιτείται ευχέρεια σε επίπεδο αυτοματισμού. Δυσκολεύονται στην εκμάθηση λεκτικών ή αριθμητικών ακολουθιών (μέρες της εβδομάδας, μήνες του χρόνου, γράμματα της αλφαβήτου, πίνακες πολλαπλασιασμού, μέτρηση έως το 10). Η αδυναμία τους αυτή γενικεύεται σε ένα εύρος κινητικών δεξιοτήτων, όπως το δέσιμο των κορδονιών, το πιάσιμο της μπάλας, το γράψιμο, το κολύμπι. Τέλος, η δυσκολία αυτή μπορεί να εμφανιστεί και σε δυσκολία να κατανοεί τον προφορικό λόγο όταν κρατά σημειώσεις στο σχολείο και σε δυσκολία να συγκεντρώνεται ταυτόχρονα στο περιεχόμενο και την ορθογραφία καθώς γράφει, καθώς το παιδί μεγαλώνει. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

✓ **Φωνολογική επεξεργασία**

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας εμφανίζεται ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά βελτιώνεται και αποκτά πιο συστηματική μορφή στο νηπιαγωγείο και κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Στα πρώτα βήματα ενός μαθητή, η

δυνατότητα φωνολογικής επεξεργασίας είναι ευκολότερη σε επίπεδο συλλαβής και δυσκολότερα σε επίπεδο φωνήματος. Αργότερα, με τη συστηματικότερη διδασκαλία της γλώσσας, ο μαθητής καταφέρνει να ατακτήσει και να αναλύσει τη λέξη στα συστατικά της φωνήματα.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατεί να κατανοήσει τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και φωνημάτων, πράγμα το οποίο δυσχεραίνει την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και της μετέπειτα αυτοματοποίησης της ανάγνωσης. Δυσκολεύεται στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύεται στο χωρισμό των προτάσεων σε λέξεις, στην ανάλυση και τη σύνθεση των λέξεων σε συλλαβές ή και σε φωνήματα, στην απαλοιφή συλλαβών ή και φωνημάτων από την αρχή, τη μέση ή το τέλος της λέξης, στην αναστροφή των συλλαβών και τη δημιουργία μίας νέας λέξης ή ψευδολέξης και στην αναγνώριση λέξεων που μοιάζουν ή διαφέρουν σε μία συλλαβή.

✓ **Μορφολογικός τομέας**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στον προφορικό λόγο αδυνατούν να συνδέσουν τις μορφές που παίρνουν οι κλιτές λέξεις κατά την κλίση τους με τη σημασία που αντιπροσωπεύουν, ενώ στο γραπτό λόγο η δυσκολία τους εκδηλώνεται ως αδυναμία σύνδεσης της γραφής και της σημασίας, δηλαδή ως αδυναμία κατάκτησης της ορθογραφίας.

✓ **Συντακτικός τομέας**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην κατανόηση και παραγωγή πολύπλοκων συντακτικά προτάσεων, με συνέπεια την καθήλωση σε απλές συντακτικές δομές

✓ **Σημασιολογικός τομέας**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να συνδέσουν τη φωνολογική και γραφημική εικόνα της λέξης με τη σημασία της, τόσο την εν δυνάμει όσο και την επίκαιρη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες στην κατανόηση, εξαιτίας του περιορισμένοι ενεργητικού λεξιλογίου, αλλά και στην παραγωγή κατάλληλου λόγου.

✓ **Ρυθμός**

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν επίσης στο ρυθμό επεξεργασίας, δηλαδή στο ρυθμό με τον οποίο κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν γράμματα και λέξεις που ακούν ή διαβάζουν.

✓ **Μεταγνωστικές δεξιότητες**

Με τον όρο μεταγνωστικές δεξιότητες εννοούμε μία σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή που του επιτρέπουν να γνωρίζει πώς να μαθαίνει και να κατανοεί καινούριες πληροφορίες. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές για την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που δεν κατέχει τις γνωστικές λειτουργίες (εντοπισμός των ικανοτήτων και των αδυναμιών του, κατανόηση του επιπέδου δυσκολίας του έργου που έχει να επιτελέσει, του χρόνου και της προσπάθειας που αυτό απαιτεί, στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει, πώς, πότε και γιατί), ούτε γνωρίζει τις διαδικασίες ρύθμισης των γνωστικών λειτουργιών (επιλογή χρόνου, τόπου και τρόπου μελέτης, διορθωτική παρέμβαση και αξιολόγηση) δε μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικές στρατηγικές για την κατανόηση ενός κειμένου ή της όποιας πηγής πληροφοριών. Επειδή, τα πιο πολλά μαθήματα του σχολείου στηρίζονται στην ανάγνωση, για ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες η μάθηση μέσω της ανάγνωσης καθίσταται δύσκολη, αν όχι αδύνατη, καθώς αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός γραπτού κειμένου και κατά συνέπεια δε μπορεί να προσλάβει τις πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο που έχει να διαβάσει και να μάθει. Επίσης, δυσκολεύεται στην περαιτέρω επεξεργασία και αφομοίωση της πληροφορίας («δε μαθαίνει»). Τέλος, σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο μαθητής δε μπορεί να οργανώσει τη μαθησιακή του προσπάθεια, να ρυθμίσει τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου ή της όποιας πηγής πληροφοριών και να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες τις οποίες καλείται να μάθει. (Μπότσας, 2007)

2.2.2. Μαθησιακός τομέας

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο μαθησιακό τομέα είναι:

▪ **Ανάγνωση**

Παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης θεωρούνται εκείνα που η πραγματική τους

επίδοση στην ανάγνωση δεν είναι η αναμενόμενη με βάση τη χρονολογική τους ηλικία, τη σχολική τους φοίτηση και τη γενική νοημοσύνη τους.

Τα προβλήματα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση.

Με τον όρο αναγνωστική αποκωδικοποίηση εννοούμε τη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαριθμητικού κώδικα. Έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, περίπου το ένα τρίτο των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι τυπικοί συνομήλικοί τους, αν και στα ελληνικά το ποσοστό αυτό μάλλον είναι μειωμένο λόγω της υψηλής γραφοφωνημικής συνέπειας της γλώσσας.

Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών. Ως ευχέρεια έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά.

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζουν αδυναμίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτικής ή/και ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με διαταραχές ανάγνωσης αργούν να κατακτήσουν το μηχανισμό της ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Όταν αρχίζουν πλέον να μαθαίνουν, η πρόοδός τους είναι σταθερή, αλλά και πάλι πιο αργή. Εμφανίζουν συχνά μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να διαβάζουν μόνα τους. Η ανάγνωσή τους είναι αργή, διστακτική και συλλαβιστή κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και αργότερα είναι μηχανική, μονότονη, χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στη φωνή. Επίσης, χάνουν τη γραμμή καθώς διαβάζουν, αγνοούν τα σημεία στίξης, δυσκολεύονται να διαβάσουν μη οικείες και πολυσύλλαβες λέξεις μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις, διαβάζουν καθρεπτικά και μπορεί να δείχνουν με το δάχτυλο το σημείο που διαβάζουν ή να κινούν το κεφάλι καθώς διαβάζουν για να μη χάσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται.

Αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα και στη διάκριση φθόγγων. Συχνά παραλείπουν φθόγγους σε απλές λέξεις ή συλλαβές από λέξεις, προσθέτουν φωνήματα, συλλαβές ή



λέξεις κατά τη ανάγνωση, συγχέουν γράμματα με λεπτές γραφικές διαφοροποιήσεις ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (Πόρποδας, 2002, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

■ Γραφή

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν προβλήματα και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή ή τη γραπτή έκφραση παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό. Τα προβλήματα αυτά αφορούν τόσο σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου, όσο και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής. Η γραφή με το χέρι είναι προβληματική, αργή και δυσανάγνωστη.

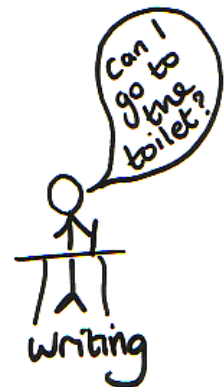
Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με διαταραχές γραφής χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού λόγου, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.

Επιπλέον, δυσκολεύονται στην κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει το χέρι τους για το σχηματισμό της λέξης/του γράμματος (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση), να ακολουθήσουν τις γραμμές του τετραδίου και είναι αδέξια αφού δυσκολεύονται στο συντονισμό των κινήσεων. Επίσης, άλλοτε πιέζουν πιο πολύ το μολύβι όταν γράφουν και άλλοτε όχι όσο πρέπει, δε χρησιμοποιούν τον αντίχειρά τους για τον έλεγχο του μολυβιού και έχουν κακή στάση του σώματος κατά τη γραφή.

Όσον αφορά τον τρόπο γραφής τους, κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, δεν τηρούν τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, έχουν ατελή ευθυγράμμιση, τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, δυσκολεύονται στη χρήση των σημείων στίξης, δυσκολεύονται στη διατήρηση της αναλογίας πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, ενώ συχνά υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και σβησίματα. Επίσης, μπορεί να παραλείψουν, να αντικαταστήσουν, να αντιστρέψουν ή και να προσθέσουν γράμματα ή συλλαβές.

Επιπλέον, τα παιδιά αυτά έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική, κάνουν λάθη σε βασικούς κανόνες της ορθογραφίας και αδυνατούν να γενικεύσουν την εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων. Δε βάζουν τόνους ή παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει ή συνθέτουν δύο λέξεις και συγχέουν οπτικά τη φορά των γραμμάτων.

Γενικά, τα παιδιά με διαταραχές γραφής προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο και η εικόνα του τετραδίου τους είναι ιδιαίτερα ακατάστατη. (Πόρποδας, 1993,

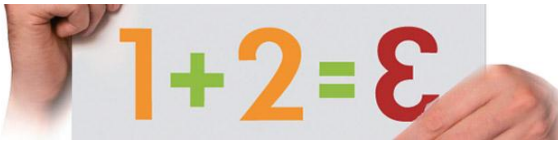


Βλασσοπούλου και συν., 2007, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

▪ Μαθηματικά

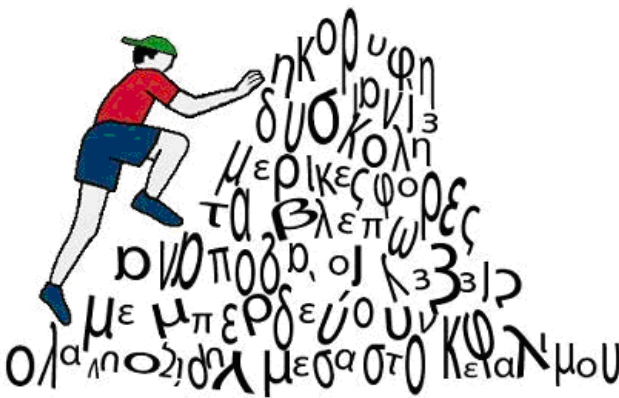
Οι μαθησιακές δυσκολίες, σε πολλές περιπτώσεις, μπορεί να επηρεάσουν και τις αριθμητικές ικανότητες.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά με διαταραχή στα μαθηματικά διαβάζουν λάθος πολυψήφιους αριθμούς, συγχέουν στη γραφή ή στην ανάγνωση αριθμούς που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους, απεικονίζουν καθρεπτικά τους αριθμούς (π.χ. 6-9), δυσκολεύονται



στην αντίληψη και ανάκληση βασικών κανόνων, δυσκολεύονται να κάνουν νοερές πράξεις και πράξεις με κλάσματα. (Αγαλιώτης, 2000, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

2.2.3. Συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά



Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική ζωή των παιδιών αλλά και των οικογενειών τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε αυτόν τον τομέα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα.

2.2.3.1. Εσωτερικευμένα προβλήματα

Τα εσωτερικευμένα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η ψυχολογική πίεση, το άγχος, οι φόβοι, η κατάθλιψη και η απελπισία.

Σημαντική πηγή ψυχολογικής πίεσης είναι η ματαίωση που βιώνει το δυσλεξικό παιδί λόγω της αδυναμίας του να ανταποκριθεί σε καθήκοντα και εργασίες που πρέπει να φέρει εις πέρας στην καθημερινή του ζωή, είτε επειδή χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να τη φέρει εις πέρας είτε επειδή δε διαθέτει τα απαραίτητα μέσα.

Βασική αιτία της πίεσης που αισθάνονται τα παιδιά είναι οι απαιτήσεις τον

γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν σωστά. Η αίσθηση των παιδιών ότι απογοητεύουν τους γονείς καθώς και ο φόβος τους μήπως δεν ικανοποιήσουν όλες τις προσδοκίες τους, εντείνουν τις ενοχές τους και συντελούν με αυτό τον τρόπο στην ανάπτυξη του στρες.

Όσον αφορά στη συναναστροφή τους με τους συνομήλικους, οι αδυναμίες που διαπιστώνονται ως προς την ικανότητα τους να λάβουν υπόψη τους τις αντιδράσεις των άλλων και να εκτιμήσουν τη στάση και τα συναισθήματα από μη λεκτικές συμπεριφορές, δυσχεραίνουν την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτές οι δυσκολίες θεωρούνται βασικές πηγές στρες για τα δυσλεξικά παιδιά και κυρίως για τους δυσλεξικούς εφήβους. Συχνά, οι δυσλεξικοί έφηβοι δε μπορούν να ερμηνεύσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά και να διαβλέψουν τις προθέσεις των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν με ακατάλληλο τρόπο. Επίσης, δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές λέξεις για να εκφράσουν τις απόψεις τους και να διεκδικήσουν κάτι, γεγονός που αυξάνει το στρες που βιώνουν.

Ιδιαίτερα έντονο ψυχοπαιδαγωγικό παράγοντα για τους δυσλεξικούς εφήβους αποτελούν η δυσκολία στην ανάγνωση και στη γραφή, η έλλειψη βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους, καθώς και η προοπτική των γραπτών εξετάσεων, μέσω των οποίων θα πρέπει να αποδείξουν τις γνώσεις τους.

Το στρες όταν παραταθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να έχει επιβλαβείς συνέπειες τόσο στη γνωστική λειτουργία όσο και στην ψυχική κατάσταση του παιδιού. Οι συνέπειες αυτές μπορεί να είναι δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην προσοχή, στη μνήμη και δυσκολία στη δυνατότητα οργάνωσης και προγραμματισμού. Στο συναισθηματικό τομέα, μπορεί να προκαλέσει υπερευαισθησία, αίσθημα αναξιοσύνης και χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη ή εχθρική διάθεση και επιθετικότητα. Το χαμηλό επίπεδο ανάγνωσης και γραφής και οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος για ικανοποιητική απόδοση, οδηγούν τα παιδιά σε απόσυρση, εξάντληση και νευρικότητα, σε αισθήματα ανικανότητας και συχνά σε απροθυμία για τη σχολική φοίτηση και μειωμένα κίνητρα για μάθηση που μπορεί να οδηγήσει σε σχολική φοβία.

Παρ' όλο που το πρόβλημα του παιδιού δεν είναι πάντα εμφανές, η επίγνωση των αναγνωστικών δυσκολιών μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί ένα συναισθηματικό ανασφάλειας ότι οι άλλοι θα το υποτιμήσουν αν εκδηλωθούν οι αδυναμίες του. Φοβάται ότι θα χαρακτηριστεί ως «κουτό» ή «ανόητο», γι' αυτό συχνά προσπαθεί να

κρύψει την αδυναμία του. Ο φόβος ότι η συμπεριφορά του δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή, του δημιουργεί αίσθημα αβοηθησίας και κατάθλιψη ή χρόνιο άγχος.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν να καλύψουν τις αδυναμίες τους τόσο στο γνωστικό όσο και στο συμπεριφορικό τομέα, πολλές φορές με λάθος τρόπο. Είναι τα παιδιά εκείνα που συχνά εμπλέκονται σε επεισόδια και καυγάδες και δε μπορούν να «ξεφύγουν» επειδή δε μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, λόγω του γλωσσικού προβλήματος, που έχει σα συνέπεια να τιμωρούνται.

Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία και η αδυναμία να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Η χρόνια κατάθλιψη που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είναι απόρροια από το γεγονός ότι νιώθουν να υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που θα έπρεπε να είναι.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται απογοήτευση και απελπισία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχουν ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα, καθώς και έλλειψη επιμονής και περιορισμένες προσδοκίες για επιτυχία

Παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για οτιδήποτε σχετίζεται με τη σχολική μάθηση, άρνηση ή αντίσταση στην καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση ενός έργου και ισχυρή πεποίθηση ότι δε μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα. (Τσοβίλη, 2003, Δόικου-Αυλίδου, 2002, Λιβανίου, 2004, Αναγνωστόπουλος και συν., 2005)

2.2.3.2. Εξωτερικευμένα προβλήματα

2.2.3.2.1. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – Υπερκινητικότητα

Η εμφάνιση συμπτωμάτων διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας έχει διαπιστωθεί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-III-R (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, 1980) διακρίνονται τρεις κατηγορίες της ΔΕΠ-Υ ανάλογα με την εμφάνιση ή μη συμπτωμάτων υπερκινητικότητας. Συγκεκριμένα περιγράφονται:

- ◆ Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από αδυναμία συγκέντρωσης (διάσπαση προσοχής, αδυναμία περάτωσης των δραστηριοτήτων), παρορμητικότητα (δυσκολία οργάνωσης της εργασίας, έντονες μεταπτώσεις) και υπερκινητικότητα (υπερβολική

ενεργητικότητα).

- ◆ Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα, στην οποία, ενώ υπάρχουν οι δύο πρώτες κατηγορίες συμπτωμάτων, δεν παρατηρείται υπερκινητικότητα.
- ◆ Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπολειμματικού τύπου, όπου υπάρχουν τα συμπτώματα της ελλειμματικής προσοχής και της παρορμητικότητας, αλλά η υπερκινητικότητα έχει υποχωρήσει.

Η ταξινόμηση αυτή, όμως κρίθηκε ακατάλληλη, καθώς μετά από τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών αποδείχτηκε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις τα συμπτώματα της παρορμητικότητας εμφανίζονται παράλληλα με εκείνα της υπερκινητικότητας, ενώ είναι μικρός ο αριθμός των παιδιών που εμφανίζουν ελλειμματική προσοχή και παρορμητικότητα χωρίς υπερκινητικότητα.

Κατά συνέπεια στην τέταρτη έκδοση του DSM περιγράφονται οι εξής τύποι της ΔΕΠ-Υ:

- A)** Τύπος κυρίως απροσεξίας (αδυναμία συγκέντρωσης και διάσπαση προσοχής)
- B)** Τύπος κυρίως υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας
- Γ)** Συνδυασμένος τύπος στον οποίο συνυπάρχουν οι παρορμητικότητα, η διάσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα

Προκειμένου να διασαφηνιστεί και να μελετηθεί διεξοδικά η σχέση των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να γίνουν περαιτέρω μελέτες και έρευνες, οι οποίες, ωστόσο, δυσχεραίνονται λόγω της μεγάλης ετερογένειας των μορφών της ΔΕΠ-Υ και των προβλημάτων ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η αλληλεπίδραση της ΔΕΠ-Υ και της δυσλεξίας έχει άμεση σχέση και με άλλους παράγοντες, όπως:

- Η γνωστική ικανότητα
- Το φύλο
- Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο
- Η συνδρομή του γενετικού παράγοντα

Γενικά, τα χαρακτηριστικά των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή που χαρακτηρίζεται από **ελλειμματική προσοχή / διάσπαση, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα** είναι:

Ελλειμματική προσοχή / διάσπαση:

- Δυσκολία συγκέντρωσης στη λεπτομέρεια.
- Λάθη απροσεξίας.
- Διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.
- Φαίνεται να μην ακούει.
- Περιορισμένο εύρος προσοχής κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων και εργασιών.
- Δυσκολία στην ολοκλήρωση εργασιών.
- Αποφυγή εργασιών ή έκφραση δυσαρέσκειας για εργασίες που απαιτούν αδιάσπαστη προσοχή.
- Δυσκολία στην οργάνωση εργασιών και δραστηριοτήτων.
- Χάνει ή ξεχνάει πολύ συχνά βιβλία, εργασίες, στυλό κ.λπ.

Υπερκινητικότητα:

- Νευρικές κινήσεις ή στριφογύρισμα όταν κάθεται στη θέση του.
- Φεύγει συχνά από το θρανίο του.
- Τρέχει ή σκαρφαλώνει υπερβολικά.
- Βρίσκεται συνέχεια «εν κινήσει» ή έχει την τάση για συνεχή δράση.
- Φλυαρεί.

Παρορμητικότητα:

- Δε σκέφτεται πριν ενεργήσει.
- Διακόπτει συζητήσεις και δραστηριότητες άλλων.
- Απαντάει σε ερωτήσεις πριν ολοκληρώσει ο ομιλητής.
- Δυσκολία να περιμένει τη σειρά του όταν αυτό απαιτείται.
- Ολοκληρώνει βιαστικά και με προχειρότητα τις εργασίες του. (Τσοβίλη, 2003, Δόικου-Αυλίδου, 2002, Λιβανίου, 2004)

2.2.3.2.2. Διαταραχές διαγωγής

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να παρουσιάσουν διαταραχές διαγωγής ή αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως ανυπακοή, παραβάσεις κανόνων, επιθετική συμπεριφορά και απουσία συναισθημάτων συμπάθειας. Επίσης, συχνά τα

παιδιά με διαταραχές διαγωγής έχουν χαμηλή σχολική επίδοση.

Μείζονος σημασίας αποτελεί η αποσαφήνιση της σχέσης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τις διαταραχές αγωγής επειδή η συνύπαρξη αυτών των δύο έχει ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις κατά την ενήλικα ζωή του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, επιφέρουν μείωση των κινήτρων μάθησης, αυξάνουν την ανεργία, προκαλούν δυσκολίες προσαρμογής, δυσχέρεια στις διαπροσωπικές σχέσεις και παραπτωματικότητα. (Τσοβίλη, 2003, Δόικου-Αυλίδου, 2002, Λιβανίου, 2004, Μάρκου, 1998)

2.2.3.2.3. Παραβατικότητα

Είναι γεγονός, ότι η νεανική παραβατικότητα σχετίζεται άμεσα με το ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών. Η παραβατικότητα εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες.

Η παραπτωματική συμπεριφορά εξυπηρετεί τη διατήρηση μιας ικανοποιητικής αυτοεικόνας και την απόκρυψη των πραγματικών δυσκολιών των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Οι έφηβοι βιώνοντας την απόρριψη από την πλευρά όχι μόνο των καθηγητών αλλά και των συμμαθητών τους, καταλήγουν να συναναστρέφονται με συνομηλίκους που προβαίνουν σε αξιόποινες πράξεις, προκειμένου να νιώσουν αποδεκτοί και να ενταχθούν σε μία κοινωνική ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα.

Την εμφάνιση παραπτωματικής συμπεριφοράς επηρεάζει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το κλίμα των οικογενειακών σχέσεων. Πιο επιρρεπή, είναι τα παιδιά μονογονεϊκής οικογένειας ή χωρισμένων γονέων.

Εκτός από την οικογένεια, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι συναισθηματικές διαταραχές, η στάση των γονέων απέναντι στη σχολική αποτυχία, η απόρριψη από τους συνομηλίκους και η αρνητική αυτοεικόνα. (Τσοβίλη, 2003, Δόικου-Αυλίδου, 2002, Λιβανίου, 2004)

2.2.3.3. Κοινωνικά χαρακτηριστικά

Η κοινωνική δεξιότητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας ενός ατόμου. Έτσι, οι μαθησιακές δυσκολίες δε θα μπορούσαν να μην επηρεάζουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική δεξιότητα έχει

άμεση σχέση με την αποδοχή ή την απόρριψή του παιδιού από τα άτομα του περιβάλλοντος του τόσο από τους συνομήλικους όσο και από τους ενήλικους.

Η συνειδητοποίηση των δυσκολιών του παιδιού έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων και κατά συνέπεια αρνητικής εικόνας του εαυτού του. Η αδυναμία του να ανταπεξέλθει σε συζητήσεις με συνομηλίκους, σε συζητήσεις με καθηγητές και ακόμα και με την ίδια του την οικογένεια, καθώς και στις σχολικές απαιτήσεις, έχει σαν συνέπεια την κοινωνική απόσυρση και απομόνωση του. Κατά τη συναναστροφή του με άλλα άτομα δεν κατανοεί το χιούμορ, τις μεταφορές και τα ανέκδοτα, γεγονός που δυσχεραίνει την επίτευξη της επικοινωνιακής πράξης ακόμα περισσότερο. Τέλος, δε δέχεται τις συνέπειες των εσφαλμένων ενεργειών του.

Σε μικρότερες ηλικίες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ένα ιδιαίτερα πρόβλημα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους φυσιολογικούς συμμαθητές τους. Δε συμμορφώνονται με τους κανόνες του παιχνιδιού, δεν είναι σε θέση να περιμένουν τη σειρά τους, δεν έχουν πρωτοβουλία στο παιχνίδι.

Η χαμηλή κοινωνική θέση αυτών των μαθητών και οι δυσκολίες που συναντούν στις κοινωνικές σχέσεις, θα πρέπει να προβληματίσουν τους ειδικούς, όχι μόνο για τη δημιουργία κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης στις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και για τη μελέτη της επίδρασης της στάσης των εκπαιδευτικών και των φυσιολογικών παιδιών στην κοινωνική συμπεριφορά τους. (Δόικου-Αυλίδου, 2002, Λιβανίου, 2004, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

2.2.4. Νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά

Πολλές υποθέσεις για τις νευρολογικές αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών προβάλλουν ανωμαλίες στην εγκεφαλική πλευρίωση. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να συμβαίνει αυτό:

- α.** Αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα εγκεφαλικό λοβό ή αντιστροφή της εγκεφαλικής ασυμμετρίας
- β.** Αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για λόγο
- γ.** Αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση
- δ.** Σχετική μειονεξία αριστερού λοβού απέναντι στο δεξιό
- ε.** Δυσλειτουργία στη δι-ημισφαιρική συνεργασία, κυρίως λόγω προβλημάτων μετάδοσης – μεταφοράς του μεσολοβίου (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

2.2.5. «Δυνατά σημεία»

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν μόνο αδυναμίες και δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά συνήθως παρουσιάζουν και κάποιες μεγάλες δυνατότητες και ξεχωριστά ταλέντα, όπως:

- Έχουν πολύ καλή παρατηρητικότητα και συχνά ξαφνιάζουν με την οξυδέρκεια των παρατηρήσεων τους
- Χρησιμοποιούν τα χέρια τους με μεγάλη εφευρετικότητα και επιδεξιότητα.
- Έχουν πρακτικό πνεύμα. Μπορεί να δουλέψουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή πριν από άλλους μαθητές, ακόμη και να τον επισκευάσουν.
- Τρελαίνονται για τον αθλητισμό. Μπορεί να διακρίνονται σε ατομικά αθλήματα.
- Έχουν πλούσια φαντασία. Εφόσον η μακροπρόθεσμη μνήμη τους είναι καλή, μπορεί να είναι σε θέση να διηγηθούν υπέροχες ιστορίες.
- Έχουν καλή κριτική σκέψη και μπορούν να οδηγηθούν σε λογικά συμπεράσματα μετά από επεξεργασία δεδομένων.
- Έχουν γρήγορη αντίληψη
- Παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες στην αρχιτεκτονική
- Έχουν έφεση στη μηχανολογία και σε άλλες δημιουργικές τέχνες.
- Καλές επιδόσεις παρουσιάζουν επίσης στην ηθοποιία, στη μουσική, αλλά και στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα.
- Έχουν καλές τεχνικές και κατασκευαστικές δεξιότητες.
- Παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τη φυσική και ανάλογες επιστήμες.
- Έχουν γόνιμη φαντασία, χιούμορ, δημιουργικότητα και επινοητικότητα.
- Σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις.
- Είναι εξαιρετικά διαισθητικοί και διορατικοί.
- Είναι πιο περίεργοι από τους συνομηλίκους τους.
- Μπορούν να βιώνουν τη σκέψη ως πραγματικότητα.
- Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους.
- Έχουν πολύ αυξημένη συνείδηση του περιβάλλοντός τους. (Παντελιάδου και συν., 2004)

Θα πρέπει, ακόμα, να αναφερθεί πως αν στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

αυτά δοθεί η κατάλληλη βοήθεια τότε είναι δυνατόν να έχουν μεγάλες επιτυχίες ή ακόμα και να κατακτήσουν κάποιο πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Πολλοί εξάλλου από αυτούς το έχουν ήδη κάνει.

Κεφάλαιο 3: Κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών – Ταξινόμηση

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πρωτογενείς ή δευτερογενείς. Οι πρωτογενείς οφείλονται σε μηχανισμούς που εμποδίζουν άμεσα το παιδί να ανταπεξέλθει στο μαθητικό του ρόλο γιατί θίγουν βασικές σχολικές δεξιότητες. Οι δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού αποτελούν συνέπεια άλλου τύπου δυσκολιών, όπως η απροσεξία και η υπερκινητικότητα, ο κινητικός συντονισμός, το υπερβάλλον άγχος, η κατάθλιψη.

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως δευτερογενείς που οφείλονται κατά κύριο λόγο στο νοητικό επίπεδο. Οι δυσκολίες δηλαδή επηρεάζονται από το δείκτη νοημοσύνης (είτε οριακή νοημοσύνη, είτε ήπια-μέτρια-σοβαρή νοητική υστέρηση) και επηρεάζουν στη συνέχεια την επίδοση σε όλα τα μαθήματα. Επίσης ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εξωτερικοί παράγοντες, όπως ψυχοκοινωνικές συνθήκες (ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες, κοινωνικό-πολιτισμικές διαφορές, περιορισμένη έκθεση σε ερεθίσματα, κ.ά.).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως πρωτογενείς και δεν οφείλονται σε σωματικές ανεπάρκειες, σε εξωτερικούς παράγοντες, σε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, σε ψυχικές διαταραχές και σε ιατρικά προβλήματα, αλλά σε νευρολογικά και κληρονομικά κριτήρια. Αυτές οι δυσκολίες είναι η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία.

Τέλος, υπάρχει η μεγάλη ομάδα των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις και γενικότερα σχολικές δυσκολίες που όμως δεν είναι και ούτε μπορούν να χαρακτηριστούν ως μαθησιακές δυσκολίες λόγω ελλιπούς υπευθυνοποίησης και άλλων ελλείψεων στη διαπαιδαγώγηση.

Στο **DSM-IV**, οι μαθησιακές δυσκολίες – διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- 1. Διαταραχή της ανάγνωσης**
- 2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης**
- 3. Διαταραχή των μαθηματικών**
- 4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς**

Στο ICD-10 οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων». Αυτή η διαγνωστική κατηγορία αντιστοιχεί ευθέως προς την κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας. Και στις δύο αυτές ομάδες διαταραχών, σύμφωνα με το ICD-10, υπάρχουν ουσιαστικά οι ίδιοι προβληματισμοί σε ότι αφορά τον ορισμό και τη μέτρησή τους. Πρόκειται για διαταραχές στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και οφείλονται μάλλον σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, οι οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος οργανικής δυσλειτουργίας. Στο ICD-10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

1. **Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης**
2. **Ειδική διαταραχή το συλλαβισμού**
3. **Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων**
4. **Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων**
5. **Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων**
6. **Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη**
(Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Ντέιβις και συν., 1998, Πολυχρόνη και συν., 2010)

Παρακάτω θα αναλύσουμε την κάθε κατηγορία σύμφωνα με το **DSM-IV**.

3.1. Διαταραχή της Ανάγνωσης - Ειδική Δυσκολία Ανάγνωσης - Δυσλεξία (δυσαναγνωσία)

3.1.1. Φυσιολογική Ανάπτυξη του Λόγου

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, αφού είναι το εργαλείο με το οποίο συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Η φυσιολογική ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί τη βάση για τη φυσιολογική ανάπτυξη της ανάγνωσης και κατά συνέπεια της γραφής και της ορθογραφίας, καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο είναι καλό τόσο οι ειδικοί, αλλά και οι γονείς κυρίως, καθώς είναι αυτοί που έρχονται σε επαφή με το παιδί από την πρώτη μέρα της ζωής του και το βλέπουν να μεγαλώνει, να

γνωρίζουν έναν οδηγό με κάποια στάδια ανάπτυξης του λόγου, για τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού τα οποία είναι και τα πιο σημαντικά. Παρακάτω παρατίθενται τα στάδια αυτά από την γέννηση του παιδιού έως τα 7 του χρόνια:

0-6 μηνών:

- Παράγει ήχους ευχαρίστησης
- Τρομάζει με ήχους
- Αναγνωρίζει ήχους
- Εντοπίζει τον ήχο γυρνώντας το κεφάλι
- Επαναλαμβάνει τους ίδιους ήχους
- Συχνά ψιθυρίζει και βγάζει ευχάριστους ήχους
- Μιμείται ήχους
- Χρησιμοποιεί ήχους ή χειρονομίες για να υποδείξει ανάγκες
- Χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες
- Χαμογελάει όταν του μιλάνε
- Χρησιμοποιεί τα φωνήματα /b/, /p/ και /m/ όταν μουρμουρίζει
- Ποικίλλει σε ύψος και ένταση η φωνή του

7-12 μηνών:

- Καταλαβαίνει το ναι και το όχι
- Καταλαβαίνει και αποκρίνεται στο όνομά του
- Ακούει και μιμείται περισσότερους ήχους
- Αναγνωρίζει λέξεις που σχετίζονται με συνηθισμένα αντικείμενα (π.χ. κούπα, παπούτσι, χυμός)
- Χρησιμοποιεί μεγάλη ποικιλία ήχων όταν μουρμουρίζει
- Μιμείται μερικούς ήχους και μελωδίες των ενηλίκων
- Χρησιμοποιεί ήχους ακόμη και όταν κλαίει μόνο για να προκαλέσει την προσοχή
- Ακούει όταν του μιλάς
- Αρχίζει να μετατρέπει το μουρμούρισμα σε ακατάληπτη γλώσσα
- Παράγει μίας ή περισσότερες λέξεις
- Χρησιμοποιεί ουσιαστικά

- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 1-3 λέξεων
- Κατανοεί απλές εντολές

13-18 μηνών:

- Χρησιμοποιεί πρότυπα επιτονισμού ενηλίκων.
- Χρησιμοποιεί ηχολαλία και μη καταληπτή ομιλία (νεολογισμοί).
- Παραλείπει μερικά αρχικά σύμφωνα και σχεδόν όλα τα τελικά σύμφωνα.
- Ακολουθεί απλές εντολές.
- Αναγνωρίζει 1 με 3 μέρη του σώματος.
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο από 3 έως 20 ή περισσότερες λέξεις(κυρίως ουσιαστικά)
- Συνδυάζει χειρονομίες και λόγο.
- Κάνει έκκληση για τα περισσότερα από τα αντικείμενα που επιθυμεί.

19-24 μηνών:

- Χρησιμοποιεί λέξεις πιο συχνά από ασυνάρτητη ομιλία (νεολογισμούς).
- Είναι 25-50% κατανοητό στους ξένους.
- Αρχίζει να συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα.
- Αρχίζει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες.
- Χρησιμοποιεί κατάλληλο χρωματισμό στη φωνή για τις ερωτήσεις.
- Απαντά στην ερώτηση «τι είναι αυτό;».
- Διασκεδάζει ακούγοντας ιστορίες.
- Γνωρίζει 5 μέρη του σώματος.
- Ονομάζει επακριβώς μερικά οικεία αντικείμενα.
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50 με 100 ή και περισσότερες λέξεις.
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 300 ή περισσότερων λέξεων.

2-3 ετών:

- Ο λόγος είναι καταληπτός 50-75%.
- Συνεχίζει να ηχολαλεί όταν συναντά δυσκολίες στο λόγο.
- Καταλαβαίνει το «ένα» και τα «πολλά».

- Εκφράζει την ανάγκη για τουαλέτα.(πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά).
- Ζητάει αντικείμενα με το όνομά τους.
- Δείχνει τις εικόνες σε βιβλίο ονομάζοντάς τις.
- Αναγνωρίζει διάφορα μέρη του σώματος.
- Ακολουθεί απλές εντολές και απαντά στις απλές ερωτήσεις.
- Απολαμβάνει να ακούει μικρές ιστορίες, τραγούδια και ρυθμούς.
- Κάνει ερωτήσεις με 1 ή 2 λέξεις.
- Χρησιμοποιεί φράσεις 3-4 λέξεων, με Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο
- Χρησιμοποιεί μερικές προθέσεις , άρθρα, ρήματα στον ενεστώτα, ομαλό πληθυντικό και ανώμαλους τύπους στον αόριστο.
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 500 ως 900 ή περισσότερων λέξεων.
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50 ως 250 ή περισσότερων λέξεων (ραγδαία ανάπτυξη κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου).
- Παρουσιάζει πολλαπλά γραμματικά λάθη.
- Καταλαβαίνει τα περισσότερα πράγματα από αυτά που του λέγονται.
- Μιλάει με δυνατή φωνή.
- Χρησιμοποιεί τα φωνήεντα σωστά.
- Χρησιμοποιεί σωστά σύμφωνα σε αρχική θέση
- Χρησιμοποιεί περίπου 27 φωνήματα.
- Χρησιμοποιεί το βοηθητικό «είναι»
- Χρησιμοποιεί μερικά ομαλά ρήματα στον αόριστο, κτητικά μορφήματα, αντωνυμίες και προστακτική.

3-4 ετών:

- Καταλαβαίνει τη λειτουργία των αντικειμένων.
- Καταλαβαίνει διαφορές στις έννοιες(σταματάω-ξεκινάω, μέσα-πάνω, μικρό-μεγάλο)
- Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 2 και 3 μέρη.
- Ρωτάει και απαντάει σε απλές ερωτήσεις(ποιος, τι, πού, γιατί)
- Συχνά κάνει ερωτήσεις και ζητά λεπτομέρειες στις απαντήσεις.
- Χρησιμοποιεί την ομιλία για να εκφράσει συναισθήματα.
- Χρησιμοποιεί 4 με 5 λέξεις στις προτάσεις.
- Αναγνωρίζει αντικείμενα με το όνομά τους.
- Χειρίζεται επιδέξια τους ενήλικες και παρατηρεί.

- Χρησιμοποιεί ουσιαστικά και ρήματα πιο συχνά.
- Έχει αίσθηση του παρελθόντος και του μέλλοντος.
- Έχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο 1200-2000 λέξεων.
- Έχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο 800-1500 λέξεων.
- Ο λόγος είναι 80% καταληπτός.
- Η γραμματική βελτιώνεται αν και κάποια λάθη επιμένουν.
- Κατάλληλη χρήση του «είμαι» και «είναι» στις προτάσεις.
- Βάζει 2 γεγονότα σε χρονολογική σειρά.
- Συμμετέχει σε συζητήσεις.
- Συνεπής χρήση ομαλού πληθυντικού, κτητικών αντωνυμιών και ρημάτων αορίστου.

4-5 ετών:

- Κατανοεί τις έννοιες των αριθμών ως το 3.
- Αναγνωρίζει 1 ως 3 χρώματα.
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 2800 ή περισσότερων λέξεων.
- Έχει λεξιλόγιο έκφρασης 900 ως 2000 ή παραπάνω λέξεων.
- Μετράει ως το 10 μηχανικά.
- Χρησιμοποιεί γραμματικά σωστές προτάσεις.
- Χρησιμοποιεί προτάσεις 4 ως 8 λέξεων.
- Απαντά σε σύνθετες ερωτήσεις που αποτελούνται από 2 μέρη.
- Ρωτά για ορισμούς λέξεων.
- Μιλά με μια συχνότητα 186 λέξεων ανά λεπτό περίπου.
- Μειώνεται ο συνολικός αριθμός των επαναλήψεων.
- Παράγει σύμφωνα με 90% ακρίβεια.
- Μειώνεται σημαντικά ο αριθμός των συνεχών ηχητικών παραλείψεων και των υποκατάστατων.
- Ο λόγος του είναι συνήθως καταληπτός από τους ξένους.
- Μιλά σχετικά με εμπειρίες στο σχολείο, σε σπίτια φίλων κλπ.
- Αναμεταδίδει με ακρίβεια μια μεγάλη ιστορία.
- Δίνει προσοχή σε μια ιστορία και απαντά σε απλές ερωτήσεις σχετικά με αυτή.
- Χρησιμοποιεί κτητικές αντωνυμίες, μέλλοντα χρόνο και συγκριτικά μορφήματα στις προτάσεις.

5-6 ετών:

- Ονομάζει 6 βασικά χρώματα και 3 βασικά σχήματα.
- Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 3 μέρη.
- Κάνει ερωτήσεις με το «πώς».
- Απαντά λεκτικά στο «Γεια» και στο «Τι κάνεις;».
- Χρησιμοποιεί παρελθόντα και μέλλοντα χρόνο κατάλληλα.
- Χρησιμοποιεί συνδέσμους.
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 13000 λέξεις.
- Ονομάζει τα αντίθετα.
- Ονομάζει διαδοχικά ημέρες της εβδομάδας.
- Μετρά ως το 30 μηχανικά.
- Ανταλλάσσει πληροφορίες και κάνει ερωτήσεις.
- Χρησιμοποιεί προτάσεις με λεπτομέρειες.
- Αναμεταδίδει με ακρίβεια μια ιστορία.
- Τραγουδά ολόκληρα τραγούδια και απαγγέλει παιδικά ποιηματάκια.
- Επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες και άλλα παιδιά.

6-7 ετών:

- Ονομάζει κάποια γράμματα, αριθμούς και νομίσματα.
- Τοποθετεί κατά σειρά αριθμούς.
- Κατανοεί το «αριστερά» και το «δεξιά».
- Χρησιμοποιεί αυξανόμενα πιο σύνθετες περιγραφές.
- Απασχολείται με συζητήσεις.
- Έχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 20000 λέξεων.
- Χρησιμοποιεί προτάσεις μήκους 6 λέξεων περίπου.
- Κατανοεί τις περισσότερες έννοιες του χρόνου.
- Απαγγέλει το αλφάβητο.
- Μετρά ως το 100 μηχανικά.
- Χρησιμοποιεί περισσότερα μορφολογικά σημάδια καταλλήλως.
- Χρησιμοποιεί κατάλληλα την παθητική φωνή. (Δρόσος, 2009)

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ομιλίας είναι μία συνεχής διαδικασία. Το λεξιλόγιο εμπλουτίζεται συνεχώς όσο μεγαλώνει το παιδί και καθοριστικό ρόλο τόσο στον εμπλουτισμό λεξιλογίου όσο και στην περαιτέρω ανάπτυξη της ομιλίας έχουν τόσο η οικογένειά όσο και το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί. Εξίσου σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη του παιδιού είναι και η ενασχόληση με αυτό και η εκπλήρωση των αναγκών του.

Ωστόσο, θα πρέπει να τονίσουμε πως κάθε παιδί είναι διαφορετικό και μοναδικό. Για το λόγο αυτό τα παραπάνω στάδια μπορεί να παρουσιάζουν μικρές διαφορές. Αν όμως η απόκλιση είναι μεγάλη, καλό θα ήταν οι γονείς να ζητούν τη συμβουλή και βοήθεια ειδικών.

3.1.2. Φωνολογική ενημερότητα και φωνολογική επεξεργασία

3.1.2.1. Φωνολογική ενημερότητα

Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών. Πρόκειται για την μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή. Το άτομο που έχει ανεπτυγμένη την φωνολογική ενημερότητα μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα ώστε να παράγει νέες λέξεις και γενικά να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται.

Η φωνολογική ενημερότητα διακρίνεται σε συλλαβική και σε φωνημική ανάλογα με το είδος της φωνολογικής μονάδας που απαιτείται από το παιδί να χειριστεί. Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν. Με την γλωσσική εξέλιξη οι δεξιότητες εμπλουτίζονται.

Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας δεν είναι η ίδια για όλα τα παιδιά, γεγονός που μπορεί να οφείλεται εν μέρει στο ότι όταν μιλάμε, προσέχουμε το νόημα των λέξεων και όχι την δομή τους. Επίσης το οικογενειακό περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων είναι παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για

την διαφοροποίηση της φωνολογικής ενημερότητας.

Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης. Η χαμηλή ανάπτυξη της ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, συνεπώς καθίσταται αναγκαία η συστηματική αξιολόγησή της, η οποία θα πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εντοπισμού και διάγνωσης αναγνωστικών δυσκολιών. (Καρυώτης, 1997)

3.1.2.2. Στάδια ανάπτυξης στην ικανότητα αντίληψης της φωνολογικής δομής των λέξεων

Η ικανότητα αντίληψης της φωνολογικής δομής των λέξεων αρχίζει να αναπτύσσεται από την προσχολική ηλικία και ακολουθεί προοδευτικά τα παρακάτω στάδια:

- * **Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας (3-4 ετών):** Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει αν δύο λέξεις ομοιοκαταληκτούν. Για παράδειγμα, λέμε στο παιδί: Στις λέξεις που θα σου πω, ακούς στο τέλος τρεις ίδιες φωνές γάτα-ντομάτα (ναι), χέρι-γόνατο (όχι).
- * **Αναγνώριση συλλαβών (4-5 ετών):** Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές. Για παράδειγμα λέμε στο παιδί: Χτύπησε παλαμάκια και μέτρησε πόσες συλλαβές έχει η λέξη «καλάθι» (τρία παλαμάκια - τρεις συλλαβές).
- * **Απομόνωση φωνημάτων – Αναγνώριση αρχικού – μεσαίου – τελικού φωνήματος (6 ετών):** Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει το αρχικό, το μεσαίο και το τελικό φώνημα σε λέξεις. Για παράδειγμα λέμε στο παιδί: Ποια είναι η πρώτη φωνή που ακούς στη λέξη «κεράσι»; (/k/). Ποια είναι η φωνή που ακούς στο τέλος της λέξης «παλάτι»; (/i/). Αν βγάλεις την πρώτη και την τελευταία φωνή στη λέξη «μήλο» ποιες είναι οι φωνές που μένουν; ([il]).
- * **Χρήση και εναλλαγή αρχικών φωνημάτων (6 ετών):** Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να χρησιμοποιήσει αρχικά φωνήματα για τη δημιουργία λέξεων. Για παράδειγμα λέμε στο παιδί: Ποια λέξη τελειώνει σε [ari] και αρχίζει

από /z/; (ζάρι). Αν αντί για /z/ βάλω /v/, ποια λέξη θα έχω; (βάρη).

- * **Συγχώνευση φωνημάτων (6 ετών):** Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να συγχωνεύσει τα φωνήματα που ακούει σε μία λέξη. Για παράδειγμα λέμε στο παιδί: Θα προφέρω πολύ αργά μία λέξη και θέλω να μου πεις ποια λέξη είπα: /k/.../o/.../t/.../a/ (κότα).
- * **Διαχωρισμός φωνημάτων (6-7 ετών):** Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να μετρήσει και να αναγνωρίσει τα φωνήματα που ακούει σε μία λέξη. Για παράδειγμα λέμε στο παιδί: Πόσες και ποιες φωνές ακούς μέσα στη λέξη «σέλα»; (τρεις φωνές: /e/.../l/.../a/).
- * **Άνετος χειρισμός φωνημάτων (7 και άνω):** Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αφαιρεί ή να αντικαθιστά φωνήματα και να φτιάχνει καινούριες λέξεις. Για παράδειγμα λέμε στο παιδί: Αν αλλάξω το /p/ στο όνομα Πάνος και βάλω το /m/, ποιο όνομα θα έχω; (Μάνος) (Καρυώτης, 1997)

3.1.2.3. Φωνολογική επεξεργασία

Αρκετοί είναι οι επιστήμονες που πιστεύουν ότι τις περισσότερες φορές, οι αναγνωστικές δυσκολίες, είναι αποτέλεσμα σοβαρής ανεπάρκειας στη γλωσσική και πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία. Ο όρος φωνολογική επεξεργασία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί ως γλωσσικές μονάδες για να φτιάξει λέξεις. Ο ρόλος της φωνολογικής επεξεργασίας, στη δημιουργία αναγνωστικών δυσκολιών είναι τόσο ισχυρός, που στην περίπτωση διαταραχής στην περιοχή αυτή είναι το μοναδικό στοιχείο για τη διαφορική διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται πάντοτε με σημαντικά προβλήματα στην μάθηση. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τις περισσότερες φορές, εντοπίζονται αφού έχουν ήδη αποτύχει στο σχολείο. Όσον αφορά το πόσο μεγάλη πρέπει να είναι η σχολική αποτυχία ενός παιδιού στο για να θεωρηθεί ότι παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογο με τη χώρα, τη γνωστική περιοχή όπου εντοπίζονται οι δυσκολίες ή τη διαγνωστική ομάδα – και βέβαια δεν περιλαμβάνονται σε κανένα ορισμό.

Για να θεωρηθεί ένα παιδί υποψήφιο για μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει η σχολική του επίδοση να είναι χαμηλότερη- κατά δυο χρόνια τουλάχιστον- από την αναμενόμενη. Όμως αυτό το κριτήριο παρουσιάζει δυο προβληματικές συνθήκες . Το πρώτο μειονέκτημα είναι ότι τα παιδιά αυτά, αναγνωρίζονται αφού πλέον, έχουν συσσωρεύσει δυο χρόνια σχολικής αποτυχίας με σημαντικές συνέπειες στην αυτοπεποίθησή τους και στην διάθεσή τους για μάθηση. Το άλλο σοβαρό μειονέκτημα είναι ότι μετά από τα δυο χρόνια της σχολικής αποτυχίας, ακόμη και αν αρχικά αντιμετωπίζουν ένα ειδικό πρόβλημα(π.χ. στην ανάγνωση), οι δυσκολίες τους παίρνουν ένα πιο διευρυμένο και συνολικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, ένα παιδί που στην πρώτη τάξη του δημοτικού αντιμετωπίζει ένα σοβαρό πρόβλημα ανάγνωσης, στην τετάρτη δημοτικού θα έχει χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους του, στις γνωστικές περιοχές ή επίσης θα εμφανίσει άλλα προβλήματα όπως είναι η έλλειψη κινήτρων για μάθηση ή προβλήματα συμπεριφοράς. Σε αυτή την περίπτωση το συγκεκριμένο παιδί, μπορεί να μοιάζει περισσότερο με ένα παιδί που αποτυγχάνει στο σχολείο παρά με ένα παιδί που παρουσιάζει κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία.

Η δυσαρέσκεια που υπάρχει τόσο στον ερευνητικό όσο και στον εκπαιδευτικό χώρο, εξαιτίας των παραπάνω αρνητικών συνθηκών έχει πολλαπλασιάσει τις προσπάθειες για την εύρεση ενός εναλλακτικού ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως να δημιουργηθούν έγκυρες προγνωστικές διαδικασίες. Τα πορίσματα αυτών των ερευνών συγκλίνουν στον προσδιορισμό των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας και ιδιαίτερα της φωνημικής ενημερότητας ως μέσο για την έγκαιρη και έγκυρη πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες από έρευνες που έχουν γίνει έχει ανακαλυφθεί ότι μπορούμε να προβλέψουμε με ακρίβεια την αναγνωστική επίδοση των μαθητών στο δημοτικό με βάση το επίπεδο της φωνολογικής τους ενημερότητας πολύ νωρίτερα, ακόμα και στην προσχολική ηλικία.

Ένα σημαντικό σημείο είναι ότι η φύση των δυσκολιών μάθησης έχουν διαχρονικό χαρακτήρα. Τις περισσότερες φορές, το ενδιαφέρον κλέβουν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κυρίως στην πρωτοβάθμια και λιγότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πιστεύοντας ότι στην ενήλικη ζωή οι μαθησιακές δυσκολίες ξεπερνιούνται. Ο τελευταίος όμως ορισμός, επισημάνει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν συνθήκη που διορθώνεται με την πάροδο του χρόνου αλλά εξακολουθεί να υπάρχει σε όλη την διάρκεια της ζωής του ανθρώπου.

Οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας αποτελούν σήμερα, το πλέον ισχυρό

και συχνά αναφερόμενο παράγοντα σε σχέση με τις αναγνωστικές δυσκολίες. Έρευνες που έχουν γίνει, υποστηρίζουν την σχέση μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής ενημερότητας, με την αναγνωστικής επίδοσης. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν τις κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθηθούν για την πρόγνωση και την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών καθώς και τις κατευθύνσεις για την εκπαίδευση των δασκάλων. Ένα άλλο στοιχείο που προβάλλεται από τις έρευνες είναι ο ρόλος των κινήτρων και η σχέση τους με τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ χαμηλών κινήτρων και μαθησιακές δυσκολίες και επισημαίνουν την εξαιρετική σημασία της συμπεριφοράς που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί και των στρατηγικών ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών επηρεάζονται σημαντικά από τους παράγοντες που συνδέονται με το συνολικό σχολικό τους περιβάλλον και ιδιαίτερα από την διδακτική προσέγγιση που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός για την διδασκαλία της ανάγνωσης και τους τρόπους ανατροφοδότησης που χρησιμοποιεί στην επικοινωνία του με τα παιδιά. Η ανάδειξη αυτών των παραγόντων οι οποίοι μπορούν να ελέγχουν από τον εκπαιδευτικό και έτσι να μεταβληθούν και να προσαρμοστούν κατάλληλα, όταν χρειάζεται δημιουργεί αισιοδοξία όσον αφορά τις δυνατότητες παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. (Κωτούλας και συν., 2003, Καρυώτης, 1997)

3.1.3. Στάδια της διαδικασίας ανάγνωσης

Βασική προϋπόθεση για να κατανοήσουμε πλήρως τη φύση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση αποτελεί η γνώση των βασικών σταδίων που ακολουθεί η φυσιολογική πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης βασίζεται καταρχάς στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γραμμάτων (γραφημάτων) και των ήχων (φωνημάτων) της γλώσσας. Τα βήματα που ακολουθεί συνήθως η διαδικασία της ανάγνωσης είναι:

- Το άτομο εστιάζει την προσοχή του τα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) και ελέγχει τι κινήσει των ματιών στο κείμενο.
- Αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική το αναπαράσταση.
- Στη συνέχεια κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες.
- Με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, οικοδομεί ιδέες και παραστάσεις.

- Έπειτα συγκρίνει τις καινούριες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη.
- Τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη.

Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των δυσκολιών ανάγνωσης αφορά στη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Η δυσκολία του αυτή είναι καθοριστικής σημασίας, γιατί οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης. (Bender et al., 2003)

3.1.4. Προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης

Επειδή ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού, οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση βασίζεται και εξαρτάται από την ομιλία. Για την εκμάθηση της ανάγνωσης βασικές προϋποθέσεις είναι:

- Καλό νοητικό επίπεδο
- Σταθερός προσανατολισμός
- Καλή οπτική αντίληψη
- Συγχρονισμός των κινήσεων χεριού – ματιού
- Εσωτερικό λόγο άρθρωσης σε συντονισμό με αναπνευστικές κινήσεις κατά την ανάγνωση με δυνατή φωνή.
- Συγκέντρωση προσοχής.

Επίσης, τα παιδιά πριν αρχίσουν να διδάσκονται ανάγνωση θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να επαναλάβουν με δικά τους λόγια μια ιστορία που θα ακούσουν ή να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις.
- Να κατανοούν όρους της ανάγνωσης όπως π.χ. πρώτη σελίδα του βιβλίου, πάνω μέρος της σελίδας, εξώφυλλο κ.λπ..
- Να ζευγαρώνουν λέξεις που φαίνονται ίδιες.
- Να δείχνουν γράμμα ή λέξη που τους ζητάμε (τοποθετούμε μπροστά στο παιδί μια καρτέλα με λέξη και μια με γράμμα και λέμε: «δείξε μου μια λέξη» ή «δείξε μου ένα γράμμα»).
- Να βρίσκουν λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα που τους δίνουμε (π.χ. «υπάρχει

κάτι μέσα στην τάξη μας που αρχίζει από "μ"» ή «ποια φωνούλα ακούς πρώτη όταν λέω "μαμά"».

- Να βρίσκουν τα ομοιοκατάληκτα ζευγαράκια ανάμεσα από αντικείμενα ή εικόνες αντικειμένων που τοποθετούμε μπροστά τους (π.χ. τυρί – κερί).
- Να συνθέτουν σε λέξεις, τις συλλαβές που τους λέμε (π.χ. ποια λέξη ακούς όταν λέω νε–ρο, δά–σος κ.λ.π.).

Προβλήματα στον προφορικό λόγο είναι πιθανό να επηρεάζουν την ικανότητα για ανάγνωση και να αποτελούν προπομπό μελλοντικών δυσκολιών στην ανάγνωση. Τέτοια προβλήματα μπορεί να είναι:

- Καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη
- Περιορισμένο λεξιλόγιο
- Έλλειψη κατανόησης της ομιλίας των άλλων
- Αδυναμία προφορικής έκφρασης. (Bender et al., 2003, Dockrell, 2003)

3.1.5. Αναγνωστική κατανόηση

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα με απώτερο στόχο την κατάκτηση του νοήματος ενός κειμένου. Η αναγνωστική κατανόηση έχει οριστεί ως μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από το γραπτό κείμενο που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφοριών.

Η δεξιότητα της κατανόησης περιλαμβάνει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και την κριτική σκέψη. Οι μαθητές δεν καλούνται μόνο να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν αλλά και να διατυπώσουν υποθέσεις, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τις ιδέες που αναπτύσσονται σε αυτά. Με βάση την κυρίαρχη άποψη η κατανόηση αξιολογείται σύμφωνα με τις ορθές απαντήσεις του μαθητή στις ερωτήσεις που υποβάλλονται στο τέλος του κειμένου.

Η κατανόηση είναι μια «ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης υποθέσεων ή γνωστικών σχημάτων», κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε νέες πληροφορίες και στην υπάρχουσα γνώση. Ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και παράλληλα διαμορφώνει νέα σχήματα που συνδυάζουν παλιές πληροφορίες με το νέο υλικό. Ο ικανός αναγνώστης όταν διαβάζει επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τις υποθέσεις και τις προσδοκίες του σε σχέση με την νοητική εξέλιξη του κειμένου, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές στρατηγικές. Ακόμα θέτει ασυναίσθητα ερωτήματα

στον εαυτό του , όταν διαβάζει ενώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να απαιτούν διδασκαλία για αυτήν την διαδικασία αυτοερωτήσεων.

Οι μαθητές για να κατανοήσουν τα λεγόμενα ενός κειμένου θα πρέπει να έχουν κατακτήσει τα ακόλουθα:

- **Ανάπτυξη λεξιλογίου:** αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί το νόημα των λέξεων. Ο στόχος της απόκτησης λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί είτε με την άμεση εκμάθηση λέξεων, είτε με την εξοικείωση του μαθητή με ποικίλο αναγνωστικό υλικό.
- **Κυριολεκτική κατανόηση:** ο αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει και να ανακαλέσει με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται με σαφήνεια μέσα στην ιστορία, επίσης περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες να προσέχει την σειρά των γεγονότων και να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.
- **Ερμηνευτική κατανόηση:** Η μορφή αυτή στηρίζεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο. Ο αναγνώστης συσχετίζει ότι διαβάζει με τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και εμπειρίες του, διευκολύνοντάς τον στην επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου που διαβάζει. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να διαμορφώνει πριν και κατά την διάρκεια της ανάγνωσης υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας χρησιμοποιώντας την διάθεσή του, την προσωπική του εμπειρία και τις πληροφορίες του κειμένου.
- **Κριτική κατανόηση:** ο αναγνώστης θα πρέπει να στηριχθεί στις δικές του εμπειρίες αξίες γνώσεις για να κρίνει εάν η ιστορία του συγγραφέα είναι πραγματική ή φανταστική.
- **Αντανάκλαση - αποτίμηση:** Εδώ καλλιεργείται η συναισθηματική αισθηματική κατάσταση του μαθητή, στόχος είναι τα λεγόμενα του κειμένου να περάσουν στον εσωτερικό κόσμο του αναγνώστη μετά την ανάγνωση ο μαθητής ενθαρρύνεται να μεταφέρει είτε με τον γραπτό είτε με τον προφορικό λόγο τα δικά του συναισθήματα, τις αντιλήψεις του και τις ερμηνείες που του γεννήθηκαν από την

επαφή του με το κείμενο. Ακόμα κρίνει εάν ταυτίζεται με τους χαρακτήρες, την δράση και την πλοκή της ιστορίας. (Πόρποδας,2002)

3.1.6. Ορισμός δυσλεξίας

Η δυσλεξία διακρίνεται σε **επίκτητη** και **ειδική αναπτυξιακή** δυσλεξία.

Η επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες ή ακόμη και ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Στην επίκτητη δυσλεξία το παιδί είχε αποκτήσει τις ικανότητες για ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία, αλλά αυτές οι ικανότητες χάθηκαν ή ελαττώθηκαν λόγω ασθένειας, μολύνσεων ή τραυματισμού ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. (Διονυσόπουλος, 1997-2011)



Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία δεν παρουσιάζει εμφανείς αιτίες και εμφανίζει ίδιου τύπου αδυναμίες με την επίκτητη, χωρίς τα άτομα να έπονται προηγούμενης επάρκειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία χαρακτηρίζεται από πολλές ασυμφωνίες στις δεξιότητες και τις κατακτήσεις των παιδιών και αποτελεί πρόκληση για το ερευνητικό πεδίο. Διακρίνεται σε οπτική και ακουστική. Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας και ανάμεσα στα έκδηλα χαρακτηριστικά της είναι η δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, διαταραχές οπτικής μνήμης, αναγνωστικές δυσκολίες και ανορθόγραφη γραφή. Στην ακουστική δυσλεξία υποστηρίζεται ότι η λειτουργία της ανάγνωσης υποβοηθείται από ακουστικής φύσεως λειτουργίες, οι οποίες παρουσιάζουν διαταραχές και κατά συνέπεια οδηγούν σε αναγνωστικές δυσκολίες. (Διονυσόπουλος, 1997-2011)

Σήμερα, για λόγους συντομίας, διεθνώς χρησιμοποιείται ο περιεκτικός όρος «δυσλεξία» αντί του όρου «Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία». Ο προσδιορισμός «εξελικτική» υπονοεί ότι οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται αφετηριακά στην αρχή της μάθησης της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και δεν οφείλονται σε απώλεια των δεξιοτήτων αυτών σε μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο. Ο προσδιορισμός «αναπτυξιακή» που προαναφέρθηκε, σημαίνει την αλλαγή της έκφρασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με το πέρασμα του χρόνου,

χωρίς όμως να έχουμε πληροφορίες σχετικά με το πώς αναπτύσσονται οι δυσκολίες αυτές. Η δυσλεξία δεν είναι μία στατική και αμετάβλητη κατάσταση, τουλάχιστον σε επίπεδο συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες του κάθε ατόμου είναι συνάρτηση της χρονολογικής το ηλικίας ή του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται. (Διονυσόπουλος, 1997-2011, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Η δυσλεξία είναι μία έννοια που υιοθετείται στην καθημερινή μας γλώσσα. Βλέπουμε να υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον και έντονη ενασχόληση με τη δυσλεξία, καθώς άρθρα σε περιοδικά και εφημερίδες, συνέδρια, συζητήσεις, σεμινάρια, προβληματισμός στην εκπαιδευτική κοινότητα και νέες μέθοδοι αντιμετώπισης των δυσκολιών και υποστήριξης των δυσλεξικών μαθητών έρχονται στο προσκήνιο. Η ενασχόληση αυτή με τη δυσλεξία δεν είναι τυχαία και σχετίζεται με το γεγονός ότι μία σημαντική μερίδα παιδιών, χωρίς κάποιο έκδηλο λόγο, δε μπορούν να διαβάσουν. Η έννοια της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας έχει εξελιχθεί με την παρέλευση του χρόνου. Στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, εστιαζόταν στις μη αναμενόμενες ασυνήθεις και αδιάλειπτες δυσκολίες στην ανάγνωση που εμφάνιζαν οι μαθητές, οι οποίοι δε θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αργόστροφοι. Αυτά τα παιδιά συνεχίζουν να συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον καθώς όταν κάποιος δε μπορεί να διαβάσει, τα περιθώρια για εκπαίδευσή του στενεύουν σημαντικά. Με την πάροδο του χρόνου η έννοια αυτή συμπεριέλαβε όλες τις μορφές του λόγου, όμως παρά τις προόδους οι διχογνωμίες συνεχίζονται. Σήμερα ο όρος «Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα φάσμα ειδικών δυσκολιών που συνδέονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη, τη μνήμη εργασίας, την επεξεργασία αλληλουχιών και τις συναισθηματικές επιπτώσεις τους. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Μάρκου, 1998, Καρπαθίου, 1990)

Η ορολογία που χρησιμοποιείται για τη δυσλεξία παρουσιάζει δυσκολίες, κάτι που είναι εμφανές από τους πολλούς και διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς από τους διάφορους ειδικούς.

Από τότε μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, οι περισσότεροι εκ των οποίων τονίζουν το απροσδόκητο και μη αναμενόμενο της δυσκολίας στην ανάγνωση σε κανονικής νοημοσύνης άτομα με κανονική οπτική και ακουστική οξύτητα που έχουν δεχθεί «κατάλληλη» εκπαίδευση, που έχουν «ικανοποιητικές» πολιτιστικές και κοινωνικές εμπειρίες και δεν πάσχουν από κάποια άλλη διαταραχή. . (Αναστασίου, 1998, Κασσέρης, 2002, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η δυσλεξία ανιχνεύεται με βάση τον

αποκλεισμό άλλων διαταραχών ή γενικότερα άλλων αιτιών. Όμως, πώς θα μπορούσαμε να γνωρίζουμε πόση νοημοσύνη χρειάζεται για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει σωστά. Πώς θα μπορούσαν να οριστούν με σαφήνεια οι λέξεις «κατάλληλη» και «ικανοποιητική»; Και τι συμβαίνει όταν οι «άλλες διαταραχές» που πρέπει να αποκλεισθούν συνυπάρχουν με δυσλεξία; Έτσι προκύπτει πως δεν είναι αρκετό να ανιχνεύσουμε τη δυσλεξία αποκλείοντας άλλες διαταραχές ή βασιζόμενοι στη διαφορά ανάμεσα στην αναμενόμενη και στην πραγματική σχολική επίδοση. (Αναστασίου, 1998, Κασσέρης, 2002, Τρίγκα-Μερτίκα, 2011)

Κλασσικός ορισμός θεωρείται αυτός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας (1968), όπου η Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία ορίζεται ως: «Μία διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση». Ο ορισμός αυτός εξακολουθεί να επηρεάζει πολλούς ερευνητές και ψυχολόγους, παρόλο που έχει δεχθεί πολλές κριτικές, οι οποίες αφορούν κυρίως στους όρους «κατάλληλη εκπαίδευση», «επαρκή νοημοσύνη» και «κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες». (Καρπαθίου, 1990, Τρίγκα-Μερτίκα, 2011)

Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός της αμερικανικής Εταιρείας Δυσλεξίας Orton Society (1994): «Η δυσλεξία είναι μιας νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση». (Καρπαθίου, 1990, Τρίγκα-Μερτίκα, 2011)

Ένας ακόμα ορισμός είναι αυτός της Ερευνητικής Επιτροπής της Εταιρείας Δυσλεξίας Orton, ο οποίος είναι: «η δυσλεξία είναι μία από τις διάφορες συγκεκριμένες δυσκολίες μάθησης. Είναι μία εγγενής ειδική διαταραχή το λόγου που χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων που συχνά είναι απρόσμενες σε σχέση με την ηλικία και με άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες και δεν είναι

το αποτέλεσμα μίας γενικής αναπτυξιακής ανεπάρκειας ή αισθητηριακής βλάβης. Η δυσλεξία εμφανίζεται ως ποικίλου βαθμού δυσκολία σε διάφορες μορφές το λόγου, συχνά παρουσιάζοντας, εκτός από τα προβλήματα στην ανάγνωση, σημαντικό πρόβλημα στην απόκτηση επάρκειας στη γραφή και την ορθογραφία». (Καρπαθίου, 1990, Τρίγκα-Μερτίκα, 2011)

Ένας τελευταίος ορισμός της δυσλεξίας είναι: «Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία σημαίνει εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, δυσανάλογη προς την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του μαθητή και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφημένης ικανότητας». (Καρπαθίου, 1990, Τρίγκα-Μερτίκα, 2011)

Από όλους αυτούς τους ορισμούς είναι προφανές πως η δυσλεξία είναι μία έννοια πολυσύνθετη. Οι διάφορες επαγγελματικές ομάδες ασχολήθηκαν με τη δυσλεξία από αλληλοσυγκρουόμενα σημεία θεώρησης, όπως ιατρική, ψυχολογία και εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η φύση, ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση της να παραμένουν εξαιρετικά αμφιλεγόμενα.

3.1.7. Έννοια της διαταραχής στην ανάγνωση

Στη διαταραχή ανάγνωσης (δυσαναγνωσία) η επίδοση στην ανάγνωση (ακρίβεια, ταχύτητα, κατανόηση) είναι σημαντικά χαμηλότερη από την αναμενόμενη για τη χρονολογική ηλικία, την εκπαίδευση και το νοητικό επίπεδο του παιδιού, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη σχολική του επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν χρήση των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Τα προβλήματα ανάγνωσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τόσο συχνά, ώστε πολλές φορές χρησιμοποιούνται ταυτόσημα οι όροι «μαθησιακές δυσκολίες», «δυσκολίες ανάγνωσης» ή «δυσλεξία». Βέβαια οι δυσκολίες στα μαθηματικά και στη γραφή, όπως και οι διαταραχές προσοχής εντάσσονται στις μαθησιακές δυσκολίες αλλά η διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας προκύπτει άμεσα από την αδυναμία του μαθητή στην αναγνωστική επάρκεια.

Τα προβλήματα στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση. Με τον όρο δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης εννοούμε τη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής

διαδικασίας, καθώς συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών. Ως ευχέρεια έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά.

Υποστηρίζεται πως η ανάγνωση είναι ένα αίνιγμα, στο οποίο υπεισέρχονται όλα τα συστήματα του λόγου: φωνολογικό – φωνημικό – γραφημικό, εννοιολογικό και μορφοσυντακτικό. Όλα αυτά τα συστήματα υπεισέρχονται σταδιακά κατά την αναπτυξιακή πορεία, ξεκινώντας από το φωνολογικό, το οποίο συνδέεται με το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης, που είναι η αποκωδικοποίηση. Άλλοι υποστηρίζουν πως η ανάγνωση αποτελεί μία εγγενή λειτουργία που μπορεί να ξεκινάει από τη γέννηση μέχρι τα έξι χρόνια και άλλοι υποστηρίζουν ότι προκύπτει φυσικά αλλά πρέπει να διδαχθεί. Τα περισσότερα παιδιά περνούν το στάδιο της αποκωδικοποίησης κατά τη διάρκεια της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το επόμενο στάδιο είναι το στάδιο εδραίωσης του φωνολογικού συστήματος και απόκτηση ευχέρειας στην ανάγνωση, ολοκλήρωσης της αποκωδικοποίησης και εισχώρησης του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος, το οποίο αρχίζει στο τέλος της Β΄ δημοτικού και τελειώνει στο τέλος της Γ΄ τάξης για τους περισσότερους μαθητές. Έτσι στο τέλος της Γ΄ τάξης του δημοτικού, ένα παιδί χωρίς προβλήματα μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει αποκτήσει επάρκεια στην ανάγνωση, δηλαδή μπορεί να διαβάσει με ευχέρεια, να κατανοεί έννοιες αντίστοιχες της ηλικίας του και να αναγνωρίζει και να διακρίνει τα μορφοσυντακτικά στοιχεία του έντυπου λόγου.

Τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες από το στάδιο της αποκωδικοποίησης, όπως συνήθως συμβαίνει στα παιδιά με οπτικο-αντιληπτικά ελλείμματα. Τα παιδιά αυτά προσπαθούν να αντισταθμίσουν τις φωνολογικές τους δυσκολίες απομνημονεύοντας ολόκληρες λέξεις γεγονός που τα οδηγεί δευτερογενώς στην απόκτηση δυσκολιών και στο εννοιολογικό και στο μορφοσυντακτικό σύστημα. Αντίθετα, τα παιδιά με διαταραχή ανάγνωσης, που προέρχεται από διαταραχή του λόγου, ενώ μπορούν να αποκωδικοποιήσουν, η εμπλοκή του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου (ιδιαίτερα μετά τη Β΄ δημοτικού), που επηρεάζει όμως και την αποκωδικοποίηση γιατί αναλώνονται πολύ σε αυτή. Το κοινό και των δύο περιπτώσεων είναι ότι οι μαθητές δεν προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα, δεν αποκτούν αναγνωστική ευχέρεια και τελικά οι δυσκολίες από την ανάγνωση μεταφέρονται και στο γραπτό λόγο.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης προκύπτουν από διαφορετικά ελλείμματα των μαθητών, γι' αυτό το λόγο απαιτούνται διαφορετικοί παιδαγωγικοί χειρισμοί, οι οποίοι θα πρέπει να είναι ανάλογοι με τα ελλείμματα των μαθητών στην οπτικοαντιληπτική ή στην ακουστικοφωνημική επεξεργασία. Ανεξάρτητα όμως από το πού προέρχεται το πρόβλημα, στο τέλος επηρεάζεται το σύνολο της αναγνωστικής λειτουργίας και στη συνέχεια και ο γραπτός λόγος. (Τρίγκα-Μέρτικα, 2010, Χαρίση, 2011)

3.1.8. Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχή στην ανάγνωση

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και στην κατανόηση των κειμένων είναι εξαιρετικής σημασίας, λόγω του ότι τόσο η ανάγνωση όσο και η αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και οι απαιτήσεις αυξάνονται καθώς οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις.

Στον ορισμό και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV διευκρινίζεται πως για τη διάγνωση της δυσκολίας στην ανάγνωση, η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας θα πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα.

Σύμφωνα με το DSM-IV, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα ή την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Οι δυσκολίες εντοπίζονται όταν το παιδί διαβάζει φωναχτά ή από μέσα του. (Τρίγκα-Μέρτικα, 2010, Χαρίση, 2011)

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση δεν έχει σχέση με νοητική υστέρηση, με οπτική, ακουστική, κινητική ανεπάρκεια ή κάποιου είδους συναισθηματική διαταραχή, καθώς και με οποιαδήποτε μορφή περιβαλλοντική, πολιτισμική και οικονομική μειονεξία. Εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια με συχνότητα εμφάνισης 4 αγόρια – 1 κορίτσι και παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμούς που έχουν γραπτή γλώσσα.

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση είναι:

- Αργούν να μάθουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

- Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.
- Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν συχνά μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να μελετούν μόνα τους.
- Αργή, διστακτική, συλλαβιστή, με παύσεις ανάγνωση.
- Δυσκολίες στην αναγνώριση των γραμμάτων κατά την «πρώτη ανάγνωση».
- Συλλαβιστή ανάγνωση στις πρώτες κυρίως τάξεις του δημοτικού. Αργότερα μηχανική και μονότονη ανάγνωση, λέξη προς λέξη, χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στη φωνή.
- Χάσιμο της σειράς στο κείμενο, ιδιαίτερα όταν τελειώνει η μια σειρά και αρχίζει η επόμενη (χάσιμο αράδας). Συχνά, χρησιμοποιείται ως αντισταθμιστική στρατηγική το να καταδείχνεται με το δάχτυλο η θέση στο κείμενο.
- Αγνόηση των σημείων στίξης. Ανάγνωση «χωρίς ανάσα», χωρίς δηλαδή να γίνεται η ανάλογη παύση σε τελείες ή κόμματα. Ερωτηματικά και θαυμαστικά δεν λαμβάνονται υπόψη.
- Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- Αντικαταστάσεις λέξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη συλλαβή ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων (π.χ. παιδί αντί πόδι, ποτίζω αντί μαυρίζω).
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία (π.χ. ποτάμι-νερό).
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω αντί πλένω.
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων όπως: και, να, το.
- Καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων π.χ. αχ-χα, νωπό-πονώ.
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων π.χ. κόνω-κάνω.
- Προσθήκες φωνημάτων, συλλαβών, λέξεων.
- Αναγραμματισμούς. Το παιδί διαβάζει «σήρεμα» αντί «σήμερα».
- Αναγνωστικές αρρυθμίες ανάγνωση χωρίς ή με λάθος χρωματισμό.
- «Μαντεύει» λέξεις και δεν τις διαβάζει παρασυρόμενος από γνωστή συλλαβή.
- Δυσκολεύεται στην εξαγωγή συμπεράσματος.
- Δεν διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες.
- Δεν χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στρατηγικές για την κατανόηση.
- Δυσκολεύεται να εντοπίσει την κεντρική ιδέα.

- Δυσκολεύεται να διακρίνει τις πληροφορίες που δεν ταιριάζουν νοηματικά με το περιεχόμενο.
- Δεν είναι σε θέση να επικεντρωθούν στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.
- Δεν κατανοούν τους μύθους.
- Δυσκολεύονται να θυμηθούν το περιεχόμενο και τις λεπτομέρειες του κειμένου.
- Δυσκολεύονται να εξηγήσουν τις ηθικές επιλογές που προκύπτουν από το κείμενο.
- Δυσκολία στον προσανατολισμό και στις χωροχρονικές έννοιες.
- Χαμηλή βραχύχρονη μνήμη.
- Έλλειψη οργάνωσης.
- Δυσκολία στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας.
- Δυσκολία στην οπτική και ακουστική μνήμη.
- Δεν αγαπούν το σχολείο και τα μαθήματα.
- Δε διαβάζουν από ευχαρίστηση εξωσχολικά βιβλία.
- Χρειάζονται πολλή ώρα για να ετοιμάσουν τα μαθήματα του σχολείου και πάλι δεν αποδίδουν όσο θα περίμεναν.
- Παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής κατά τη μελέτη.
- Χρειάζονται το γονιό δίπλα τους για να διαβάσουν.
- Ξεχνάνε τις εργασίες τους, δεν ξέρουν τι να διαβάσουν και δε θυμούνται τις ανακοινώσεις του σχολείου.
- Δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν ονόματα, ημερομηνίες, χρονολογίες κείμενα, ποιήματα.
- Δυσκολεύονται να εκφράσουν με σωστά και πλούσια λόγια τις ιδέες τους.
- Είναι λιγόλογα και απαντούν στις ερωτήσεις σχεδόν μονολεκτικά. (Hallahan et al., 2005, Χαρίση, 2011. Χρηστάκης, 2000)

3.2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης - ορθογραφίας (δυσγραφία / δυσορθογραφία)

3.2.1. Η φύση του γραπτού λόγου

Η παραγωγή του γραπτού λόγου αφορά πλήθος δεξιοτήτων όπως είναι η εσωτερική κινητοποίηση, οι σκέψεις, η οργάνωση, ο χειρισμός της γλώσσας, η επανεξέταση του κειμένου, η ορθογραφία, η καλλιγραφία και η ολοκληρωμένη εικόνα

που απαιτείται από ένα γραπτό κείμενο, προκειμένου να γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη.

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Για την παραγωγή γραπτού λόγου απαιτούνται σημαντικές και σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Για να γράψει κάποιος ένα κείμενο με τις σκέψεις του, θα πρέπει πρώτα να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί και στην συνέχεια να παρουσιάσει τις σκέψεις του σε γραπτή μορφή, χρησιμοποιώντας λέξεις, προτάσεις και παραγράφους με στόχο την επικοινωνία και την μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος.

Σύμφωνα Hammill και Bartel , σε ένα γραπτό κείμενο διακρίνουμε τρία βασικά συστατικά:

- Τα **γνωστικά** συστατικά: όπου αναφέρονται στην ικανότητα παραγωγής ενός γραπτού κειμένου, το οποίο παρουσιάζει ένα κεντρικό θέμα, έχει συνάφεια, αλληλουχία και γίνεται κατανοητό.
- Τα **γλωσσικά** χαρακτηριστικά: αναφέρονται αντίστοιχα στην χρήση αποδεκτών συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών σχημάτων και επομένως στην ορθή επιλογή της δομής της πρότασης, των χρόνων, των καταλήξεων και των λέξεων.
- Τα **στιλιστικά** χαρακτηριστικά: αναφέρονται στην ορθή χρήση των σημείων στίξης και των κεφαλαίων γραμμάτων που βελτιώνουν την παρουσίαση του γραπτού λόγου και συντελούν στην κατανόηση ενός γραπτού κειμένου.

Επειδή η γραφή είναι μια κοινωνική αλλά και προσωπική διάσταση τα γνωστικά, γλωσσικά και τα στιλιστικά χαρακτηριστικά, πρέπει να γίνονται αντιληπτά σε συνδυασμό με παράγοντες που αναφέρονται στις εμπειρίες που προϋπάρχουν στην γραφή και αφορούν είτε το παιδί (δηλαδή προηγούμενη εμπειρία, γλωσσικό επίπεδο και ιδιαίτερες ανάγκες) είτε το ίδιο το περιβάλλον γραφής (δηλαδή τα κίνητρα, αλληλεπιδράσεις, προσωπικές σχέσεις, θετική ατμόσφαιρα και στάση απέναντι στη γραφή). Αυτοί οι τρεις τύποι χαρακτηριστικών διαμορφώνονται ανάλογα με το δημιουργικό ή λειτουργικό χαρακτήρα και τον επικοινωνιακό σκοπό του τελικού γραπτού προϊόντος. (Πόρποδας, 1993)

Σύμφωνα με την Gould, σημασία έχει το υπόβαθρο του παιδιού, δηλαδή οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αξιοποιούνται από το παιδί για τον σχεδιασμό και την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. Όταν οι γνώσεις και οι εμπειρίες του παιδιού πάνω

σε ένα θέμα είναι ελάχιστες, τότε η ικανότητα ανάπτυξης του θέματος είναι περιορισμένη. Από την άλλη όταν υπάρχει πλήθος γνώσεων και εμπειριών το παιδί έχει μεγαλύτερη δυνατότητα ανάπτυξης και εμπλουτισμού ενός θέματος. (Ζάχος, 1992)

Ο Isaacson από την άλλη επιλέγει μια διαφορετική παρουσίαση του γραπτού λόγου. Εντοπίζει πέντε κυρίαρχα χαρακτηριστικά της γραφής:

- **Την έκφραση:** αναφέρεται στην ποσοτική ανάπτυξη ενός κειμένου.
- **Την σύνταξη:** δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι λέξεις για να φτιάξουν φράσεις και προτάσεις.
- **Το λεξιλόγιο:** όπου αφορά το πλήθος και το είδος των λέξεων που χρησιμοποιούνται .
- **Το περιεχόμενο:** περιλαμβάνει τις πληροφορίες, τις ιδέες που αναπτύσσονται σε ένα κείμενο, καθώς και την οργάνωσή του.
- **Τα μηχανικά στοιχεία:** δηλαδή τα σημεία στίξης, τα κεφαλαία γράμματα, την ορθογραφία, την καλλιγραφία και την συνολική εμφάνιση του κειμένου. (Πόρποδας, 1993)

Παράλληλά η δραστηριότητα της γραφής ενός κειμένου είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται μέσα από τρία στάδια:

- **Εξιστόρησης:** σ' αυτό το στάδιο τα παιδιά καλούνται να δώσουν όσες περισσότερες πληροφορίες ή ιδέες έχουν.
- **Πρόχειρης γραφής:** τα παιδιά καλούνται να παρουσιάσουν σε μια πρώτη γραφή, ιδέες και να αποφασίσουν τι ακριβώς θέλουν να γράψουν. Αυτή η πρώτη - πρόχειρη γραφή επικεντρώνεται στην βελτίωση της γραφής και όχι σε ένα τέλειο άμεσο αποτέλεσμα.
- **Επανεξέτασης – διόρθωσης:** σ' αυτό τα παιδιά κάνουν τις διορθώσεις από το κείμενο που έγραψαν και στην συνέχεια, δημιουργούν μια δεύτερη γραφή με μικρές ή μεγάλες αλλαγές. (Πόρποδας, 1993, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

3.2.2. Η σημασία του γραπτού λόγου

Ένας από τους πρώτους παράγοντες που εντοπίζονται ως δυσκολία σε ένα παιδί από το προνήπιο ακόμη είναι το κατά πόσο μπορεί να ζωγραφίσει με άνεση και ακρίβεια ή να γράψει.

Έτσι στην ηλικία των 3 ετών θα πρέπει το παιδί να μπορεί να αντιγράψει με ακρίβεια σταυρό και κύκλο, στα 4 να κρατά σωστά το μολύβι, να αντιγράφει τετράγωνο και να βάφει σωστά μέσα σε πλαίσιο χωρίς να βγαίνει έξω, στα 5 τρίγωνο, ανθρωπάκι και καμπύλες και στα 6 να μπορεί να αντιγράψει όλα τα κεφαλαία γράμματα του αλφαβήτου και να ξέρει να γράφει το όνομά του σε σειρά τετραδίου.

Από πολύ νωρίς, λοιπόν, μπορεί να εντοπιστούν είτε από τη νηπιαγωγό είτε αργότερα από το δάσκαλο του Δημοτικού οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής στην προγραφή και την γραφή. Οι δυσκολίες αυτές τις περισσότερες φορές, σχετίζονται ή θα σχετιστούν με μαθησιακή δυσκολία, αφού το γράψιμο αποτελεί την απόδειξη των γνώσεων του παιδιού.

Το γράψιμο λοιπόν, είναι από τις σημαντικότερες δεξιότητες του ανθρώπου που σχετίζεται με την ολοκλήρωση όλων των κινητικών και αισθητικών δεξιοτήτων του. Το πώς γράφει ένα παιδί δηλαδή, δείχνει σε μεγάλο βαθμό την μελλοντική γνωστική εικόνα που θα έχει. Αρκεί να αναφέρουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την σωστή γραφή για να καταλάβουμε την σπουδαιότητα και πολυπλοκότητα αυτής της δεξιότητας, οι οποίοι είναι οι εξής:

- λεπτή κίνηση
- αδρή κίνηση
- στάση σώματος
- μυϊκός τόνος
- σύλληψη μολυβιού
- σταθερότητα συμπεριφοράς
- συγκέντρωση προσοχής
- οπτικο-κινητικός συντονισμός
- σταθερότητα και αναγνώριση φορμών
- εκτίμηση χώρου
- έλεγχος γραμμής
- διαχωρισμός εικόνας-φόντου
- οπτικό κλείσιμο
- προσανατολισμός στον χώρο
- κατανόηση μεγεθών
- συμμετρία

- κατευθυντικότητα
- λεπτομερής κινητικός έλεγχος
- πυκνότητα
- ρυθμός
- συχνότητα
- συνέχεια
- ολική αντίληψη (Πόρποδας, 1993, Dockrell et al., 2003)

3.2.3. Εγκεφαλικοί μηχανισμοί της γραφής

Οι εγκεφαλικοί μηχανισμοί της γραφής είναι οι εξής:

- Μηχανισμοί οπτικής επανατροφοδότησης που περιλαμβάνουν οπτικοκινητικό συντονισμό και οπτικοκινητική ολοκλήρωση.
- Μηχανισμοί ιδιο-κιναισθητικής επανατροφοδότησης που περιλαμβάνουν ενημερότητα κίνησης και τοποθέτηση των δακτύλων στον χώρο, εσωτερικό έλεγχο ρυθμού και αναλογίας και σύλληψη μολυβιού.
- Μηχανισμοί επανατροφοδότησης κινητικής μνήμης που περιλαμβάνουν σχεδιασμούς κίνησης και εγγράμματα, οπτικοκινητικό έλεγχο παραγωγής συμβόλων, σειροθέτηση, ταχύτητα και ακρίβεια.
- Μηχανισμοί επανατροφοδότησης οπτικού επανελέγχου που περιλαμβάνουν οπτική μνήμη συμβόλων, μνήμη λέξης, οπτική προσοχή σε λεπτομέρεια και ορθογραφία.

Όλες αυτές οι δεξιότητες των παραπάνω εγκεφαλικών μηχανισμών απαιτούν αναπτυξιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα του παιδιού και μπορούν να βελτιωθούν μέσω της εξάσκησης. (Dockrell et al., 2003)

3.2.4. Λειτουργίες και δεξιότητες απαραίτητες για την κατάκτηση της γραφής

Η γραφή δεν κατακτιέται αυτόματα ως μια επέκταση του προφορικού λόγου αλλά απαιτείται ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση. Για να θεωρηθεί ένα παιδί έτοιμο να μάθει να γράφει, πρέπει να έχει αναπτύξει ορισμένες λειτουργίες και δεξιότητες όπως:

☞ **Τη συμβολική λειτουργία.** Επειδή η γραφή είναι ένας κώδικας και εκφράζεται με συγκεκριμένα σύμβολα, η ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας είναι απαραίτητη. Το παιδί χρησιμοποιεί δικά του σύμβολα για να αποτυπώσει τις σκέψεις του. Το να ονομάζει αυτό που σχεδίασε ή το να προαναγγέλλει ότι θα σχεδιάσει κάτι συγκεκριμένο θεωρείται ως ένδειξη ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας.

☞ **Την οικοδόμηση και οργάνωση της εικόνας του σώματος.**

☞ **Την οπτική οξύτητα, την οπτική αντίληψη και την οπτική μνήμη.** Η καλή λειτουργία της όρασης, η αντίληψη που έχει το παιδί γι' αυτό που βλέπει καθώς και η διατήρηση στη μνήμη αυτού που βλέπει για να μπορεί να το αναπαραγάγει, θεωρούνται σημαντικές για την εκμάθηση της γραφής.

☞ **Το συντονισμό ματιού – χεριού.** Αν το παιδί δεν έχει αποκτήσει την εικόνα του σώματός του δεν μπορεί να προχωρήσει στη γραφή. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γνωρίζει καλά το σώμα του και τα μέλη του, να μπορεί να τα χρησιμοποιεί σωστά ελέγχοντας την κίνησή τους.

☞ **Τη λεπτή κινητικότητα.** Για να γράψει το παιδί πρέπει να κάνει λεπτές και συγκεκριμένες κινήσεις, να κρατάει το μολύβι με συγκεκριμένο τρόπο και απαλά.

☞ **Την αντίληψη του χώρου και του χρόνου.** Η γραφή είναι κίνηση και ρυθμός και συνδέεται αμεσότατα με τις έννοιες του χώρου και του χρόνου.

☞ **Την παγίωση της πλευρίωσης.** Είναι σημαντικό να έχει συνειδητοποιήσει το παιδί την επικρατέστερη πλευρά του και να έχει αποφασίσει με ποιο χέρι γράφει.

☞ **Τον προφορικό λόγο.** Αν ο προφορικός λόγος δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς δεν μπορεί να γίνει σύνδεσή του με το γραπτό.

☞ Σημαντικό ρόλο επίσης για την κατάκτηση της γραφής όπως και για τις περισσότερες δεξιότητες, παίζει και το **οικογενειακό περιβάλλον το παιδιού**, επειδή αποτελεί πρότυπο και επειδή ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τις προσπάθειές του. Αν κάποια από τις παραπάνω δεξιότητες δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά ή δυσλειτουργεί, πιθανότατα το παιδί θα αντιμετωπίσει πρόβλημα στη γραφή πηγαίνοντας στο Δημοτικό σχολείο. (Πόρποδας, 1993, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Η γραφή είναι η επιθυμία για επικοινωνία, με άλλα λόγια τα παιδιά γράφουν όταν θέλουν να πουν κάτι και όταν υπάρχει λόγος για να γράψουν κάτι. Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής, επομένως η διδασκαλία της, απαιτεί την πραγματοποίηση των παρακάτω στάδια:

A) προ-γραφής

B) γραφής

Γ) μετα-γραφής

Η διδασκαλία για την κατάκτηση της γραφής είναι σταδιακή χωρίς όμως να ακολουθείται με ευθεία πορεία από το ένα στάδιο στο άλλο. Ιστορικά οι διαταραχές της γραφής αναφέρονται με τους όρους αγραφία, ή δυσγραφία και περιγράφουν ένα παιδί, που δεν παρουσιάζει κανένα άλλο σύμπτωμα παρά μόνο την αδυναμία στη γραφή. Οι περιοχές του γραπτού λόγου που συνήθως είναι επηρεασμένες είναι η ορθογραφία, το συντακτικό, η οργάνωση και η αντίληψη του αναγνώστη. Πολλοί είναι οι μαθητές που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην γραφή, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τόσο σύνθετης γνωστικής λειτουργίας. (Πόρποδας, 1993)

3.2.5. Ορθογραφική δεξιότητα

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία σχετίζεται με την γραφή των σκέψεων του παιδιού , με ορθό τρόπο, σε σχέση με μια σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων, με στόχο την επικοινωνία. Η διδασκαλία της είναι αναγκαία για να μπορεί ο μαθητής να επικοινωνεί σωστά με τον γραπτό λόγο. Η ορθογραφική δεξιότητα έχει εξελικτική μορφή, καθώς αναπτύσσεται σε στάδια. Τα λάθη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών

μικρότερης ηλικίας τα οποία βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι εν λόγω δυσκολίες θα διορθωθούν με την πάροδο του χρόνου. Η γραφή προϋποθέτει την ύπαρξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του με σωστό τρόπο, με βάση το συμβολικό σύστημα της γραπτής γλώσσας. Έτσι η γραπτή μορφή των λέξεων, ακολουθεί κάποιους κανόνες, με αυτόν τον τρόπο ορίζεται η ορθογραφία.

Ακόμα η διαδικασία της ορθογραφίας απαιτεί:

- **Την γνώση των γραμμάτων**
- **Την γνώση του συστήματος ορθογραφίας**
- **Την ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων και των γραφο- φωνημικών αντιστοιχιών ορισμένων λέξεων με ιστορική ορθογραφία (Ρηγοπούλου,2002)**

Αν κάθε γράφημα αναπαριστούσε ένα και μόνο φώνημα, η ορθογραφία θα ήταν απλή υπόθεση και θα σχετιζόταν αποκλειστικά στην εκμάθηση των γραμματικών κανόνων. Δυστυχώς τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά ούτε για την ελληνική γλώσσα, αλλά ούτε για τις άλλες γλώσσες. Τα παιδιά για να μάθουν να γράφουν ορθογραφημένα μια λέξη, θα πρέπει να είναι σε θέση να την διαβάζουν, να χειρίζονται τα φωνήματά της, να εφαρμόζουν φωνημικές γενικεύσεις, να την οπτικοποιούν και να χρησιμοποιούν τις κινητικές δεξιότητες.

Τα παιδιά έχουν στην μνήμη τους δύο πηγές πληροφοριών που τα βοηθούν να διαβάζουν και να γράφουν. Η μια αναφέρεται στην γνώση του γραφο-φωνημικού συστήματος της γλώσσας σύμφωνα με το οποίο γράφονται οι ομαλές φωνολογικά λέξεις, αυτές δηλαδή που μπορούμε να τις γράψουμε, εφαρμόζοντας τις γνώσεις μας, βάζοντας στην σειρά τα φωνήματα και την αντιστοιχία αυτών σε γράμματα. Η δεύτερη αναφέρεται στην χρήση του «οπτικού λεξικού», που διαθέτει το παιδί το οποίο το βοηθά να γράψει τις ανώμαλες φωνολογικά λέξεις. Αυτό το λεξικό δημιουργείται από την αποθήκευση συγκεκριμένων λέξεων στην μνήμη σε συνδυασμό με προφορά και το νόημά τους. Αρχίζει να δημιουργείται από τις πρώτες εμπειρίες και επαφές του παιδιού με το γραπτό λόγο και τις γραφο- φωνημικές αντιστοιχίες. Η ανάπτυξη του λεξικού συντελείται κυρίως μετά την εκμάθηση του συστήματος ορθογραφίας, δηλαδή όταν το παιδί με την βοήθεια των γνώσεών του για το συμβολικό σύστημα γραφής μπορεί να απομνημονεύει πιο εύκολα τις λέξεις, ακόμα και σε λέξεις που έχουν ιστορική

ορθογραφία και πρέπει να μαθευτούν ολόκληρες ή κάποια μέρη τους ως ενιαίες ολότητες.

Η σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση, στην γραφή και στην ορθογραφία είναι πολύ στενή. Αν και ο τρόπος σύνδεσής τους παραμένει δυσδιάκριτος, οι αναγνώστες που δεν διαβάζουν με ευχέρεια αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα και στην γραφή-ορθογραφία. Ωστόσο όσοι δεν γράφουν σωστά δεν είναι απαραίτητα και «φτωχοί» αναγνώστες. Συγκεκριμένα μετά από έρευνες σε ενηλίκους και ανηλίκους που είχαν μαθησιακά προβλήματα, η ορθογραφία είναι δυσκολότερη από την ορθή ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει γιατί η παράγωγή είναι πιο δύσκολη από την πρόσληψη τόσο για τον γραπτό όσο και για τον προφορικό λόγο. Όσον αφορά την παραγωγή, πέρα από την εμπλοκή της ανακλητικής μνήμης απαιτείται η καλύτερη και η πιο ολοκληρωμένη γνώση της λέξης. Αντίθετα με την διαδικασία της πρόσληψης που ενέχει την αναγνώριση και τη μερική γνώση της λέξης.

Άλλες έρευνες αναφέρουν την σχέση ανάμεσα στην ορθογραφία και τον προφορικό λόγο. Αυτό που εξετάζεται είναι η επίδραση που ασκεί η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας στη διαμόρφωση και στην αντίληψη του προφορικού λόγου. Φαίνεται ότι κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου (αυξημένη φωνολογική ενημερότητα) και γενικότερα επηρεάζεται η εξέλιξη του συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών από το παιδί. (Ζάχος, 1992, Πόρποδας, 1993)

3.2.6. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης

Πριν ακόμα από την έναρξη της σχολικής ζωής των παιδιών, αρχίζει ουσιαστικά η συστηματική επαφή τους με το γραπτό γλωσσικό κώδικα και το γράψιμό τους είναι πηγαίο με ακαθόριστη ορθογραφία. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται και ιδιαίτερα με την έναρξη του σχολείου έρχεται σε επαφή με το γλωσσικό κώδικα με έναν οργανωμένο τρόπο και αποκτά δεξιότητες ορθογραφίας. Η Baillet το 1991, πρότεινε ένα αναλυτικό μοντέλο εξέλιξης της ορθογραφικής δεξιότητας το οποίο μας βοηθά να εντοπίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις γνωστικές διεργασίες του παιδιού. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η ορθογραφική δεξιότητα αναπτύσσεται σε πέντε στάδια:

1^ο Στάδιο: Προ-φωνημική ορθογραφία: Τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο αντιλαμβάνονται ότι τα σύμβολα - γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα που μπορεί να διαβαστεί, αλλά δεν

γνωρίζουν πως υπάρχει σχέση μεταξύ ορθογραφίας της λέξης και προφοράς. Γράφοντας κάνουντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς, που δεν έχουν κάποιο νόημα.

2° Στάδιο: Πρώιμη φωνημική ορθογραφία: Σ' αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γραμμένα «σημαδάκια», τα γράμματα αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις. Αρχίζουν να γράφουν σωστά τουλάχιστον ένα γράμμα από την λέξη, με πιθανότερο το πρώτο, πολλές φορές μπορούν να γράψουν μέχρι τρία ή τέσσερα σωστά γράμματα, στη σωστή ή σε λάθος σειρά μέσα στην λέξη.

3° Στάδιο: Ονομασία γραμμάτων: Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, αναγνωρίζουν ότι η λέξη είναι μια ολότητα που περιβάλλεται από λευκό κενό χώρο και εδραιώνεται πλέον μια σταθερή γνώση των γραμμάτων ως σύμβολο των ήχων. Όταν οι λέξεις είναι γνωστές στα παιδιά ορθογραφούνται με επιτυχία, ενώ οι άγνωστες γράφονται με την χρήση των πιο απλών γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών.

4° Στάδιο: Μεταβατική ορθογραφία: Τα παιδιά χειρίζονται καλά τα περισσότερα γράμματα και καταλαβαίνουν ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες. Επίσης είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιο μέρος του γραπτού τους κειμένου είναι ορθογραφημένο και ποιο λανθασμένο. Σ' αυτό το στάδιο αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία.

5° Στάδιο: Παραγωγική ορθογραφία: Είναι το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και απλά πρέπει να δουλέψουν περισσότερο για να καταφέρουν να χειρίζονται πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες και ιδιαίτερα την ιστορική ορθογραφία. Γράφουν ορθογραφημένα και τα λάθη που κάνουν σχετίζονται με συγκεκριμένα στοιχεία που αφορούν κατά κύριο λόγο την ιστορική ορθογραφία.

Βέβαια, τα παιδιά που έχουν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας σε αυτή τη φάση κάνουν συχνά ορθογραφικά λάθη τα οποία αφορούν κάποια παράλειψη, πρόσθεση, αντικατάσταση και αντιστροφή γραμμάτων ή και συλλαβών. Όμως, στην ορθογραφική φάση τα παιδιά γράφουν ορθογραφημένα λέξεις με βάση όχι μόνο τους φωνημικούς αλλά και με τους μορφολογικούς κανόνες και έτσι πετυχαίνουν τη σωστή ορθογραφία πολυσύλλαβων λέξεων με σύνθετες μορφολογικές δομές. (Πόρποδας,

3.2.7. Έννοια της διαταραχής στη γραπτή έκφραση / ορθογραφία (δυσγραφία / δυσορθογραφία)

Η δυσγραφία / δυσορθογραφία είναι η δυσκολία της γραφής τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου και αποτελεί μία από τις δυσκολίες που αποτελούν την ομάδα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Στη διαταραχή γραπτής έκφρασης, οι δεξιότητες της γραφής είναι σημαντικά χαμηλότερες από τις αναμενόμενες για τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων.

Η δυσγραφία, η δυσκολία δηλαδή της γραφής, εμφανίζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, όπως:

- ✓ μεγάλα γράμματα
- ✓ δυσκολία ακολουθίας των γραμμών του τετραδίου
- ✓ αντιστροφές γραμμάτων
- ✓ φτωχό επίπεδο ζωγραφικής
- ✓ δυσκολία συντονισμού κινήσεων-αδεξιότητα
- ✓ κακή στάση σώματος κατά την γραφή (σκύψιμο)
- ✓ κακή ποιότητα γραμμάτων

Για την ολοκλήρωση της γραφής με το χέρι ο μαθητής ανεξάρτητα από το ύψος της γραφής (όρθια, πλάγια, συνεχή, πληκτρολόγηση), χρειάζεται να συντονίσει οπτικές, κινητικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Για τους περισσότερους μαθητές ο συντονισμός των επιμέρους δεξιοτήτων για την παραγωγή ευανάγνωστων κειμένων είναι εύκολος, γρήγορος και άνετος, εκτελείται χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, σχεδόν αυτόματα και χωρίς να τους επιβαρύνει γνωστικά.

Ωστόσο, για κάποιους άλλους μαθητές, η γραφή είναι μία εξαιρετικά επίπονη και ιδιαίτερα κοπιώδης δραστηριότητα. Στην περίπτωση που ένας μαθητής αδυνατεί να παράγει ευανάγνωστα κείμενα με σχετική ευκολία και ταχύτητα δημιουργούνται πολλά προβλήματα.

Η δυσγραφία είναι μια δυσκολία που επηρεάζει άμεσα το παιδί σε όλη τη μαθησιακή του εικόνα, το κουράζει και κάνει γενικά όλη τη μαθησιακή διαδικασία επώδυνη και βαρετή. Πιο αναλυτικά, δυσχεραίνεται η επικοινωνιακή του ικανότητα. Επίσης, το δυσανάγνωστο κείμενο επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναίσθημά του και δημιουργεί δυσκολίες στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επιπλέον, αποφεύγει να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο στις σχολικές και καθημερινές του δραστηριότητες και όταν το κάνουν βιώνουν μεγάλο άγχος. Κατά συνέπεια ο μαθητής αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική του επίδοση και στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

3.2.8. Προβλήματα ορθογραφίας / δυσορθογραφία – ταξινόμηση και αίτια λαθών

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στη μορφολογική επίγνωση και συχνά κάνουν θεματικά και καταληκτικά λάθη.

Η ειδική δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή αφορά την ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα. Η δυσκολία αυτή αντιστοιχεί σε μια ηλικία που στατιστικά βρίσκεται κάτω του μέσου όρου με περισσότερες από δύο τυπικές αποκλίσεις ανάλογα με την χρονολογική ηλικία του παιδιού. Στην ουσία, η ανάπτυξη της ορθογραφίας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ακολουθεί το ίδιο μοτίβο, δηλαδή μια εξελικτική πορεία, με αυτή των υπολοίπων με την διαφορά όμως, ότι πραγματοποιείται σε διαφορετικούς χρόνους και ακολουθεί διαφορετικό ρυθμό. Γι' αυτό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν τις στρατηγικές εκείνες των μικρότερων σε ηλικία παιδιών. Για παράδειγμα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν στο στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας ακόμα και στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, ενώ οι συνομήλικοί τους προχώρησαν στο επόμενο στάδιο πριν τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Βέβαια η απόκλιση της ορθογραφικής επίδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομήλικους τους δεν σημαίνει ότι τους χρειάζεται να τους δοθεί μόνο περισσότερος χρόνος, αλλά αυτό που είναι απαραίτητο είναι η διαφορετική αντίληψη και αντιμετώπιση όσον αφορά την διαδικασία της γραφής και της ορθογραφίας αφού προηγουμένως αποκλειστούν ορισμένα αίτια των δυσκολιών τους

όπως η κακή διδασκαλία, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, την ελλειμματική προσοχή κ.λπ. Σε ότι αφορά, τα συγκεκριμένα είδη λαθών που κάνουν τα παιδιά μπορεί να προέρχονται και από προβλήματα στην οπτική, στην ακουστική μνήμη αλλά και στην ακουστική και οπτική διάκριση. Οι πιο συχνές κατηγορίες λαθών που σημειώνονται είναι:

- Παράληψη γραμμάτων ή συλλαβών
- Αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών
- Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών
- Χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων
- Τονισμός (παρατονισμός) ή έλλειψη τονισμού
- Απουσία απόστασης μεταξύ των λέξεων
- Κακή γραφή γραμμάτων
- Λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας
- Έλλειψη γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες.

Επίσης,

παρατηρούνται

λάθη λεξιλογίου

καθώς και λάθη

που οφείλονται

σε φτωχή

δεξιότητα

αυτοδιόρθωσης.



Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που είναι εμφανές εάν συγκριθούν τα γραπτά τους με αυτά των συμμαθητών τους και εμφανίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση και μετά την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και συνεχίζονται στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και πολλές φορές επηρεάζουν μέχρι και την ενήλικη ζωή. Τα προβλήματα ορθογραφίας επηρεάζουν αρνητικά την επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου, το αυτοσυνείδημα του μαθητή αλλά και το περιεχόμενο και την ποιότητα του κειμένου. Επίσης, επηρεάζουν τη στάση του μαθητή απέναντι στο γραπτό λόγο και κατά συνέπεια και στο σχολείο και στη σχολική επίδοση, στην οποία τα προβλήματα ορθογραφίας επιδρούν αρνητικά καθώς ο μαθητής σήμερα χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο σε ποσοστό 30% έως

60% των σχολικών δραστηριοτήτων, είτε για να κρατήσει σημειώσεις, είτε για να δείξει τι έμαθε, είτε για να επικοινωνήσει με τους άλλους.

Η διαφορά των ορθογράφων και των ανορθόγραφων δεν είναι η οπτική μνήμη, αλλά η ορθογραφική μνήμη, η οποία είναι σημαντική γιατί οι μαθητές θα πρέπει να θυμούνται τα πρότυπα των γραμμάτων και των λέξεων. Οι ορθογράφοι έχουν ανεπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούν να προφέρουν λέξεις και να μάθουν τα πρότυπα των γραμμάτων μέσα από αυτές. Η καλή γνώση συντακτικών κανόνων, της μορφολογίας και της σημασιολογίας σε συνδυασμό με τη φωνολογική ενημερότητα και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων βοηθούν το μαθητή να γράφει ορθογραφημένα. Αντίθετα, οι ανορθόγραφοι μαθητές βασίζονται στη γνώση της σχέσης ήχου – γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων.

Η δυσορθογραφία συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Είναι μια ειδική δυσκολία της μάθησης της ορθογραφίας και συχνά συνοδεύει την ειδική δυσκολία της ανάγνωσης, αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της χωρίς δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα ορθογραφικά λάθη μπορεί να οφείλονται σε:

- Διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και ακολουθίας
- Διαταραχές της ανάπτυξης του προφορικού λόγου (μεταγλωσσικές ικανότητες)
- Δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου

Σχετικά με τα αίτια της δυσορθογραφίας, είναι ένα θέμα που απασχόλησε πολλούς ειδικούς. Διάφοροι μελετητές της ψυχαναλυτικής σχολής υποστηρίζουν την υπόθεση εμφάνισης της δυσορθογραφίας σαν ένα σύμπτωμα συσχετικών δυσκολιών του παιδιού με την οικογένειά του, το οποίο συνδέεται με την άρνηση του πατρικού κύρους. Ωστόσο, η κακή αυτή σχέση παιδιού και οικογένειας θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα των δυσκολιών στην σχολική επίδοση και όχι αίτιο.

Οι έρευνες που κινήθηκαν στα πλαίσια της οργανικής δυσλειτουργίας σαν αίτιο της δυσορθογραφίας κατέληξαν στην άποψη ότι πρόκειται για μια δυσκολία επεξεργασίας και συνδυασμού του συνόλου των πληροφοριών που συμμετέχουν στην παραγωγή του γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η δημιουργία ενός οπτικού λεξικού ή να είναι μία επίπονη και ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία.

Πιο απλά, ο μαθητής με δυσορθογραφία είναι ένα φυσιολογικό πνευματικά παιδί, που όμως γράφει ανορθόγραφα (π.χ. γράφει «τόρα» αντί «τώρα», «καλή» ή «καλί» αντί «καλοί») ή μπερδεύει τους φθόγγους (π.χ. γράφει δ αντί θ, χ αντί γ), γιατί

δεν έχει διδαχθεί - μάθει όπως πρέπει και δεν έχει εμπεδώσει και κατανοήσει πλήρως όχι μόνο τους φθόγγους και τα γράμματα, αλλά και τον μηχανισμό και τους κανόνες γραφής, παρ' όλο που τα έχει διδαχθεί. Δηλαδή δεν έχει μάθει καλά:

- να αναλύει ή να ξεχωρίζει και να συνδυάζει τους επιμέρους ήχους (φθόγγους) των λέξεων (κατάτμηση και συγκερασμός).
- ποιοι και πόσοι είναι οι φθόγγοι των λέξεων.
- ποια και πόσα είναι τα σύμβολα (τα γράμματα) με τα οποία παριστάνουμε στη γραφή τους επιμέρους ήχους (φθόγγους) των λέξεων.
- την αντιστοιχία φθόγγων-γραμμάτων, δηλαδή να συνδυάσει τους ήχους (τους φθόγγους) με τα αντίστοιχα σύμβολα (τα γράμματα) τους.
- το λόγο (αιτία) και τους κανόνες με τους οποίους χρησιμοποιούμε στην γραφή τα ομόφωνα γράμματα (π.χ. ο-ω, η-ι κ.λπ.), δηλαδή πότε και για ποια αιτία βάζουμε το κάθε γράμμα στις λέξεις που γράφουμε. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Χαρίση, 2011)

3.2.9. Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχές στη γραπτή έκφραση / ορθογραφία

Οι δυσκολίες των παιδιών τόσο στη γραφή όσο και στην ορθογραφία είναι σημαντικές, αρκετές είναι οι φορές που τα γραπτά τους δεν γίνονται κατανοητά από τους άλλους. Οι δυσκολίες των παιδιών ταξινομούνται σε τρεις κύριες μορφές:

- **Η ειδική δυσκολία στην χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής:** Στοχεύει σε λέξεις οι οποίες είναι ανορθόγραφα γραμμένες και αναγνωρίζονται με δυσκολία.
- **Η ειδική δυσκολία γραφής:** Αναφέρεται σε περιπτώσεις με ακατάστατη γραφή που δεν είναι εύκολες να τις αναγνωρίσουμε, παρουσιάζονται υπερβολικά ορθογραφικά λάθη, ενωμένες λέξεις που δεν είναι στο ίδιο ύψος παίρνοντας πάνω και κάτω από τις γραμμές του τετραδίου με πολλές μουντζούρες κ.λ.π
- **Η γλωσσική - εκφραστική διαταραχή του γραπτού λόγου:** Τα λάθη είναι στη γραπτή έκφραση του παιδιού και τα κείμενά τους δεν έχουν κατανοητό περιεχόμενο. (Πόρποδας, 1993)

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, στην περίπτωση που υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό. (Χαρίση, 2011)

Στο ICD-10, η διάγνωση περιορίζεται στην ειδική δυσκολία του συλλαβισμού, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μία ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό ειδικής δυσκολίας στην ανάγνωση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στη γραφή και στην ορθογραφία είναι:

- Δυσκολεύεται στην κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει το χέρι τους για το σχηματισμό της λέξης/του γράμματος (σχήμα, μέγεθος, κλήση, ευθυγράμμιση).
- Δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις γραμμές του τετραδίου.
- Δυσκολεύεται στο συντονισμό κινήσεων-αδεξιότητα.
- Άλλοτε πιέζει πολύ δυνατά το μολύβι και άλλοτε όχι όσο πρέπει.
- Δεν χρησιμοποιεί τον αντίχειρά του για τον έλεγχο του μολυβιού όταν γράφει.
- Έχει κακή στάση σώματος κατά τη γραφή, προβληματική θέση του καρπού και του τετραδίου.
- Δυσκολεύεται στη διατήρηση της αναλογίας των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.
- Ασυνέπειες στο σχήμα και το μέγεθος των γραμμάτων.
- Δυσκολεύεται στη χρήση των σημείων στίξης.
- Υπερβάσεις των περιθωρίων των γραμμών.
- Δεν τηρεί αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.
- Έχει ακατάστατη γραφή με πολλές «μουντζούρες» και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα και ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων.
- Κάνει συχνά αντιστροφές, προσθέσεις, παραλείψεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων.
- Πολύ αργός ή πολύ γρήγορος ρυθμός γραφής ή αντιγραφής.
- Δεν τονίζει τις λέξεις ή τονίζει σε λάθος συλλαβή.
- Δεν γενικεύει την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα αν δεν εξασκηθεί ειδικά, δηλ. ενώ

διδάσκεις ότι «τα ρήματα σε –ώνω γράφονται με –ω, και αυτό το «ω» διατηρείται σε όλους τους χρόνους και στα παράγωγα ουσιαστικά», εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για κάθε μια από τις περιπτώσεις,(παράγωγα ουσιαστικά, υπόλοιποι χρόνοι πέραν του ενεστώτα) δεν θα γράψει σωστά το «άπλωμα» ή το «έχουμε απλώσει».

- Ψιθύρισμα των λέξεων κατά τη διάρκεια της γραφής τους.
- Κάνει συχνά λάθη στο ετυμολογικό μέρος της λέξης και δεν αυτοδιορθώνεται.
- Κάνει λάθη στη σειρά των λέξεων.
- Δεν τηρεί χρονική ή λογική αλληλουχία.
- Δυσκολεύεται στη δόμηση παραγράφων.
- Δυσκολεύεται στη ολοκλήρωση προτάσεων.
- Κάνει λάθος χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών.
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και χρήση κατάλληλων ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων.
- Επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις και χρησιμοποιεί κοινόχρηστες και όχι πρωτότυπες λέξεις.
- Δεν δίνει ενδιαφέροντα τίτλο στα κείμενά του.
- Οι ιδέες του δεν ανταποκρίνονται στο θέμα.
- Δυσκολεύεται στην καταγραφή κειμένων με φαντασία, πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος.
- Γράφει κείμενα με περιορισμένο αριθμό λέξεων/προτάσεων, τηλεγραφικά κείμενα.
- Δυσκολεύεται στη σύνταξη.
- Δυσκολεύεται στη σύνθεση εισαγωγής.
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και ανάπτυξη κεντρικών ιδεών.
- Δυσκολεύεται στην ανάπτυξη επιχειρημάτων. (Hallahan et al., 2005, Χαρίση, 2011, Χρηστάκης, 2000)

3.3. Διαταραχή στα μαθηματικά / αριθμητική (δυσαριθμησία)

3.3.1. Έννοια της διαταραχής στα μαθηματικά / αριθμητική (δυσαριθμησία)

Στην διαταραχή στα μαθηματικά/αριθμητική (δυσαριθμησία) η μαθηματική

ικανότητα είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη για τη χρονολογική ηλικία, το νοητικό επίπεδο του παιδιού και την τάξη που φοιτά και επηρεάζει τη σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματική ικανότητα. Οι ικανότητες που παραβλάπτονται είναι λεκτικές (κατανόηση ή κατονομασία μαθηματικών όρων, αποκωδικοποίηση γραπτών προβλημάτων σε μαθηματικά σύμβολα), αντιληπτικές (αναγνώριση ή διάβασμα αριθμητικών συμβόλων και σημείων, συγκρότηση αντικειμένων σε ομάδες), προσοχής (αντιγραφή αριθμών και συμβόλων, πρόσθεση κρατουμένων) και μαθηματικές (ακολουθία μαθηματικών αλληλουχιών, μέτρημα αντικειμένων, εκμάθηση της προπαίδειας). Η συχνότητα της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στα μαθηματικά χωρίς τη συνύπαρξη άλλης ειδικής μαθησιακής δυσκολίας υπολογίζεται στο 1% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Η διάγνωση δεν είναι εφικτή πριν το τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού και συχνά καθυστερεί αν το παιδί έχει υψηλό νοητικό επίπεδο και λειτουργεί σε ικανοποιητικό επίπεδο. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Αγαλιώτης, 2000)

3.3.2. Απαιτήσεις για τα μαθηματικά

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά εμφανίζονται με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό, όταν έχει ξεκινήσει να διδάσκεται βασικά στοιχεία της αριθμητικής. Το υπόστρωμά τους, όμως μάλλον, βρίσκεται στα χρόνια που το παιδί φοιτά στο νηπιαγωγείο και σ' αυτό μπορούμε να παρέμβουμε.

Για τα μαθηματικά απαιτούνται:

- ✖ Η αντίληψη του χώρου
- ✖ Η αντίληψη του χρόνου
- ✖ Η έννοια της αλληλουχίας
- ✖ Η ικανότητα σύγκρισης
- ✖ Η ταξινόμηση
- ✖ Ο συνδυασμός διαφόρων πληροφοριών
- ✖ Η αντίληψη αφηρημένων εννοιών
- ✖ Η μνήμη
- ✖ Ο λόγος
- ✖ Η ικανότητα οπτικών παραστάσεων (Αγαλιώτης, 2000)

3.3.3. Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχή στα μαθηματικά / αριθμητική (δυσαριθμησία)

Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να εμφανίζονται σε ποικίλους συνδυασμούς και με διάφορες μορφές και μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού σε έναν ή περισσότερους τομείς της σχολικής μάθησης. Το φαινόμενο είναι τόσο περίπλοκο, γεγονός που αποδεικνύεται από το ότι παρά τις σχετικές προσπάθειες που έχουν γίνει, δεν έχει καταστεί δυνατή η κατάρτιση ενός λεπτομερειακού και γενικά αποδεκτού καταλόγου γνωστικών και άλλων χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ομάδας του μαθητικού πληθυσμού που να μπορεί να υποστηριχθεί από όλα τα μέλη της.

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες στα μαθηματικά είναι:

- Δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις μιας σελίδας
- «Πηδάει» γραμμές όταν εκτελεί μια άσκηση
- Διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς
- Υπάρχει σύγχυση στη γραφή ή στην ανάγνωση αριθμών που παρουσιάζουν οπτικές ομοιότητες μεταξύ τους, όπως είναι το 6/9, το 2/5.
- Απεικονίζει καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία (π.χ. 6 αντί 9).
- Αντιστρέφει τη σειρά των ψηφίων πολυψήφιων αριθμών κατά την αντιγραφή τους.
- Δεν διακρίνει σωστά τα νομίσματα. Κάνει σημαντικά λάθη στις οικονομικές συναλλαγές.
- Δεν διακρίνει σωστά τους δείκτες του ρολογιού.
- Δυσκολεύεται στην ερμηνεία και το χειρισμό μαθηματικών συμβόλων (π.χ. $\times$ αντί για $+$).
- Δυσκολεύεται να γράψει τους αριθμούς πάνω στη γραμμή του τετραδίου.
- Δυσκολεύεται στη διάκριση του «πριν» και «μετά» σε χωρικές ακολουθίες.
- Δυσκολεύεται στη διάκριση του «δεξιά» και «αριστερά».
- Δυσκολεύεται στη διάκριση των μεγεθών και σχημάτων.
- Μεταφέρει κρατούμενα σε λάθος στήλες στην εκτέλεση πράξεων.
- Δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμητικής γραμμής.



- Δυσκολεύεται στη σύγκριση πολυψήφιων αριθμών.
- Δυσκολεύεται στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων.
- Έχει μπέρδεμα ως προς τη θέση στην οποία πρέπει να τοποθετηθούν οι αριθμοί κατά την πρόσθεση ή την αφαίρεση (οι μονάδες κάτω από τις μονάδες και οι δεκάδες κάτω από δεκάδες και οι εκατοντάδες κάτω από τις εκατοντάδες κ.τ.λ.).
- Δυσκολίες στην εκμάθηση των πινάκων πολλαπλασιασμού.
- Δυσκολία να κάνουν νοερούς αριθμητικούς πολλαπλασιασμούς.
- Δυσκολία στην κατανόηση της διαδοχής και της αλληλουχίας (μέρες της εβδομάδας, αλφαβήτα, μήνες του χρόνου, τηλεφωνικοί αριθμοί).
- Σύγχυση με τις οδηγίες.
- Δυσκολεύεται με τις έννοιες του χρόνου και του προσανατολισμού, με αποτέλεσμα να είναι ασυνεπής σε ραντεβού και κοινωνικές εκδηλώσεις.
- Δυσκολεύεται να εντοπίσει τοποθεσίες σε χάρτες.
- Παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών της μουσικής, στην ανάγνωση μουσικού κειμένου και στην εκμάθηση των κινήσεων που απαιτούνται για το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου.
- Χάνει τη σειρά του όταν συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι. (Αγαλιώτης, 2000, Χαρίση, 2011, Χρηστάκης, 2000)

3.4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Τα γενικά χαρακτηριστικά της διαταραχής μάθησης μη προσδιοριζόμενη αλλιώς αφορούν προβλήματα στην ακουστική αντίληψη, στη λεπτή κινητικότητα, στη μνήμη, στο λόγο και στον αφαιρετικό συλλογισμό. Αναλυτικότερα, είναι τα εξής:

Ακουστική αντίληψη:

- Δυσκολεύεται στις προφορικές ασκήσεις
- Συγχέει όρους που μοιάζουν φωνολογικά, (όπως τριακοστός και τετρακοσιοστός).

Λεπτή κινητικότητα:

- Το παιδί γράφει δραματικά αργά.
- Κάνει λάθη κατά τη γραφή των αριθμών.
- Δυσκολεύεται να προσαρμόσει το μέγεθος των ψηφίων που γράφει στο διαθέσιμο

χώρο.

Μνήμη:

- Δυσκολεύεται στη συγκράτηση νέων μαθηματικών δεδομένων
- Δυσκολεύεται στη συγκράτηση μνήμης των πινάκων της προπαίδειας με αποτέλεσμα τα συχνά λάθη στον πολλαπλασιασμό.
- Δυσκολεύεται να λέει την ώρα, η εκμάθηση της ώρας μπορεί να γίνει με σχετική καθυστέρηση, σύγχυση με το «και» και το «παρά»

Λόγος:

- Δυσκολεύεται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων (συν, υπόλοιπο, κρατούμενο κ.α.)
- Δυσκολεύεται να εκφράσει προφορικά και με τη χρήση μαθηματικών όρων αυτό που σκέφτεται
- Δυσκολεύεται στην προφορική περιγραφή των βημάτων μιας στρατηγικής που ακολουθεί

Αφαιρετικός συλλογισμός:

- Δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων όπως, $=$, $<$, $>$.
- Δυσκολεύεται στην επίλυση προφορικών προβλημάτων.
- Δυσκολεύεται στη σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων
- Δυσκολεύεται στη σύνταξη προβλημάτων (Χαρίση, 2011)

Κεφάλαιο 4: Επιδημιολογικά δεδομένα και αιτιολογικοί παράγοντες

4.1. Η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες, ως ευρύτερη κατηγορία διαταραχών, έχουν συγκεντρώσει την προσοχή των ειδικών, καθώς θεωρούνται ως ένα από τα πιο σοβαρά κοινωνικά προβλήματα εξαιτίας του υψηλού ποσοστού που εμφανίζουν στο μαθητικό πληθυσμό.

Η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών στον παιδικό πληθυσμό δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια λόγω των δυσκολιών που σχετίζονται με τον ορισμό, τη διάγνωση, τον τρόπο προσέγγισής τους, καθώς και με τα δείγματα των ερευνών. Ποικίλει από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή ως αποτέλεσμα των διαφορετικών διαγνωστικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται όσο και των πόρων που διατίθενται για την αντιμετώπισή τους.

Το Ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 σε ολόκληρη την Ελλάδα λειτούργησαν 190 Ειδικά Σχολεία και 728 τμήματα ένταξης. Σε αυτά φοίτησαν συνολικά 13.595 μαθητές από τους οποίους οι 8.322 είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Από αυτούς οι 925 είχαν διάγνωση από επίσημο φορέα (Κ.Δ.Α.Υ.) ενώ 7.397 δεν είχαν κάποια διάγνωση. Γενικά έχει υπολογιστεί ότι το ποσοστό των σοβαρών - ειδικών διαταραχών (απόδοση στη μάθηση με καθυστέρηση 2 ετών περίπου) σε 4-5%, ενώ των ήπιων (καθυστέρηση στην απόδοση 1 έτος περίπου) 10-15%.

Έχει επικρατήσει η άποψη ότι, σε ότι αφορά τις διαφορές των δύο φύλων, οι μαθησιακές δυσκολίες διαγιγνώσκονται πιο συχνά στα αγόρια και η αναλογία αγοριών – κοριτσιών που δίνουν οι μελέτες είναι 4:1. Παρά τη γενικότερη αυτή πεποίθηση όμως, τα δεδομένα, τα οποία προέρχονται από το γενικό πληθυσμό, δείχνουν ότι τα ποσοστά των αγοριών είναι ελάχιστα υψηλότερα από ότι των κοριτσιών. (Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγείας, 1990, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

4.2. Αιτιολογικοί παράγοντες

Κατά καιρούς έχουν γίνει πολλές έρευνες και έχουν διατυπωθεί αρκετές υποθέσεις. Κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970 και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα

επικρατούσε η αντίληψη ότι η βάση των μαθησιακών δυσκολιών είναι στην λανθασμένη οπτική αντίληψη των πληροφοριών. Η υπόθεση του Orton για την ερμηνεία των λαθών αντιστροφής (π.χ. 3 αντί ε) διερευνήθηκε και διαπιστώθηκαν πλήθος υποθέσεων, οι οποίες συνδέανε τις αναγνωστικές δυσκολίες με προβλήματα οπτικής ή οπτικοχωρικής αντίληψης. Όμως στα μέσα της δεκαετίας του 1970 η άποψη αυτή άρχισε να αμφισβητείται. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι το 40% των δυσλεκτικών παιδιών έχει και οπτικοχωρικά προβλήματα και ακουστικο-φωνητικά, πάνω από 50% παρουσιάζει μόνο ακουστικο-φωνητικές δυσκολίες, ενώ μόνο το 10% των παιδιών αυτών παρουσιάζει βασικά οπτικοχωρικές δυσκολίες (ανάλυση- σύνθεση- αντίστροφη).

Είναι πιο ασφαλές να υποθέσουμε ότι οι διαταραχές της αντίληψης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ξεχωριστή δυσκολία που συνυπάρχει με τις μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως να υπάρχει αιτιολογική σχέση με αυτές. Υπάρχει μια άποψη σύμφωνα με έρευνες, η οποία υποστηρίζει ότι οι διαταραχές της οπτικής αντίληψης/επεξεργασίας δεν συνδέονται αιτιολογικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα άλλοι παράγοντες, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τα κίνητρα και οι γλωσσικές δεξιότητες είναι υπεύθυνοι για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών και όχι οι διαταραχές της αντίληψης.

Ο καθορισμός των αιτιολογικών παραγόντων των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα. Δεν έχουν διαπιστωθεί σαφείς σχέσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαταραχές και σε αιτιολογικούς παράγοντες. Πιθανές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών είναι:

- ♦ Η παρουσία ήπιας δυσλειτουργίας νευρολογικής φύσης
- ♦ Διαταραχές σε ορισμένα πεδία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος
- ♦ Καθυστέρηση ωρίμανσης συγκεκριμένων νευρικών κυττάρων
- ♦ Ψυχολογικοί – Ψυχιατρικοί παράγοντες
- ♦ Περιβαλλοντικοί παράγοντες
- ♦ Βιολογικοί παράγοντες
- ♦ Γενετικοί παράγοντες
- ♦ Αισθητηριακές ανεπάρκειες – Διαταραχές οπτικής αντίληψης και επεξεργασίας πληροφοριών
- ♦ Νευρολογικές ανεπάρκειες
- ♦ Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία
- ♦ Κληρονομικότητα

Είναι αποδεκτό ότι δεν ευθύνεται το παιδί και οι συμπεριφορά για το πρόβλημά του, ούτε και οι γονείς, ούτε και οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί καθώς και οικογενειακοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν με τον τρόπο τους τη σχολική επίδοση και τη μάθηση και κατά συνέπεια και την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, για τους οποίους θα μιλήσουμε αναλυτικότερα σε επόμενα κεφάλαια. Σε κάθε περίπτωση οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαφορετικό συνδυασμό βαθύτερων αιτιών, τα οποία δε μπορούν να περιοριστούν στην οικογένεια ή το σχολείο, ούτε βέβαια μόνο σε εγγενείς παράγοντες του παιδιού. Οι δυσλειτουργίες δεν εξαλείφονται παντελώς, αλλά με κατάλληλη παρέμβαση μειώνονται κάποιες αρνητικές τους επιδράσεις. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Αλεξάνδρου, 1995)

Κεφάλαιο 5: Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

5.1. Ο ρόλος της διάγνωσης

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται ότι είναι πολύ δύσκολη, επειδή στις μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει μεγάλη ετερογένεια και ποικιλομορφία ως προς τις πιθανές αιτίες, τους τρόπους αντιμετώπισης και τις επιπτώσεις τους στις ζωές των ατόμων και συχνά δεν υπάρχουν εμφανή συμπτώματα. Συνήθως το πρόβλημα εμφανίζεται με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπου υπάρχει συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα και καθορισμένες απαιτήσεις. Βέβαια, εάν το πρόβλημα είναι μεγάλο μπορεί να εμφανιστεί και στο νηπιαγωγείο, αρκεί οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν την ύπαρξη των μαθησιακών προβλημάτων και να μην τα αποδώσουν σε παράγοντες όπως τεμπελιά και ανωριμότητα.

Πολλές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών γίνονται νωρίτερα αντιληπτές, επειδή συνοδεύονται από διάφορα εμφανή συμπτώματα, όπως καθυστέρηση στο λόγο, στο συντονισμό των κινήσεων κ.λπ., που συνήθως γίνονται αντιληπτά από τους γονείς, οι οποίοι περιμένουν με αγωνία το πρώτο του βήμα, την πρώτη του λέξη και χιλιάδες άλλα «πρώτα» ή από τον παιδίατρο κατά τη διάρκεια των εξετάσεων ρουτίνας που ψάχνει για πιο λεπτά σημάδια ανάπτυξης.

Αρκετές φορές η διάγνωση τίθεται από το νηπιαγωγείο, παρόλο που υπάρχει σχετική χαλαρότητα, ευέλικτο πρόγραμμα και μειωμένες απαιτήσεις και δε δίνουν πάντα εμφανή συμπτώματα. Ωστόσο, ο δάσκαλος είναι, ίσως, ο πρώτος που παρατηρεί τις επίμονες δυσκολίες του παιδιού στο γράψιμο, στο διάβασμα ή την αριθμητική καθώς οι σχολικές απαιτήσεις γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες.

Μπορεί, όμως, να μη διαπιστωθούν έγκαιρα τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών που είναι συνεσταλμένα, ευγενικά και ήσυχα, γιατί τα χαρακτηριστικά αυτά επιβραβεύονται από το σχολείο και είναι πιθανόν να επικαλύψουν δυσλειτουργίες και ανεπάρκειες, οι οποίες μπορεί να χαρακτηριστούν ως εκδηλώσεις δειλίας, ντροπής κ.λπ. και οι μαθησιακές δυσκολίες να μείνουν αδιάγνωστες. Επίσης, αδιάγνωστες μπορεί να μείνουν και οι μαθησιακές δυσκολίες σε παιδιά που έχουν νοητικό επίπεδο πάνω από το μέσο όρο, γιατί η εξυπνάδα τους είναι αυτή που τα βοηθάει να αναπτύξουν δεξιότητες υπερανάπτυξης της ανεπάρκειάς τους και καταφέρνουν να παίρνουν

καλούς βαθμούς και να περνάνε τις τάξεις χωρίς δυσκολίες. Τα παιδιά που συνήθως αναγνωρίζονται αμέσως είναι τα παιδιά με υπερκινητικότητα λόγω της παρορμητικής συμπεριφοράς και της κινητικότητάς τους.

Σύμφωνα με το National Institute of Mental Health “NIMH” (1999), οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαπιστωθούν ανεπίσημα παρατηρώντας σημαντικές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού. Μία καθυστέρηση δύο χρόνων στις πρώτες τάξεις, συνήθως θεωρείται σημαντική. Σε μεγαλύτερους μαθητές δεν αναγνωρίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες, εκτός και αν η καθυστέρηση είναι πάνω από δύο χρόνια. Η πραγματική, όμως, διάγνωση γίνεται χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα τεστ που συγκρίνουν το επίπεδο ικανότητας του παιδιού με αυτό που θεωρείται φυσιολογική ανάπτυξη για ένα άτομο της συγκεκριμένης ηλικίας και ανάπτυξης.

Για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, εκτός από την ανεύρεση όλων των τυπικών χαρακτηριστικών, θα πρέπει να εξασφαλίσουμε:

- την ύπαρξη φυσιολογικής όρασης, ακοής και κινητικότητας
- την απουσία οργανικού νοσήματος που μπορεί να επηρεάζει τη μάθηση π.χ. επιληψία
- την επαρκή σχολική εκπαίδευση
- το ευνοϊκό οικογενειακό περιβάλλον
- τη φυσιολογική νοημοσύνη που καθορίζει ως νοητικό πηλίκο $IQ > 90$
- αναγνωστική ικανότητα τουλάχιστον κατά 2 χρόνια χαμηλότερη από αυτή που προβλέπεται από το δείκτη νοημοσύνης του (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Η διάγνωση δεν είναι ούτε απλή ούτε εύκολη διαδικασία. Αντίθετα, απαιτεί εμπειρία, εξειδίκευση και μεγάλη προσοχή και γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται από ομάδα ειδικών που αποτελούν τη διαγνωστική – διεπιστημονική ομάδα, που θα εκτιμήσουν προσεκτικά τις ικανότητες και τις αδυναμίες του παιδιού πριν του βάλουν την ετικέτα του "δυσλεξικού" και όχι από γονείς ή εκπαιδευτικούς που το μόνο που μπορεί να καταφέρουν είναι να κάνουν μία πρόχειρη εκτίμηση που μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την εδραίωση του προβλήματος και την απομάκρυνση από την ουσιαστική και άμεση αποκατάσταση.

Ολοκληρώνοντας, η διάγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μία επίσημη διάγνωση όχι μόνο μπορεί να προσφέρει στους γονείς την ανακούφιση που χρειάζονται, διότι πλέον γνωρίζουν ότι το παιδί τους δεν πάσχει από νοητική υστέρηση ούτε είναι

τεμπέλικο, κι έτσι μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, αλλά συμβάλλει και στην έγκαιρη παρέμβαση και αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού. Επίσης, συνειδητοποιούν πως δεν έχουν καμία ευθύνη και είναι πλέον έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του παιδιού τους με ηρεμία, επιμονή και υπομονή.

5.2. Σχολική επίδοση

Η μάθηση στο σχολείο αποτελεί μία από τις κύριες διαστάσεις της διδασκαλίας, αν όχι την κυριότερη. Οι μαθητές μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιολογούνται σε σχέση με το βαθμό ανταπόκρισής τους στους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί για κάθε μαθησιακό τομέα σε κάθε σχολική βαθμίδα ή τάξη. Η επιτυχία ή μη των μαθητών στην απόκτηση της παρεχόμενης μάθησης, καθορίζει τη σχολική τους επίδοση, καθώς και την ύπαρξη ή μη δυσκολιών στη μάθηση.

Η σχολική επίδοση είναι μία σύνθετη και πολύ-προσδιοριζόμενη δομή. Είναι ένας τομέας στον οποίο παρατηρούνται μεγάλες ατομικές διαφορές, ακόμη και μεταξύ μαθητών που έχουν φοιτήσει ίσο χρόνο σε σχολείο. Γενικά, η σχολική επίδοση θα μπορούσε να οριστεί σαν ένα συνεχές, στον ένα άκρο του οποίου βρίσκεται η σχολική επιτυχία και στο άλλο η σχολική αποτυχία. Οι όροι σχολική επιτυχία και σχολική αποτυχία σημαίνουν την επαρκή ή ανεπαρκή εκπλήρωση ή μη από το μαθητή των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων της συγκεκριμένης βαθμίδας ή τάξης.

Η σχολική επιτυχία σχετίζεται με την απουσία προβλημάτων και την επίτευξη υψηλής σχολικής επίδοσης, ενώ η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία ή αδυναμία κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, τη χαμηλή σχολική επίδοση καθώς και την πιθανή παρουσία προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία συχνά τη συνοδεύουν.

Πρέπει να αναφέρουμε πως η σχολική αποτυχία μπορεί να έχει αμφίσημη σημασία, αφού από το ένα μέρος περιλαμβάνει την αποτυχία του μαθητή στο σχολείο και από το άλλο μέρος την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθητή. Τέλος, έχει υποστηριχθεί ότι αντιμετώποι με τη σχολική αποτυχία έρχονται οι μαθητές που δε μπορούν να επωφεληθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά τους. (Δήμου, 1991, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Αναγνωστόπουλος και συν., 2005)

5.3. Μοντέλα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών

Μετά τον αρχικό εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών ακολουθεί η διαδικασία αξιολόγησης, κατά την οποία γίνεται πλήρης έλεγχος των δυνατοτήτων του παιδιού. Η σωστή αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική, καθώς πολλές φορές δεν είναι δυνατό να εκτιμηθούν οι αιτίες για τη σχολική αποτυχία και η οποία αξιολόγηση θα οδηγήσει στη διαφορική διάγνωση. Η αξιολόγηση είναι κατά κανόνα επικεντρωμένη στο παιδί και περιλαμβάνει τη συλλογή ποικίλων πληροφοριών, όπως, ατομικό ιστορικό, ιατρικό ιστορικό, οικογενειακή κατάσταση, καθώς και τη συλλογή στοιχείων από το άμεσο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Σημαντικές είναι και οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από ψυχομετρικές δοκιμασίες και από την εκτίμηση του μαθησιακού επιπέδου. Μία πλήρης αξιολόγηση θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης, της γραπτής έκφρασης και ορθογραφίας και των μαθηματικών δεξιοτήτων.

Για την κατανόηση και την περαιτέρω αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών προτείνεται η ύπαρξη ενός πλαισίου που περιλαμβάνει το έργο, το παιδί και το περιβάλλον. Συνεπώς, το πρώτο βήμα στην αξιολόγηση είναι ο προσδιορισμός του κατά πόσο οι δυσκολίες οφείλονται σε εγγενή γνωστική δυσκολία (παιδί), σε εκπαιδευτικά προβλήματα που δε σχετίζονται με τις ικανότητες του παιδιού (έργο) ή σε έλλειψη κατάλληλων ευκαιριών (περιβάλλον).

Τα πιο γνωστά μοντέλα αξιολόγησης είναι:

- ☞ **Η παραδοσιακή αξιολόγηση :** Χρησιμοποιούνται κυρίως σταθμισμένα τεστ. Ο μαθητής κατατάσσεται σε μία κατηγορία ανάλογα με την επίδοσή του σε αυτά τα τεστ και εντοπίζονται οι δυνάμεις και οι αδυναμίες του για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων.
- ☞ **Η δυναμική αξιολόγηση:** Δε χρησιμοποιούνται σταθμισμένα τεστ. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αξιολογήσει την ικανότητα του μαθητή να μάθει μέσα στα πλαίσια της τάξης. Πρόκειται για μία υποκειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού που δε βασίζεται σε βαθμολογίες δοκιμασιών.

☞ **Η αξιολόγηση που είναι βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα:** Γίνεται χρήση υλικού από τη διδακτέα ύλη της τάξης. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει πρώτα το στόχο, ο οποίος συνδέεται με ένα τμήμα του αναλυτικού προγράμματος που αναμένεται να κατακτήσει ο μαθητής. Στη συνέχεια αξιολογεί το μαθητή με συχνές, συστηματικές και επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για να διαπιστώσει κατά πόσο ο στόχος έχει επιτευχθεί. (Πολυχρόνη και συν., 2010)

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης, της γραπτή έκφρασης και των μαθηματικών είναι τα παρακάτω:

A. Η επίδοση στην ανάγνωση, η μαθηματική ικανότητα, οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματική ικανότητα, σύνθεση γραπτών κειμένων.

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες απ' αυτές που συνήθως το συνοδεύουν. (Χαρίση, 2011)

5.3.1. Αξιολόγηση αισθητηριακών περιοχών, νοημοσύνης και επίδοσης, ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών ικανοτήτων

Η ανάγνωση και η γραφή είναι αλληλένδετες διαδικασίες. Η ανάγνωση ορίζεται ως μια λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούνται το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος, με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας. Η γραφή αποτελεί την αντίστροφη αυτής της λειτουργίας κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγο αποδιώκοντας επίσης την επικοινωνία.

Για να είναι ένα παιδί σε θέση να διαβάσει, πρέπει να κατέχει την τεχνική αποκρυπτογράφησης ενός γραπτού μηνύματος, η οποία διακρίνεται στην αποκωδικοποίησης και στην κατανόηση του μηνύματος. Η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλεπιδρούν. Κατά την ανάγνωση το παιδί αναγνωρίζει τα σύμβολα και την σύνθεσή τους και παράλληλα αξιοποιεί μια σειρά από σημασιολογικές και συντακτικές- γραμματικές προσδοκίες. Συνδυάζοντας όλα αυτά το παιδί καταφέρει να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει το σημασιολογικό μέρος του γραπτού μηνύματος και κατά συνέπεια να επικοινωνήσει.

Η γραφή είναι από τα πιο απαιτητικά μέρη του λόγου και επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες ή τα συναισθήματά του σε ορθή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας, γραπτή μορφή. Τέλος, δεν περιλαμβάνει μόνο την ορθογραφία ή την καλλιγραφία αλλά και την παραγωγή κειμένων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

5.3.1.1. Αξιολόγηση αισθητηριακών περιοχών

Πρέπει να ελέγξουμε κάθε μία από τις αισθητηριακές περιοχές για να ανακαλύψουμε τυχόν μαθησιακά ελαττώματα. Οι περιοχές προς διερεύνηση είναι οι οπτικές, οι ακουστικές, οι κινητικές, οι μνημονικές ικανότητες καθώς και οι ικανότητες διαδοχής. Αναλυτικότερα:

- Τα **οπτικά τεστ** μπορεί να περιλαμβάνουν: αποκωδικοποίηση, ανάγνωση και τεστ οπτικής αντίληψης.
- Τα **ακουστικά τεστ** μπορεί να περιλαμβάνουν: επανάληψη λέξεων και προτάσεων, τεστ συλλαβισμού και ακουστικής αντίληψης.
- Τα **κινητικά τεστ** μπορεί να περιλαμβάνουν: αντιγραφή σχεδίων, γραφή, απτική αντίληψη και γρήγορη ονομασία των αντικειμένων (π.χ. γλωσσική έκφραση).
- Τα **τεστ διαδοχής** μπορεί να περιλαμβάνουν: πίνακες πολλαπλασιασμού, μήνες τους χρόνου, αλφάβητο, επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και προσδιορισμό ρυθμικής διαδοχής. (Pierangelo et al., 2006)

5.3.1.2. Αξιολόγηση νοημοσύνης και επίδοσης

Ένα γενικό κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ύπαρξη ασυμφωνίας ανάμεσα στην επιτευχθείσα επίδοση, δηλαδή τη χαμηλή βαθμολογία στις διάφορες μαθησιακές δοκιμασίες και στην αναμενόμενη επίδοση με βάση το γενικό δείκτη νοημοσύνης του παιδιού, ο οποίος είναι συχνά πάνω από το μέσο όρο. Παρ' όλα αυτά, το κριτήριο αυτό ως μέσο διάκρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει αμφισβητηθεί έντονα, καθώς δε θεωρείται ασφαλές κριτήριο. Πλέον, θεωρείται αναγκαία μία πλήρης αξιολόγηση επικεντρωμένη στο μαθητή, η οποία αποσκοπεί στη συλλογή πολλών πληροφοριών με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων από μία διεπιστημονική ομάδα, έτσι ώστε να εντοπίζονται εγκαίρως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να λαμβάνουν την κατάλληλη αντιμετώπιση.

Μία αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει τη γνωστική αξιολόγηση μέσω σταθμισμένων τεστ καθώς και μαθησιακό έλεγχο. Η διαδικασία αυτή της αξιολόγησης αποσκοπεί στον προσδιορισμό της ύπαρξης, του είδους και της αιτιολογίας των συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής που εξετάζεται. Επιπλέον, παρέχει τη βάση για διαφορική διάγνωση και εντοπίζει τους τομείς που χρειάζονται παρέμβαση. Θεωρείται απαραίτητο να υπάρχει ποικιλία εναλλακτικών στρατηγικών αξιολόγησης, στις οποίες περιλαμβάνονται χρήση σταθμισμένων τεστ, αξιολόγηση με βάση το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, λειτουργική ανάλυση, αντικειμενικές κλίμακες βαθμολόγησης, κλινική συνέντευξη και ανάλυση των λαθών που κάνει ο μαθητής, καθώς η άποψη ότι μία μόνο προσέγγιση οδηγεί στην πιο αποτελεσματική παρέμβαση αποτελεί μύθο. Είναι ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία η ύπαρξη αυτής της πολυεπίπεδης και ποικίλης μεθοδολογικά αξιολόγησης, γιατί επιτρέπει τη σωστή διάγνωση και βοηθά στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασης.

Ωστόσο, καθοριστική σημασία στον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών έχει και η εκτίμηση του νοητικού επιπέδου του μαθητή. Πρώτον, δείχνει αν το παιδί βρίσκεται εντός φυσιολογικών ορίων νοητικού δυναμικού και δεύτερον η απόδοση του παιδιού στις υποδοκιμασίες τέτοιων εργαλείων μπορεί να υποδείξει τις αδυναμίες και τις ικανότητες του, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εξεταστής ως ενδείξεις για περαιτέρω αξιολόγηση με πιο εξειδικευμένες δοκιμασίες. Θα πρέπει, όμως, να αναφέρουμε πως ο δείκτης νοημοσύνης έχει συνδεθεί με τη σχολική επιτυχία και βαρύνει σε μία διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.

Επειδή τα αίτια της σχολικής αποτυχίας δεν είναι μόνο παιδαγωγικά και θα πρέπει το παιδί να εξετάζεται πλήρως προτείνεται το παρακάτω μοντέλο εξέτασης παιδιών για τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών:

- Ιστορικό του παιδιού
- Κλινική εξέταση
- Αναπτυξιακή εξέταση
- Νευρολογική εξέταση
- Ψυχιατρική εξέταση
- Αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης, μνήμης, γνωστικής επίδοσης
- Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων

Τα κριτήρια με τα οποία προσδιορίζονται οι ομάδες υψηλού κινδύνου για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι:

- Αισθητηριακά προβλήματα
- Χαμηλό ή οριακό νοητικό δυναμικό
- Καθυστέρηση ή προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη
- Ανώριμη συμπεριφορά
- Συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα προσαρμογής
- Οικογενειακά προβλήματα
- Κινητικά ή νευρολογικά προβλήματα
- Πολιτισμική αποστέρηση ή περιβαλλοντικές διαφορές με το σχολείο
- Προβλήματα υπερ-υποκινητικότητας και διάσπασης προσοχής (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

5.3.1.3. Αξιολόγηση ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης

Για την αξιολόγηση της ανάγνωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων ή κειμένων, τα οποία καλείται να διαβάσει ο μαθητής, ενώ την ίδια ώρα ο ειδικός καταγράφει τα αναγνωστικά λάθη του. Μία άλλη μέθοδος είναι η φωναχτή ανάγνωση. Το υλικό που παρέχεται για φωναχτή ανάγνωση (προτάσεις, μικρές παράγραφοι, σύντομα κείμενα κ.λπ.) πρέπει να είναι ανάλογο του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού.

Για τον έλεγχο της κατανόησης ενός κειμένου ενδείκνυται τόσο η φωναχτή

ανάγνωση όσο και η σιωπηλή, καθώς και η ακρόαση ενός κειμένου που διαβάζει ο εξεταστής και παρακολουθεί το παιδί. Το υλικό που παρέχεται για ανάγνωση (προτάσεις, μικρές παράγραφοι, σύντομα κείμενα κ.λπ.) επίσης, θα πρέπει να είναι ανάλογο του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού στη φωναχτή και στη σιωπηλή ανάγνωση, ενώ στην ακρόαση το κείμενο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού. Η κατανόηση ενός κειμένου συνήθως ελέγχεται με ερωτήσεις που εξάγονται από αυτό. Ωστόσο οι σωστές απαντήσεις του παιδιού στις ερωτήσεις του κειμένου δεν σημαίνουν ότι κατανόησε το κείμενο. Γι' αυτό μια πολύ καλή μέθοδος αξιολόγησης της συνολικής κατανόησης ενός κειμένου είναι η αναδιήγηση. Με την αναδιήγηση μπορούν να συγκεντρωθούν πολλά στοιχεία για την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που κατανόησε ο μαθητής. Η αβίαστη ανάκληση του κειμένου από το παιδί μπορεί να μας δώσει τον ακριβή τρόπο με τον οποίο το παιδί οργάνωσε τις πληροφορίες κατά την διάρκεια της ανάγνωσης. Τέλος η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης χρησιμοποιείται επίσης ως μέθοδο αξιολόγησης του κειμένου και προσφέρει μια γρήγορη αξιολόγηση των δυσκολιών. Υπάρχουν δυο τύποι αυτής της δοκιμασίας. Στον πρώτο τύπο δίνονται δυο ή τρεις εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες ο μαθητής επιλέγει μόνο μια, ενώ στον δεύτερο δεν δίνεται καμία και καλείται να συμπληρώσει μόνος του το κενό.

5.3.1.4. Αξιολόγηση γραφής

Πληροφορίες για την γραφή μπορεί να μας δώσει η ανάλυση μιας γραπτής παραγωγής του παιδιού. Ζητάμε από το παιδί να γράψει ένα δικό του κείμενο με ελεύθερο θέμα όσο πιο καλά μπορεί ή του δίνουμε μια φωτογραφία για να γράψει μια ιστορία με βάση το όσα απεικονίζονται ή να την περιγράψει σε προτάσεις. Η ανάλυση των γραπτών του μαθητή περιλαμβάνει την αξιολόγηση του περιεχομένου, του τρόπου γραφής, της χρήσης μορφολογικών στοιχείων, της ακουστικής και οπτικής αντίληψης.

5.3.1.5. Αξιολόγηση ορθογραφίας

Για την ορθογραφημένη γραφή απαιτείται: α) η γνώση των γραμμάτων, β) η γνώση του συστήματος ορθογραφίας, η οποία περιλαμβάνει την γνώση των αντιστοιχιών μεταξύ γραμμάτων και φωνημάτων και της κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα και γ) η ανάκληση από μνήμης της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων

(λεξικής γνώση) η οποία περιλαμβάνει την γνώση της σειράς των γραμμάτων σε συγκεκριμένες λέξεις και της αντιστοιχίας αυτών των γραμμάτων με τα φωνήματα της λέξης.

Η ποιοτική ανάλυση των λαθών στην ορθογραφία, που παρατηρούνται κατά τη γραπτή παραγωγή του παιδιού, αξιοποιώντας τα παραπάνω, μπορεί να μας δείξει το επίπεδο του παιδιού και τις δυσκολίες του.

5.3.1.6.Αξιολόγηση μαθηματικών ικανοτήτων

Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση των μαθηματικών ικανοτήτων έτσι ώστε να εντοπιστούν πιθανές δυσκολίες, θα πρέπει:

- Να ελέγχεται τόσο η επίσημη όσο και η ανεπίσημη μαθηματική γνώση του παιδιού.
- Να προσφέρεται μια ακριβή περιγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού ως προς τη μαθηματική γνώση.
- Να ελέγχεται η ακρίβεια και η αποτελεσματικότητα με την οποία το παιδί χρησιμοποιεί τις μαθηματικές δεξιότητες.
- Να ελέγχεται η κατοχή εννοιών και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
- Να προσδιορίζονται οι στρατηγικές και οι διαδικασίες που χρησιμοποιεί ο μαθητής.
- Να περιλαμβάνεται μια ανάλυση των λαθών που εμφανίζονται στην εργασία του μαθητή.
- Να εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή να επωφελείται από τη διδασκαλία, καθώς και η ετοιμότητα για την κατάκτηση νέων γνώσεων.
- Να ελέγχονται οι μεταγνωστικές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή.
- Να εξετάζεται η φύση της διδασκαλίας που δέχεται ο μαθητής.(Δήμου, 2004, Αγαλιώτης, 2000)

5.3.2. Εργαλεία διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης είναι απαραίτητη η χρήση εργαλείων διάγνωσης για τη συλλογή απαραίτητων και αξιόπιστων πληροφοριών για τις ικανότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Υπάρχουν τρία είδη μέσων, τα οποία μπορούν

να χρησιμοποιηθούν μόνο τους ή και σε συνδυασμό και είναι τα εξής:

- **Οι σταθμισμένες δοκιμασίες (standardized norm – referenced tests).** Παρέχουν πληροφορίες για το επίπεδο που βρίσκεται το παιδί σε σχέση με το μέσο όρο, δηλαδή πόσο καλά τα καταφέρνει συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του όσον αφορά μία συγκεκριμένη δραστηριότητα. Βασική αρχή στις δοκιμασίες αυτού του είδους είναι ο καθορισμός ενός άξονα από το χαμηλότερο έως το υψηλότερο επίπεδο επίδοσης και η τοποθέτηση του παιδιού σε αυτόν ανάλογα με την επίδοσή του. Οι δοκιμασίες θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με το εκάστοτε πολιτιστικό περιβάλλον. Στην Ελλάδα, μία σταθμισμένη δοκιμασία για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών που χρησιμοποιείται είναι το «ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης».
- **Τα αναπτυξιακά προφίλ, οι λίστες δεξιοτήτων, οι δοκιμασίες με βάση ένα εξωτερικό κριτήριο (criterion referenced tests).** Στις δοκιμασίες αυτές αξιολογείται σε ποιο βαθμό έχει κατακτήσει το παιδί τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ολοκληρώσει ένα έργο. Οι δοκιμασίες αυτές εστιάζονται συνήθως στο να δείξουν τι είναι ικανό και τι δεν είναι ικανό να κάνει το παιδί. Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες είναι χρήσιμες καθώς παρέχουν τη δυνατότητα ανάλυσης του είδους των λαθών που κάνει το παιδί, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη ανάλυση των δυσκολιών του. Τα αποτελέσματα χρησιμεύουν ως οδηγίες, υποδεικνύοντας ποιες δεξιότητες θα πρέπει να κατακτηθούν και πώς πρέπει να δομηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης.
- **Τα διδακτικά πειράματα ή παρατήρηση (teaching experiments).** Τα διδακτικά πειράματα χρησιμοποιούνται όταν δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί καμία από τις παραπάνω δοκιμασίες. Το κριτήριο αξιολόγησης είναι η ίδια η μάθηση και αξιολογεί κατά πόσο το παιδί έχει μάθει αυτό που διδάχθηκε. (Δήμου, 2004, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Η αξιολόγηση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μία περίπλοκη διαδικασία, την οποία είναι απαραίτητο να αναλαμβάνει η διεπιστημονική ομάδα. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει μία σειρά πολλαπλών και διαφορετικών δοκιμασιών, όπου ο κάθε ειδικός καλείται να παίξει το δικό του

συμπληρωματικό ρόλο.

Στη χώρα μας σύμφωνα με το άρθρο 10 του Π.Δ. 603/82, απαιτείται η έκθεση από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, προκειμένου να ληφθεί υπόψη από το σχολείο. Μία νεότερη εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), τα οποία μετονομάστηκαν Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Σε αυτά διεξάγονται όλες οι διαδικασίες που αποσκοπούν στον εντοπισμό, την αξιολόγηση, τη διαφοροδιάγνωση, τη διάγνωση και την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών δυσκολιών. Οι διαδικασίες αυτές διεξάγονται από τη διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, παιδοψυχίατρο εργοθεραπευτή και λογοθεραπευτή, ο καθένας από τους οποίους εξετάζει χωριστά το παιδί και συντάσσει σχετική έκθεση. Όλοι συνεργάζονται με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό του σχολείου τόσο για την αξιολόγηση όσο και για το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

5.4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση/ αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών αποτελεί σημαντικότατο παράγοντα, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που αφορούν τόσο στη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών όσο και στη μαθησιακή τους επίδοση αλλά και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανιχνεύσουν αξιόπιστα προβλήματα στη συμπεριφορά μαθητών, όπως για παράδειγμα επιθετική συμπεριφορά, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, αλλά και αναγνωστικές δυσκολίες.

Τον κύριο παράγοντα για την αρχική ανίχνευση των δυσκολιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών μέσω της παρατήρησης που πραγματοποιείται πριν την αξιολόγηση. Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός, καθώς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Θεωρούνται ικανοί να εκτιμήσουν την επίδοση, τις δεξιότητες και την πρόοδο του κάθε μαθητή καθώς προβαίνουν σε συγκρίσεις μεταξύ συμμαθητών της τάξης που διδάσκουν ή βάσει της εμπειρίας τους.

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται έγκυρες και αξιόπιστες όχι μόνο για τους μαθητές που φοιτούν στις πρώτες ή τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού αλλά και για τις τάξεις του γυμνασίου. Το ποσοστό επιτυχίας των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό των δυσκολιών των μαθητών αναδεικνύεται εξαιρετικά υψηλό. Ωστόσο, δεν αρκούν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και γι' αυτό το λόγο απαραίτητη κρίνεται η παραπομπή σε ειδικούς για μία πληρέστερη αξιολόγηση με τη χρήση σταθμισμένων κλιμάκων.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να τονίσουμε πως ο εκπαιδευτικός δεν κάνει διάγνωση και δε μπορεί να χαρακτηρίσει ένα μαθητή δυσλεξικό ή μη δυσλεξικό. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα πρέπει να ενημερώσει τους γονείς ως προς τα συμπτώματα που εμφανίζει το παιδί τους και να τους παραπέμψει είτε σε κάποιον ειδικό είτε στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοήσει πως ο ρόλος του είναι σημαντικός, γι' αυτό και δε θα πρέπει να αδιαφορεί, να απογοητεύεται και να αφήνει αβοήθητο τον «αδύναμο» μαθητή του, ενώ αντίθετα θα πρέπει να τονώνει την αυτοπεποίθησή και την αυτοεκτίμησή του και να τον ενθαρρύνει διαρκώς. (Δήμου, 1991, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Παντελιάδου, 2000, Δήμου, 2008)

5.5. Διαφοροδιάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Συχνά, εξειδικευμένες μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνδυάζονται με συναισθηματικά, συμπεριφορικά και γενικότερα ψυχοπαθολογικά προβλήματα που άλλο συνυπάρχουν από νωρίς και άλλο εμφανίζονται σαν επιπλοκές στην πορεία. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντική η διαφοροδιάγνωση, ώστε να αναζητούνται κάθε φορά οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της δυσκολίας. Και επειδή είναι σαφές ότι οι παράγοντες και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν διαφέρουν από παιδί σε παιδί, απαιτείται ατομική εκτίμηση σε διάφορα επίπεδα καθώς και συνεκτίμηση και συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας. Σημαντικό είναι να δίνουμε το βάρος που χρειάζεται σε κάθε περίπτωση παιδιού για να μην ξεφεύγουν πράγματα που μπορεί να έχουν σημασία στην εξέλιξή του, χωρίς αυτό να σημαίνει πως κάθε περίπτωση είναι περίπλοκη.

Για σωστή διάγνωση και διαφοροδιάγνωση θα πρέπει πρώτα να ελεγχθεί το ενδεχόμενο οι δυσκολίες στη μάθηση:

- Να είναι μέρος μίας γενικότερης επιβράδυνσης, να υπάρχει δηλαδή νοητική υστέρηση.
- Να είναι μέρος μίας διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής.
- Να σχετίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες με την παρουσία μίας συστηματικής νευρολογικής νόσου, εφόσον αυτή αποδεικνύεται από κλινικές και παρακλινικές εξετάσεις.

Επίσης, θα πρέπει να ελεγχθεί το ενδεχόμενο, σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, η μαθησιακή δυσκολία να συνυπάρχει με ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς υπερκινητικότητα ή με υπερκινητικότητα ή/και με διαταραχές αγωγής.

Τέλος, δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε τη σημασία των συναισθηματικών παραγόντων, οι οποίοι μπορεί να αναστείλουν τη διάθεση και τα κίνητρα ενός παιδιού να καταπιαστεί με τις σχολικές εργασίες του. Δεν έχει διευκρινιστεί, ωστόσο, σε ποιο βαθμό μπορούν να επηρεάσουν και να εμποδίσουν μονιμότερα την απόκτηση των βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων τουλάχιστον. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

5.6. Διαδικασία διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών ξεκινάει από την υποψία του δασκάλου της τάξης, του νηπιαγωγού ή των γονιών. Αυτό γίνεται με την παρατήρηση μη αναμενόμενων ή περίεργων συμπεριφορών, με τη διαπίστωση αδυναμίας εκτέλεσης συγκεκριμένων έργων, με τη σύγκριση με συνομηλίκους κ.λπ. Αυτή είναι μία δύσκολη φάση καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και περισσότερο οι γονείς τείνουν να δικαιολογούν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και καταστάσεις. Απαραίτητη και καθοριστική για τη συνέχεια θεωρείται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Στη συνέχεια, αποκλείονται τυχόν οργανικές δυσλειτουργίες με ιατρικές εξετάσεις, κυρίως από νευρολόγο, οφθαλμίατρο και ωτορινολαρυγγολόγο. Αν αποκλεισθεί κάθε υποψία οργανικής βλάβης, γίνεται παραπομπή στους κατάλληλους ειδικούς και ακολουθεί εκτίμηση της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών. Η εκτίμηση αυτή γίνεται από την ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ή το Κ.Δ.Α.Υ. ή Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, όπου παραπέμπεται το παιδί και τα οποία πρέπει να διαθέτουν μία διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από ψυχίατρο, ψυχολόγο, παιδαγωγό, κοινωνικό λειτουργό, ειδικό παιδαγωγό,

λογοθεραπευτή και σε μερικές περιπτώσεις και άλλους επιστήμονες. Μετά την ολοκλήρωση της εκτίμησης του προβλήματος θα πρέπει να ακολουθήσει και ανάλογη συγκεκριμένη πρόταση αντιμετώπισης. Η αντιμετώπιση μαθητών με τέτοια προβλήματα αποτελεί άμεση προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς πρόκειται για έναν πληθυσμό που μπορεί να εκπαιδευτεί και να ενταχθεί πλήρως στο εκπαιδευτικό σύστημα, γι' αυτό και η ένταξή τους συγκεντρώνει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών αλλά και άλλων επαγγελματιών. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

5.6.1. Αξιολόγηση

Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται σε μια οργανωμένη και σκόπιμη διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί μετρήσεις και δεδομένα με τρόπο που ορίζει κάποια συγκεκριμένη θεωρία προκειμένου να απαντήσει σε παιδαγωγικά ερωτήματα.

Ειδικότερα στα πλαίσια της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες λέγοντας «αξιολόγηση» εννοούμε τη συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών με στόχο τη λήψη διδακτικών αποφάσεων σχετικά με τη παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής.

Η αξιολόγηση είναι μια ευρύτερη διαδικασία που λαμβάνει μεν υπόψη τη διάγνωση, αλλά ενδιαφέρεται πολύ περισσότερο για τη διαπίστωση μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών, για την οργάνωση και παρακολούθηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων, για την ποιοτική εξέταση της διδασκαλίας και για την αποτίμηση όλων των υπηρεσιών ειδικής αγωγής που παρέχονται στο παιδί.

Στόχος της αξιολόγησης δεν είναι να βαθμολογήσει το μαθητή, αλλά να συγκεντρωθούν πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Η διαδικασία αυτή είναι σύνθετη και χαρακτηρίζεται από συνεχή αλληλεπίδραση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και της ερμηνείας αυτών. Μία αξιολόγηση θα πρέπει να είναι αντικειμενική και να μπορεί να παρέχει οργανωμένες πληροφορίες στους ειδικούς, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν εύκολα και κατά συνέπεια να διευκολύνουν την άμεση και γρήγορη υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης.

Γενικότερα τα δεδομένα που προκύπτουν από μία διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να μας δίνουν πληροφορίες που θα επιτρέπουν:

- Την εξασφάλιση ενός κατάλληλου Αναλυτικού Προγράμματος για το μαθητή που θα στηρίζεται στον προσδιορισμό των μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών του.

- Τη λήψη απόφασης για πιθανές αλλαγές στο πρόγραμμα.
- Την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων.
- Τη συνεχή εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή.
- Την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων.
- Την παρουσίαση της μεθόδου σε γονείς και μαθητές. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Λιβανίου, 2004)

5.6.2. Διαφορική αξιολόγηση

Η διαφορική αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα πρέπει να ξεκινάει από τη λήψη ενός πλήρους ιστορικού, τόσο του ατομικού όσο και του κοινωνικού, ώστε εφόσον κριθεί απαραίτητο να μελετηθούν και να αξιολογηθούν εκτενώς ψυχολογικοί, κοινωνικοί και ιατρικοί παράγοντες. Απαραίτητος είναι ο καθορισμός του νοητικού δυναμικού του παιδιού, ώστε να αποκλεισθεί η νοητική υστέρηση. Επίσης, θα πρέπει να εντοπιστούν με άτυπες αλλά και τυπικές αξιολογήσεις, όλοι οι τομείς δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού. Τέλος, θα πρέπει να αξιολογηθεί με τυπικά και άτυπα κριτήρια η επίδοση και η γενικότερη μαθησιακή συμπεριφορά του παιδιού μέσα στο πλαίσιο της σχολικής βαθμίδας.

Για το ιστορικό, ζητούνται πληροφορίες τόσο από τους γονείς όσο και από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς καθώς και από άλλα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού. Η διαδικασία αυτή, όπως και οι υπόλοιπες, μπορεί να γίνει με τυπικά ή/και άτυπα κριτήρια. Καλό είναι να γίνεται χρήση ποικιλίας εργαλείων και προσεγγίσεων, όπως συνεντεύξεις, ειδικές λίστες, μελέτη των στοιχείων του μαθητή από το βιβλιário υγείας μέχρι τα αρχεία του σχολείου. Τέλος, το ιστορικό των βαθμών μπορεί να έχει ενδιαφέρον και να δώσει πληροφορίες κατά την αξιολόγηση. Η συγκέντρωση όλων αυτών των πληροφοριών θα πρέπει να γίνεται από ειδικά καταρτισμένα άτομα, όπως κοινωνικοί λειτουργοί, παιδοψυχίατροι, ψυχολόγοι και ειδικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, από τους οποίους θα πρέπει να τηρείται η προβλεπόμενη δεοντολογία. Στη συνέχεια, οι πληροφορίες αυτές συνεκτιμώνται από τη διεπιστημονική ομάδα, έτσι ώστε να σχηματίσουν μία γενικότερη εικόνα της λειτουργίας του πριν την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού.

Η εκτίμηση του νοητικού επιπέδου του παιδιού είναι σημαντική όχι για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά για να αποκλεισθούν

προβλήματα σε αυτό και να ληφθούν πληροφορίες για συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες στην πορεία της αξιολόγησης μπορεί να συνεκτιμηθούν με άλλα ευρήματα. Επίσης, η ερμηνεία των κριτηρίων νοημοσύνης μπορεί να δώσει στοιχεία για το πώς ένα παιδί επεξεργάζεται τις πληροφορίες. Επιπλέον, πρέπει να αναφέρουμε πως περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, οι αξίες, η δομή της οικογένειας και άλλοι γενετικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν το δείκτη νοημοσύνης. Τέλος, η νοημοσύνη και η σχολική επίδοση φαίνεται να σχετίζονται μεταξύ τους. Πρέπει να επισημανθεί πως ενώ η χαμηλή νοημοσύνη συνοδεύεται συνήθως από χαμηλή επίδοση, η χαμηλή επίδοση δε σχετίζεται μόνο με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η σωστή συνεκτίμηση όλων των ευρημάτων της νοημοσύνης από τη διεπιστημονική ομάδα.

Η αξιολόγηση της επάρκειας γνωστικών διεργασιών είναι εξίσου σημαντική και περιλαμβάνει αξιολόγηση επιμέρους λειτουργιών, όπως προσοχή, μνήμη, παραγωγή υποθέσεων, αριθμός και συνθετότητα των υπό επεξεργασία πληροφοριών, χρήση στρατηγικών, ακρίβεια και πληρότητα αναπαράστασης πληροφοριών και δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις της γνωστικής επάρκειας μπορεί να διευκολύνουν το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πέραν των γνωστικών δεξιοτήτων, η χρήση άτυπων κριτηρίων μπορεί να δώσει πληροφορίες για το μαθησιακό ύφος του μαθητή, τους τρόπους δηλαδή με τους οποίους προσεγγίζει τη γνώση και το οποίο έχει συνδεθεί με τη μαθησιακή επάρκεια. Δε θα πρέπει να παραληφθεί η αξιολόγηση ικανοτήτων λόγου, τόσο της γλωσσικής όσο και της φωνολογικής επάρκειας καθώς και των αντιληπτικών ικανοτήτων, όπως η οπτικοκινητική ικανότητα και η προσοχή.

Όλες οι αξιολογήσεις που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, μπορεί να δώσουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενδείξεις εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών και να συμβάλλουν στην πρόωπη παρέμβαση, ενώ σε παιδιά σχολικής ηλικίας μπορεί να δώσουν ενδείξεις για συγκεκριμένες μορφές μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής στη σχολική επίδοση και στη μαθησιακή του συμπεριφορά. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

5.6.2. Παιδαγωγική αξιολόγηση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση

Πριν από την παραπομπή στους ειδικούς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθήσει μία προσεκτική αξιολόγηση του παιδιού, γιατί είναι αυτός ο οποίος έχει το μαθητή το μεγαλύτερο χρόνο και κατά συνέπεια έχει και τη δυνατότητα να εντοπίζει προβλήματα και συμπεριφορές που μπορεί να διαφύγουν από άλλους ειδικούς. Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό δεν περιορίζεται μόνο στο μαθητή αλλά αφορά το μαθητή σε σχέση με την ομάδα, τη διδακτική μεθοδολογία, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος κ.α. Όλες οι εκτιμήσεις μπορούν να συγκεντρωθούν σε ένα αρχείο που θα αποτελούν το φάκελο του μαθητή. Οι εκτιμήσεις μπορούν να γίνουν με πολλά μέσα, τα οποία είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και οι δοκιμασίες.

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που αποφασίζει σχετικά με το τι πρέπει να αξιολογήσει σε σχέση με το μαθητή. Είναι σημαντικό να γνωρίζει ποια είναι τα μέσα συλλογής πληροφοριών που ταιριάζουν σε συγκεκριμένα προβλήματα αξιολόγησης. Αφού εξετάσει τις δυσκολίες του συγκεκριμένου μαθητή συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, θα πρέπει να τροποποιήσει τις διδακτικές προσεγγίσεις ή τις δραστηριότητες, ώστε να μπορέσει να τεκμηριώσει τη σοβαρότητα και το είδος του προβλήματος.

Θα πρέπει να γίνεται παρατήρηση του μαθητή μέσα στην τάξη, αλλά και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια, όπως στο διάλειμμα, σε μία εκδρομή κ.λπ. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες για τις σχολικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή και να οδηγήσει στον εντοπισμό παραγόντων που τον επηρεάζουν.

Οι συνεντεύξεις για τη συλλογή πληροφοριών γίνονται με ερωτήσεις που απευθύνονται στο μαθητή, στους γονείς, σε δασκάλους διαφόρων μαθημάτων, σε άλλους σημαντικούς ενήλικες ή συνομηλίκους. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να έχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό και να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αντλούν πληροφορίες σχετικά με το πρόβλημα που υποπτευόμαστε ή παρατηρούμε.

Οι δοκιμασίες είναι ένα σύνολο ερωτήσεων ή ασκήσεων, στις οποίες υπάρχουν συγκεκριμένες ορθές απαντήσεις και χαρακτηρίζονται με βάση τρεις άξονες: το περιεχόμενο, τη νοητική λειτουργία και τον τύπο – τρόπο απάντησης. Βοηθούν στον προσδιορισμό όλων εκείνων που θα πρέπει να διδαχθεί ο μαθητής. Οι δοκιμασίες μπορεί να είναι σταθμισμένες ή μη, έτοιμες ή κατασκευασμένες από τον εκπαιδευτικό και εξατομικευμένες.

Η παρατήρηση και η συνέντευξη είναι κατάλληλες για την εξεύρεση των κατάλληλων τρόπων και μέσων που θα χρησιμοποιηθούν κατά την παρέμβαση, ενώ οι

δοκιμασίες συμβάλλουν στον προσδιορισμό του περιεχομένου της παρέμβασης. (Κωνσταντίνου, 2000, Θανόπουλος, 1997, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Δήμου, 2008)

5.6.3. Διεπιστημονική αξιολόγηση

Για μία ολοκληρωμένη αξιολόγηση επιβάλλεται η συνεργασία πολλών ειδικών. Ο δάσκαλος είναι ο πρώτος που συνήθως αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και συνήθως ο τελευταίος στον οποίο γυρίζει το παιδί για να αντιμετωπισθούν οι μαθησιακές δυσκολίες του.

Στο ενδιάμεσο διάστημα το παιδί θα πρέπει να εξεταστεί από διάφορους ειδικούς για ορθότερη και σαφέστερη διάγνωση και τον καθορισμό της πορείας της αντιμετώπισής του. Οι ειδικοί αυτοί απαρτίζουν τη διεπιστημονική ομάδα.

Συνήθως οι διαγνωστικές ομάδες συντελούνται από τους εξής ειδικούς:

- Παιδοψυχίατρο
- Οφθαλμίατρο
- Ψυχολόγο
- Ωτορινολαρυγγολόγο
- Ορθοπαιδικό
- Κοινωνικό λειτουργό
- Ειδικό παιδαγωγό
- Παιδίατρο
- Λογοθεραπευτή
- Και από άλλους ειδικούς ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού.

Ο σκοπός των διεπιστημονικών ομάδων είναι η πλήρης διάγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί καθώς και ο καθορισμός: (α) του τύπου των ειδικών αναγκών του παιδιού, (β) του βαθμού και της έκτασής τους, (γ) των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, (δ) της δομής της ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει το παιδί και (ε) κάθε άλλης χρήσιμης πληροφορίας για την εκπαίδευσή του. (Μάρκου, 1993)

Η διαγνωστική αξιολόγηση περιλαμβάνει διάφορες ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Τα αποτελέσματά τους μας δίνουν πληροφορίες όχι μόνο για τα ειδικά προβλήματα του παιδιού αλλά και για τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές του ανάγκες. Η συλλογή

των παραπάνω βοηθούν στην διάγνωση με την χρήση μεθόδων και τεχνικών όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού, του οικογενειακού και του σχολικού ιστορικού. Οι πληροφορίες που μας δίνονται από μια διαγνωστική εκτίμηση είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γι' αυτό το λόγο μία διαγνωστική αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- ✓ Ατομικό ιστορικό του παιδιού
- ✓ Οικογενειακό ιστορικό
- ✓ Σχολικό ιστορικό (προηγούμενα εκπαιδευτικά βήματα)
- ✓ Ιατρικό ιστορικό – κληρονομικότητα
- ✓ Καθορισμός νοητικού δυναμικού
- ✓ Πληροφορίες από το σχολείο
- ✓ Πληροφορίες από άλλα άτομα
- ✓ Επίπεδο αυτοεκτίμησής του
- ✓ Ψυχομετρικές δοκιμασίες (ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη)
- ✓ Επίπεδο κοινωνικοποίησης (σχέσεις με συμμαθητές, συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς, μέλη της οικογένειας, συγγενείς, ενηλίκους)
- ✓ Μαθησιακή εκτίμηση και σχολική επίδοση (τομείς δυνατοτήτων και αδυναμιών)
- ✓ Αποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού

Για να είναι πλήρης η διαγνωστική εκτίμηση θα πρέπει να ακολουθείται από:

- **Αναπλαισίωση – Αναδιατύπωση:** Μετά από την συλλογική εξέταση του παιδιού, από όλες τις παραπάνω πληροφορίες, διατυπώνεται ξανά το πρόβλημα του παιδιού με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να ενσωματωθούν οι ειδικοί που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα συνολικά.
- **Παρέμβαση – Αντιμετώπιση:** Η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά την κατάλληλη σχολική δομή, στην οποία θα πρέπει να ενταχθεί το παιδί, επίσης προτείνει τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, παρέχει ειδικές συμβουλές που αφορούν την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Η αξιολόγηση του μαθητή καθώς και η ακριβής εκτίμηση των δυσκολιών του, όχι μόνο παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν την προσωπικότητα και το περιβάλλον του κάθε παιδιού, στοιχεία που δεν μοιάζουν με κανενός άλλου και είναι μοναδικά όπως μοναδική είναι και η μαθησιακή του δυσκολία, αλλά συμβάλλουν και στο σχεδιασμό ενός κατάλληλου διδακτικού προγράμματος για το παιδί σε συνεργασία με την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα και όλα αυτά τελικά αποτελούν τις προϋποθέσεις για τη σωστή αντιμετώπιση και παρέμβαση. Πρέπει να τονίσουμε πως ο δάσκαλος ή η δασκάλα δεν επωφελούνται από τις πληροφορίες που τους παρέχει η διάγνωση και αδυνατούν να καταρτίσουν μόνοι τους ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το μαθητή.

Οι εργαστηριακές συνθήκες της διαγνωστικής έρευνας ποτέ δεν είναι όμοιες με αυτές της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι οι αντιδράσεις που θα προκαλέσουν στο παιδί μπορεί να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από εκείνες που παρουσιάζει στη σχολική τάξη. Επίσης, η διάγνωση πραγματοποιείται σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα κατά το οποίο μπορεί να επιδράσουν στο παιδί και ορισμένοι παράγοντες που δεν υπάρχουν υπό κανονικές συνθήκες. Τέλος, η διαγνωστική έρευνα πρέπει να επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να μπορεί να προσδιοριστεί η εξέλιξη του μαθητή σε όλα τα επίπεδα. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Σε όλη αυτή την διαδικασία απαραίτητο είναι να τηρηθεί αυστηρά το προσωπικό απόρρητο, τόσο της οικογένειας όσο και του παιδιού, το οποίο ισχύει παγκόσμια, βάσει ειδικής νομοθεσίας.

5.7. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και τεχνολογία

Η μεγάλη ανάπτυξη της τεχνολογίας και ιδιαίτερα της πληροφορικής δίνει άλλες διαστάσεις στη διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Καθιστά ικανή την κατευθείαν παρακολούθηση του εγκεφάλου σε διάφορες δραστηριότητες και την ανίχνευση λεπτών δυσλειτουργιών που δε θα μπορούσαν να είχαν διαπιστωθεί διαφορετικά. Άλλες τεχνικές επιτρέπουν στους επιστήμονες να μελετούν τα σημεία επαφής ανάμεσα στα κύτταρα του εγκεφάλου και στους τρόπους που οι πληροφορίες μεταφέρονται από κύτταρο σε κύτταρο. Επίσης, συγκρίνονται οι διαδικασίες του εγκεφάλου των ανθρώπων με και χωρίς δυσλεξία, καθώς διαβάζουν.

Εξετάζονται οι δομές του εγκεφάλου των παιδιών με διαφορετικές μαθησιακές

δυσκολίες και καταβάλλεται προσπάθεια να αναγνωριστούν διαφορές στο νευρικό σύστημα των παιδιών με αυτές τις συσχετιζόμενες διαταραχές. Τα πειραματόζωα βοηθούν στη μελέτη ορισμένων από τις πιθανές αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών με τρόπους που δε μπορούν να μελετηθούν στους ανθρώπους.

Η εξέλιξη της αποκρυπτογράφησης του DNA πιθανόν να οδηγήσει και σε άλλους τρόπους διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. Ακόμα, η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση και η γενίκευση της χρήσης των σταθμισμένων τεστ για τις μαθησιακές δυσκολίες βοηθούν στην ευκολότερη διάγνωση, κυρίως παιδιών που δεν έχουν ιδιαίτερα εμφανή στοιχεία.(Γλύκας και συν., 2003)

5.8. Η σημασία της διαγνωστικής – αξιολογικής διαδικασίας

Θεωρείται απαραίτητο, το παιδί να αξιολογηθεί σφαιρικά σε όλους τους τομείς και λεπτομερώς με βάση τους σχολικούς στόχους και τα προγράμματα. Πρέπει να καθοριστούν επακριβώς οι γνώσεις του, οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του και ταυτόχρονα να ληφθεί σοβαρά η συμπεριφορά του μέσα στην τάξη. Για την προστασία του παιδιού και για την αποφυγή διαγνωστικών λαθών, αυτό θα πρέπει να γίνει από διεπιστημονική ομάδα. Σύμφωνα με την αξιολόγηση – διάγνωση, θα πρέπει να καταρτιστεί το μαθησιακό πρόγραμμα από τη διεπιστημονική ομάδα σε συνεργασία με τους γονείς και το δάσκαλο της τάξης, το οποίο ανάλογα με την αποτελεσματικότητά του θα συνεχίζεται ή θα αναθεωρείται και θα αναπροσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες του παιδιού. Σε όλη τη διαδικασία, από τον εντοπισμό του προβλήματος μέχρι την αντιμετώπιση του ο ρόλος τους εκπαιδευτικού της τάξης είναι πολύ σημαντικός.

Κεφάλαιο 6: Έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση

Οι γονείς, ίσως είναι οι πρώτοι, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών τους κάνοντας σύγκριση των δεξιοτήτων τους με αυτές των συνομηλίκων ή των αδερφών τους σε ανάλογη ηλικία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, όταν είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε θέματα των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να συμβάλλουν σημαντικά στην πρώιμη διάγνωση και παρέμβαση καθώς και την ψυχολογική ενδυνάμωση των παιδιών, αλλά και της οικογένειας.

Πολλές φορές, οι γονείς αρνούνται να αποδεχτούν το πρόβλημα τους παιδιού τους αποδίδοντας τις ευθύνες σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως τους δασκάλους ή σε ιδιαιτερότητες του παιδιού που έχουν να κάνουν με συμπεριφορές και τάσεις. Είναι πιο εύκολο γι' αυτούς να αποδεχτούν ότι το παιδί τους είναι αδιάφορο ή και τεμπέλικο, παρά να δεχτούν ότι έχει μία ανικανότητα.

Πολλοί ειδικοί θεωρούν την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης αναγκαία κατά την προσχολική ηλικία. Τα παρεμβατικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας απευθύνονται σε μαθητές παιδικών σταθμών ή νηπιαγωγείων και έχουν στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους σε διάφορους τομείς και μπορούν να παρέχουν βοήθεια στους μαθητές να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η παρέμβαση αυτή λειτουργεί σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης.

Η έγκαιρη παρέμβαση πριν την Α' δημοτικού είναι σημαντική για παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου. Η έγκαιρη παρέμβαση επιτρέπει την άμεση αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού προτού αυτές γίνουν ανυπέρβλητες. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, τα προγράμματα παρέμβασης μακροπρόθεσμα έχουν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητά τους είναι η μεγάλη χρονική διάρκεια και η συμμετοχή σε αυτά τόσο των παιδιών όσο και των γονιών τους.

Η έγκαιρη παρέμβαση σε παιδιά που έχουν δυσκολίες στο γράψιμο και στο διάβασμα, είναι πολύ σημαντική στην αποτροπή μίας μετέπειτα διάγνωσης μαθησιακής δυσκολίας εξαιτίας συνεχόμενων ακαδημαϊκών προβλημάτων. Είναι πλέον τεκμηριωμένο και αποδεκτό ότι εάν οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν ανιχνευθούν και δεν αντιμετωπιστούν το αργότερο μέχρι τη Δευτέρα δημοτικού, ακολουθούν το μαθητή

σε όλη τη σχολική του ζωή.

Γενικά, η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη αντιμετώπιση. Η έγκαιρη ανίχνευση και η πρώιμη παρέμβαση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στην πρόληψη της διόγκωσης των δυσκολιών του παιδιού και τη συσσώρευση αρνητικών σχολικών εμπειριών. Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες να μαθαίνουν περισσότερο στις μικρές ηλικίες που η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερη. Γι' αυτό η παρέμβαση στα μικρά παιδιά είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Κατά την εφηβεία και αργότερα μειώνεται η ικανότητα εκμάθησης νέων δεξιοτήτων, γι' αυτό και είναι σημαντικό να γίνεται νωρίς η παρέμβαση. (Καραπέτσας, 1993, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Κεφάλαιο 7: Πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών - ενδείξεις

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως οι πρώτοι που εντοπίζουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Ο εντοπισμός αποτελεί το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης και συνήθως προκύπτει μέσα από τη σύγκριση του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είτε βρίσκονται σε εμφανώς χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους είτε εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται πολύ σημαντικός για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

Για την έγκαιρη πρόληψη των δυσκολιών αυτών υπάρχουν σημάδια και χαρακτηριστικά σημεία σε κάθε ηλικία, που μπορούν να μας υποψιάσουν ότι το παιδί μπορεί να έρθει αντιμέτωπο με κάποιες δυσκολίες στη μάθηση. Αναλυτικότερα:

Προσχολική ηλικία:

- Κινητική ανωριμότητα τόσο σε επίπεδο λεπτής κινητικότητας όσο και αδρής. Χαρακτηριστικός πολλές φορές όσο και ενδεικτικός πιθανών δυσκολιών στη μάθηση είναι και ο φτωχός κινητικός έλεγχος σε δεξιότητες που αφορούν στη χρήση του μολυβιού ή του ψαλιδιού.
- Καθυστέρηση στην ομιλία και δυσκολίες στην προφορά των λέξεων, που επιμένουν παρά την πάροδο του χρόνου.
- Σύγχυση στη χρήση λέξεων που δηλώνουν κατευθύνσεις π.χ. πάνω, κάτω, μέσα, έξω.
- Δυσκολίες στο λόγο. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες συσχετίζονται με προβλήματα λόγου τα οποία προϋπάρχουν (δυσκολίες στη σωστή προφορά και άρθρωση καθώς και δυσκολίες ακουστικής διάκρισης ήχων που μοιάζουν όπως μπ, π, β, φ).
- Δυσχέρεια στην αναγνώριση κα ονομασία γνωστών αντικειμένων ή προσώπων.
- Αδιαφορία για δραστηριότητες που απαιτούν ακουστική κατανόηση και συζήτηση.
- Σύγχυση στην ακολουθία και εκτέλεση οδηγιών
- Δυσκολίες στη συγκέντρωση.
- Δυσκολία στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης όπως: φαγητό, ντύσιμο, προσωπική υγιεινή.
- Δυσκολία στο να κατασταλάξει ποια πλευρά του σώματος θα χρησιμοποιήσει (δεξιά

ή αριστερά).

- Αδεξιότητα στις κινήσεις και στο συγχρονισμό που μπορεί να εκδηλώνεται και ως τάση να ρίχνει κάτω ό,τι πάει να πιάσει.
- Τάση να χάνει εύκολα τα πράγματά του ή να τα ξεχνάει.
- Δυσκολία λέξεων και στη σύνταξη προτάσεων.

Σχολική ηλικία

- Δυσκολία στην εκμάθηση της ώρας και στην ακολουθία των ημερήσιων γεγονότων.
- Δεν θυμούνται προσωπικές πληροφορίες, όπως τα γενέθλιά τους και τη διεύθυνσή τους.
- Δυσκολία να μετράνε, χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά τους ή αντικείμενα αναφοράς.
- Έλλειψη προόδου στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία.
- Κακογραφία.
- Δυσκολεύονται να αντιγράψουν από τον πίνακα ή από σημειώσεις.
- Λειτουργικές λέξεις όπως σύνδεσμοι και προθέσεις δεν χρησιμοποιούνται.
- Δυσκολία στο να ακούει και να ξεχωρίζει διαφορετικούς ήχους, όπως: μπ, π, β, φ, θ, δ, κ, τ, χ.
- Συχνά παρουσιάζουν καθρεπτική γραφή, καθώς και δυσκολία στο να σχηματίσουν γράμματα.
- Σύγχυση στην διάκριση και διαφοροποίηση των γραμμάτων : β, θ, φ, δ, π, μπ, μ, ν , ο, α, σ, ζ.
- Έλλειψη προόδου στην ανάγνωση (συλλαβιστή), γραφή και ορθογραφία.
- Δυσκολία στην εύρεση και χρήση των κατάλληλων λέξεων.
- Δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία αυτών που ακούει ή διαβάζει.
- Δυσκολία στην έκφραση και διατύπωση της σκέψης και κεκτημένων γνώσεων στο γραπτό ή προφορικό επίπεδο.
- Δυσκολία στην αναγνώριση διφθόγγων και συλλαβισμός δίψηφων ή τρίψηφων συμφώνων καθώς και πολυσύλλαβων λέξεων.
- Τάση παράλειψης ή εσφαλμένης ανάγνωσης λέξεων, όταν το παιδί διαβάζει δυνατά.
- Παραλείψεις γραμμάτων ή και ολόκληρων προτάσεων, αντικαταστάσεις, αντιστροφές γραμμάτων και αριθμών, ορθογραφικά λάθη ή έλλειψη σημείων στίξης στο γραπτό λόγο.

- Ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, σε αντίθεση με την προφορική.
- Δυσχέρεια στην κατανόηση χωροχρονικών εννοιών.
- Δυσχέρεια στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών.
- Δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής.
- Απροθυμία για το σχολείο, το διάβασμα και το γράψιμο.
- Δυσκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- Απουσία οργάνωσης και τάξης στα πράγματά του.
- Κακή οργάνωση του χρόνου.

Προεφηβική – Εφηβική ηλικία

- Δυσκολίες στην κατανόηση και απόδοση νοήματος.
- Δυσκολία στην οργάνωση και δόμηση γραπτού λόγου.
- Δυσκολία στη εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- Δυσκολίες συγκέντρωσης
- Αργός ρυθμός ανάγνωσης και δυσκολία κατανόησης των κειμένων.
- Κούραση κατά την ανάγνωση, που εκδηλώνεται και ως τάση του παιδιού να ζητάει από άλλους να διαβάσουν το κείμενο.
- Συχνά ορθογραφικά λάθη.
- Κείμενα με ανάμεικτα πεζά και κεφαλαία γράμματα
- Αδυναμία σύνταξης εκθέσεων και γραπτών εργασιών, με οργάνωση και λογική ροή και ελλιπής οργάνωση του θέματος.
- Λεξιλόγιο περιορισμένο στις λέξεις που ο μαθητής ξέρει ότι θα γράψει σωστά.
- Αποτυχία στα διαγωνίσματα, καθώς η απόδοση μειώνεται όταν ο μαθητής αισθάνεται την πίεση του χρόνου.
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης (Χαρίση, 2011, Αδαμόπουλος, 2002)

Κεφάλαιο 8: Πρόγνωση - Εξέλιξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Μακροχρόνιες έρευνες με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματα τους αρχίζουν να γίνονται εμφανή από τα προσχολικά χρόνια, διαφοροποιούνται στα σχολικά, αλλά δυστυχώς σε πολλές περιπτώσεις εξακολουθούν να υπάρχουν σε ολόκληρη τη ζωή, όπου εμφανίζονται σε καινούριες καταστάσεις, όπως σπουδές, αλλαγή εργασίας και γενικά όταν απαιτείται να χρησιμοποιηθούν οι διαδικασίες του λόγου.

Τελευταία, ο καλός σχεδιασμός των διαχρονικών ερευνών που έχουν γίνει έχει διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση της εξέλιξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει πως παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες των παιδιών αυτών δε μπορούν να αποκατασταθούν πλήρως, η εξέλιξή τους είναι πολύ καλύτερη απ' ό τι πίστευαν οι ειδικοί παλαιότερα.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως, βιώνουν έντονα την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου χωρίς να μπορούν, ταυτόχρονα, να καταλάβουν γιατί διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά. Για το λόγο αυτό, οι καθημερινές τους εμπειρίες μπορεί να τα οδηγήσουν σε εκδηλώσεις θυμού και ανυπακοής και σταδιακά είναι πολύ πιθανό να μειωθεί το κίνητρό τους για μάθηση, καθώς επίσης και το επίπεδο αυτοεκτίμησης τους. Τα περισσότερα από τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αποτελούν ένα είδος αντίδρασης στη σχολική αποτυχία και την αποστέρηση που βιώνουν λόγω των δυσκολιών τους. Στη θετική εξέλιξη αυτών των αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει η ψυχολογική υποστήριξη.

Η πρόοδος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι τις περισσότερες φορές πιο αργή από αυτή των συνομηλίκων τους, καθώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο, προσπάθεια και υποστήριξη για να πετύχουν μία ικανοποιητική επίδοση. Τα παιδιά που έχουν τη στήριξη, την κατανόηση και την ενθάρρυνση του σπιτιού, αλλά και του σχολείου και που λαμβάνουν εξειδικευμένη βοήθεια στα μαθήματα στα οποία δυσκολεύονται ιδιαίτερα, παρουσιάζουν πιο θετική εξέλιξη. Συνεπώς, η συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την προσαρμογή και τη θετική έκβαση των προσπαθειών των παιδιών.

Σε μία θετική πρόγνωση των διαταραχών της μάθησης συμβάλουν σημαντικά η

πρώιμη ανίχνευση καθώς και η πρώιμη και έγκαιρη παρέμβαση. Σχετικά με την πρόγνωση των συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει αισιοδοξία.

Με το πέρασμα των χρόνων και τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή τα άτομα μπορούν να χαρακτηριστούν ακαδημαϊκά και επαγγελματικά επιτυχημένα. Αν τους δοθεί η κατάλληλη βοήθεια τότε είναι δυνατόν να έχουν μεγάλες επιτυχίες ή ακόμα και να κατακτήσουν κάποιο πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Αυτό αποδεικνύεται με το γεγονός ότι πολλοί διάσημοι άνθρωποι επιτέλεσαν αξιοθαύμαστα επιτεύγματα παρά τη δυσλεξία τους ή ακόμη και εξαιτίας αυτής. Μερικά από τα πιο εμπνευσμένα δυσλεκτικά άτομα είναι ο Ουίνστον Τσόρτσιλ, ο Άλμπερτ Αϊνσταϊν, ο Ουόλτ Ντίσνεϊ. Οι αθλητές, οι επιστήμονες και οι πολιτικοί που προαναφέρθηκαν αποτελούν απόδειξη της δυνατότητας που έχουν αυτά τα άτομα. να μεγαλουργήσουν. Επίσης, παρουσιάζουν πολύ καλή προσαρμογή και στην περιοχή των οικογενειακών σχέσεων, όπως και των σχέσεων με το άλλο φύλο. Από την άλλη πλευρά όμως, χαρακτηρίζονται από μειωμένη ικανότητα ανοχής στις ματαιώσεις και τις αποτυχίες και αρκετές δυσκολίες στις σχέσεις με το ίδιο φύλο.

Συνοψίζοντας, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες οφείλουν να μην υποεκτιμούν τις ικανότητές του. Επίσης, στην ενήλικη ζωή, οι εργοδότες θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι, να σέβονται τις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και θα πρέπει να γνωρίζουν την ικανοποιητική απόδοση των τελευταίων στο χώρο εργασίας. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Καρπαθίου, 1990, Πόρποδας, 1993)

Κεφάλαιο 9: Δευτερογενή προβλήματα

Οι μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση απογοήτευση, απελπισία, κατάθλιψη, ενοχές θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Τις περισσότερες φορές τα δευτερογενή προβλήματα μεταφράζονται σε προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν ως ένα είδος αντίδρασης του παιδιού στην αφόρητη πίεση που υφίσταται. Γι' αυτό, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών εκτός από τη μαθησιακή εκπαίδευση απαραίτητη είναι και η ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού, για την αποδοχή και την παραδοχή του προβλήματός του.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα εκτός από το παιδί και στην οικογένεια, τους φίλους και τους συνομηλίκους στο σχολείο ή τη δουλειά. Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να αποτελεί συναισθηματικό φορτίο για την οικογένεια, καθώς και πεδίο έντασης και προστριβών. Οι γονείς συχνά βιώνουν ποικίλα συναισθήματα, όπως άρνηση να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους, ενοχή για τα δικά τους λάθη και παραλείψεις ρίψη ευθυνών στους ίδιους αλλά και σε άλλους, απογοήτευση, επειδή βλέπουν το όνειρο τους να μην ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους θυμό και απόγνωση, επειδή νιώθουν αδυναμία ώστε να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Τα αδέλφια μπορεί να ενοχλούνται ή ακόμα και να ντρέπομαι για τη συμπεριφορά και τις αδυναμίες του αδελφού τους ή να ζηλεύουν λόγω της αυξημένης προσοχής που λαμβάνει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή ακόμα και να επιφορτιστούν με την ευθύνη του αδελφού τους. Η συμβουλευτική είναι αυτή που μπορεί να βοηθήσει τόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και τις οικογένειες τους. Μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά, τους εφήβους και τους ενήλικες να αναπτύξουν περισσότερο αυτοέλεγχο και πιο θετική συμπεριφορά απέναντι στις δικές τους ικανότητες.

Είναι ανάγκη, να γίνει κατανοητό από όλους, ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα σημαντικότερα και είναι αυτά που επηρεάζουν περισσότερο την πορεία του στο σχολείο αλλά και στην καθημερινή του ζωή. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα του μαθητή όσο το δυνατόν νωρίτερα γίνεται.

9.1. Αλληλεπίδραση μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς

Εκτός από τις τυπικές/κατηγοριοποιήσιμες μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν και οι άτυπες/μη κατηγοριοποιήσιμες δυσκολίες στη μάθηση ή / και στη συμπεριφορά που μπορεί να οφείλονται σε εγγενή/οργανικά αίτια ή να είναι αποτέλεσμα ψυχογενών ή περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν παραπέμπουν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτό και δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμες από τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα:

9.1.1. Τα προβλήματα που οφείλονται σε εγγενή αίτια

A. Ρυθμός

Ο ρυθμός είναι αυτός που μας χαρακτηρίζει ως άτομα. Ο καθένας από εμάς έχει βρει τους δικούς του τρόπους για να κινείται και να λειτουργεί μέσα στην καθημερινότητά του με τους δικούς του ρυθμούς. Το ενδιαφέρον, η σκοπιμότητα, η ψυχολογική κατάσταση, τα αίτια ύπαρξης και οι στόχοι ενός ατόμου και στην προκειμένη περίπτωση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, είναι αυτά που μπορούν να ενεργοποιήσουν ή να αδρανοποιήσουν τους ρυθμούς του, οι οποίοι βιογενετικά μπορεί να είναι είτε πολύ γρήγοροι είτε πολύ αργοί. Οι ρυθμοί του παιδιού παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στη σχολική επίδοση του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν ότι υπάρχουν ο αργός / γρήγορος ρυθμός, οποίος οφείλεται σε βιογενετικά αίτια και ο αργός / γρήγορος ρυθμός, ο οποίος οφείλεται σε ψυχοσυναισθηματικά αίτια.

B. Δυσκολία στην αυθόρμητη γλώσσα

Το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολία να εκφράσει την άποψή του, τις ιδέες και τις σκέψεις του, να περιγράψει μία βιωματική εμπειρία, να διηγηθεί ένα συμβάν ή ένα έργο, να περιγράψει έναν πίνακα, ένα αντικείμενο κ.λπ. Η δυσκολία αυτή μπορεί να οφείλεται σε εγγενή ή σε ψυχογενή αίτια. Συνήθως, τα παιδιά αυτά είναι απομονωμένα ή έχουν ελάχιστους φίλους.

Γ. Δυσκολία στη γλώσσα κατ' απαίτηση

Το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολία στην πρόσληψη, καταγραφή, αναδιήγηση και ανάκληση πληροφοριών, λεπτομερειών ή λεξιλογίου που άκουσε ή διάβασε. Αυτή η υποεπίδοση μπορεί να οφείλεται σε ανασφάλεια ή σε φόβο αποτυχίας και αξιολόγησης.

Δ. Οργάνωση

Η οργάνωση είναι το προσωπικό και καθοριστικό στοιχείο, που αφορά ένα μεγάλο υπαρξιακό κομμάτι και μας διακρίνει από τους άλλους, προσδίδοντάς μας μοναδικότητα. Είναι καθαρά η προσωπική μας μέθοδος με την οποία ο καθένας μας οργανώνεται ως άτομο, οργανώνει τη ζωή του, το χώρο του, το χρόνο του, τις ασχολίες του και τη σκέψη του. Επιπλέον, η οργάνωση στη σκέψη έχει σχέση με τις ανώτερες γνωστικές διεργασίες, οι οποίες αφορούν στη συνειρμική, συγκριτική συμπερασματική, επαγωγική σκέψη και λογική κρίση.

Συνεπώς, σε ότι αφορά τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες στο ρυθμό, στην αυθόρμητη γλώσσα στη γλώσσα κατ' απαίτηση και στην οργάνωση, ο εκπαιδευτικός ή / και ο γονιός μπορούν να στηρίζουν το παιδί, υιοθετώντας διάφορες τακτικές αντιμετώπισης ανάλογα με τα αίτια που προκαλούν την εκάστοτε συμπτωματολογία. Η αντιμετώπιση μπορεί να είναι προσωρινή αν τα προβλήματα οφείλονται σε περιβαλλοντικά αίτια ή μόνιμη αν οφείλονται σε εγγενή οργανικά αίτια. Κάθε περίπτωση είναι μοναδική και χρειάζεται μεθοδευμένη και εξατομικευμένη προσέγγιση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

9.1.2. Προβλήματα που οφείλονται σε περιβαλλοντικούς – εξωγενείς παράγοντες

Οι αρνητικές ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού οφείλονται σε στρατηγικές που υιοθετεί το παιδί για να ανταπεξέλθει στις σχολικές προσδοκίες και τα καθήκοντά του και στις τεχνικές που υιοθετεί το σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο για να αντιμετωπίσει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί να οφείλονται σε αλληλεπίδραση του παιδιού με το εξωτερικό περιβάλλον, είτε το αίτιο των προβλημάτων του είναι έξω από τη φύση του είτε μέσα σε αυτή.

Τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα του παιδιού είναι κατά βάση μηχανισμοί άμυνας και αίτια αυτών μπορεί να είναι εξωγενείς παράγοντες, όπως η οικογενειακή

κατάσταση, λανθασμένοι χειρισμοί από το σχολικό περιβάλλον, τραυματικές εμπειρίες ή ενδογενείς παράγοντες, όπως μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές γλωσσικές διαταραχές, αδιάγνωστες ψυχοπαθολογίες ή άλλες βιογενετικές ιδιαιτερότητες.

Όλες αυτές οι προβληματικές συμπεριφορές που υιοθετεί το παιδί μπορεί να θεωρηθούν σαν άμυνα – ασπίδα των πραγματικών του προβλημάτων. Γενικότερα, τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα μπορούν να προκαλέσουν ήπιες ή / και σοβαρές διαταραχές στη συμπεριφορά του παιδιού τα οποία μπορούν να συμπτυχθούν στις εξής ομάδες:

- Συναισθηματικές διαταραχές, όπως φοβία, ντροπή, δειλία, άγχος
- Συνηθιακές διαταραχές, όπως νυχτερινή ενούρηση, τρώει τα νύχια του, ανορεξία, βουλιμία, υπνηλία αϋπνία
- Συμπεριφορικές διαταραχές, όπως κρίσεις θυμού, επιθετικότητα, κλεπτομανία

Ο εκπαιδευτικός, ως πρόσωπο που κατέχει ιδιαίτερη θέση μέσα στη σχολική ομάδα της τάξης για τα άλλα μέλη της ομάδας είναι είτε ο βασικός και αποκλειστικός ρυθμιστής του έργου που έχει να επιτελέσει η ομάδα είτε ο εκπρόσωπος της κοινωνικής εξουσίας, αφού έχει το δικαίωμα της αξιολόγησης και του πειθαρχικού ελέγχου είτε το πρότυπο ενήλικα για ταύτιση από νεότερα μέλη της ομάδας. Οι μαθητές αντιδρούν απέναντι σε αυτή την αντίληψη του εκπαιδευτικού κατά διαφορετικό τρόπο.

Σοβαρό θέμα αποτελεί η στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες μορφές απόρριψης από τη μεριά των γονέων, όπως παραμέληση, εγκατάλειψη, συνεχείς επιπλήξεις, απειλές και ποινές σε βάρος του, δυσμενής σύγκριση με τα άλλα παιδιά της οικογένειας, με αποτέλεσμα ένας τέτοιος μαθητής να παλεύει απεγνωσμένα να πετύχει στο σχολείο την ικανοποίηση μίας θεμελιώδους ανάγκης που του έχουν αρνηθεί στο σπίτι του. Ωστόσο, νοσηρή στάση των γονέων απέναντι στο παιδί τους αποτελεί και η υπερβολική προστασία, η οποία στην πραγματικότητα πηγάζει από μία κατάσταση ανασφάλειας και άγχους εκ μέρους των γονέων και έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση χαρακτηριστικών προσωπικότητας του παιδιού, όπως επιθετικότητα, φιλαυτία, έλλειψη συναισθήματος ευθύνης κ.λπ.

Πρέπει να τονισθεί πως οι παραπάνω αντιδράσεις των μαθητών περιορίζονται όταν ο εκπαιδευτικός υιοθετεί λιγότερα αυταρχικά πρότυπα συμπεριφοράς, χωρίς την ύπαρξη υπέρμετρα φιλικής στάσης απέναντι στους μαθητές. Ο ικανός εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρει την μεσότητα ανάμεσα στην αυστηρότητα και τη χαλαρή και μη

παρεμβατική στάση, που αποτελούν και οι δύο εσφαλμένες μορφές συμπεριφοράς, όταν υιοθετούνται μεμονωμένα. Η σύσφιξη σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών και η αναβάθμιση της επικοινωνίας τους καθώς και η δημιουργία ατμόσφαιρας αλληλοεκτίμησης και σεβασμού μειώνει την πιθανότητα επιβολής κυρώσεων κατ' ανάγκη και διευκολύνει την επιβολή τους, όταν παρ' όλα αυτά χρειαστεί να επιβληθούν. Τελικά, η σωστή επικοινωνία στηρίζεται στο δημοκρατικό πνεύμα και οι δημοκρατικές σχέσεις οδηγούν σταδιακά στην αυτονομία των μαθητών και στη διαμόρφωση ισχυρής προσωπικότητας των παιδιών. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Κεφάλαιο 10: Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

10.1. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα. Αυτό δικαιολογείται τόσο από της φύση των μαθησιακών δυσκολιών όσο και από την οργάνωση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επιδεινωθούν ή να μειωθούν ανάλογα με συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος, αν και δεν προκαλούνται από το περιβάλλον.

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί ακόμα και στις περιπτώσεις που μία μαθησιακή δυσκολία δεν εξαφανίζεται, έχει αποδειχτεί ότι αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ακαδημαϊκή και γενικότερη εξέλιξη του ατόμου. Είναι απαραίτητο να τονισθεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να γίνουν για το παιδί «φαύλος κύκλος», ο οποίος κλείνοντας στην παιδική ηλικία, θα αφαιρέσει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα «σπασίματος» κατά την εφηβική. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ανάλογα με την περίπτωση, πρέπει να γίνει παρέμβαση στο παιδί, στο οικογενειακό περιβάλλον, στο σχολικό περιβάλλον ή και σε όλα μαζί. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Ως βασικοί λόγοι που μπορεί να παρεμποδίσουν την αποτελεσματική αποκατάσταση αναφέρονται η αρνητική επίδραση του στιγματισμού, ο οποίος επηρεάζει τις προσδοκίες και τις προσπάθειες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ο βαθμός σοβαρότητας των αναγνωστικών δυσκολιών, το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, οι δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, καθώς και η ανάμειξη των δευτερογενών συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. (Στασινός, 1993)

Η αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και η θεραπευτική παρέμβαση μπορεί να γίνει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα πάντα με το πώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν το πρόβλημα οι διάφοροι ειδικοί που ασχολούνται με την επίλυσή του. Έτσι, ο γιατρός που υποστηρίζει τη διαγνωστική θεωρία της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας μπορεί να συστήσει φαρμακευτική αγωγή.

Όσοι πιστεύουν ότι η ακατάλληλη διατροφή συμβάλλει στην εγκεφαλική υπολειτουργία προκαλώντας ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συστήσουν κάποιο ειδικό πρόγραμμα διατροφής. Ο ψυχολόγος που ερμηνεύει την κατάσταση με βάση τις αιτιολογικές θεωρίες των αντιληπτικο-κινητικών διαταραχών αναζητεί προφανώς μεθόδους και προγράμματα που θα βελτιώσουν την αντιληπτικο-κινητική λειτουργία. Ο δάσκαλος ή ο ειδικός παιδαγωγός που βλέπει το πρόβλημα από τη σκοπιά της σχολικής καθυστέρησης και των μαθησιακών ελλείψεων και κενών, θα επιχειρήσει να βελτιώσει τις σχολικές του δεξιότητες. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Σήμερα, τα προβλήματα ομιλίας και οι μαθησιακές δυσκολίες δε μπορούν να αντιμετωπισθούν με ιατρικές και φαρμακευτικές παρεμβάσεις, εκτός από τις περιπτώσεις που τα προβλήματα αυτά είναι αποτέλεσμα των διαταραχών προσοχής και της υπερκινητικότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι πιθανό, μέσα από τη βελτίωση της ικανότητας του παιδιού να συγκεντρώνει καλύτερα την προσοχή του, να βελτιώνονται και οι ικανότητές του στη σχολική μάθηση.

Για μία αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού, είναι απαραίτητο η παρέμβαση να περιλαμβάνει το παιδί την οικογένεια και το σχολικό πρόγραμμα. Τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξαιρετικά δύσκολα παιδιά, καθώς τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να βασίζονται στην αντιστάθμιση των ανεπαρειών σε επίπεδο ικανοτήτων με παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του και αφετέρου στην αντιμετώπιση και τροποποίηση των προβληματικών του συμπεριφορών.

Δε θα πρέπει να παραλείπεται η ψυχολογική υποστήριξη τόσο του ίδιου του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες όσο και του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Η ψυχολογική υποστήριξη έχει σαν στόχο την ενθάρρυνση και τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού σε υψηλά επίπεδα, ώστε να σπάσει ο φαύλος κύκλος της απογοήτευσης, διότι στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει υψηλή προσπάθεια χωρίς αποτέλεσμα.

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι οι μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά εμφανίζονται για να δηλώσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα στο περιβάλλον του παιδιού και να φέρουν στην επιφάνεια μια αρνητική σχέση με τους συμμαθητές ή το δάσκαλό του. Είναι απαραίτητο να εξετάζονται πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με το θέμα αυτό και να αντιμετωπίζονται κατάλληλα.

Μερικές βασικές θεωρητικές παραδοχές που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για μία αποτελεσματική παρέμβαση είναι οι παρακάτω:

- Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ασθένεια, ούτε αντιμετωπίζεται ως τέτοια. Με τον όρο αυτό περιγράφουμε μία σειρά από συμπτώματα διαταραχών την ανάγνωσης, του γραπτού λόγου και των μαθηματικών.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο από εξειδικευμένα άτομα.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της αναγνώρισης και αποδοχής της ειδικής κατάστασης τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια.
- Δεν αρκεί η αναγνώριση του προβλήματος. Χρειάζεται επίσης αποδοχή και συμφιλίωση για την απαιτούμενη προσαρμογή στο σπίτι, στο σχολείο και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.
- Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί βαθιά γνώση του πολύπλευρου προβλήματος. (Καραπέτσας, 1993, Μπουρσιέ, 1986)

10.2. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα μαθησιακής υποστήριξης

Το στάδιο που ακολουθεί μετά την αξιολόγηση και τη διάγνωση είναι η παρέμβαση. Η παρέμβαση στηρίζεται στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι αυτά που οδηγούν στην κατάρτιση του προγράμματος και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό της παρέμβασης. Η κατάρτιση ενός τέτοιου προγράμματος γίνεται από την ίδια διεπιστημονική ομάδα που ολοκλήρωσε τη διαγνωστική αξιολόγηση, με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθεί στους τομείς στους οποίους δυσκολεύεται ιδιαίτερα (π.χ. γλώσσα ή μαθηματικά). Η εξατομικευμένη παρέμβαση στα μαθησιακά κενά του μαθητή είναι απαραίτητη, καθώς η απουσία της μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην περαιτέρω σχολική και μαθησιακή του πορεία. Είναι σημαντικό, ο ειδικός να έχει στη διάθεσή του όλες εκείνες τις πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να καταρτίσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς δεν αρκεί μόνο μία βαθμολογία σε ένα σταθμισμένο τεστ για τη διαμόρφωση διδακτικών παρεμβάσεων.

Τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να είναι εξατομικευμένα, να εντοπίζουν και να βελτιώνουν τις αδυναμίες του μαθητή, να διδάσκουν εναλλακτικές στρατηγικές

και να χρησιμοποιούν τις υπάρχουσες δυνατότητες του ως βάση για περαιτέρω ανάπτυξη. Διαμορφώνονται σε συνάρτηση με την κλινική εικόνα του κάθε παιδιού, με τη μορφή και τον τύπο των διαταραχών που εμφανίζει και με τα συνοδά χαρακτηριστικά γνωστικών ελλειμμάτων και συναισθηματικών δυσκολιών. Θεωρείται ότι τα εξατομικευμένα προγράμματα είναι αυτά που καθοδηγούν το πρόγραμμα διδασκαλίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, γι' αυτό και πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένα ώστε να έχουν αποτελέσματα.

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμφωνείται μεταξύ του παιδιού, του εκπαιδευτικού, του γονέα και τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας (ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, ειδικός παιδαγωγός κ.λ.π.). Η εφαρμογή του υλοποιείται στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή από ειδικό εκπαιδευτικό εάν ο μαθητής παρακολουθεί τμήμα ένταξης, αλλά είναι απαραίτητο να συνεχίζεται και στο σπίτι. Η εφαρμογή γίνεται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση στρέφεται σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ο μαθητής έχει δυσκολίες. Το πρόγραμμα πρέπει να διακρίνεται από σαφείς βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Φυσικά, ο μαθητής είναι εκείνος που ουσιαστικά θα καθορίσει τον τρόπο δράσης, το ρυθμό της παρέμβασης, τη χρονική της διάρκεια αλλά και τη λήξη της με την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος. Οι στόχοι αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες ανά τακτά χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε να ελέγχεται η πρόοδος του παιδιού. Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα περιλαμβάνει πληροφορίες για την ψυχολογική εκτίμηση, τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, τη διδακτική μέθοδο, το εποπτικό υλικό, το ποιος θα παρέχει υποστήριξη και ποιες ειδικότητες θα εμπλακούν στην παρέμβαση, το πώς και πόσο συχνά θα ελέγχεται η πρόοδος, καθώς και τις διαπιστώσεις και τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον επανέλεγχο.

Τα προγράμματα παρέμβασης ενδεικτικά περιλαμβάνουν γενικές ενότητες, όπως:

- **Αντιληπτικές λειτουργίες.** Περιλαμβάνουν την οπτική, ακουστική, και οπτικοακουστική αντίληψη, καθώς και πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες. Η ενότητα αυτή έχει ως στόχο την επεξεργασία όλων αυτών των μορφών αντίληψης είτε σε μεμονωμένο επίπεδο είτε σε συνδυασμό όλων, έτσι ώστε να κατακτήσει και να δομήσει το παιδί τη λειτουργία της αντίληψης ως αυτοματοποιημένη διαδικασία, προκειμένου να προχωρήσει στην κατάκτηση νέων συνθετότερων λειτουργιών, όπως είναι η κατάκτηση των μηχανισμών εκμάθησης του γραπτού λόγου.

- **Μνημονικές λειτουργίες.** Περιλαμβάνουν τη λειτουργική μνήμη - μνήμη ακολουθιών, τη μηχανική μνήμη και την πολυαισθητηριακή μνήμη. Στόχος της ενότητας αυτής είναι να μπορεί το παιδί να καταγράφει στοιχεία, εικόνες, λεπτομέρειες, μέρη ή σύνολα, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, να τα αποθηκεύει στη μνήμη του και να είναι σε θέση να τα ανακαλεί και να τα χρησιμοποιεί αυτοματοποιημένα.
- **Γραφοκινητικές λειτουργίες.** Περιλαμβάνουν το χωρο-χρονικό προσανατολισμό, τη γραφοκινητικότητα και την κατάκτηση του γραφικού χώρου. Η ενότητα αυτή, επιδιώκει να βοηθήσει το παιδί να κατακτήσει τα προστάδια της γραφής ξεκινώντας από το ίδιο του το σώμα, τον έλεγχο των κινήσεών του και την οικειοποίηση του οργανωμένου χώρου, που θα εφαρμόσει κατά τη γραφή.
- **Αναγνωστικές λειτουργίες.** Περιλαμβάνουν το φωνολογικό τομέα, την προανάγνωση, την ανάγνωση, τη γραφή, το μορφολογικό τομέα και την ορθογραφία, το σημασιολογικό τομέα και τη γραπτή έκφραση. Στην ενότητα αυτή, το παιδί θα μπορέσει να εισαχθεί στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής, μέσω της φωνολογικής κατάκτησης, της κατάκτησης της ορθογραφίας και του σημασιολογικού περιεχομένου όσων διαβάζει και γράφει και της ανάπτυξης της έκφρασής του.
- **Μαθηματικές λειτουργίες.** Περιλαμβάνουν τους αριθμούς και τα μαθηματικά σύμβολα και το μαθηματικό λεξιλόγιο. Η ενότητα αυτή έχει ως στόχο να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει και να επεξεργαστεί τους αριθμούς ως στοιχεία, τα οποία δηλώνουν κάποιες σχέσεις, τις οποίες και χρησιμοποιούμε για να επιλύσουμε ή να ικανοποιήσουμε ορισμένες ανάγκες, όπως αυτή της συνάθροισης πολλών πραγμάτων μαζί (πρόσθεση).
- **Συμπεριφορά.** Η ενότητα της συμπεριφοράς επιδιώκει την ενίσχυση της εικόνας που έχει το παιδί για τον εαυτό του και την επίδειξη προσπαθειών από το ίδιο το παιδί, καθώς συνειδητοποιεί τις δυσκολίες του και επιθυμεί να τις αντιμετωπίσει. Στην ενότητα αυτή, σημαντικά συμβάλλει η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση και η συμβουλευτική.

- **Κοινωνικές δεξιότητες.** Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στην απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη σχέση με τον εαυτό, μέσα από ομαδικό παιχνίδι και ομαδικές εργασίες. Είναι σημαντικός τομέας για την ένταξη στο σχολείο και για την κοινωνικοποίηση του παιδιού στη μετέπειτα ζωή του. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Adelman, 1993, Τάφα, 1998)

Τα προγράμματα που καταρτίζονται, όσον αφορά στο μαθησιακό τομέα ενδεικτικά περιλαμβάνουν:

Μεταγλωσσικές δραστηριότητες:

- **Ασκήσεις κατάτμησης.** Ο μαθητής καλείται να ακούσει μία λέξη και να την «τεμαχίσει» στα δομικά της στοιχεία, σε συλλαβές (συλλαβική επίγνωση) και σε φωνήματα (φωνημική επίγνωση)
- **Ασκήσεις σύνθεσης.** Η δοκιμασία αυτή είναι ουσιαστικά αντίστροφη της προηγούμενης. Στο μαθητή δίνονται συλλαβές ή φωνήματα με ρυθμό και του ζητείται να προφέρει τη λέξη που συνθέτουν αυτά τα στοιχεία. Προσοχή απαιτείται στο ρυθμό με τον οποίο δίνουμε τις συλλαβές ή τα φωνήματα, για να μην τα προσλαμβάνει πολύ αργά ή πολύ γρήγορα.
- **Ασκήσεις απαλοιφής.** Ο μαθητής ακούει μία λέξη και πρέπει να διακρίνει τις συλλαβές ή τα φωνήματά της, να αφαιρέσει ένα τμήμα (συλλαβή ή φώνημα) και να προφέρει την υπόλοιπη λέξη.
- **Ασκήσεις αντιμετάθεσης (αντιστροφής).** Ο μαθητής καλείται να ακούσει μία λέξη και να αντιστρέψει τις συλλαβές ή τα φωνήματά της.

Επιγλωσσικές δραστηριότητες:

- **Ασκήσεις ομοιοκαταληξίας.** Ο μαθητής πρέπει να διακρίνει αν μία λέξη έχει την ίδια κατάληξη με μία από τις δύο λέξεις που ακούει στη συνέχεια.

- **Ασκήσεις αναγνώρισης διαφορετικών λέξεων.** Ο μαθητής ακούει τρεις λέξεις, εκ των οποίων οι δύο μοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος και πρέπει να κρίνει ποιες από αυτές μοιάζουν και να τις προσφέρει.
- **Ασκήσεις αναγνώρισης ομοιότητας.** Ο μαθητής ακούει δύο λέξεις και πρέπει να κρίνει αν αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποιο σημείο, αν έχουν ένα τμήμα το οποίο ακούγεται το ίδιο.

Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν επίσης δραστηριότητες για την καλλιέργεια της οπτικής και της ακουστικής μνήμης, τον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο, αλληλουχίες καθώς και διδασκαλία γραμμάτων με πολυαισθητηριακές και εικονογραφικές μεθόδους. (Μπότσας και συν., 2003, Χαρίση, 2011)

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να συνδυάζεται και με συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών και των γονέων, καθώς και συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπιστούν πληρέστερα όλες οι δυσκολίες του μαθητή. Η παρέμβαση αποσκοπεί:

α. Στην ενημέρωση του παιδιού, των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες. Ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη στήριξη των παιδιών τους και η βασικότερη συμβολή τους σχετίζεται με τη διαμόρφωση της δικής τους στάσης και συμπεριφοράς: αν είναι ζεστοί, υποστηρικτοί και αποφεύγουν τις επικρίσεις και τις εντάσεις θα μπορέσουν να δημιουργήσουν μία ατμόσφαιρα αποδοχής που είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού.

β. Στην προετοιμασία του μαθητή για την αντιμετώπιση πιθανών αποτυχιών του, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, τη δημιουργία κινήτρων και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση.

γ. Στην ανάπτυξη κινήτρων και στη βελτίωση της αντίληψης του μαθητή για τις ικανότητές του σε άλλους τομείς που δε σχετίζονται με το σχολείο.

δ. Στην άρση των ενοχών του και στη μείωση του άγχους και των φόβων του που είναι πιθανό να βιώνει ο μαθητής.

ε. Στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του μαθητή με τους συνομηλίκους του και με τους ενήλικες

στ. Στη βελτίωση των σχέσεων γονέα-παιδιού-εκπαιδευτικού και στην προαγωγή της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. (Αθανασιάδη, 2001, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

10.3. Αντιμετώπιση δυσανάγνωσιας

Γενικά το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αποφεύγει την ανάγνωση και ότι άλλο έχει να κάνει με αυτή. Δυσκολεύεται, νομίζει πως δε μπορεί να τα καταφέρει, νιώθει άβολα και αμήχανα να διαβάσει μπροστά στους συμμαθητές του, απογοητεύεται και έτσι παρατάει κάθε προσπάθεια. Σε κάθε περίπτωση κοντά στο παιδί πρέπει να βρίσκονται οι γονείς του, ο δάσκαλος και ο λογοθεραπευτής, οι οποίοι είναι άμεσα υπεύθυνοι για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσαναγνωσίας γίνεται μέσα από εξειδικευμένες ασκήσεις. Η διεπιστημονική ομάδα παρέχει οδηγίες τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς για συνέχιση του προγράμματος και εξάσκηση τόσο στο σπίτι όσο και στο νηπιαγωγείο ή το σχολείο αντίστοιχα.

Το πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να βοηθήσει το παιδί να εκφράζεται ελεύθερα μέσω του προφορικού λόγου και να χρησιμοποιεί την ανάγνωση για την ικανοποίηση των αναγκών του αποτελεσματικά και χωρίς άγχος.

Ενδεικτικά, για την αντιμετώπιση της δυσαναγνωσίας παρέχονται οι εξής οδηγίες:

- Χρήση ενδιαφέροντος αναγνωστικού υλικού για το παιδί.
- Το παιδί να δείχνει με το δάχτυλο τη λέξη που διαβάζει, δηλαδή να ακολουθεί τα γράμματα και τις συλλαβές.
- Παροχή ενίσχυσης για συλλαβιστή και φωναχτή ανάγνωση.
- Παροχή λιγότερης ύλης για ανάγνωση και περισσότερου χρόνου.
- Όχι πυκνογραμμένα δυσκολοανάγνωστα βιβλία. Προτίμηση σε αραιογραμμένα βιβλία με πολλές εικόνες.
- Επιτρέπουμε στο παιδί να επιλέξει το ίδιο το κείμενο που θέλει να διαβάσει. Χρήση ερωτήσεων κατανόησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να βασίζονται σε λεπτομέρειες

του κειμένου. Σκοπός των ερωτήσεων αυτών είναι να βοηθήσουν τα παιδιά αρχικά και κατ' επέκταση τους γονείς ή τους ειδικούς να συνειδητοποιήσουν αν διαβάζουν με προσοχή ή όχι.

- Υπογράμμιση ή κράτηση σημειώσεων κατά την ανάγνωση προς αποφυγή της επιφανειακής ανάγνωσης.
- Μαγνητοφώνηση του παιδιού κατά την ανάγνωση και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, ζητάμε από το παιδί να ακούσει και να ελέγξει την ορθότητα της ανάγνωσής του.
- Ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης.
- Ασκήσεις εμπλουτισμού λεξιλογίου.
- Χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση. (Καλαντζή, 1982, Μάρκοβιτς και συν., 1991, Μαυρομάτη, 1995, Πόρποδας, 2002)

10.4. Αντιμετώπιση δυσγραφίας

Το πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσγραφίας γίνεται μέσα από εξειδικευμένες ασκήσεις. Η διεπιστημονική ομάδα παρέχει οδηγίες τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς για συνέχιση του προγράμματος και εξάσκηση τόσο στο σπίτι όσο και στο νηπιαγωγείο ή το σχολείο αντίστοιχα. Η διάρκεια του προγράμματος ποικίλλει ανάλογα με τις δυσκολίες του παιδιού.

Το πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να βοηθήσει το παιδί να εκφράζεται ελεύθερα χωρίς το άγχος των ορθογραφικών λαθών. Θα πρέπει να κάνει το παιδί να νιώσει ελεύθερο να «παίζει» με τα γράμματα και να εκφράσει όλες τους τις ιδέες και τις σκέψεις ελεύθερα στο χαρτί.

Για την αντιμετώπιση της δυσγραφίας, οι τομείς παρέμβασης θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης είναι οι εξής:

- λεπτή κίνηση (επιδεξιότητα δακτύλων κλπ)
- απτικό σύστημα (αύξηση ενημερότητας στην παλάμη και δάκτυλα)
- ιδιοδεκτικότητα (σε όλο το χέρι)
- αδρή κίνηση (ρύθμιση αιθουσαίου - ιδιοδεκτικότητας)
- στάση σώματος (μέση θέση σώματος)
- μυϊκός τόνος (τόνωση εκτατικών και στάσης κεφαλής)
- σύλληψη μολυβιού (ανεκτή σύλληψη ή τριποδική, δυναμική τριποδική και

προσαρμοστική τριποδική)

- σταθερότητα συμπεριφοράς (η γραφή απαιτεί κίνητρο και ανοχή στην ματαίωση)
- συγκέντρωση προσοχής (επικέντρωση, συνέχεια)
- οπτικοκινητικός συντονισμός (συνεργασία ματιού – χεριού)
- σταθερότητα και αναγνώριση φορμών
- εκτίμηση χώρου
- έλεγχος γραμμής
- διαχωρισμός εικόνας-φόντου
- οπτικό κλείσιμο
- προσανατολισμός στον χώρο
- κατανόηση μεγεθών
- συμμετρία
- κατευθυντικότητα
- λεπτομερής κινητικός έλεγχος
- πυκνότητα
- ρυθμός
- συχνότητα
- συνέχεια
- ολική αντίληψη

Ενδεικτικά, για την αντιμετώπιση της δυσγραφίας παρέχονται οι εξής οδηγίες:

1. Χρήση χρωμάτων και γεωμετρικών σχημάτων για ξεχώρισμα γραμμάτων ή αριθμών.
2. Χρήση βελών για υπόδειξη της σωστής κατεύθυνσης που πρέπει να ακολουθεί το χέρι για τη γραφή γραμμάτων και αριθμών.
3. Ασκήσεις με εύρεση γραμμάτων ή συλλαβών που λείπουν. Πρώτα προφορά της λέξης δυνατά και μετά συμπλήρωση του κενού.
4. Ασκήσεις με σχηματισμό λέξεων με πλαστικά ή μαγνητικά γράμματα. Πρώτα σχηματισμός της δοθείσας γραμμένης λέξης με τα αντίστοιχα πλαστικά ή μαγνητικά γράμματα και στη συνέχεια γραφή της λέξης από το παιδί.
5. Ασκήσεις με γραφή ζευγαριών λέξεων, τα οποία μπερδεύει το παιδί.
6. Παιχνίδια με συλλαβές σε χαρτόνια. Δίνουμε τις συλλαβές μιας λέξης και ζητάμε από το παιδί να σχηματίσει τη λέξη. Στη συνέχεια δυνατή ανάγνωση της λέξης και τέλος, γραφή της λέξης.

Διάφορες έρευνες αποδεικνύουν τη μεγάλη αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στη γραφή και τη μαθησιακή επίδοση. Βελτίωση στη γραφή σημαίνει βελτίωση στη μαθησιακή απόδοση και σχολική επιτυχία των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες με δυσγραφία. Οι έρευνες αυτές είναι από μόνες τους αρκετές, για να γίνει κατανοητή η σπουδαιότητα της πρώιμης αντιμετώπισης των δυσκολιών της γραφής, μίας τόσο σημαντικής δεξιότητας του ανθρώπου για όλη την εξέλιξή του. (Καλαντζή, 1982, Μάρκοβιτς και συν., 1991, Μαυρομμάτη, 1995, Πόρποδας, 1993, Ζάχος, 1992)

10.5. Αντιμετώπιση δυσορθογραφίας

Για τη αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας, ένα πρόγραμμα παρέμβασης να περιλαμβάνει δραστηριότητες που θα διευκολύνουν το παιδί να αναπτύξει όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη βελτίωση της ορθογραφικής τους ικανότητας, οι οποίες ενδεικτικά περιλαμβάνουν:

- Έμφαση στις εύχρηστες λέξεις. Να διδαχθούν λίγες λέξεις που θα είναι όσο το δυνατόν πιο χρήσιμες.
- Δεν θα πρέπει να διδαχθούν περισσότερες λέξεις από αυτές που μπορούν να μάθουν.
- Οι λέξεις να ιχνηλατούνται με το δάχτυλο (ενδυνάμωση εικόνας).
- Χρήση διαφορετικών και συγκεκριμένων χρωμάτων για ορθογραφικούς κανόνες στους οποίους δυσκολεύεται το παιδί.
- Προσφέρεται καθοδήγηση στην παρατήρηση της δομής της λέξης.
- Δίνεται περισσότερος χρόνος για συζήτηση πάνω σε νέες λέξεις.
- Εντοπίζονται κακές συνήθειες μελέτης.
- Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει την σημασία των καινούργιων λέξεων, να τις χρησιμοποιεί σε προτάσεις και να μπορεί να δίνει τον ορισμό τους.
- Να δίνονται ξεκάθαρες εικόνες των λέξεων για ευκολότερη κατανόηση.
- Προσφέρεται μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων γραφής, όπως να δίνουμε στον μαθητή κίνητρα, εύρεση της σωστής ορθογραφίας των λέξεων, ενθάρρυνση της αυθόρμητης ορθογραφίας, έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και η

παροχή ανατροφοδότησης είναι.

- Για κάθε γραπτή δράση υπάρχει και ανατροφοδότηση. (Καλαντζή, 1982, Μάρκοβιτς και συν., 1991, Μαυρομάτη, 1995, Πόρποδας, 1993, Ζάχος, 1992)

10.6. Αντιμετώπιση μαθηματικών δυσκολιών

Για την αντιμετώπιση των μαθηματικών δυσκολιών, παρέχονται ενδεικτικά οι παρακάτω προτάσεις:

- Να δίνονται συνεχείς οδηγίες με διαφορετικό λεξιλόγιο.
- Να υπενθυμίζονται συχνά με οπτικο-ακουστικούς τρόπους οι αριθμοί. Ο μαθητής χρειάζεται εξάσκηση, ώστε να μπορεί να μετράει, ανεβαίνοντας αλλά και κατεβαίνοντας, αρχίζοντας από οποιονδήποτε αριθμό, προκειμένου να αποκτήσει την αίσθηση της σύνδεσης μεταξύ των αριθμών.
- Οπτικο-ακουστικά να δουλεύονται και οι πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση), όπως για παράδειγμα κάρτες με ερωτήσεις στη μία μεριά και απαντήσεις στην άλλη.
- Αρίθμηση με βάση συγκεκριμένα αντικείμενα και όχι από μνήμης αρίθμηση.
- Χρήση τετραδίου με τετραγωνάκια. Μπορεί να βοηθήσει σε προβλήματα προσανατολισμού.
- Χρήση δαχτύλων και αριθμητηρίου κατά την εκτέλεση πράξεων.
- Χρήση παιχνιδιών, όπως το φιδάκι, μπορούν να βοηθήσουν στην εξάσκηση του μαθητή στους αριθμούς.
- Στα προβλήματα ξεκινάμε με μία πράξη, π.χ. πρόσθεση. Αφού βεβαιωθούμε ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει όλες τις περιπτώσεις που απαιτούν πρόσθεση, προχωράμε στην αφαίρεση, στον πολλαπλασιασμό με μικρούς αριθμούς και στη διαίρεση με απλές και πάλι πράξεις. Σταδιακά προχωράμε σε πιο δύσκολα προβλήματα, εφόσον εξασφαλίσουμε την άριστη κατανόηση των δεδομένων και των ζητούμενων του προβλήματος από το μαθητή.
- Επιλέγουμε προβλήματα από την καθημερινή ζωή του παιδιού, ώστε να του τραβούν το ενδιαφέρον και να του δημιουργούν κίνητρο για μάθηση.
- Μετά την παράδοση μίας ενότητας, απαραίτητος είναι ο έλεγχος για το εάν έχουν κατακτήσει τις νέες πληροφορίες οι μαθητές. Ανακεφαλαίωση και προφορικές

ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν. Τα λάθη των μαθητών μπορεί να απαιτούν επιστροφή σε προηγούμενη ύλη.

- Ενθάρρυνση του μαθητή για ομιλία κατά τη διάρκεια εκτέλεσης μίας πράξης. Πρέπει να δικαιολογεί γιατί κάνει το καθετί. Προφορική περιγραφή πριν προχωρήσει στην επίλυση του προβλήματος.
- Χρήσιμο είναι το τετράδιο, όπου ο μαθητής θα σημειώνει την ύλη που έχει παραδοθεί. Στην αριστερή σελίδα μπορεί να καταγράφει οδηγίες και στη δεξιά παραδείγματα. Αυτό μπορεί να χρησιμεύσει για την εξάσκηση της μνήμης και τη συγκέντρωση της ορολογίας.
- Χρήση διαβαθμισμένου υλικού.
- Περιοδικές επαναλήψεις μαθηματικών εννοιών.
- Χρήσιμο είναι το παιδί να κρατά σημειώσεις κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλημάτων ή άλλων ασκήσεων, καθώς δυσκολεύονται να εργάζονται νοερά.
- Εκμάθηση της μίας αριθμητικής πράξης μέσω της άλλης, π.χ. αφαίρεση μέσω πρόσθεσης. Π.χ. Για την πράξη $5-3=2$ ζητάμε να μας πει πόσα βάζουμε στο 3 για να φτάσουμε το 5. (Αγαλιώτης, 2000)

10.7. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η άμεση, αντικειμενική και συχνή αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Η παρέμβαση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτελεσματική όταν αξιοποιεί στοιχεία της αξιολόγησης, ώστε να δομείται μία διαφοροποιημένη, στα μέτρα του μαθητή διδασκαλία. Η αξιολόγηση θα πρέπει να συλλέγει σαφή, ποσοτικά δεδομένα σχετικά με συγκεκριμένες δεξιότητες κάθε μαθητή.

Η αξιολόγηση αφορά την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και δε θα πρέπει να παραβλέπεται, καθώς είναι ιδιαίτερα σημαντικό να παρακολουθείται η πρόοδος του παιδιού με συχνές μετρήσεις. Θα πρέπει, λοιπόν, να καθοριστεί ένα σύστημα το οποίο θα αξιολογεί την εξέλιξη του μαθητή μετά την παρέμβαση. Αν δεν παρατηρηθούν αλλαγές, τότε η παρέμβαση κρίνεται αναποτελεσματική και ακατάλληλη και θα πρέπει να τροποποιηθεί.

Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνεχής και να επαναλαμβάνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Είναι πολύ σημαντικό να περιγράφονται πλήρως οι συγκεκριμένες

ανάγκες του παιδιού, το συγκεκριμένο πρόγραμμα που θα εφαρμοστεί καθώς και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν. Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας είναι αυτά που θα αποφασίσουν αν το πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να τροποποιηθεί, να διακοπεί ή να συνεχιστεί. Σημαντική είναι και η συμμετοχή των γονιών οι οποίοι μπορούν να καταγράψουν επίσης την εξέλιξη των παιδιών τους βοηθώντας έτσι τους ειδικούς.

Κεφάλαιο 11: Εκπαιδευτικοί και μαθησιακές δυσκολίες



Η διδασκαλία των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες για να είναι αποτελεσματική προϋποθέτει, την θεωρητική κατανόηση των πληροφοριών που αφορούν την φύση των δυσκολιών, την απόκτηση γνώσεων αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων με σκοπό να προσαρμοστούν οι διδακτικοί στόχοι και τα μέσα διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών.

Η έντονη διαφοροποίηση της μαθησιακής εικόνας των παιδιών είναι από τα βασικότερα χαρακτηριστικά και αποτελεί την αφετηρία για αυτήν την προσαρμογή. Τα καθιερωμένα μοντέλα διδασκαλίας στηρίζονται στην παραδοχή της ομοιόμορφης ανάπτυξης και του τρόπου μάθησης για όλα τα παιδιά, στην περίπτωση όμως των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αυτό δεν εφαρμόζεται με επιτυχία. Έτσι, δημιουργείται μια έντονη απόκλιση των παιδιών αυτών από την ομοιόμορφη μάθηση που σε συνδυασμό με την διαφοροποίηση τους καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη μιας συστηματικής και ουσιαστικής εξατομικευμένης διδασκαλίας. Αυτή η εξατομικευμένη διδασκαλία δεν αφορά μόνο τους στόχους της μάθησης για κάθε μαθητή/ρια αλλά και την προσαρμογή, καθώς και την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών και μέσων.

Η αξιολόγηση προσδιορίζεται ως το οργανικό μέρος της διδασκαλίας, συχνά όμως, η διδασκαλία απομακρύνεται από την αξιολόγηση του μαθητή και μεταβάλλεται σε αξιολόγηση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας και των άλλων παραγόντων που συμμετέχουν σε αυτήν. Με την αξιολόγηση της διδασκαλίας δίνονται οι δυνατότητες μιας ακριβής και ασφαλούς εξατομίκευσης στους στόχους διδασκαλίας για τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού καθώς και να μπορούν να αναπροσαρμόζεται διαρκώς.

Μετά την εξατομίκευση των στόχων ακολουθεί η οργάνωση της διδασκαλίας με βάση την σωστή επιλογή μεθόδων και τεχνικών. Η αποτελεσματικότητα της κάθε προσέγγισης εξαρτάται από την κατανόηση των βασικών αρχών που την διέπουν και από την συνεπή εφαρμογή τους. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μια μέθοδο χωρίς εμφανή και ουσιαστικά αποτελέσματα, η λανθασμένη κατανόησή της αλλά και η ατυχής επιλογή των διδακτικών μέσων διαπιστώνεται μετά την ανάλυση των στοιχείων τους. Αν και συχνά προτείνεται η δοκιμή προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση

των μαθησιακών δυσκολιών κάθε παιδιού, αυτό δεν σημαίνει την άκριτη συρραφή ή συνδυασμό τεχνικών και μέσων διδασκαλίας. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Δήμου, 2008)

11.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο είναι οι εκπαιδευτικοί να εμφανίζουν απροθυμία στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση «δύσκολων» παιδιών, να στερούνται ειδικής εκπαιδευσεως και το κυριότερο, να παρερμηνεύουν την έννοια της «δίκαιης αξιολόγησης» των μαθητών τους, καθώς σε τέτοιες περιπτώσεις σημαντικό θα ήταν,



"How do you know I have a learning disability?
— Maybe you have a *teaching* disability!"

όποτε μπορούν, να βαθμολογούν την προσπάθεια και όχι τις γνώσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν την κατάρτιση που όχι μόνο θα τους επιτρέψει να αναγνωρίσουν τη δυσλεξία, αλλά και να προσφέρουν τη βοήθεια που χρειάζονται, να εντοπίσουν τις πηγές της ψυχολογικής πίεσης των παιδιών και διαβλέψουν τις δυσκολίες που αυτά συναντούν ως προς το χειρισμό του στρες.

Όταν ο εκπαιδευτικός, πλέον, είναι πρόθυμος να προσφέρει βοήθεια στο παιδί και να υλοποιήσει το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητο να γνωρίζει όλες τις αναλυτικές πληροφορίες από την αξιολόγηση, κυρίως από τα σταθμισμένα τεστ. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να γνωρίζει όχι μόνο, τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί το παιδί, αλλά και τις συγκεκριμένες δραστηριότητες στις οποίες αυτό έχει αποτύχει. Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζει ποιες ασκήσεις έχει πραγματοποιήσει με ευχέρεια και επιτυχία το παιδί και θα πρέπει να ενημερώνεται για τις δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν, το χρόνο, τη διάρκεια, τα κυριότερα λάθη που σημειώθηκαν και τη συμπεριφορά του παιδιού κατά την αξιολόγησή του. Τέλος, θα πρέπει να είναι σε θέση, όταν κρίνεται απαραίτητο, να αναπροσαρμόσει το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή, ανάλογα με τα νέα στοιχεία που συλλέγει ο ίδιος

εντός της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Είναι γεγονός πως, συχνά ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς μπορεί να έχουν αρνητική στάση και να μην εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αρνητική στάση προς τους γονείς. Συχνά η άποψη των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις δυνατότητες και τα λάθη των παιδιών διαφέρουν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις. Ο εκπαιδευτικός κρίνει με βάση τη γνώση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας του και με τις γνώσεις που έχει για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη στάση της προς αυτές. Από την άλλη πλευρά, ο γονέας κρίνει με βάση την εμπειρία του με το παιδί, την εξέλιξη του παιδιού από τη γέννησή του, την προσπάθεια που καταβάλει, τις γνώσεις του για τις μαθησιακές δυσκολίες και αντίστοιχα τη στάση του προς αυτές. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι γονείς μπορεί να ντρέπονται ή να μην θέλουν καν να ακούσουν αρνητικά σχόλια για το παιδί τους.

Ακόμη, πρόβλημα μπορεί να δημιουργηθεί από το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο μεταξύ της εκπαιδευτικού και του γονέα. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η συνεργασία με το σχολείο, απαιτεί ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, που ίσως πολλοί γονείς δεν έχουν. Ιδιαίτερα τα τελευταία δέκα χρόνια, η πολιτισμική σύνθεση του σχολικού πληθυσμού και στην Ελλάδα έχει αλλάξει. Σήμερα στα σχολεία φοιτούν παιδιά από οικογένειες με διαφορετικές γλώσσες, παραδόσεις, θρησκείες και αξίες, που δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο απαιτήσεων. Ανάλογα με τις διαφορετικές αντιλήψεις που φέρει κάθε πολιτισμός, μπορεί να νοηματοδοτηθεί αρνητικά η σχολική αποτυχία ή άλλες συμπεριφορές. Επίσης, ανάλογα με τις πολιτισμικές αξίες θα νοηματοδοτηθούν οι μαθησιακές δυσκολίες ως μόνιμο ή αναστρέψιμο πρόβλημα, που αντιμετωπίζεται από το άτομο ή τη διευρυμένη οικογένεια, που οφείλει να επιλύεται από το κράτος ή από το στενό οικογενειακό πλαίσιο. Στην ίδια κατεύθυνση, οι αξίες σε σχέση με το ρόλο του κράτους και της εκπαίδευσης συνολικά, θα επηρεάσουν τον τρόπο που οι γονείς αντιμετωπίζουν την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών στα παιδιά τους, τη φοίτησή τους στο σχολείο και άρα την επικοινωνία τους με τις εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να επισημανθεί επίσης και η σημασία του κοινωνικο-οικονομικού παράγοντα και ιδιαίτερα της αυξανόμενης φτώχειας, η οποία επηρεάζει την οικογένεια στην υγεία, στην παραγωγικότητα, στο φυσικό περιβάλλον ζωής, στη συναισθηματική υγεία και στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις.

Σε περίπτωση που οι γονείς εκφράζουν κριτική ή θυμό προς την εκπαιδευτικό, προτείνεται στον εκπαιδευτικό να παραμείνει ευγενής και ήρεμος, να αποφύγει να αναπτύξει αμυντική στάση αλλά να ακούει ενεργητικά, να ρωτήσει το γονέα ποιος είναι ο στόχος, να ρωτήσει εάν ο μαθητής γνωρίζει το πρόβλημα, να είναι σαφής χρησιμοποιώντας πραγματικά δεδομένα και να πει στο γονέα τι σκοπεύει να κάνει για την επίλυση του προβλήματος.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρώτη συνάντηση, η οποία πρέπει να είναι προετοιμασμένη πολύ καλά από τον εκπαιδευτικό, εφόσον η καλή προετοιμασία εξασφαλίζει την επιτυχία της. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει αντιπροσωπευτικό δείγμα δουλειάς του μαθητή, οι γονείς να μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, ο ίδιος να μπορεί να τις απαντήσει, να υπάρχει αρκετός χρόνος και να μπορεί να εξηγήσει τι είδους παρέμβαση προτείνει.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει τον πλούτο πληροφοριών που κατέχουν οι γονείς και με συγκροτημένο και συστηματικό τρόπο να τις αξιοποιήσει κατά την υποστήριξη του μαθητή, αλλά και στην επικοινωνία του με το γονέα στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αναγνώρισης. Μπορεί, επίσης, να καθοδηγήσει το γονέα στην στήριξη του παιδιού για την αξιοποίηση του χρόνου στο σπίτι.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους γονείς μέσα από την παροχή συστηματικής, εύχρηστης και ορθής πληροφόρησης για υλικά, φορείς, ενώσεις γονέων κτλ. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συλλογικά ή ατομικά μπορούν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές των γονέων για ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, όπως η βοήθεια στο σπίτι και η οργάνωση της συμπεριφοράς. Όπως έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί, εάν οι γονείς εκπαιδευθούν για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τεχνικής για το σπίτι, αυτοί μπορεί να είναι αξιόπιστοι στην εφαρμογή της και με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. (Δήμου, 2004, Θανόπουλος, 1997, Κωνσταντίνου, 2000, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Παντελιάδου, 2000)

11.2. Διαγνωστική εκτίμηση εκπαιδευτικών

Σε κάθε σχολική τάξη οι δάσκαλοι, συχνά συναντούν ένα μεγάλο φάσμα μαθητών/τριών που ο καθένας έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί συναντούν μαθητές/τριες με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση, αλλά δεν

μπορούν να προσδιορίσουν με βεβαιότητα τις αιτίες αυτής της χαμηλής επίδοσης. Πέρα από την αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να εκτιμηθούν και άλλοι παράμετροι όπως, η αισθητηριακή μειονεξία. Σε πολλές περιπτώσεις η σχολική αποτυχία μπορεί να οφείλεται σε αισθητηριακές μειονεξίες οι οποίες δεν έχουν γίνει αντιληπτές από την πρώτη επαφή με το παιδί.

Σύμφωνα με το νόμο για να εγγραφεί ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικό σχολείο ή σε ειδική τάξη, είναι απαραίτητο να προσκομίσουν οι γονείς στην διεύθυνση του σχολείου έκθεση από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, όπου μπορούν να εξεταστούν και παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

11.3. Διδακτική αξιολόγηση

Η διδακτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων που επιτρέπουν τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αυτές οι εκπαιδευτικές αποφάσεις μπορεί να αφορούν (α)την εκπόνηση του ατομικού διδακτικού σχεδίου για τον μαθητή και (β)τον έλεγχο της προόδου.

Η διδακτική αξιολόγηση, είναι μια συστηματική διαδικασία που περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών, βήμα προς βήμα και είναι το αποτέλεσμα συγκεκριμένου σχεδιασμού, όποιες πληροφορίες συλλεχθούν τυχαία ή περιστασιακά δεν μπορούν να θεωρούνται ικανές για να καθοδηγήσουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Αυτή η αξιολόγηση αφορά την συλλογή αντικειμενικών στοιχείων που μπορεί να αξιοποιηθούν στην διδακτική πράξη. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή και προϋποθέτει την ακριβή αξιολόγηση αυτών των δυνατοτήτων και αναγκών. Η διδακτική αξιολόγηση επίσης, αφορά το σύνολο της διδασκαλίας, διότι η μάθηση, άρα και οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εδράζουν μόνο στον ίδιο το μαθητή αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του διδακτικού περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή.

Η διδακτική αξιολόγηση μπορεί να είναι σταθμισμένη ή μη σταθμισμένη. Στην πρώτη περίπτωση, μπορεί να χορηγούνται σταθμισμένες δοκιμασίες ή εργαλεία συλλογής δεδομένων, ενώ στην δεύτερη αξιοποιούνται όργανα συλλογής δεδομένων που δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς. Η διδακτική αξιολόγηση διακρίνεται σε δυο επίπεδα, τη γενική εκτίμηση και την εμβάθυνση τα οποία έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετικούς στόχους. Στην γενική εκτίμηση, αναφέρεται η πρώτη

αναγνωριστική αξιολόγηση σε σχέση με το σύνολο των μαθητών και συγκεντρώνονται οι πρώτες πληροφορίες για το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής. Όταν μιλάμε για εμβάθυνση, εννοούμε την αξιολόγηση που γίνεται σε βάθος, σε συγκεκριμένες δεξιότητες του μαθητή και διευρύνεται η αρχική υπόθεση με βάση την γενική εκτίμηση. (Παντελιάδου, 2000, Πόρποδας, 2003)

11.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και τη μάθηση του παιδιού

Υπάρχουν παράγοντες που αφορούν την τάξη και την διδασκαλία και μπορούν να επηρεάζουν την σχολική επίδοση και μάθηση των παιδιού και είναι οι παρακάτω:

- **Απόψεις του εκπαιδευτικού:** οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγνωση και τη διδακτική μέθοδο επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας, όπως και την απόδοση του μαθητή.
- **Το περιβάλλον της τάξης:** περιλαμβάνει τα μαθησιακά στοιχεία, όπως ανάγνωση και γραφή, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, τα κίνητρα και τους στόχους των μαθητών, καθώς και κοινωνικό- συναισθηματικά στοιχεία δηλαδή την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές όπως επίσης και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών.
- **Η ομαδοποίηση:** είναι η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες και επηρεάζει άμεσα τόσο την διάθεση απέναντι στην μάθηση όσο και τη σχολική τους επίδοση. Ακόμα, επηρεάζει τον τρόπο επικοινωνίας μαθητή- δασκάλας, διευκολύνοντας ή δυσχεραίνοντας την συνεργασία.
- **Η μέθοδος διδασκαλίας:** δομείται σε σχέση με τα διδακτικά υλικά και μέσα και σε συνάρτηση με το βάρος των δραστηριοτήτων και τον χρόνο που αφιερώνεται σ' αυτές. Η μέθοδος διδασκαλίας, ανάλογα με τα κίνητρα που παρέχει μπορεί να επηρεάσει την απόδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά. (Στασινός, 2001, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

11.5. Οδηγίες - Προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Μεγάλη ευθύνη για τις μαθησιακές δυσκολίες έχει και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι γνωστό ότι οι αρχές και οι αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος τις περισσότερες φορές είναι προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει διαμέσου του εκπαιδευτικού να είναι κοντά στο μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες με τους παρακάτω τρόπους:

- Οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη σχέση με το μαθητή και στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Η πολύχρονη παρακολούθηση του μαθητή σε πολλές τάξεις από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
- Οι μη αυταρχικές σχολικές δομές.
- Η μη-επιμονή στο εξατομικευμένο μάθημα.
- Οι μη-υπερβολικές απαιτήσεις από το μαθητή στην ικανότητα ανάγνωσης, στα μαθηματικά και στην ορθογραφία.

Μερικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής:

- Βάλτε το μαθητή στο πρώτο θρανίο και κατά προτίμηση με έναν καλύτερο συμμαθητή του για να τον βοηθάει.
- Φροντίστε η θέση του να μην είναι κοντά σε παράθυρο, γιατί διασπάται η προσοχή του.
- Προσφέρετε ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες που ο συγκεκριμένος μαθητής είναι ιδιαίτερα ικανός, ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή του.
- Να έχετε πάντα υπόψη σας ότι ο σχολικός χρόνος δεν του είναι επαρκής, π.χ. κατά την αντιγραφή από τον πίνακα.
- Αποφύγετε παρατηρήσεις, όπως: «Μπορούσες να το γράψεις καλύτερα», «Προσπάθησε περισσότερο».
- Κάντε πάντα κάποιο θετικό σχόλιο στο διορθωμένο γραπτό.
- Μην ξεχνάτε ότι η λεπτομερής διόρθωση και οι αυξημένες παρατηρήσεις αποθαρρύνουν το μαθητή, οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και στην οριστική

εγκατάλειψη των προσπαθειών του.

- Δίνετε μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο και όχι στην εμφάνιση του γραπτού.
- Δώστε βαρύτητα στην αντίληψη που είναι πιο δυνατή (ακουστική ή οπτική).´
- Δεχτείτε τα γραπτά του, όσο κακογραμμένα, ανορθόγραφα ή ασυνάρτητα είναι.
- Σεβαστείτε την ιδιαιτερότητα χωρίς να τη «διατυμπανίζετε» στην τάξη.
- Διδάξτε του την αλφάβητο γράμμα γράμμα, καθώς και τα φωνήεντα – σύμφωνα ένα προς ένα.
- Διδάξτε τους διφθόγγους και τα βασικά συμπλέγματα των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας.
- Μάθετέ του πώς να βελτιώσει τη γραφή ορισμένων γραμμάτων του που είναι ιδιαίτερα κακογραμμένα.
- Διδάξτε λεπτομερώς κάποιους διευκολυντικούς κανόνες σχετικά με τη δομή της γλώσσας.
- Κάντε ασκήσεις εξοικείωσης με το ρυθμό και την ομοιοκαταληξία.
- Διδάξτε συστηματικά τις αντιστοιχίες μεταξύ ήχων – γραμμάτων και το αντίστροφο.
- Διδάξτε αναλυτικά τις αρχές τονισμού.
- Μην υπογραμμίζετε απλώς ή μη διαγράφετε μία ολόκληρη λέξη με λανθασμένη ορθογραφία αλλά υποδείξτε με ακρίβεια το λάθος.
- Γράψτε πολύ καθαρά στον πίνακα και αναθέστε σε κάποιο συμμαθητή να ελέγχει την αντιγραφή από τον πίνακα.
- Μάθετέ του να μαγνητοφωνεί τον εαυτό του όταν διαβάζει και να διορθώνει τα λάθη του ακούγοντας κατόπιν την κασέτα.
- Εξασκήστε το, ώστε να συλλαμβάνει τα κεντρικά σημεία στην ανάγνωση ενός κειμένου και να κάνει το ίδιο με τις σκέψεις του πριν τις εκφράσει στο χαρτί.
- Αναθέστε του έργα ανάλογα των δυνατοτήτων του.
- Επιτρέψτε του να χρησιμοποιεί οποιαδήποτε μορφή γραμμάτων θέλει (ίσια ή καλλιγραφικά). Πολλοί δυσγραφικοί μαθητές νιώθουν πιο άνετα με το καλλιγραφικό γράψιμο.

Επίσης, μπορούν να φανούν χρήσιμα τα παρακάτω:

- Ενίσχυση της προσοχής και συγκέντρωσης
- Έμφαση στην επικοινωνία, την ενεργή συμμετοχή και τη δημιουργικότητα
- Σαφήνεια σε ερωτήσεις και εντολές

- Επανάληψη και απλούστευση εντολών
- Προφορικές παρά γραπτές εντολές
- Οπτικοποιημένες οδηγίες
- Προέλεγχος αναγκαίου εξοπλισμού και μαθησιακού υλικού
- Σύνδεση με τα προηγούμενα και συχνός έλεγχος κατανόησης
- Περισσότερος χρόνος για ανάγνωση, απαντήσεις παράδοση εργασιών ξεκούραση
- Χρήση περιλήψεων, σημειώσεων, μαγνητοφωνημένων κειμένων
- Υπογράμμιση βασικών σημείων και απαραίτητου επιστημονικού λεξιλογίου
- Επιλογή δραστηριοτήτων και ανάθεση εργασιών τμηματικά
- Συνεχής ενίσχυση και επιβράβευση για την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε βήματος
- Εμπλοκή σε συνεργατικές διαδικασίες και επιλογή ρόλων που θα αναδεικνύουν τις δυνατότητες και θα ελαχιστοποιεί τις αδυναμίες τους
- Ενδιαφέρον αναγνωστικό υλικό
- Καλοσχεδιασμένα φυλλάδια εργασίας (ευδιάκριτα γράμματα, αποστάσεις μεταξύ σειρών, όχι υπερβολές σε σκίαση, έντονη ή πλάγια γραφή, υπογράμμιση ή γραφικά, χρήση χρωματιστού χαρτιού)
- Χρήση σχεδιαγραμμάτων, εποπτικών μέσων, οπτικών βοηθημάτων
- Ενίσχυση στρατηγικών οργάνωσης και μελέτης
- Προφορική εξέταση
- Δοκιμασίες απλούστερης τυπολογίας (π.χ. πολλαπλές επιλογές, «ναι / όχι»)
- Εναλλακτικοί τρόποι καταγραφής εργασιών (μαγνητοφωνημένη παρουσίαση έμπρακτη επίδειξη, σχεδιαγράμματα, σκίτσα, χρήση υπολογιστή)
- Γραπτές σημειώσεις παρά προφορικές εντολές για το σπίτι
- Διακριτική βοήθεια από δάσκαλο και συμμαθητές
- Τόνωση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης
- Ενίσχυση της πολυαισθητηριακής αντίληψης συνδυάζοντας ακουστικά με οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα
- Έμφαση στη γραπτή έκφραση παρά στην ορθογραφική ικανότητα
- Επανελέγχος και βελτίωση του γραπτού κειμένου
- Αυτοδιόρθωση κειμένων και εργασιών με χρήση λεξικού, υπολογιστή, αριθμομηχανής
- Ενημέρωση και συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων
- Εξασφάλιση συνθηκών για προσεκτική ακρόαση και προφορική επικοινωνία
- Συνεργασία του εκπαιδευτικού με το λογοπεδικό ή άλλους ειδικούς που στηρίζουν

το παιδί ώστε να αντλούνται πληροφορίες και υποδείξεις

- Αποφυγή επικρίσεων, πιέσεων και επισήμανσης των γλωσσικών λαθών που επαυξάνουν αισθήματα άγχους φόβου και αποτυχίας
- Δημιουργία κλίματος αποδοχής, ασφάλειας και ηρεμίας
- Εξασφάλιση θετικών μαθησιακών εμπειριών
- Συναισθηματική στήριξη και ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του
- Εμπλοκή σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα διδασκαλίας
- Εξασφάλιση συνθηκών για προσεκτική ακρόαση και γλωσσική καλλιέργεια
- Ενίσχυση της συγκέντρωσης και προσήλωσης στο μάθημα (περιορισμό θορύβων τοποθέτηση σε μπροστινά θρανία, καλλιέργεια δεξιοτήτων προσοχής)
- Καθαρή αργή ομιλία και απλούστερη γλωσσική έκφραση
- Παρουσίαση της ύλης σε μικρά, διαβαθμισμένα βήματα
- Συχνός έλεγχος κατανόησης και χρήση επεξηγήσεων για δύσκολο λεξιλόγιο και περίπλοκες έννοιες
- Υπενθύμιση βασικών προηγούμενων γνώσεων ή λεξιλογίου
- Παραφραστική επανάληψη των αποκρίσεων του μαθητή με ακριβέστερο λεξιλόγιο και σύνταξη
- Επισήμανση των σωστών παρά των εσφαλμένων απαντήσεων
- Συνεχής ανατροφοδότηση και επιβράβευση
- Μίμηση και παιχνίδι ρόλων για άσκηση σε κανόνες συνομιλίας και κοινωνικής συμπεριφοράς
- Υποβοήθηση με νύξεις για ανάκληση κατάλληλου λεξιλογίου
- Αντικατάσταση ανοιχτών ερωτήσεων με ερωτήματα σύντομης απάντησης ή κλειστού τύπου – κατά προτίμηση «πολλαπλής επιλογής» παρά του τύπου «ναι – όχι»
- Εξασφάλιση περισσότερου χρόνου για ορθή κατανόηση και βελτιωμένη έκφραση
- Προσέλκυση του ενδιαφέροντος του μαθητή γύρω από προσφιλή και οικεία μαθήματα
- Σύνδεση δραστηριοτήτων και προφορικών πληροφοριών με οπτικά ερεθίσματα
- Ενδιαφέρον μαθησιακό υλικό και χρήση εποπτικών μέσων
- Υποβοήθηση της γλωσσικής επικοινωνίας μέσω νευμάτων, εκφράσεων ή στοιχείων εναλλακτικής επικοινωνίας (νοηματική γλώσσα, σύμβολα Μάκατον και άλλα)
- Παρουσίαση πληροφοριών με μορφή πινάκων, σχεδιαγραμμάτων ή περιλήψεων
- Υπογράμμιση βασικών στοιχείων του μαθήματος

- Χρήση μαγνητοφωνημένου υλικού και υπολογιστή
- Μείωση του ρυθμού ή του όγκου δουλειάς
- Διαφοροποιημένες εργασίες και αξιολόγηση

Σε επίπεδο σχολείου, οι πρακτικές - προτάσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν από την εκπαιδευτικό, για να προωθηθεί η θετική συνεργασία και συμμετοχή των γονέων είναι:

- Συγκεντρώστε πληροφορίες για τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των οικογενειών, με συστηματικό τρόπο.
- Αναπτύξτε και διανέμετε υλικό σχετικό με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, καθώς και τις διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου.
- Προσκαλέστε τους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, με τρόπους απλούς και εφικτούς.
- Βρείτε τρόπο για την παροχή συστηματικής και συχνής ανατροφοδότησης προς τους γονείς.
- Βρείτε χρήσιμα τηλέφωνα και πληροφορίες για τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Καλέστε τους γονείς να συμμετέχουν σε κάθε λήψη απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους.
- Επικοινωνείτε προσωπικά, όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Καταβάλετε ιδιαίτερη προσπάθεια κυρίως με εκείνους τους γονείς που δεν συμμετέχουν.

Σε ατομικό επίπεδο, συνεργασίας εκπαιδευτικού - γονέα, προτείνονται οι παρακάτω πρακτικές:

- Δείξτε στους γονείς πώς να υποστηρίζουν το παιδί στο σπίτι.
- Αναπτύξτε ένα σταθερό σύστημα επικοινωνίας.
- Επικοινωνήστε έγκαιρα στην αρχή του προβλήματος.
- Επικοινωνείτε συχνά και προσωπικά, αρχίζοντας πάντα με ένα θετικό σχόλιο.
- Ζητείστε από τους γονείς να εμπλακούν στην εξέταση της εργασίας στο σπίτι.
- Ακούστε προσεκτικά τους γονείς και δείξτε σεβασμό.
- Κανονίστε απογευματινά ραντεβού για όσους γονείς δεν μπορούν να έλθουν στις ώρες σχολείου.
- Καλέστε τους γονείς να έλθουν να παρακολουθήσουν στην τάξη όποτε μπορούν.

- Συζητείστε με τους γονείς σχετικά με την αναμενόμενη συμπεριφορά στην τάξη.
- Ενημερωθείτε για τρόπους εξωσχολικής υποστήριξης (ομάδες γονέων κτλ), εάν αυτό απαιτείται

Σε ατομικό επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικού – μαθητή, θα πρέπει να τονίσουμε πως η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει τη κοινωνική συμπεριφορά και τις επιδόσεις των παιδιών μέσα στη τάξη. Η καλή σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή προκαλεί αισθήματα ασφάλειας στα παιδιά και κάνει πιο αποτελεσματική τη διδακτική εργασία που συντελείται σ' αυτή. Προτείνονται, λοιπόν, τα εξής:

- Να σέβεστε τις ανάγκες του μαθητή, όπως και ο μαθητής πρέπει να σέβεται τις δικές σας.
- Να είστε ειλικρινής και να υπάρχει διασφάλιση της ατομικότητας του κάθε παιδιού.
- Να είστε προσεκτικοί έτσι ώστε να μη γίνονται παρανοήσεις και να υπάρχει πλήρης κατανόηση του παιδιού.
- Να ελέγχετε τον τρόπο με τον οποίο μιλάτε στα παιδιά. Από τη μία πρέπει να είστε γλυκός, ανεκτικός, ήπιος, ενώ άλλοτε πρέπει να είστε σοβαρός, απαιτητικός με σαφή τα όρια που πρέπει να υπάρχουν ανάμεσα σε σας και τα παιδιά.
- Να επιλέγετε σωστούς τρόπους για να δώσετε τα μηνύματα που θέλετε να περαστούν στα παιδιά.
- Να ελέγχετε τη στάση και τη συμπεριφορά σας όταν θέλετε να μιλήσετε στο παιδί που δε συγκεντρώνεται.
- Να χρησιμοποιείται συμπεριφοριστικές μεθόδους διόρθωσης της διάσπασης προσοχής. Αντίθετα, ο εκνευρισμός, οι ποινές και άλλα κατασταλτικά μέτρα δεν βοηθάνε σ' αυτές τις περιπτώσεις.
- Να διαπραγματεύεστε με τα παιδιά, τηρώντας τα όρια με τα οποία διασφαλίζεται η αξιοπρέπεια και η ισορροπία τόσο η δική σας όσο και των μαθητών.

Όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία του εκπαιδευτικού στην τάξη, θα πρέπει να αναφέρουμε πως είναι ένας παράγοντας, ο οποίος βοηθά στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και συμβάλει στη συγκέντρωση της προσοχής.

Ειδικά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η ανάγκη ελέγχου της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας γίνεται περισσότερο έντονη. Έχει αποδειχτεί ότι η κίνηση του σώματος, το άνοιγμα και το κλείσιμο των ματιών, οι κινήσεις των χεριών, η σύσπαση του δέρματος του προσώπου συχνά έλκουν ή απωθούν το μαθητή. Ανάλογα με τα αισθήματα που δημιουργούν στα παιδιά, είναι δυνατόν να προκαλέσουν ηρεμία και συμμετοχή των παιδιών στη διδακτική διαδικασία ή να αποθαρρύνουν και να τα απομακρύνουν από αυτήν.

Προτείνονται, τα παρακάτω ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:

- Χρειάζεται να έχετε προσωπική επάρκεια και επαγγελματική κατάρτιση. Να είστε πλήρως ενημερωμένος σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τόσο ως ομάδας όσο και σε ατομικό επίπεδο.
- Να είστε άτομο με κατανόηση. Το χαρακτηριστικό αυτό σας βοηθά να μην απορρίπτεται αλλά αντίθετα να αποδέχεστε το παιδί όπως είναι , με τα προβλήματα του.
- Να είστε άτομο με επιμονή, υπομονή και καρτερικότητα. Έτσι, θα μπορείτε να περιμένετε τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων σας , τα οποία δεν έρχονται πάντοτε σύντομα ή δεν είναι αυτά που περιμένετε.
- Να επιμένετε ψύχραιμα σ' αυτά που πιστεύετε ότι το παιδί μπορεί να κάνει ξέροντας όμως πότε και ποιες υποχωρήσεις αλλά και τι προσαρμογές και ανατροφοδοτήσεις στα προγράμματα πρέπει να κάνετε .
- Να έχετε φαντασία και ευρηματικότητα. Έτσι θα μπορείτε να βρίσκεται τρόπους και τεχνικές για να αντιμετωπίζεται καταστάσεις που δημιουργούνται στη τάξη , πολλές φορές απρόοπτα και χωρίς σοβαρό λόγο. (π.χ. διάσπαση προσοχής , χάζεμα , μαλώματα), ώστε να συνεχίζεται η διδακτική διαδικασία .
- Να είστε άτομο με αισιοδοξία και θετική στάση προς τη ζωή. Να μην απογοητεύεστε εύκολα, να διατηρείται τη ψυχραιμία ώστε να αντέχετε περισσότερο στις δυσκολίες που συναντάται στη τάξη.
- Να είστε άτομο το οποίο χαρακτηρίζεται από αισθήματα αλtruισμού και διάθεση προσφοράς στον άνθρωπο.

Για να συμβάλλετε στην επιτυχή σχολική ενσωμάτωση του/της μαθητή/τριας με μαθησιακές δυσκολίες τα βασικά σημεία – κλειδιά είναι τα εξής:

- **Διακριτική Βοήθεια**

Τοποθετήστε το/τη μαθητή/τρια με μαθησιακές δυσκολίες σε μια θέση όπου μπορείτε να ελέγχετε διακριτικά την εργασία του και να τον βοηθάτε με μεγαλύτερη ευκολία.

- **Εξατομικευμένη Βοήθεια**

Όποτε και όπου είναι δυνατόν αφιερώνετε λίγο χρόνο στο/στη μαθητή/τρια με μαθησιακές δυσκολίες, προσφέροντας έτσι εξατομικευμένη βοήθεια και διδασκαλία. Όποιες κι αν είναι οι απαιτήσεις του μαθήματος, υπάρχουν πάντα λίγα λεπτά της ώρας για εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών κάποιου/ας μαθητή/τριας σας.

- **Περισσότερο Χρόνο**

Δίνετε στο/στη μαθητή/τρια με μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο χρόνο για την εκτέλεση γραπτής εργασίας κι όταν αξιολογείτε το έργο του δίνετε μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο παρά στην παρουσίαση του κειμένου.

- **Διόρθωση Γραπτού Έργου**

Στη διόρθωση των γραπτών του μη χρησιμοποιείτε έντονα χρώματα, καθώς μια «κοκκινισμένη» σελίδα οδηγεί σε σύγχυση, σε συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης κι όχι σε αισιοδοξία και πρόοδο. Διορθώνετε μόνο τα βασικότερα σφάλματα. Κάθε μικρή βελτίωση είναι καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα ή την οπισθοδρόμηση.

- **Περίληψη Μαθημάτων**

Απαιτήστε από το/τη μαθητή/τρια την περίληψη του μαθήματος κι όχι όλες τις λεπτομέρειες ενός πολυσέλιδου κειμένου. Ζήτησε από κάποιο ή κάποιους συμμαθητές του να τον βοηθούν με τις περιλήψεις, την αντιγραφή και την τήρηση σημειώσεων μέσα στην τάξη.

- **Ευκαιρίες για Αντιστάθμιση των δυσκολιών του**

Φροντίστε να δίνετε ευκαιρίες που θα επιτρέψουν τη συμμετοχή του/της σε δραστηριότητες όπου είναι ιδιαίτερα ικανός/ή. Κάτι τέτοιο θα αντισταθμίσει τις

μαθησιακές δυσκολίες του, θα βελτιώσει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το άτομό του και θα αυξήσει σίγουρα την αυτοπεποίθησή του/της.

- **Ευανάγνωστο Κείμενο**

Το ευανάγνωστο κείμενο στον πίνακα βοηθάει πάντα το/τη μαθητή/τρια με μαθησιακές δυσκολίες στην αντιγραφή και στην κατανόηση του μαθήματος.

- **Καθαρή και Ήρεμη Ομιλία**

Φροντίστε να μιλάτε καθαρά και ήρεμα ώστε το παιδί να αντιλαμβάνεται σωστά κάθε σας λέξη και οδηγία. Μη ξεχνάτε πως είναι ευαίσθητος στον πολύ δυνατό κι αυταρχικό τόνο ομιλίας.

- **Αξιολόγηση της Προσπάθειας**

Έχετε υπόψη σας ότι ο/η μαθητής/τρια με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο και κόπο σε σχέση με τους συμμαθητές του/της για κάθε εργασία που απαιτεί ανάγνωση ή γραφή. Αν χρησιμοποιείτε τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές, εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες θα είναι πάντα «οι αδικημένοι» της τάξης. Σίγουρα, δεν υπάρχει τίποτα πιο αποθαρρυντικό για τον έξυπνο έφηβο από το να νιώθει πως οι προσπάθειές του μετρούν ελάχιστα για τον καθηγητή του.

- **Συνεχής Ενθάρρυνση**

Φροντίστε να επαινείτε κάθε προσπάθεια, ακόμα κι όταν τα αποτελέσματα είναι φτωχά σε σύγκριση με εκείνα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ενθαρρύνετε τον/την να βελτιώσει την επίδοσή του στα δύσκολα γι' αυτόν/ήν μαθήματα δίχως να βρίσκεται σε διαρκή ανταγωνισμό με τους συμμαθητές του/της.

- **Μη Αγχογόνοι Τρόποι Εργασίας**

Μη τον υπερφορτώνετε με γραφική δουλειά για το σπίτι. Με αυτό τον τρόπο δε θα έχει ελεύθερο χρόνο για τίποτα άλλο. Όποτε είναι δυνατόν, ενθαρρύνετε την παρουσίαση της εργασίας με τρόπους μη αγχογόνους, αλλά δημιουργικούς (π. χ. παρουσίαση μιας μελέτης ή ενός προγράμματος σε κασέτα/CD).

- **Μεγαλύτερη κατανόηση**

Προσπαθήστε να κατανοείτε και να κρίνετε με επιείκεια την έλλειψη οργάνωσης που μπορεί να χαρακτηρίζει την εργασία του, τη συμπεριφορά ή ακόμα και την εμφάνιση του.

Άλλες καλές πρακτικές που θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε θα ήταν να μάθετε να ακούτε, να αξιοποιείτε το χιούμορ χωρίς να βγάζετε βιαστικά συμπεράσματα. Δείξτε ευαισθησία, ζεστασιά, κατανόηση, ειλικρίνεια και κρατήστε θετική στάση, χωρίς να κατηγορείτε, να γελοιοποιείτε ή να απειλείτε τους γονείς. Μιλήστε τους με τρόπο κατανοητό και αναγνωρίστε ότι μπορούν να προσφέρουν σημαντικά και να συνεργασθούν αποτελεσματικά στην προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος. Τέλος, επιβραβεύστε τους όποτε μπορείτε για την προσπάθεια που κάνουν.

Ιδιαίτερα σημαντικό θα ήταν να υιοθετήσετε και ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης και ελέγχου του ίδιου του εαυτού σας μαγνητοφωνώντας τον εαυτό σας εντός τάξης, για παράδειγμα για ένα μήνα, προκειμένου να αξιολογήσετε τον τόνο της φωνής σας, το ρυθμό σας, τη γλώσσα που χρησιμοποιείτε, το είδος των παρατηρήσεων που κάνετε, πόσο συχνά και σε ποιους τις κάνετε καθώς και την επιλογή των επιθέτων που κάνετε κατά τις παρατηρήσεις.

Κάντε στον εαυτό σας τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι έκανα που είχε θετικό αποτέλεσμα σήμερα;
- Τι έκανα που θα μπορούσα να το είχα αποφύγει;
- Βλέπω τα δυνατά σημεία του κάθε παιδιού; Τα ενδιαφέροντά του;
- Ποιες είναι οι ικανότητές / αδυναμίες μου;
- Πόσο ευέλικτος είμαι;
- Πόση σημασία έχει για μένα να έχω πάντα δίκιο;
- Μπορώ να διοχετεύσω την αρνητική μου ενέργεια σε δημιουργικά κανάλια;
- Μήπως δίνω μεγάλο βάρος στην αρνητική συμπεριφορά, ώστε τελικά να την επανατροφοδοτώ;
- Θυμάμαι να εκτιμώ και να επαινώ τη θετική συμπεριφορά ή τη θεωρώ δεδομένη;
- Μήπως μιλάω πολύ;
- Είμαι καλός ακροατής;
- Φέρνω χιούμορ, χαμόγελο και γέλιο στην τάξη μου;
- Πόσο σημαντικό είναι στο τέλος του μαθήματος να επαναλάβω, επαναπροσδιορίσω, φρεσκάρω τις έννοιες, το λεξιλόγιο και ό,τι άλλο δίδαξα;

- Πώς θα εμπνεύσω τα παιδιά να αναγνωρίσουν όχι μόνο τη δική τους αλλά και την πρόοδο άλλων παιδιών;
- Τι μπορώ να κάνω στην τάξη μου, ώστε να αναπτύξω το σεβασμό και τη θετική στάση απέναντι σε αυτά που κάνει το κάθε παιδί;
- Διδάσκω μέσα από το ρόλο μου τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις;
- Πώς μπορώ να βοηθήσω τα παιδιά να δουν ότι τα λάθη είναι χρήσιμα όχι για να γελάμε, αλλά για να μαθαίνουμε;

Εξίσου σημαντική είναι και η επικοινωνία με τους συναδέλφους, όχι μόνο για να παρακολουθείτε τις επιδόσεις του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και σε άλλα μαθήματα, αλλά και για να ανταλλάσσετε απόψεις μαζί τους επί της διδακτικής προσέγγισης και μεθοδολογίας, να χαράζετε μία κοινή γραμμή διδασκαλίας και να ανταλλάσσετε οποιεσδήποτε πληροφορίες για αποτελεσματικότερη διδασκαλία του παιδιού.

Για την υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων, για τη σωστή εκπαίδευση και σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, βασική προϋπόθεση αποτελούν οι καθηγητές με εξυπνάδα, χιούμορ, ευκαμψία διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών, ευαισθησία, υπομονή και πλήρη γνώση του τι θα διδαχτεί, πώς και γιατί. Είναι γεγονός πως η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχει τη νοημοσύνη, την ικανότητα και τον ενθουσιασμό να προοδεύσει ακαδημαϊκά αν αντιμετωπιστεί με το σωστό τρόπο. Κι οπωσδήποτε, δεν υπάρχει μεγαλύτερη ικανοποίηση για έναν εκπαιδευτικό, από το να δει τους κόπους του να αμείβονται, παρακολουθώντας τη σχολική πρόοδο του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, τη σχολική και κοινωνική του ενσωμάτωση και την επιτυχή ένταξη του στην παραγωγική διαδικασία και την ενεργό ζωή του κατά την ενηλικίωση. Γι' αυτό μην ξεχνάτε: *«Αν το παιδί δε μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει.»* (Μαρία Μοντεσσόρι). (Hallahan et al., 2005, Pierangelo et al., 2006, Αγαλιώτης, 2000, Αθανασιάδη, 2001, Dabie, 2000, Κασσέρης, 2002, Κωνσταντίνου, 2000, Λιβανίου, 2004, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Μαυρομμάτη, 2004, Παντελιάδου, 2000, Στασινός, 2001, Τομαράς, 2010, Χρηστάκης, 2002, Δήμου, 2008)

Κεφάλαιο 12: Οικογένεια και μαθησιακές δυσκολίες

12.1. Γενικές παρατηρήσεις

Οικογένεια είναι ομάδα ανθρώπων που συνδέονται με δεσμούς αίματος και συνήθως κατοικούν κάτω από την ίδια στέγη. Αυτός είναι ο ορισμός που θα συναντήσουμε σε ένα λεξικό αναζητώντας τη λέξη οικογένεια.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για την οικογένεια. Σήμερα, μία τυπική οικογένεια ξεκινάει με την ένωση δύο ετερόφυλων προσώπων με σκοπό την τεκνοποίηση. Η οικογένεια τριών γενεών που κυριαρχούσε στην προβιομηχανική εποχή, αντικαταστάθηκε στις ανεπτυγμένες χώρες μετά τη βιομηχανική επανάσταση από την οικογένεια που περιορίζεται στους γονείς και στα τέκνα. Αποτελεί τη βασική μονάδα και είναι υπεύθυνη να ανταποκρίνεται συνεχώς στις πολλαπλές φυσικές, πνευματικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Η οικογένεια αποτελεί το σημαντικότερο περιβάλλον για τα παιδιά όχι μόνο λόγω των ισχυρών συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων, αλλά και λόγω καθορισμού σημαντικών παραμέτρων της ανάπτυξης του παιδιού όπως της διατροφής, της ψυχαγωγίας, της πολιτιστικής και γνωστικής εξέλιξης καθώς και της ακαδημαϊκής, επαγγελματικής και κοινωνικής πορείας του παιδιού. Είναι ένας κοινωνικός θεσμός που παρέχει τις περισσότερες δυνατότητες και δημιουργεί τις καλύτερες συνθήκες για το μέγιστο του παιδιού.

Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στη ζωή των ανθρώπων και ιδιαίτερα των παιδιών. Οι επιδράσεις της οικογένειας πάνω στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο είναι ιδιαίτερα σημαντικές και αποφασιστικές για την κοινωνική ακαδημαϊκή επαγγελματική και προσωπική πορεία. Το οικογενειακό και γενικότερο περιβάλλον επιδρά σημαντικά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης ενός ανθρώπου. Διάφορες έρευνες έχουν δείξει, πως η σχολική επιτυχία ενός παιδιού επηρεάζεται σημαντικά όχι μόνο από τις ικανότητες του, αλλά και από κοινωνικά και συναισθηματικά δεδομένα και χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. (Smith, 2004, Σακκάς, 2002, Τομαράς, 2010)

12.2. Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της, αλλά και μέρος άλλων ευρύτερων συστημάτων. Έτσι, καθετί που συμβαίνει σε μια οικογένεια, ο τρόπος αντίδρασης της οικογένειας και οι συνέπειες της αντίδρασής της αποτελούν μια σύνθεση μεταβλητών, όπου οι αλληλεπιδράσεις είναι διαρκώς ενεργές. Επιπλέον, η κάθε οικογένεια προσπαθεί να προσαρμοστεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο ζει, μέσα από την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών αξιών της, των στόχων της, αλλά και των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος. Οι ανάγκες της οικογένειας και των γονέων, δεν είναι πάντα οι ίδιες, αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με τη φάση εξέλιξης της οικογένειας, καθώς και σε σχέση με τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών στο παιδί τους. Αν και οι γονείς περνούν από συγκεκριμένα στάδια όταν ανακαλύπτουν το πρόβλημα του παιδιού τους, το πέρασμα από τα στάδια δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους. Σύμφωνα με αυτήν τη συστημική θεώρηση, κάθε οικογένεια έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, αλληλεπιδράσεις, λειτουργίες και σημείο εξέλιξης και άρα είναι μοναδική.

Όταν στην οικογένεια ανήκει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, η πλέον κρίσιμη στιγμή βρίσκεται στην αναγνώριση και διάγνωση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών, η οποία συνήθως έρχεται μετά την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Στο σημείο αυτό, οι γονείς μπορεί να αισθάνονται θυμό, απογοήτευση, ή να εμφανίσουν σωματικά προβλήματα, ανακαλύπτοντας ότι το μέχρι σήμερα απόλυτα φυσιολογικό παιδί τους αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα. Η αναζήτηση άλλων ειδικών για την απόρριψη ή την επιβεβαίωση της διάγνωσης είναι, επίσης, μια πολύ συχνή αντίδραση των γονιών. Ιδιαίτερα στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών όπου η διάγνωση είναι δύσκολη σε μικρή ηλικία, είναι ίσως αναμενόμενο και αποδεκτό για τους γονείς να αναζητούν «μια δεύτερη γνώμη». Όσον αφορά στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας, αυτή σε πρώτη φάση μπορεί να είναι λειτουργική και να δώσει την ευκαιρία στους γονείς να προσαρμοσθούν. Σε αντίθετη περίπτωση, οι γονείς μπορεί να αντιδράσουν με συγκρούσεις με το σύντροφό τους, με διαρκή αλλαγή ειδικών και αναζήτηση νέας διάγνωσης ή με την ανάπτυξη μιας σειράς αμυντικών μηχανισμών, όπως η άρνηση.

Μετά την αρχική προσαρμογή (αποτελεσματική ή όχι), οι γονείς προσπαθούν να κατανοήσουν την αιτία και αναζητούν πιθανές θεραπείες. Οι γονείς αναζητούν την αιτία είτε για να απενοχοποιηθούν είτε για να βρουν την κατάλληλη θεραπεία. Στο πεδίο της συναισθηματικής αντίδρασης, οι γονείς μπορεί να οδηγηθούν στην αποδοχή του παιδιού τους με μαθησιακές δυσκολίες ή στην απόρριψή του. Στην περίπτωση της

αποδοχής, οι γονείς εστιάζουν στα θετικά σημεία και στην πρόοδο και δεν ασχολούνται με τις αποτυχίες. Αντίθετα, στην περίπτωση της απόρριψης, κάποιοι γονείς μπορεί να προβάλλουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις που εμποδίζουν τη μέγιστη ανάπτυξη του παιδιού ή να το υπερπροστατεύουν μειώνοντας υπερβολικά τις απαιτήσεις τους ή ακόμη, να προσπαθούν να καλύψουν την απόρριψη με υπερβολικά θετικά σχόλια. Σε αυτό ιδιαίτερα το σημείο ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικός. Η παροχή αντικειμενικών πληροφοριών και η διακριτική αλλά σταθερή υποστήριξη, μπορεί να διευκολύνει τους γονείς στην επιλογή κατάλληλων υπηρεσιών και στη λήψη ορθών εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, ο σημαντικός ρόλος και η επιρροή των γονέων είναι εμφανής από την αρχή της ιστορίας του χώρου, στο βαθμό που οι γονείς συμμετείχαν ενεργητικά στην αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών ως μιας κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σήμερα, ο ρόλος αυτός επιτείνεται, με βάση συγκεκριμένες εξελίξεις:

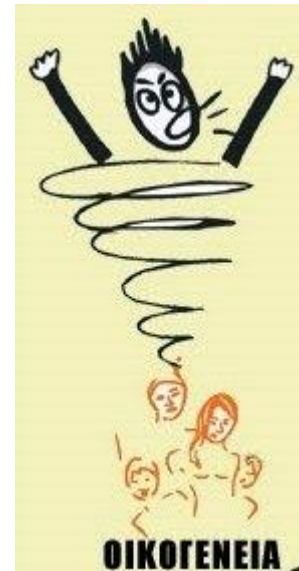
- Υπάρχει σχετική νομοθεσία που εξασφαλίζει τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους. Με βάση το νόμο, οι γονείς είναι αυτοί που παίρνουν την τελική απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και την ένταξή του στην ειδική αγωγή. Ακόμη, οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί για την ανάπτυξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.
- Οι γονείς διαμορφώνουν πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την ενεργοποίηση ομάδων και συλλόγων γονέων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.
- Ο ρόλος τους αναβαθμίζεται εξαιτίας της έμφασης στην έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Ακόμη, ο ρόλος και η σημασία των οικογενειών των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει τεκμηριωθεί με σημαντικά ερευνητικά δεδομένα τόσο για την κατανόηση των προβλημάτων που προκύπτουν, όσο και για την υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια. Ειδικότερα, καταδεικνύεται ότι η αύξηση της συχνότητας των επαφών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αυξάνει τη θετική στάση της μίας ομάδας προς την άλλη και πως οι παρεμβάσεις στο σχολείο είναι περισσότερο

αποτελεσματικές, εάν συνοδεύονται από την υποστήριξη των γονέων στο σπίτι. (Τσοβίλη, 2003, Σακκάς, 2002, Τομαράς, 2010)

12.3. Οικογενειακά χαρακτηριστικά και μαθησιακές δυσκολίες

Το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, παίζει αποφασιστικό ρόλο στην διαμόρφωση και εξέλιξη των πολύπλοκων και πολύμορφων εγκεφαλικών διεργασιών, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του. Το οικογενειακό περιβάλλον πέρα από τη γονιδιακή συμμετοχή, επηρεάζει τη γνωστική εξέλιξη (σκέψη, ιδέες, γνώσεις κρίσεις, συλλογισμοί), αλλά και τον τρόπο που διαπλάθεται και διαμορφώνεται ο χαρακτήρας, ο ψυχισμός και η προσωπικότητα του παιδιού. Μέσα από αυτό, το παιδί διδάσκεται τους ισχύοντες κανόνες το κατεστημένο, τους τρόπους συμπεριφοράς και τις κρατούσες αξίες και υιοθετεί ανάλογους τρόπους αντίδρασης.



Είναι πολύ σημαντικός ο παράγοντας οικογένεια αφού μέσα σ' αυτό το περιβάλλον αναπτύσσεται το παιδί. Ήδη από τη βρεφονηπιακή ηλικία το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο μέσα από τους γονείς του, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το εσωτερικό, το εξωτερικό, το άμεσο και το ευρύτερο περιβάλλον, μέσα από μία έκφραση του προσώπου τους, ένα άγγιγμα, τον ήχο της φωνής τους. Είναι γεγονός ότι η βρεφονηπιακή και η παιδική ηλικία αποτελούν υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η μελλοντική προσωπικότητα του παιδιού. Αρνητικές εμπειρίες σε αυτές τις περιόδους μπορούν να αφήσουν ψυχολογικά τραύματα που θα έχουν αρνητικές επιπτώσεις, τόσο στη συναισθηματική όσο και στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού.

Εκτός από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, σημαντικό ρόλο παίζει και το αθέατο οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού, το οποίο συνθέτουν η αλληλεπίδραση του γενετικού υλικού και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Το αθέατο περιβάλλον έχει σχέση με τους απροσδιόριστους φραγμούς που οι γονείς δημιουργούν γύρω από το παιδί τους, καθώς και με το συναισθηματικό περιβάλλον που υπάρχει, το οποίο επηρεάζεται από ποικιλόμορφους παράγοντες, όπως η μεταξύ τους σχέση, η ψυχολογική ισορροπία των ίδιων, η επαγγελματική τους εξέλιξη, η κοινωνικο-

οικονομική τους κατάσταση και το βιοτικό τους επίπεδο. Το αθέατο περιβάλλον του παιδιού αντανακλάται στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των γονέων και στη συνέχεια επηρεάζει την εξέλιξη του παιδιού σε όλα τα επίπεδα.

Οι παράγοντες του αθέατου περιβάλλοντος, οι οποίοι συμβάλλουν αποφασιστικά στη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη καθώς και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού συνδέονται με καταστάσεις όπως:

- Η συναισθηματική κατάσταση της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης
- Η συναισθηματική κατάσταση της μητέρας μετά τον τοκετό (περιπτώσεις επιλόχειας κατάθλιψης)
- Το επίπεδο άγχους της μητέρας και ο τρόπος που το εκφράζει
- Η διαφορετική ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση της μητέρας και του πατέρα κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του παιδιού, του κάθε παιδιού
- Η διαφοροποιημένη σχέση του ζευγαριού και οι επιπτώσεις της μετάβασης από το ένα παιδί στα επόμενα στον ψυχισμό του καθενός
- Η μη συνειδητή στάση του καθενός προς κάθε ένα από τα παιδιά τους

Στους παραπάνω παράγοντες μπορούν να προστεθούν και άλλα σημαντικά στοιχεία, όπως η σειρά γέννησης, το φύλο, το πλαίσιο διαβίωσης (αγχωτικοί τρόποι διαβίωσης, μονογονεϊκές οικογένειες, πολύτεκνες οικογένειες, παρατεταμένη απουσία ενός γονέα), το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, τόπος κατοικίας (μεγαλούπολη, επαρχία, χωριό)

Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού, τη σχολική του επίδοση καθώς και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή του εξέλιξη είναι τα παρακάτω:

- **Κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο**

Έχει διαπιστωθεί πως το πολιτιστικό κεφάλαιο που παρέχει η οικογένεια στο παιδί επηρεάζεται από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει και στη συνέχεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση και την εξέλιξη του παιδιού.

Έρευνες δείχνουν πως τα παιδιά από μη ευνοημένες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες, πηγαίνουν στο σχολείο με ελλιπή γλωσσικό και γνωστικό εξοπλισμό, έχουν περιορισμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές επιλογές και αδυνατούν να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ευκαιρίες που τους δίνονται, κάτι που δεν ισχύει για

τα παιδιά των ευνοημένων κατηγοριών.

- **Γλώσσα**

Η σχολική αποτυχία ή επιτυχία συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη της γλώσσας επηρεάζεται από το περιβάλλον του παιδιού το οποίο είναι κυρίως οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον, που εμπλουτίζουν το γλωσσικό περιβάλλον του επεκτείνοντας τις ιδέες του και εισάγοντας διάφορα γραμματικά στοιχεία, λέξεις, έννοιες και σχέσεις ιδεών. Η γλώσσα εξαρτάται άμεσα από το περιβάλλον του παιδιού και μαζί με αυτό επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και κατά συνέπεια τη σχολική επίδοση, επιτείνοντας τα προβλήματα εκεί όπου υπάρχουν ή δημιουργώντας καινούρια.

- **Μορφωτικό επίπεδο των γονιών**

Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των παιδιών και τις μαθησιακές δυσκολίες. Το μορφωτικό επίπεδο συνδέεται με τον τρόπο και τη στάση ζωής. Συμμετέχει στη διαμόρφωση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας, στην αύξηση του πολιτιστικού και γλωσσικού κεφαλαίου της, στον τρόπο αγωγής των παιδιών, στη στάση των γονιών απέναντι στα παιδιά τους, στις φιλοδοξίες, τα σχέδια και γενικά προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση των παιδιών και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη.

- **Επάγγελμα γονιών**

Το επάγγελμα των γονιών και κυρίως του πατέρα, έχει συνδεθεί με τη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή πρόοδο. Το επάγγελμα έχει άμεση σχέση εκτός από το μορφωτικό επίπεδο, τις κοινωνικο-πολιτιστικές παροχές στο παιδί, τη δυνατότητα βοήθειας στα μαθήματα και με την οικονομική κατάσταση, τον τρόπο ζωής και τη δυνατότητα για επιβάρυνση σε περίπτωση μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού για ιδιαίτερα μαθήματα, απαιτούμενες εξετάσεις καθώς και παρακολούθηση ειδικών σχολείων και προγραμμάτων.

- **Οικονομική κατάσταση της οικογένειας**

Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού πριν αυτό γεννηθεί και συνεχίζει καθ' όλη της διάρκεια της ανάπτυξής του. Μεγαλύτερη ευχέρεια μπορεί να επιτρέχει πιο εύκολη πρόσβαση σε πηγές που ευνοούν

διανοητικές, πολιτισμικές και δημιουργικές δραστηριότητες.

Οι αρνητικές επιδράσεις μιας κακής οικονομικής κατάστασης στη σχολική επίδοση των παιδιών συμβαίνει σε βιολογικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και ψυχολογικό επίπεδο. Στο βιολογικό επίπεδο οι επιδράσεις στην υγεία του παιδιού από την κακή διατροφή της μητέρας και την έλλειψη ιατροφαρμακευτικής φροντίδας προγεννητικά, σχετίζονται με την κακή διατροφή και τη συνθήκες διαβίωσης και υγιεινής μετά τη γέννηση και σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του. Σε κοινωνικό επίπεδο επιδρούν αρνητικά οι κακές συνθήκες διαβίωσης, τα μειωμένα ή χαμηλά ερεθίσματα, οι συναναστροφές. Σε ψυχολογικό επίπεδο η φτώχεια επιδρά αρνητικά τόσο στις ενδοοικογενειακές όσο και στις κοινωνικές σχέσεις επηρεάζοντας την ποιότητά τους και κατά συνέπεια τον τρόπο ανάπτυξης του παιδιού.

Η οικονομική κατάσταση σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική, το κοινωνικοπολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο, τις οικογενειακές σχέσεις και τον τρόπο αγωγής και όλοι αυτοί οι παράγοντες επιδρούν στην οικογένεια σα θεσμό, στα μέλη της και κατά συνέπεια στην επίδοση του παιδιού.

- **Μέγεθος της οικογένειας**

Είναι γενικά αποδεκτό ότι το μέγεθος της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών, παρόλο που η επίδραση δεν είναι και τόσο σημαντική. Γενικότερα, το μέγεθος της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, διαφοροποιεί τη συμπεριφορά της οικογένειας, τις διαπροσωπικές σχέσεις κ.α. Συνεπώς, το μέγεθος σε συνάρτηση με όλους τους άλλους παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και πιθανόν συντελεί, ως ένα βαθμό, στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

- **Πολιτιστικό κεφάλαιο**

Το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει τη δημιουργικότητα των ατόμων και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Μία καλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση συνδέεται με μεγάλο όγκο και καλή ποιότητα πολιτιστικών ερεθισμάτων και ευκαιριών και συμβάλει στη σχολική επιτυχία του παιδιού.

Εκτός από όλα αυτά που αναφέρθηκαν, δε θα πρέπει να παραλείψουμε τους **ενδοοικογενειακούς παράγοντες** που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και

την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Οι ενδοοικογενειακοί παράγοντες είναι:

- **Οικογενειακός τρόπος αγωγής**

Ο τρόπος αγωγής σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο ζωής της οικογένειας. Έρευνες δείχνουν ότι οι τρόποι ανατροφής των παιδιών είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Ένα ήρεμο, ενθαρρυντικό, φιλικό και δημοκρατικό οικογενειακό περιβάλλον αυξάνει τις πιθανότητες να σχηματίσουν τα παιδιά θετική στάση απέναντι στο σχολείο και να πετύχουν υψηλές επιδόσεις. Ιδιαίτερα σημαντικό για τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, την επιδίωξη της επιτυχίας και την επιθυμία τους για επιτεύγματα, είναι το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τις επιδόσεις του παιδιού καθώς και η ενίσχυση των προσπαθειών τους.

Η επιβολή της γονεϊκής άποψης, η αντιμετώπιση των παιδικών σφαλμάτων και η πειθαρχία επηρεάζουν άμεσα το παιδί. Έρευνες δείχνουν πως συχνό μέσο αγωγής είναι η κακοποίηση, που εξακολουθεί μέχρι σήμερα να είναι συνηθισμένο φαινόμενο, παρά το γεγονός ότι αποδέχεται γενικότερα η άποψη ότι επιδρά αρνητικά στην όλη ανάπτυξη των παιδιών, αμβλύνει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τα οδηγεί στην παθητικότητα, την αδιαφορία, την απάθεια και την ελλιπή κοινωνικοποίηση. Η κακοποίηση, η σωματική τιμωρία και ο υπερβολικός έλεγχος των γονιών προς τα παιδιά επηρεάζουν την ανάπτυξη τους, τα οποία μπορεί να δείχνουν υπερβολική πειθαρχία μπροστά τους, όμως στην πραγματικότητα η ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης είναι εξαιρετικά κακή.

Οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα αδέρφια στη συμπεριφορά και στη σχολική απόδοση, μπορεί να δώσουν μία εξήγηση για τη διαφορετικότητα του περιβάλλοντος, των οικογενειακών συμπεριφορών και της διαφορετικής αλληλεπίδρασης. Αν ένας γονιός δείχνει περισσότερη στοργή προς το ένα παιδί σε σχέση με το άλλο ή ελέγχει το ένα παιδί λιγότερο από το άλλο, τα παιδιά θεωρούν πως οι γονείς δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο ένα παιδί και αυτό έχει σαν συνέπεια τη δημιουργία μεγαλύτερης εχθρότητας και σύγκρουσης ανάμεσα στα αδέρφια και μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής για το «λιγότερο» αγαπημένο παιδί. Αυτό επηρεάζει όχι μόνο τις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και τη σχολική τους επίδοση.

Ο τρόπος αγωγής διαφοροποιείται από οικογένεια σε οικογένεια, τάξη σε τάξη και κοινωνία σε κοινωνία. Απαραίτητη κρίνεται η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάλογα με τους μαθητές και την προέλευσή τους, έτσι ώστε να μπορέσουν

να βοηθηθούν οι λιγότερο προνομιούχοι να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και να αναδείξουν στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές τους.

- **Στάσεις των γονιών**

Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν την αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ανθρώπου. Είναι σταθερές, αντιστέκονται στην αλλαγή, διαμορφώνονται με τη μάθηση από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον και από την επίδραση κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων και έχουν προσωπικό χαρακτήρα.

Η στάση των γονιών απέναντι στη μόρφωση, οι υψηλές προσδοκίες τους και η μεγάλη εκτίμηση για την εκπαίδευση, επηρεάζει τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και κατά συνέπεια τη σχολική τους επίδοση. Η εκπαιδευτική στέρηση δεν είναι συνέπεια τόσο της φτώχειας, όσο της γονεϊκής στάσης. Θετική στάση των γονιών απέναντι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα.

Συνοψίζοντας, η στάση των γονιών, προσδιοριζόμενη από διάφορους παράγοντες, απέναντι στο παιδί και τα μαθησιακά αγαθά προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών.

- **Προσδοκίες**

Οι προσδοκίες των γονιών για το παιδί τους επηρεάζουν θετικά τις προσδοκίες του ίδιου του παιδιού για τον εαυτό του και του δίνουν μία επιπλέον ώθηση να πετύχει και να εξελιχθεί.

Οι γονείς που δεν περιμένουν από τα παιδιά τους με χαμηλά επιτεύγματα να ασχοληθούν με ακαδημαϊκές δραστηριότητες, δημιουργούν στα παιδιά τους αρνητική αυτοεικόνα και επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους επίδοση. Καλή σχολική επίδοση έχουν τα παιδιά με θετική αυτοεικόνα και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους.

- **Σχέσεις και ρόλοι μέσα στην οικογένεια**

Τα μέλη της οικογένειας αναλαμβάνουν διάφορους ιεραρχημένους και καθορισμένους ρόλους, οι οποίοι εξαρτώνται από το φύλο, την παράδοση, τους θεσμούς και από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Επειδή, ρόλος είναι ένα πρόγραμμα αναμενόμενης συμπεριφοράς και περιλαμβάνει ένα σύνολο από στάσεις και πρότυπα λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, η υιοθέτηση ρόλων τελικά

διαμορφώνει την ίδια τη συμπεριφορά των μελών της οικογένειας και τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι επιδράσεις ανάμεσα σε γονείς και παιδιά είναι αμφίδρομες. Η σχέση αυτή είναι μία σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς οι γονείς επηρεάζουν τα παιδιά και αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των γονιών τους.

Οι αρμονικές οικογενειακές σχέσεις και η αρμονική κατανομή των ρόλων επηρεάζουν θετικά τη σχολική απόδοση του παιδιού και συνεισφέρει σε μία πιο υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010, Σακκάς, 2002, Τομαράς, 2010)

12.4. Συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων

Η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού επηρεάζει την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί τις ικανότητές του, καθώς και τα κίνητρα και τις προσδοκίες του για επιτυχία. Είναι γενικά αποδεκτό ότι αρνητική αλληλεπίδραση γονέα-



παιδιού δημιουργεί στο παιδί αισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης, τα οποία αναστέλλουν τη θετική έκβαση των προσπαθειών του για ικανοποιητική σχολική απόδοση. Επιπλέον, οι γονείς συχνά, αγνοώντας τη φύση και την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, πιέζουν το δυσλεξικό παιδί να μάθει και αποδίδουν την αδυναμία του σε έλλειψη διάθεσης για μάθηση, σε τεμπελιά ή σε μειωμένη νοητική ικανότητα.

Όταν οι γονείς διαπιστώσουν την αδυναμία του παιδιού τους να μάθει να διαβάζει, αισθάνονται απογοήτευση και εκδηλώνουν την αποδοκιμασία τους για τις χαμηλές τους επιδόσεις με ποικίλους τρόπους. Συχνά, οι μητέρες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αρνητικές αντιδράσεις στη σχολική συμπεριφορά και στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τη μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοσή τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη διαμόρφωση

αρνητικής εικόνας του παιδιού για τον εαυτό του και αρνητική στάση προς το σχολείο.

Σε άλλες περιπτώσεις, οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην προσπάθειά τους να χειριστούν τα συναισθήματα που βιώνουν καθώς και το άγχος τους για τη μαθησιακή πορεία και την ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού τους, αρνούνται την ύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η έγκαιρη αντιμετώπισή της.

Η διάγνωση της δυσλεξίας μειώνει ως ένα βαθμό τις ενοχές και την ανησυχία που αισθάνονται οι γονείς. Η διάγνωση της δυσλεξίας, επίσης, δίνει σε πολλές περιπτώσεις, στους γονείς το έναυσμα για να αναζητήσουν περισσότερη ενημέρωση για τη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού. Επιπλέον, είναι αυτή, που μπορεί να δημιουργήσει στους γονείς συναισθήματα πικρίας και θυμού σχετικά με τις ακατάλληλες πρακτικές που ακολούθησαν στο παρελθόν, όπως το να πιέζουν το παιδί τους να διαβάσει ή να το κατηγορούν για την απροθυμία του. Θα πρέπει να αναφέρουμε πως η διάγνωση επιδράει τόσο ευεργετικά, ώστε πολλές μητέρες στο τέλος κατηγορούν τον εαυτό τους που δεν εμπιστεύτηκαν νωρίτερα την αίσθησή τους ότι το παιδί τους είχε κάποιο πρόβλημα. Παρά τις θετικές αλλαγές που επιφέρει η διάγνωση της δυσλεξίας τόσο στους γονείς όσο και στα παιδιά, δεν παύουν να δημιουργούνται προστριβές μέσα στην οικογένεια εξαιτίας της αδυναμίας τους δυσλεξικού παιδιού να φέρει εις πέρας καθημερινά καθήκοντα και της υπομονής που απαιτεί η αντιμετώπιση της δυσλεξίας από την πλευρά των γονιών. Τέλος, μεγάλη πηγή άγχους για τους γονείς αποτελεί το κόστος για τη θεραπεία του παιδιού τους.

Παρ' όλο που οι συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων απέναντι στη δυσλεξία διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σοβαρότητα της μαθησιακής δυσκολίας, την ηλικία του παιδιού κατά τον εντοπισμό της και τις αντιδράσεις των ίδιων των παιδιών και την πρόοδο που σημειώνουν με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης, οι γονείς των δυσλεκτικών παιδιών έχουν ανάγκη στήριξης για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις και την πίεση που προκύπτουν από την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Σε αντίθεση περίπτωση, το άγχος είναι πιθανό να τους καταβάλλει και να τους οδηγήσει στην εκδήλωση συμπεριφορά τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Γενικότερα, οι γονείς περνούν από κάποια συναισθηματικά στάδια μέχρι να φτάσουν στο στάδιο της αποδοχής. Τα στάδια αυτά είναι τα παρακάτω:

Σοκ. Το αναπάντεχο για το γονιό γεγονός τον αφυπνίζει από τη μακαριότητα της απατηλής εικόνας. Είναι ένα θετικό συναίσθημα, που κινητοποιεί το γονιό, ο οποίος με σπασμωδικές κινήσεις προσπαθεί να αντιμετωπίσει τη δυσάρεστη κατάσταση, ενώ δεν

επιδιώκει καθόλου να ενημερωθεί ή να προγραμματίσει μακροπρόθεσμα.

Αρνηση. Στο στάδιο αυτό ο γονιός διακατέχεται από αισθήματα αμφιβολίας και άρνησης. Αρνείται να δεχτεί την πραγματικότητα, θέτει σε αμφισβήτηση οποιαδήποτε διάγνωση και απευθύνεται σε πολλές πηγές όχι για να επιβεβαιώσει ή να διευκρινίσει περαιτέρω τη διάγνωση, αλλά κυρίως για να τη διαψεύσει.

Ενοχές. Οι ενοχές ξεκινούν από την ιδέα ότι ο ίδιος είναι υπεύθυνος για αυτό που έχει συμβεί. Ανατρέχει σε παλιά γεγονότα που μπορούν να του δώσουν μία πιθανή εξήγηση, αυξάνοντας έτσι τις ενοχές του επειδή δεν πρόλαβε το «κακό». Οι ενοχές οδηγούν στην απόρριψη και στη μομφή. Ο ένας γονιός μεταφέρει τις ευθύνες στον άλλο, στην κληρονομική προδιάθεση, στο σχολείο, στους εκπαιδευτικούς, στο σύστημα εκπαίδευσης. Ο θυμός του είναι τεράστιος. Αρνείται κάθε βοήθεια, υποβλέπει όσους θίγουν το πρόβλημα και οδηγείται στην απομόνωση. Τελικά, οπλίζεται με πολλή δύναμη να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, το οποίο πλέον έχει δεχτεί ως υπαρκτό.

Θρήνος. Στο στάδιο αυτό, ο γονιός έχει πλέον αποδεχτεί τον πόνο του και βρίσκεται σε μία κατάσταση θρήνου, η οποία τελικά τον οδηγεί σε πλήρη απραξία. Στο τέλος, όμως, επικρατεί η λογική και η νηφαλιότητα, κάτι που ευνοεί το πέρασμα στο επόμενο θετικό στάδιο.

Ενεργητική στάση. Είναι το τελευταίο στάδιο, όπου ο γονιός έχει πλέον αποδεχτεί την κατάσταση, έχει εγκαταλείψει τις εκρήξεις θυμού και τις άσκοπες αναζητήσεις ευθυνών και διαψεύσεων και επικεντρώνεται πλέον στις προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος του παιδιού του.

Αξίζει, όμως, να σημειωθεί, ότι πολλοί γονείς καθηλώνονται στα πρώτα στάδια, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν μία αμυντική στάση που σίγουρα θα δημιουργήσει προβλήματα στην πορεία για την παροχή μίας ουσιαστική βοήθειας στο παιδί. (Τομαράς, 2010)

12.5. Προτάσεις προς τους γονείς

Οι γονείς θα πρέπει να μάθουν πως για να γίνει σεβαστή η «εξουσία» τους και οι αποφάσεις τους, δεν πρέπει να γίνεται επίδειξη της σωματικής τους δύναμης, αλλά ανάλογα την περίπτωση, δείχνοντας σταθερότητα και ευελιξία, χωρίς να περιμένουν να οδηγηθούν στα άκρα και αφού υπερβάλλουν σε συζητήσεις. Τα όρια δε ζημιώνουν κανέναν μέσα στην οικογένεια, αντίθετα μαθαίνουν στο παιδί τη δύναμή του, το παιδί

παλεύει να δομήσει τις πραγματικές του εμπειρίες και η κάθε αντιπαράθεση με τους γονείς του δημιουργεί σημεία αναφοράς που θα του επιτρέψουν να γνωρίσει τον εαυτό του. Είναι σημαντικό, κάθε μορφή διαπαιδαγώγησης να εμπεριέχει τόσο το στοιχείο της αγάπης, όσο και το στοιχείο της άρνησης και της αντίδρασης από την πλευρά των γονέων, ώστε να εξισορροπήσει αυτή την απλόχερη αγάπη που μπορεί να δικαιολογεί τα πάντα στο παιδί.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχουν όρια συμπεριφοράς στα παιδιά στο σπίτι αλλά και στο σχολείο. Η προσωπικότητα του παιδιού θα βγει κερδισμένη και μεγαλωμένη από αυτό και το παιδί θα τοποθετήσει πολύ ψηλότερα την ευτυχία του, γιατί όσο μεγαλύτερη είναι η πάλη για να κερδίσει κάτι, τόσο μεγαλύτερη ευτυχία αποκομίζει στο τέλος.

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες προτάσεις προς τους γονείς:

- Μη νιώθετε ενοχές, αφού ούτε εσείς ούτε το παιδί σας ευθύνεστε για αυτή την κατάσταση.
- Διαμορφώστε στο σπίτι ένα περιβάλλον που συντελεί όχι μόνο στο να πετύχει το παιδί, αλλά και να βιώσει αυτή του την επιτυχία ως αποτέλεσμα κυρίως των δικών του προσπαθειών και ικανοτήτων. Για να συμβεί αυτό πρέπει να ενδυναμώσετε το παιδί και να ενισχύσετε την αίσθηση ότι έχει το ίδιο προσωπικά το έλεγχο και την ευθύνη για τη ζωή του. Δεν πρέπει να κάνετε τη δουλειά του παιδιού, αλλά να το βοηθήσετε να οργανώσει τις προσπάθειες και τις δυνάμεις του με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτύχει το ίδιο το επιθυμητό ή παραπλήσιο αποτέλεσμα. Μ' αυτό τον τρόπο επικοινωνείτε στο παιδί την αποδοχή και την εκτίμησή, ενισχύετε την αυτοπεποίθησή του, βοηθάτε στην εσωτερική του ηρεμία, το κινητοποιείτε να πετύχει περισσότερα, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνετε την αυτονομία του.
- Δημιουργήστε ένα περιβάλλον που ενισχύει την πεποίθηση στο παιδί ότι τα λάθη και οι αποτυχίες δεν είναι μόνο αποδεκτά, αλλά και αναμενόμενα και πρέπει να τα αντιλαμβάνεται σαν ευκαιρίες για μάθηση. Επιδιώξτε, το μάλλον δύσκολο καθήκον, να πείσετε το παιδί σας που είναι ευάλωτο σε αποτυχίες και νιώθει έντονα ήττα και κούραση μετά από χρόνια απογοητεύσεων και αποτυχιών, ότι οι αποτυχίες του μπορεί τελικά να οδηγήσουν στην επιτυχία.
- Είναι βασικό να δημιουργήσετε ένα κοινό μέτωπο, ώστε το παιδί να μη νιώθει εγκαταλειμμένο και να μην ντρέπεται για τα λάθη του.

- Θα πρέπει να γνωρίζουν για όλα τα ζητήματα που σχετίζονται και οριοθετούν τη διαταραχή: αναπτυξιακά, μαθησιακά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά.
- Διαχωρίστε τα δικά σας όνειρα και επιθυμίες από τα όνειρα και τους προσανατολισμούς του παιδιού σας.
- Θα πρέπει να παρατηρείτε το παιδί σε όλες της εκδηλώσεις της ζωής του ώστε να έχετε μία όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις ικανότητες και τις αδυναμίες του.
- Δείξτε κατανόηση και υπομονή απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού σας, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ψυχική του ισορροπία. Δεν προκαλούν σκόπιμα προβλήματα ούτε επιλέγουν να μη συμμορφωθούν με διάφορες οδηγίες και κανόνες. Η προβληματική τους συμπεριφορά οφείλεται κυρίως στην εγγενή αδυναμία τους να χρησιμοποιούν με συνέπεια εκτελεστικές δεξιότητες.
- Προτείνεται και συμβουλευστε το παιδί σας τι να κάνει, παρά τι να μην κάνει. Με αυτό τον τρόπο του δίνετε έναυσμα και κίνητρα για δράση, χωρίς να τα αποτρέπετε. Στόχος είναι να χτίσετε τις δυνάμεις του παιδιού κι όχι να μεγαθύνετε τις αδυναμίες του.
- Θέστε κανόνες, οι οποίοι θα πρέπει να εφαρμόζονται με συνέπεια.
- Αποφύγετε συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως ο θυμός, η γελοιοποίηση, ή ο χλευασμός του παιδιού. Μην φέρνετε το παιδί σε δύσκολη θέση.
- Αφιερώστε χρόνο στο παιδί σας. Διατηρήστε τη σχέση σας ζωντανή και λειτουργική. Περάστε χρόνο μαζί και «αλληλεπιδράστε» ευχάριστα κάνοντας ευχάριστες δραστηριότητες αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα.
- Προφυλάξτε το παιδί από καταστάσεις, στις οποίες υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να υπάρξει αρνητική ενίσχυση, αίσθημα μειονεξίας και απόρριψη εξαιτίας της συμπεριφοράς του.
- Ενθαρρύνετε τους τομείς που έχουν ικανότητες και τα ταλέντα τους.
- Προσφέρετε ασφάλεια στο οικογενειακό περιβάλλον.
- Δημιουργήστε καλές κοινωνικές σχέσεις τόσο με συνομήλικους όσο και με ενήλικους, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του, τη δημιουργία φιλιών και την προσαρμογή του στη σχολική ζωή και την καθημερινότητα.

- Προσφέρετε συχνή επανατροφοδότηση τόσο για τη συμπεριφορά όσο και για τις επιδόσεις
- Επιβραβεύστε, τόσο με επιδοκimasίες όσο και με υλικές αμοιβές, κάθε φορά που το παιδί συνεργάζεται ή πραγματοποιεί δραστηριότητες με επιτυχία. Επαινείτε έστω και τις μικρές επιτυχίες. Αξιολογείτε την προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα.
- Μη συγκρίνετε το παιδί σας με άλλα παιδιά που έχουν επιτυχίες. Δε θα το κινητοποιήσετε με αυτόν τον τρόπο, παρά μόνο θα το αποθαρρύνετε.
- Να είστε σε συχνή επαφή με το σχολείο. Ενημερώστε και ενημερωθείτε.
- Κρατήστε μία σταθερή στάση, χωρίς να υπερπροστατεύετε ή να είστε υπερβολικά αυστηροί, καθοδηγώντας έτσι το παιδί βήμα βήμα και εντάσσοντάς το στα όρια ενός συστήματος αρχών και αξιών.
- Παρατηρείστε το παιδί σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του, ώστε να έχετε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις ικανότητες και τις αδυναμίες του.
- Κατανοείτε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν, χωρίς να το θέλουν και να το επιδιώκουν, προβληματική συμπεριφορά.

Προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους με μαθησιακές δυσκολίες να ανταπεξέλθουν στις σχολικές εργασίες τους παρατίθενται οι εξής προτάσεις:

- Να βοηθάτε το παιδί σας στις σχολικές εργασίες τους, για τις οποίες συνήθως αγωνίζονται σκληρά προκειμένου να τις φέρουν εις πέρας.
- Να ανταμείβετε την πρόοδο του παιδιού σας.
- Να επαινείτε συχνά και με ποικίλους τρόπους το παιδί για την προσπάθεια που καταβάλλει.
- Συμβάλλετε στην απόκτηση γνώσεων με την απλούστευση δύσκολων διατυπώσεων, εξηγήστε του με απλά λόγια ότι δεν του είναι κατανοητό.
- Παραδεχτείτε τις δυσκολίες του παιδιού σας.
- Να προσφέρετε στο παιδί σας και άλλες δραστηριότητες που εστιάζονται τις δυνάμεις και τα χαρίσματά του.
- Να του προσφέρετε οργάνωση στο σπίτι, τόσο του χώρου όσο και του χρόνου.
- Είναι ωφέλιμο να είστε ενήμεροι του τύπου και της ποσότητας της εργασίας που έχει το παιδί. Ρωτήστε τους εκπαιδευτικούς πόσος χρόνος είναι αναγκαίος για την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών.

- Να εξασφαλίσετε στο παιδί ένα μέρος κατάλληλο για τις εργασίες του, ήσυχο και μακριά από την τηλεόραση. Επιτρέψτε του, αν θέλει, να ακούει μουσική σε χαμηλή ένταση.
- Επιτρέψτε του να μασάει τσίχλα καθώς κάνει τις εργασίες του, καθώς ορισμένα παιδιά δουλεύουν πιο αποτελεσματικά με αυτό τον τρόπο.
- Εξασφαλίστε κατάλληλο φωτισμό στο περιβάλλον εργασίας.
- Να ελέγχετε αν το παιδί έχει ολοκληρώσει τις εργασίες του και προσπαθήστε να λύσετε τυχόν απορίες που έχει.
- Αποφύγετε να κάνετε τη σχολική εργασία να φαίνεται στο παιδί σαν τιμωρία.
- Αναπτύξτε ένα πρόγραμμα εργασιών που είναι σχετικά εύκολο να το συνηθίσει το παιδί.
- Μιλήστε στο παιδί σας για την ανάθεση σχολικών εργασιών.
- Βεβαιωθείτε ότι το παιδί σας έχει τα απαραίτητα εργαλεία: μολύβια, ξύστρες, γραφείο (ή τραπέζι), υπολογιστή (αν είναι αναγκαίος).
- Αν το παιδί σας δυσκολεύεται στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά και απογοητεύεται, σκεφτείτε να ζητήσετε επιπλέον βοήθεια:
 - επικοινωνήστε με το δάσκαλο του παιδιού σας
 - ελέγξτε τι παρέχεται από το σχολείο
 - επικοινωνήστε με ένα κέντρο αντιμετώπισης της δυσλεξίας
 - επικοινωνήστε με άλλους ειδικούς (логоθεραπευτές, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ψυχολόγοι, παιδίατροι)

Κάθε παιδί έχει την ανάγκη να αισθάνεται ιδιαίτερο και ξεχωριστό.

Για το λόγο αυτό, αφιερώστε χρόνο στο παιδί σας. Δείτε τη μοναδική ομορφιά και τη δύναμη στο παιδί σας, προσφέροντας σε αυτό αλλά και στον εαυτό σας το ακριβότερο δώρο, την χωρίς όρους αποδοχή. Βοηθήστε το παιδί σας με κάθε τρόπο. **Στόχος είναι να χτίσουμε πάνω στις δυνάμεις του παιδιού και όχι να μεγεθύνουμε τις αδυναμίες του.** (Smith, 2004, Σακκάς, 2002, Τομαράς, 2010, Φλωράτου, 1992, Νιτσόπουλος, 1987, Δόικου-Αυλίδου, 2002)

12.5.1. Προτάσεις προς τους γονείς για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Είναι σημαντικό, οι γονείς που παρατηρούν ότι το παιδί τους παρουσιάζει

συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών σε έντονο βαθμό ή γνωρίζουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στην οικογένεια, θα πρέπει να προσέξουν ιδιαίτερα. Για το λόγο αυτό, παρατίθενται οι εξής προτάσεις προς τους γονείς, οι οποίες μπορούν να υιοθετηθούν από αυτούς, έτσι ώστε να βοηθήσουν έγκαιρα τα παιδιά τους για να αποφύγουν αποτυχίες στο σχολείο αργότερα.

- Να μιλάτε όσο το δυνατόν περισσότερο στο παιδί και να του παρουσιάζετε το χώρο, τους ανθρώπους και τα αντικείμενα που το περιβάλλουν.
- Να επικοινωνείτε μαζί του μέσα από τραγούδια, ποιήματα και παιχνίδια, ενθαρρύνοντάς το να εκφραστεί. (κασέτες ή CD με παιδικά τραγούδια).
- Να του διαβάζετε συχνά παραμύθια ή να διηγείστε ιστορίες δικές σας. Αφήστε και άλλα μέλη της οικογένειας να του διαβάσουν, ώστε το αντί του να συνηθίσει να παρακολουθεί τις διαφορετικές διακυμάνσεις της φωνής και τους διαφορετικούς τόνους.
- Χρησιμοποιήστε σωστή και καθαρή γλώσσα, χωρίς παιδιάστικες εκφράσεις και παραποιήσεις της γλώσσας. Προφέρετε σωστά τις λέξεις και χρησιμοποιήστε προτάσεις με σωστή σύνταξη.
- Διδάξτε στο παιδί ποιήματα με ομοιοκαταληξία, αινίγματα, λογοπαίγνια.
- Όταν λέτε τραγούδια ή λέξεις με το παιδί, να του μάθετε να χτυπάει με τα χέρια του παλαμάκια για κάθε συλλαβή που ακούει σε μεμονωμένες λέξεις ή στις λέξεις που ακούγονται στα παιδικά τραγούδια.
- Να έχετε βιβλία στο σπίτι. Αφήστε το παιδί σας να διαλέξει ποιο βιβλίο θέλει να του διαβάσετε. Διαβάστε του και πριν τον ύπνο.
- Εξηγήστε του πώς κρατάμε το βιβλίο, πώς γυρνάμε τις σελίδες και πώς διαβάζουμε την ιστορία που είναι γραμμένη (αρχίζοντας από αριστερά και πηγαίνοντας προς δεξιά).
- Ακολουθείστε το κείμενο και δείξτε τις λέξεις που διαβάζετε με το δάχτυλό σας, ώστε το παιδί να έχει οπτική εικόνα για να συνδυάσει με τη φωνητική της απόδοση.
- Διαβάστε του με τρόπο που να του τραβάτε την προσοχή και να του κρατήσετε το ενδιαφέρον αμείωτο. Μπορείτε να σταματάτε σε κάποια σημεία της ιστορίας και κάντε του ερωτήσεις, όπως: Τι νομίζεις ότι θα γίνει στη συνέχεια; Τι δείχνει αυτή η φωτογραφία; Τι ξέρουμε μέχρι τώρα για το τάδε πρόσωπο της ιστορίας; Μέχρι εδώ κατάλαβες τις γίνεται; κ.λπ.
- Διδάξτε στο παιδί σας τα γράμματα του αλφαβήτου με το όνομά τους και εξηγήστε του ότι κάθε ήχος που λέμε μπορεί να παρουσιαστεί με ένα γράμμα, π.χ. αυτό το

γράμμα το λέμε «άλφα» και η φωνή του μέσα στις λέξεις είναι /a/. Ζητείστε του να σας πει λέξεις που αρχίζουν με το /a/.

- Ενθαρρύνετε το παιδί να φτιάχνει ιστορίες βάζοντας τη φαντασία του να δουλέψει. Αφού φτιάξει την ιστορία ζητείστε του να κάνει μία ζωγραφιά που να βασίζεται πάνω στην ιστορία του.
- Ενθαρρύνετε να αναγνωρίσει το όνομά του και τα γράμματα του ονόματός του όταν το βλέπει ή το ακούει.
- Συλλαβίστε με το παιδί τις λέξεις που βλέπει σε πινακίδες, ταμπέλες, εφημερίδες, ώστε να αναγνωρίζει τα γράμματα και τα φωνήματα που αυτά αντιπροσωπεύουν.
- Ασκήστε το παιδί σε δραστηριότητες που απαιτούν μυϊκές κινήσεις, όπως περπάτημα, αναρρίχηση, πηδηματάκια, πέταμα της μπάλας, χορευτικές κινήσεις και γενικότερα κινήσεις που απαιτούν συγχρονισμό με μουσική ή ρυθμό και οποιοδήποτε σπορ απαιτεί συγχρονισμό στις κινήσεις.
- Απασχολείτε το παιδί σε δραστηριότητες που απαιτούν τη άσκηση των λεπτών μυών στα χέρια (δάχτυλα και καρπό), όπως παιχνίδια συναρμολόγησης (κατασκευή πάζλ), παιχνίδια με τα δάχτυλα, χειροτεχνία και ζωγραφική. Δείξτε του πώς να δένει τα κορδόνια στα παπούτσια του και να κουμπώνει τα κουμπιά στα ρούχα του. (Στασινός, 1993, Σακκάς, 2002, Τομαράς, 2010)

12.5.2. Προτάσεις προς τους γονείς για παιδιά σχολικής ηλικίας

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται αντιληπτά με την είσοδό τους στο σχολείο, όταν οι δυσκολίες τους είναι πλέον εμφανείς και σοβαρές. Μέχρι τότε, όμως, έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, αν οι γονείς είχαν αντιληφθεί τις δυσκολίες ήδη από την προσχολική ηλικία και είχαν εφαρμόσει τις τεχνικές που προαναφέρθηκαν. Πλέον, γίνεται και απαραίτητη η παρέμβαση ειδικών. Ωστόσο, οι γονείς εξακολουθούν να παίζουν σημαντικό ρόλο, γι' αυτό παρατίθενται και οι εξής προτάσεις:

- Ζητήστε τη βοήθεια λογοθεραπευτή, αν το παιδί παρουσιάζει καθυστέρηση στο λόγο ή προβλήματα σύνταξης που καθιστούν δύσκολη την επικοινωνία και την κατανόηση.
- Επισκεφτείτε έναν οφθαλμίατρο και ωτορινολαρυγγολόγο, για να ελεγχθούν πιθανά προβλήματα όρασης ή ακοής του παιδιού.
- Επιμείνετε στην ανάγνωση και εξοικείωση του παιδιού με τα βιβλία. Κρατήστε την

προσοχή του αμείωτη κάνοντας συχνές ερωτήσεις και ελέγξτε το βαθμό κατανόησης ζητώντας του να σας κάνει μία περίληψη της ιστορίας.

- Δείξτε του τον τρόπο με τον οποίο διαβάζεται ένα βιβλίο (αρχίζει το διάβασμα από την πρώτη λέξη της κάθε σελίδας από αριστερά προς τα δεξιά, αφού τελειώσει η ανάγνωση της πρώτης γραμμής πηγαίνει πάλι αριστερά και συνεχίζει την ανάγνωση της δεύτερης γραμμής κ.λπ.).
- Μάθετε στο παιδί τραγούδια και ποιήματα εξηγώντας το νόημά τους και τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν.
- Ενθαρρύνετε το παιδί να ζωγραφίσει και να γράψει κάτι γι' αυτό που ζωγράφισε, χωρίς να δίνετε σημασία στην ορθογραφία. Δώστε βάση στο ότι έχει καταλάβει ότι χρησιμοποιούμε τα γράμματα για να καταγράψουμε αυτό που σκεφτόμαστε.
- Χρησιμοποιείτε βιβλία με ασκήσεις αντιγραφής γραμμάτων για να μάθει το σωστό τρόπο σχηματισμού τους.
- Μάθετε στο παιδί να λέει, να διαβάζει και γράφει το όνομά του, τη διεύθυνση και το τηλέφωνό του.
- Μάθετέ του να μετράει διάφορα αντικείμενα (πιρουνία, ποτήρια, κύβους κ.λπ.) και να τα βάζει σε κατηγορίες ανάλογα με το σχήμα τους.
- Διδάξτε τους αριθμούς με τη σειρά και δείξτε του πώς να τους γράφει.
- Ζητείστε από το παιδί να σας διηγηθεί πώς πέρασε τη μέρα του, τι συνέβη στο σχολείο ή στην εκδρομή βάζοντας τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά.
- Μιλήστε μαζί του για τις μέρες της εβδομάδας και ζητείστε να σας πει το καθημερινό πρόγραμμα.
- Επιμείνετε στην αναγνώριση δεξιού και αριστερού μέσω απλών καθημερινών διαδικασιών (όταν φοράει τα παπούτσια του, όταν στρίβει το αυτοκίνητο κ.λπ.) (Στασινός, 1993, Σακκάς, 2002, Τομαράς, 2010)

12.5.3. Προτάσεις προς τους γονείς για παιδιά προεφηβικής – εφηβικής ηλικίας

Τα παιδιά εκείνα που δε βοηθήθηκαν στις προηγούμενες φάσεις, συνεχίζουν να παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, τα οποία είναι ακόμα εντονότερα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μεγαλώνει το χάσμα με τους συνομήλικους, γεγονός που τους προκαλεί την εμφάνιση αισθήματος κατωτερότητας και ίσως προβληματική

συμπεριφορά στο σπίτι ή/και στο σχολείο. Οι προτάσεις για τα παιδιά της ηλικίας αυτής είναι οι εξής:

- Ζητείστε τη βοήθεια ειδικού και συζητείστε τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων.
- Εξετάστε την περίπτωση ενισχυτικής αγωγής στο σπίτι, καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν καλύτερα με εξατομικευμένη διδασκαλία ή σε μικρές ομάδες.
- Συζητείστε το πρόβλημα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και εκφράστε τις απορίες, τους φόβους και τη δυνατότητα συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό που θα βοηθάει το παιδί στο σπίτι.
- Μιλήστε ανοιχτά με το παιδί για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις επιλογές που υπάρχουν. Κάντε το παιδί σας να νιώσει ότι είστε δίπλα του να βοηθήσει και όχι σαν κριτής.
- Μην ξεχνάτε ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο δεν οφείλονται στο γεγονός ότι το παιδί είναι χαζό, τεμπελιάζει, δεν προσέχει, δεν έχει έφεση στη μάθηση, είναι ξεροκέφαλο ή δεν ακούει τι λένε οι εκπαιδευτικοί. Συνειδητοποιήστε ότι απλά το παιδί σας χρειάζεται διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας από τον παραδοσιακό που χρησιμοποιείτε στο σχολείο.
- Έχετε υπόψη σας ότι αν οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι αυτές που πρέπει, τα αποτελέσματα δε θα είναι θετικά.
- Να είστε προετοιμασμένοι ότι μπορεί να συναντήσετε αδιαφορία ή άγνοια για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί και να έχετε υπόψη σας ότι οι συμβουλές που θα πάρετε δε θα είναι όλες προς τη σωστή κατεύθυνση.
- Ενημερωθείτε όσο περισσότερο μπορείτε για το θέμα, ώστε να γνωρίζετε τις ακριβώς συμβαίνει, γιατί συμβαίνει, πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί, καθώς και την πολυμορφία των συμπτωμάτων και τη δυσκολία αντιμετώπισής τους. Η άγνοια μπορεί να σας οδηγήσει σε συγκρούσεις όχι μόνο με το παιδί σας αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.
- Να είστε πολύ προσεκτικοί και να ελέγχετε τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά το παιδί στη σχολική αποτυχία. Η συμπεριφορά σας απέναντι σε κάθε αποτυχία του παιδιού σας να είναι ήπια, γιατί αντίθετα, αν είστε απότομοι, αυτό θα ήταν τραυματικό για το παιδί, καθώς δείχνει έλλειψη εμπιστοσύνης, σεβασμού και ευαισθησίας, πλήττει την αυτοπεποίθησή τους, το αίσθημα αυτοεκτίμησης και της προσωπικής δύναμης, τα οποία είναι τόσο σημαντικά για την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της

προσωπικότητάς του.

- Να έχετε υπομονή και να μην πιέζετε το παιδί να τελειώσει γρήγορα το διάβασμα ή το γράψιμο, δεδομένου ότι είναι δύσκολο να συγκεντρώσει την προσοχή του σε ένα θέμα.
- Βοηθείστε το παιδί να οργανώσει μία ρουτίνα για το καθημερινό του διάβασμα.
- Δείξτε με υπομονή στο παιδί σας πώς να οργανώσει τα βιβλία, τα τετράδια και την τσάντα του. Δεν είναι αρκετό μόνο να το πείτε, αλλά είναι σημαντικό να του δείξετε και τον τρόπο.
- Δείξτε στο παιδί πώς να κολλάει ετικέτες σε κάθε τετράδιο και βιβλίο και γράψτε με μεγάλα γράμματα τα στοιχεία του, για να βάλει σε τάξη τα πράγματά του και να μην τα χάνει.
- Ενθαρρύνετε το παιδί να ασχοληθεί με μαθήματα και χόμπι που αγαπά, ώστε να αισθανθεί ότι μπορεί να πετύχει κάτι, αφού η συνεχής αποτυχία στο σχολείο το οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είναι εντελώς ανάξιο.
- Έχετε ρεαλιστικούς στόχους για το παιδί και μη ζητάτε πράγματα που δεν είναι δυνατά.
- Αναγνωρίστε την προσπάθεια και τη βελτίωση του παιδιού, όχι μόνο το τελικό αποτέλεσμα.
- Αποδεχτείτε το παιδί όπως είναι και μην αφήσετε την αγάπη και την παραδοχή να εξαρτώνται από τη σχολική απόδοση ή τη συμπεριφορά του παιδιού.
- Να σέβεστε την προσωπικότητα του παιδιού και να πιστεύετε σε αυτό, ώστε να μπορέσει και αυτό να πιστέψει στον εαυτό του.
- Καλλιεργήστε το θάρρος και την αυτοπεποίθηση στο παιδί, ώστε να μάθει να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της ζωής.
- Συζητήστε με το παιδί τις επιλογές που έχει σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Αναγνωρίστε τα talέντα και την κλίση που έχει για καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία και προωθήστε το σε τομείς που θα του επιτρέψουν να αξιοποιήσει αυτά τα talέντα και να διαπρέψει.
- Αν το ενδιαφέρον του παιδιού είναι να προχωρήσει σε σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου, θα πρέπει να κάνετε συστηματική έρευνα για το είδος των σπουδών, τα μαθήματα που απαιτούνται, τον τρόπο αξιολόγησης και το πρόγραμμα των διάφορων σχολών, ώστε να μπορέσετε και εσείς και το παιδί να εκτιμήσετε κατά πόσο αξίζει να επενδύσετε κόπο και χρήματα. Συνειδητοποιήστε ότι η κατάκτηση

κάποιου τίτλου σπουδών μπορεί να είναι σημαντική για το παιδί σας, ακόμα κι αν χρειαστεί να καταβάλει διπλάσια προσπάθεια και διπλάσιο χρόνο για να διαβάσει και να κάνει κάποιες εργασίες.

- Έχετε υπόψη σας ότι το παιδί σας ωριμάζει με πιο αργό αριθμό σε σχέση με τους συνομήλικους, γι' αυτό χρειάζονται περισσότερο χρόνο, συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση, για να προχωρήσουν και να βρουν το δρόμο τους στη ζωή. (Στασινός, 1993, Σακκάς, 2002, Τομαράς, 2010)

Κεφάλαιο 13: Ξένες γλώσσες και μαθησιακές δυσκολίες

13.1. Ξένες γλώσσες

Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει μεγάλα προβλήματα και σημαντικές δυσκολίες στο να μάθει ανάγνωση και γραφή στη μητρική του γλώσσα. Οι δυσκολίες του αυξάνονται όταν πρόκειται για τη διαδικασία εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας. Η ξένη γλώσσα έχει συνήθως διαφορετικούς ήχους και διαφορετικό αλφάβητο. Οι ήχοι αυτοί, όπως και το αλφάβητο, του είναι άγνωστα και κατά συνέπεια, δυσκολεύεται να τα επεξεργαστεί, παρ' όλο που μπορεί να υπάρχουν ορισμένες ομοιότητες με ήχους ή γράμματα της δικής του γλώσσας.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, που προσπαθεί να μάθει μία ξένη γλώσσα, θα πρέπει να θυμάται εκατοντάδες νέες λέξεις για να εκφράσει έννοιες, για τις οποίες χρησιμοποιεί άλλες λέξεις εδώ και χρόνια. Πρέπει να αντιληφθεί πως οι λέξεις έχουν διαφορετική σειρά στην πρόταση σε κάθε γλώσσα και να μάθει τους καινούριους συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες. Το ίδιο ισχύει και για το γένος των λέξεων.

Όλες αυτές οι διαφορές, θα του δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα στην ανάκληση λέξεων, στην ολοκλήρωση προτάσεων, τόσο στα προφορικά όσο και στα γραπτά, στη σωστή σύνταξη προτάσεων καθώς και στην ίδια του την αυτοεκτίμηση αφού δε θα λαμβάνει επαρκή επανατροφοδότηση. Συμπεραίνουμε, πως η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας σε πρώιμη ηλικία, θα εμπόδιζε τη σωστή εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Είναι γεγονός, πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα δυσκολευτούν έντονα, καθώς η ακουστική και γνωστική επεξεργασία που απαιτείται για την αφομοίωση δύο γλωσσών ταυτόχρονα απαιτεί αυξημένη γλωσσική και γνωστική ικανότητα.

Παρ' όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως πολλά είναι τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες που θα μάθουν δεύτερη ή ακόμα και τρίτη ξένη γλώσσα με επιτυχία. Ωστόσο, αυτό θα μπορέσει να επιτευχθεί με διδακτικές στρατηγικές κατάλληλη δομημένες και προσαρμοσμένες στον ατομικό τρόπο μάθησης του παιδιού. (Τομαράς, 2010)

13.2. Διάγνωση και Αποκατάσταση

Εάν έχουμε ενδείξεις δυσκολίας στην ξένη γλώσσα, η διάγνωση θα πρέπει να γίνει στη μητρική γλώσσα, ενώ συμπληρωματικά θα πρέπει να συνεκτιμηθούν όσα παρατηρούνται στην ξένη γλώσσα.

Η κάθε περίπτωση εξετάζεται ξεχωριστά, για να κριθεί αν η παρέμβαση είναι σκόπιμο να γίνει στη μητρική ή στην ξένη γλώσσα. Για τη λήψη μίας τέτοιας απόφασης, θα πρέπει να συνεκτιμηθούν διάφοροι παράγοντες και διάφορα δεδομένα, όπως αν η ξένη γλώσσα στην οποία εμφανίζεται συμπτωματολογία δυσλεξίας είναι η πρώτη που μαθαίνει ο μαθητής ή η δεύτερη, όπως επίσης αν οι δυσκολίες στην ξένη γλώσσα είναι πιο έντονες στην ανάγνωση ή στη γραφή.

Στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας καθοριστικό ρόλο έχουν:

- Η ηλικία που τα παιδιά θα ξεκινήσουν την ξένη γλώσσα. Καλό θα είναι να έχει ολοκληρωθεί ο βασικός μηχανισμός ανάγνωσης και γραφής της μητρικής γλώσσας.
 - Η φωνολογική ενημερότητα των νέων λέξεων, η σωστή προφορά των νέων γραμμάτων-συλλαβών-λέξεων, καθώς και η ορθογραφία των βασικών λέξεων.
- (Τομαράς, 2010)

Κεφάλαιο 14: Τηλεόραση, Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Παιδικό βιβλίο και μαθησιακές δυσκολίες

14.1. Τηλεόραση

Τη σημερινή εποχή, το κάθε σπίτι έχει τουλάχιστον μία τηλεόραση. Ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο, είναι κάθε δωμάτιο να έχει και τη δική του τηλεόραση. Είναι γεγονός, πως η επαφή των παιδιών – μαθητών με την τηλεόραση είναι πολύωρη. Τα παιδιά κάθονται με τις ώρες είτε στο δωμάτιό τους, είτε στο σαλόνι, είτε σε οποιοδήποτε άλλο δωμάτιο του σπιτιού και παρακολουθούν οποιαδήποτε εκπομπή ή ταινία προβάλλεται στην τηλεόραση χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους αν το περιεχόμενο αυτού που παρακολουθούν είναι κατάλληλο για τα ίδια και χωρίς κανέναν έλεγχο από τους γονείς. Όση ώρα το παιδί τους παρακολουθεί ακατάλληλα προγράμματα, εικόνες βίαιης συμπεριφοράς, σκηνές φρίκης και τρόμου που αφειδώς προβάλλονται χωρίς κανέναν ίχνος σεβασμού και δεοντολογίας από τις ταινίες και τα δελτία ειδήσεων μέχρι και τα κινούμενα σχέδια, οι γονείς φαίνεται να απολαμβάνουν την «ησυχία» τους.

Έρευνες αποδεικνύουν πως οι βαθμοί που παίρνουν τα παιδιά στο σχολείο επηρεάζεται αρνητικά από το πόσο βλέπουν τηλεόραση κατά τις μέρες που έχουν σχολείο καθώς και από το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρακολουθούν.

Οι γονείς θα πρέπει:

- Να αφιερώνουν χρόνο για να βλέπουν μαζί με το παιδί επιλεγμένα προγράμματα στην τηλεόραση και να συζητούν μαζί του όσα είδαν.
- Να βοηθούν τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα σε ένα πρόγραμμα και τις διαφημίσεις, εξηγώντας τους ότι οι διαφημίσεις προωθούν ένα προϊόν.
- Να φροντίζουν έτσι ώστε τα παιδιά κάτω των δύο ετών να μη βλέπουν καθόλου τηλεόραση.
- Να θυμούνται πάντα ότι η τηλεόραση δεν είναι μπέιμπ σίτερ ούτε υποκατάστατο άλλων δραστηριοτήτων (π.χ. παιχνίδι, άθληση, επικοινωνία).
- Να δίνουν το καλό παράδειγμα περιορίζοντας τις δικές τους ώρες τηλεθέασης.
- Να μην αφήνουν ποτέ την τηλεόραση ανοιχτή όλη την ημέρα.
- Να επιβλέπουν τα παιδιά τους, ώστε να μη βλέπουν τηλεόραση ενώ μελετούν τα

μαθήματά τους.

- Να μη βάζουν τηλεόραση στο παιδικό δωμάτιο.
- Να χρησιμοποιούν την παρακολούθηση κάποιου κατάλληλου προγράμματος, ευχάριστο για το παιδί, για μία ώρα, σαν επιβράβευση με την ολοκλήρωση των σχολικών του εργασιών.

14.2. Ηλεκτρονικός Υπολογιστής και Ηλεκτρονικά παιχνίδια

Εξαιρετικά συνηθισμένο και συχνό, τη σημερινή εποχή, είναι και το φαινόμενο παιδιών, τα οποία είναι κλεισμένα στα δωμάτιά τους, αρνούνται κάθε κοινωνική επαφή και δραστηριότητα και συνήθως περνούν τις μέρες τους, ακόμα και τις νύχτες τους μπροστά στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή, είτε στο Internet, είτε παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια. Τα παιδιά αυτά, αντί να παίζουν με τους φίλους τους και να απολαμβάνουν την παιδική τους ηλικία και την ξεγνοιασιά, καλωδιώνονται με τις ώρες παίζοντας ηλεκτρονικούς φίλους, που ίσως δε θα γνωρίσουν ποτέ.

Η εξάρτηση από τον υπολογιστή είναι συχνή και ιδιαίτερα επικίνδυνη για τη νεαρή ηλικία. Τα συνήθη συμπτώματα που παρατηρούνται είναι νευρικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής, εμμονή, διάσπαση της προσοχής και ευκολία κόπωσης ή ακόμα και απώλεια του αισθήματος της κούρασης, απόλυτη προσήλωση στον υπολογιστή, απομόνωση, απώλεια της ικανότητας επαφής με το περιβάλλον, απώλεια του αισθήματος ικανοποίησης.

Η καθήλωση μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή, χωρίς κανέναν έλεγχο από το γονέα, έχει σαν αποτέλεσμα όχι μόνο το παιδί να κάνει κατάχρηση της «ελευθερίας» του, αλλά και να επισκέπτεται ιστοσελίδες ακατάλληλου περιεχομένου στο Internet, να παίζει ασταμάτητα παιχνίδια παραμελώντας τις σχολικές του υποχρεώσεις, να παρουσιάσει δυσκολία συγκέντρωσης στα μαθήματά του, καθώς και δυσκολίες μάθησης.

Οι γονείς θα πρέπει:

- Να μην βάζουν υπολογιστή στο δωμάτιο του παιδιού σε μικρή ηλικία.
- Να αφιερώνουν χρόνο για να ελέγξουν το πόσο χρόνο αφιερώνει το παιδί μπροστά στον υπολογιστή και για ποιο λόγο.
- Να φροντίζουν έτσι ώστε τα παιχνίδια που παίζουν να είναι κατάλληλα για την ηλικία τους και να μην περιέχουν σκληρές βίας και φρίκης.

- Να θυμούνται πάντα ότι ο υπολογιστής και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν είναι μπέιμπι σίτερ ούτε υποκατάστατο άλλων δραστηριοτήτων (π.χ. παιχνίδι, άθληση, επικοινωνία).
- Να μην αφήνουν το παιδί μόνο του στον υπολογιστή.
- Να επιβλέπουν τα παιδιά τους, ώστε να μην παραμελούν τα μαθήματά τους.
- Να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια για μία ώρα, σαν επιβράβευση με την ολοκλήρωση των σχολικών του εργασιών.

14.3. Παιδικό βιβλίο

Το παιδικό βιβλίο αποτελεί παράθυρο στη φαντασία αλλά και στη σκέψη του παιδιού. Μεταδίδει πολιτισμικές αξίες, διαμορφώνει ήθος, χαρακτήρα και συνείδηση. Το παιδί μέσα από πολλαπλές ψυχικές διεργασίες αναπτύσσει την κρίση του, έρχεται αντιμέτωπο με τους φόβους, τις επιθυμίες και τις συγκρούσεις του και τελικά, ισορροπεί μέσα από την «περιπέτεια» της ανάγνωσης.

Η ανάγνωση παιδικών βιβλίων, ήδη από τη βρεφική ηλικία, δίνει στο παιδί μία ακόμα ευκαιρία να αναπτύξει καλύτερα τις γλωσσικές του ικανότητες και να χτίσει γερά θεμέλια πάνω στα οποία, στη συνέχεια, θα στηριχθούν οι ικανότητές του για ανάγνωση και γενικότερα για μάθηση.

Όταν ο γονιός διαβάζει στο παιδί, δημιουργείται μία ζεστή και όμορφη σχέση, όπου ο ένας απολαμβάνει τη συντροφιά του άλλου και δένεται ακόμα περισσότερο μαζί του. Η ανάγνωση βιβλίων επιτρέπει στο γονιό και στο παιδί να θίξουν δύσκολα θέματα και ανοίγει διαύλους επικοινωνίας για την υπόλοιπη ζωή τους.

Ο γονιός μπορεί να βοηθήσει:

- Προσφέροντάς του βιβλία με εικόνες, πίνακες, χάρτες κ.ά.
- Διαβάζοντάς του από μικρή ηλικία ποιηματάκια, στιχάκια και απλά βιβλία με εικόνες.
- Βοηθώντας το να μάθει να χρησιμοποιεί νέες λέξεις.
- Καθοδηγώντας το να σκεφτεί για το διάβασμα και το νόημα της ανάγνωσης.
- Καθιερώνοντας την ανάγνωση ως καθημερινή πρακτική.
- Δίνοντας το καλό παράδειγμα ο ίδιος διαβάζοντας βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά.

14.4. Συμπέρασμα

Ολοκληρώνοντας, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η τηλεόραση, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να έχουν άμεση σχέση με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί. Ενώ αντίθετα, η σωστή και λογική χρήση τους μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα εμπλουτίζοντας τις γνώσεις του παιδιού. Τα παιδικά βιβλία έχουν θετικές επιδράσεις τόσο στη μάθηση όσο και στη σχέση με τους γονείς, γι' αυτό και είναι καλό να διαβάζουμε στο παιδί ήδη από τη βρεφική ηλικία. Συνίσταται η προσεκτική και επιλεκτική χρήση της τηλεόρασης, του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και σαν επιβράβευση, όπως προαναφέραμε.

2^ο Μέρος

Έρευνα

Σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν περιορισμένες μελέτες και τονίζεται η ανάγκη για εμπλουτισμό των γνώσεων καθώς και βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρούσα πιλοτική έρευνα προέκυψε από την ανάγκη να αναδυθούν τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών στο ακαδημαϊκό σύστημα.

Στην μελέτη αυτή ερευνήθηκε η ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανιχνεύσουν και να παραπέμψουν για αξιολόγηση παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να μας βοηθήσει, ώστε να προσδιοριστούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και η διερεύνηση των διαφορών που προκύπτουν βάσει του φύλου όσον αφορά:

- Στην **ανίχνευση**, δηλαδή γνώσεις και ικανότητα να ανιχνεύσουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί.
- Στα **βασικά χαρακτηριστικά** των μαθησιακών δυσκολιών
- Στην παροχή **υποστήριξης και βοήθειας** σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
- Στη γενικότερη **στάση και συμπεριφορά** απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, την προθυμία τους για **συνεργασία**, καθώς και το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω **εμπλουτισμό** των γνώσεών τους.

Μικρή αναφορά θα γίνει για τις διαφορές με βάση την ηλικία, τα έτη εμπειρίας και την εκπαίδευση του καθενός, ενώ δε λαμβάνεται υπόψη η γεωγραφική περιοχή.

Στο 2^ο αυτό Μέρος της Πτυχιακής μας εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματά της.

1. Μεθοδολογία

Η έρευνά μας έγινε σε 2 μέρη. Αρχικά, διαμορφώσαμε ένα ερωτηματολόγιο με 51 ερωτήσεις, δίνοντας την επιλογή στους εκπαιδευτικούς, που θα το συμπλήρωναν, να μας πουν αν και ποιες ερωτήσεις δεν ήταν κατανοητές, επιλέγοντας την αντίστοιχη επιλογή, καθώς και να κάνουν σχόλια και παρατηρήσεις στο τέλος του ερωτηματολογίου. Στόχος του 1^{ου} ερωτηματολογίου ήταν να μας δείξει ποιες από τις ερωτήσεις δεν ήταν κατανοητές, ποιες ήταν περιττές, ποιες χρειαζόνταν καλύτερη

διατύπωση και γενικότερα, ποιες αλλαγές έπρεπε να γίνουν, ώστε να γίνει πιο λειτουργικό και να μπορέσει να μας βοηθήσει να βγάλουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ολοκληρώνοντας το πρώτο μέρος με το «δοκιμαστικό» ερωτηματολόγιο, το δεύτερο και τελικό μέρος της έρευνας ήταν η διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου με 20 βασικές ερωτήσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες που θα εστίαζαν στις βασικές πληροφορίες που θέλαμε να αντλήσουμε από αυτό και θα μας έδιναν τις απαντήσεις και τα αποτελέσματα που θέλαμε. Παρακάτω, αναλύουμε περαιτέρω στοιχεία της έρευνας.

1.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη συνολικά έλαβαν μέρος 180 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 80 έλαβαν μέρος στο πρώτο μέρος της έρευνας και συμπλήρωσαν το πρώτο ερωτηματολόγιο και οι 100 συμμετείχαν στο δεύτερο μέρος με το δεύτερο ερωτηματολόγιο.

Οι συμμετέχοντες και των δύο δειγμάτων ήταν 50% άντρες και 50% γυναίκες χωρισμένοι σε δύο ηλικιακές ομάδες, 22-45 ετών και 45-65 ετών.

Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από σχολεία των γεωγραφικών περιοχών της Αττικής, των Ιωαννίνων, της Τρίπολης, της Ξάνθης και της Μονεμβασίας.

1.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για το πρώτο μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 51 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις. Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούσαν σε γενικές πληροφορίες για τους ίδιους, την εκπαίδευσή τους, το φύλο, την ηλικία τους και τα έτη εμπειρίας τους. Οι ερωτήσεις κάλυπταν ποικίλους τομείς, ήταν γενικές μέχρι και πολύ λεπτομερείς.

Για το δεύτερο μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων κλειστού τύπου, στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις ερωτήσεις. Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν γενικές πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα, το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, τα έτη εμπειρίας καθώς και τον αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν συναντήσει στο περίπου κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Οι 20 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

ταξινομούνται ως εξής:

- ☞ Οι ερωτήσεις 1-5 αφορούν στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών
- ☞ Οι ερωτήσεις 6-10 αφορούν στα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.
- ☞ Οι ερωτήσεις 11-15 αφορούν στην υποστήριξη και βοήθεια μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- ☞ Οι ερωτήσεις 16-20 αφορούν στη γενικότερη στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

1.3. Διαδικασία

Η έρευνα ξεκίνησε με το πρώτο μέρος στις 2 Απριλίου 2012 και ολοκληρώθηκε στις 29 Ιουνίου 2012. Έπρεπε να βρούμε 80 εκπαιδευτικούς και να τους δώσουμε το ερωτηματολόγιο με τις 51 ερωτήσεις να το συμπληρώσουν. Πριν ξεκινήσουμε, γνωρίζαμε ότι η διαδικασία αυτή δε θα ήταν εύκολη, καθώς ένα ερωτηματολόγιο με 51 ερωτήσεις όχι μόνο είναι χρονοβόρο, αλλά τείνει να γίνει και βαρετό. Ξεκινήσαμε να επισκεπτόμαστε διάφορα Δημοτικά σχολεία, έχοντας στο μυαλό μας ότι θα αντιμετωπίσουμε δυσκολίες. Πρωτίστως, ερχόμασταν σε επαφή με το διευθυντή ή διευθύντρια του κάθε σχολείου και τους παραδίδαμε έναν αριθμό ερωτηματολογίων που συνήθως κυμαινόταν από 5 έως 8 ερωτηματολόγια το πολύ και τα διένειμε αυτός/ή στους εκπαιδευτικούς και αφήναμε ένα χρονικό διάστημα μερικών ημερών, ώστε να τα συμπληρώσουν και ύστερα επισκεπτόμασταν ξανά το σχολείο για να συλλέξουμε τα συμπληρωμένα πλέον ερωτηματολόγια από το διευθυντή. Δεν έλειπαν, όμως, οι φορές, που ο διευθυντής του σχολείου δεν ήταν διαθέσιμος, απουσίαζε ή απλώς αρνιόταν να μας βοηθήσει και έτσι αναγκαζόμασταν να έρθουμε οι ίδιες σε άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς και να ζητήσουμε τη βοήθειά τους. Οι δυσκολίες δε σταματούν εδώ. Παρ' όλο που υπήρχαν εκπαιδευτικοί που ήταν εξαιρετικά συνεργάσιμοι και πρόθυμοι να μας βοηθήσουν συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο την ίδια στιγμή που τους το ζητούσαμε, υπήρχαν και εκείνοι που δεν ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με 51 ερωτήσεις που θα είχε σα συνέπεια να χάσουν το διάλειμμά τους και δεν έλειψαν και οι φορές που ήταν αγενείς απέναντί μας. Συχνά, ενώ ξεκινούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, τελικά η διαδικασία τους ήταν βαρετή, με αποτέλεσμα να παίρνουμε τα ερωτηματολόγια χωρίς να είναι ολοκληρωμένα και να αναγκαζόμαστε να ξαναπάμε στο σχολείο και να ασκήσουμε

περαιτέρω πίεση προκειμένου να το ολοκληρώσουν και να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας. Οφείλουμε να παρατηρήσουμε πως οι άντρες εκπαιδευτικοί, εκτός από δυσεύρετοι, ήταν και εκείνοι που αρνούνταν περισσότερο να μας βοηθήσουν. Δυσκολία για εμάς, αποτέλεσε και ο παράγοντας «χρόνος». Συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί ζητούσαν χρόνο να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο στο σπίτι τους χωρίς πίεση, κάτι το οποίο ήταν χρονοβόρο για εμάς, καθώς ήταν σύνηθες το φαινόμενο από το ίδιο σχολείο να παίρνουμε 1 με 2 ολοκληρωμένα ερωτηματολόγια τη βδομάδα, που σημαίνει 8 ερωτηματολόγια σε 1 μήνα. Όταν συνειδητοποιήσαμε ότι η διαδικασία αυτή με το ρυθμό αυτό θα μας έπαιρνε πολλούς μήνες για να ολοκληρωθεί, αποφασίσαμε να γίνουμε πιο πιεστικές και να ζητάμε να μας συμπληρώσουν εκείνη την ώρα το ερωτηματολόγιο, χωρίς να πρέπει να πηγαίνουμε στο σχολείο πολλές φορές χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα. Επικεντρώσαμε την προσοχή μας σε εκπαιδευτικούς που δεν είχαν αντίρρηση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιό μας εκείνη τη στιγμή, ακόμα και ύστερα από αρκετή πίεση. Παρ' όλα αυτά καταφέραμε να βρούμε 80 εκπαιδευτικούς και να ολοκληρώσουμε το πρώτο μέρος της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας ξεκίνησε 17 Σεπτεμβρίου 2012 και ολοκληρώθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2012. Έχοντας αντιμετωπίσει όλες τις παραπάνω δυσκολίες, σε αυτό το δείγμα ήμασταν πιο έτοιμες για το τι θα αντιμετωπίζαμε, ξέραμε πώς να λειτουργήσουμε, και αποφύγαμε τυχόν λάθη που κάναμε στο πρώτο δείγμα. Ξεκινήσαμε, λοιπόν, ερχόμενες σε επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι, αυτή τη φορά, ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν. Σταθήκαμε τυχερές και ασκώντας και μία μικρή πίεση για την τήρηση των προθεσμιών, η διαδικασία κατάφερε να ολοκληρωθεί πιο γρήγορα και πιο εύκολα. Θα πρέπει, επίσης, να παρατηρήσουμε πως και οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πρόθυμοι να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων. Έτσι, συγκεντρώσαμε 100 ερωτηματολόγια και μπορέσαμε να προχωρήσουμε στην εξαγωγή και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

2. Αποτελέσματα

2.1. Αποτελέσματα πρώτου δείγματος

Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 1^{ου} δείγματος έγινε

με το **IBM SPSS Data Editor 20**. Μέσα από την εξαγωγή των αποτελεσμάτων του 1^{ου} δείγματος, θέλαμε να καταλήξουμε στη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου με 20 ερωτήσεις, μετά από την ανάλυση του οποίου θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας καλύτερα το πρώτο ερωτηματολόγιο και τις ερωτήσεις, πέρα το ότι ήταν χρονοβόρο, ήταν γεγονός πως οι ερωτήσεις ήταν γενικές, δεν εστίαζαν σε συγκεκριμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών, κάποιες από αυτές είχαν λάθος διατύπωση και κάποιες από αυτές δεν έγιναν κατανοητές.

Παρατηρώντας τη «γενικολογία» και την ποικιλία των ερωτήσεών μας αποφασίσαμε να συγκεκριμενοποιήσουμε τη «θεματολογία» του δεύτερου ερωτηματολογίου και να εστιάσουμε σε 4 κατηγορίες: στην **ανίχνευση** των μαθησιακών χαρακτηριστικών, τα **χαρακτηριστικά** των μαθησιακών δυσκολιών, την **υποστήριξη** παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και τη **στάση και συμπεριφορά** των εκπαιδευτικών. Καταλήξαμε δηλαδή σε ένα ερωτηματολόγιο με 20 ερωτήσεις συνολικά, που σημαίνει 5 ερωτήσεις για την κάθε κατηγορία.

Αναλυτικότερα, μετά τη μελέτη των αποτελεσμάτων του 1^{ου} δείγματος καταλήξαμε στα εξής:

- ✓ Στις γενικές πληροφορίες αναδιαμορφώσαμε τις επιλογές στα έτη υπηρεσίας, καθώς δε μας φάνηκε λειτουργικό να δίνουμε τη δυνατότητα να γράφει ο καθένας τον ακριβή αριθμό των ετών.
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 1, καθώς ήταν γενική και δε μας έδινε καμία χρήσιμη πληροφορία, μιας και στηριζόταν στην προσωπική άποψη του καθενός για τον εαυτό του.
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 2, γιατί τα ποσοστά έδειξαν πως στην πλειοψηφία τους γνώριζαν την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Εκτός αυτού, με βάση το καινούριο οργανωμένο πλάνο που αποφασίσαμε για το δεύτερο ερωτηματολόγιο μας, δε φαινόταν να μας βοηθάει πουθενά η ερώτηση αυτή.
- ✓ Κρατήσαμε ίδια την ερώτηση 3 για την κατηγορία «ανίχνευση».
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 4, διότι δε μας έδινε καμία ουσιαστική πληροφορία για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών.
- ✓ Για τον ίδιο λόγο απορρίψαμε τις ερωτήσεις 5 και 6.
- ✓ Κρατήσαμε και αναδιατυπώσαμε την ερώτηση 7 για την κατηγορία «στάση και συμπεριφορά».

- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 8, καθώς δε μας δίνει καμία ουσιαστική πληροφορία για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών.
- ✓ Διατηρήσαμε ίδια την ερώτηση 9 για την κατηγορία «υποστήριξη».
- ✓ Απορρίψαμε τις ερωτήσεις 10 και 11, επειδή στηρίζονται στην προσωπική άποψη του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του και δε μας δίνει συγκεκριμένα και ξεκάθαρα στοιχεία.
- ✓ Απορρίψαμε τις ερωτήσεις 12 και 13, γιατί δε μας δίνουν κάποια χρήσιμη και ουσιαστική πληροφορία.
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 14. Τη θεωρήσαμε περιττή αφού δε μας προσέφερε κανένα στοιχείο για αυτά που ζητούσαμε.
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 15 μιας και ήταν παρεμφερής με την ερώτηση 16 και αποφασίσαμε να κρατήσουμε και να αναδιατυπώσουμε την ερώτηση 16, αφού ήταν αυτή που θα μπορούσε να μας δώσει πληροφορίες για την κατηγορία «στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών».
- ✓ Συμπτύξαμε τις ερωτήσεις 17 και 18 σε μία και τη συμπεριλάβαμε στις γενικές πληροφορίες, καθώς μπορεί να μας προϊδεάσει για την εμπειρία του εκπαιδευτικού.
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 19, καθώς είναι γεγονός πως οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια.
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 20, όχι μόνο λόγω λανθασμένης διατύπωσης, αλλά και επειδή δε μας δίνει καμία πληροφορία για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών.
- ✓ Απορρίψαμε τις ερωτήσεις 21 και 22, επειδή θεωρήσαμε πως δεν ήταν τόσο σημαντικές σε σχέση με άλλες για την κατηγορία «χαρακτηριστικά».
- ✓ Κρατήσαμε την ερώτηση 23 ίδια και στο δεύτερο ερωτηματολόγιο για την κατηγορία «χαρακτηριστικά».
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 24, γιατί δεν τη θεωρήσαμε σημαντική, μιας και θελήσαμε να εστιάσουμε στις γνώσεις τους που σχετίζονται καθαρά με παιδιά Δημοτικού.
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 25, γιατί δεν ήταν κατανοητή και δε μας έδινε καμία πληροφορία για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών.
- ✓ Απορρίψαμε τις ερωτήσεις 26 και 27 που αφορούν στα χαρακτηριστικά, γιατί αποφασίσαμε να εστιάσουμε σε πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών που μπορούν να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και σχετίζονται απευθείας

με την ιδιότητά τους. Έτσι κρατήσαμε, αναδιατυπώσαμε, αναδιαμορφώσαμε και περιορίσαμε τις ερωτήσεις 28, 29, 30 και 31.

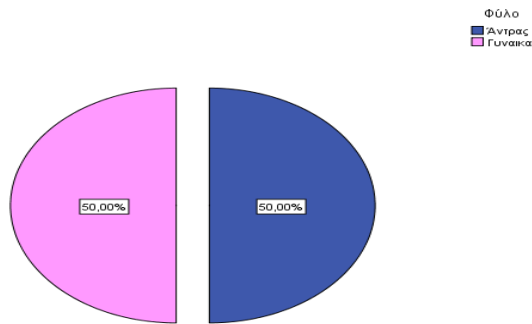
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 32, γιατί κρίνοντας από τις απαντήσεις διαπιστώσαμε πως δεν ήταν κατανοητή.
- ✓ Κρατήσαμε και αναδιαμορφώσαμε τις ερωτήσεις 33, 34 και 35 για την κατηγορία «βοήθεια και υποστήριξη».
- ✓ Κρατήσαμε ίδια την ερώτηση 36 για την κατηγορία «βοήθεια και υποστήριξη».
- ✓ Απορρίψαμε τις ερωτήσεις 37, 38, 39, 40 και 41 γιατί δεν τις θεωρήσαμε σημαντικές σε σχέση με άλλες.
- ✓ Διατηρήσαμε ίδια την ερώτηση 42 για την κατηγορία «στάση και συμπεριφορά».
- ✓ Απορρίψαμε την ερώτηση 43, γιατί δεν εστιάζει σε γνώσεις του εκπαιδευτικού που μας αφορά.
- ✓ Συμπτύξαμε τις ερωτήσεις 44 και 45 σε μία για την κατηγορία «στάση και συμπεριφορά».
- ✓ Απορρίψαμε τις ερωτήσεις 46, 47, 48, 49 και 50, εφόσον δε μας παρέχουν κανένα στοιχείο για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών.
- ✓ Κρατήσαμε και περιορίσαμε την ερώτηση 51 για την κατηγορία «στάση και συμπεριφορά».

Με τον τρόπο αυτό καταλήξαμε στις 20 σημαντικότερες ερωτήσεις και στη διαμόρφωση του δεύτερου ερωτηματολογίου.

2.2. Αποτελέσματα συγκεντρωτικά για το σύνολο των εκπαιδευτικών

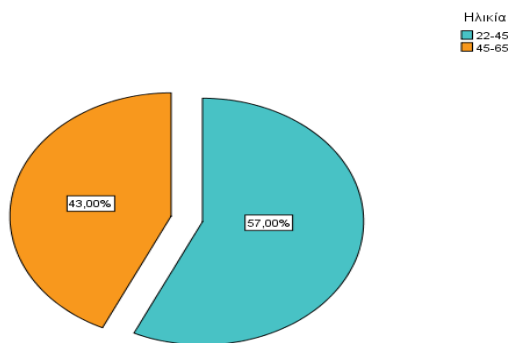
Για το δεύτερο μέρος χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις για τις ποιοτικές και τις ποσοτικές μεταβλητές και τα δεδομένα της έρευνάς μας αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα **IBM SPSS Data Editor 20**.

Στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας με βάση το φύλο. Συμμετείχαν 50 γυναίκες και 50 άντρες, δηλαδή το δείγμα μας απαρτίζεται από 50% γυναίκες και 50% άντρες.



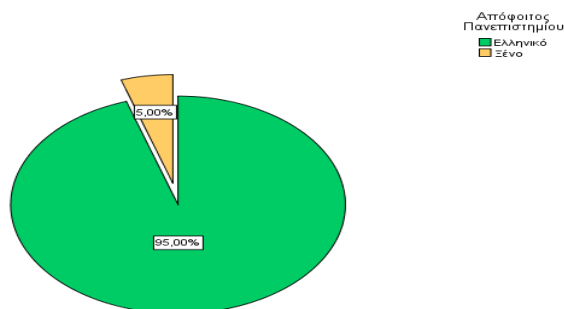
Διάγραμμα 1: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με την ηλικία. Το 43% των εκπαιδευτικών ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 22-45 και το 57% στην ηλικιακή ομάδα 45-65.



Διάγραμμα 2: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση την ηλικία

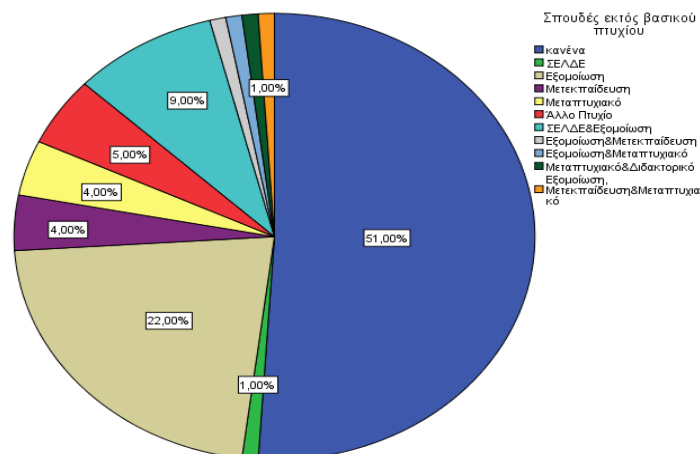
Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τις βασικές σπουδές τους. Το 95% των εκπαιδευτικών είναι απόφοιτοι Ελληνικού Πανεπιστημίου, ενώ μόνο το 5% είναι απόφοιτοι Ξένου Πανεπιστημίου.



Διάγραμμα 3: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τις βασικές σπουδές

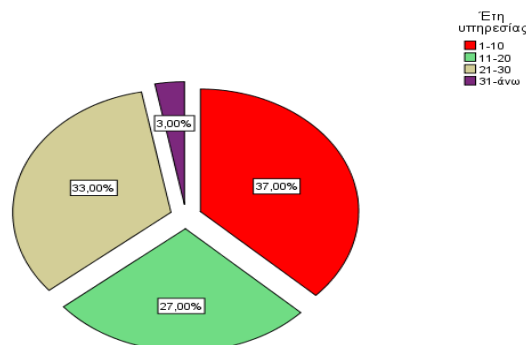
Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζονται τα ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τις σπουδές εκτός βασικού πτυχίου. Όπως φαίνεται, το 51% των εκπαιδευτικών έχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ενώ είναι μικρά τα ποσοστά όσων έχουν

ασχοληθεί με σπουδές εκτός βασικού πτυχίου.



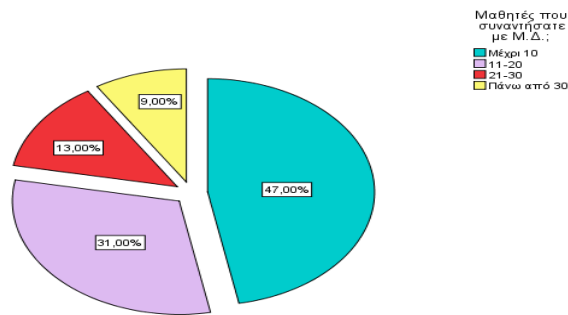
Διάγραμμα 4: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τις σπουδές εκτός βασικού πτυχίου

Στο διάγραμμα 5 παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας τους. Όπως είδαμε και στα ποσοστά με βάση την ηλικία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 22-45. Έτσι εξηγείται και ότι το 37% των εκπαιδευτικών έχουν εμπειρία 1-10 ετών. Το 33% έχει 21-30 έτη υπηρεσίας, το 27% 11-20 έτη και μόνο το 3% έχει 31 έτη και πάνω.



Διάγραμμα 5: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τα έτη υπηρεσίας τους.

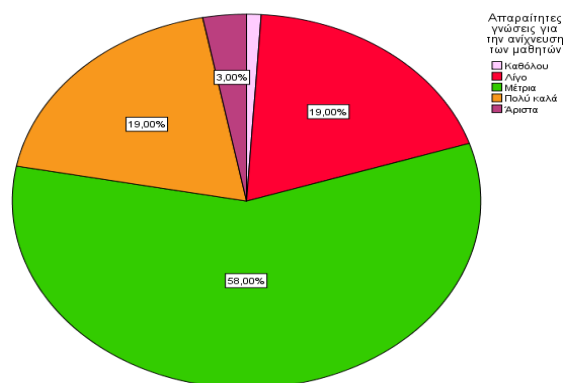
Στο διάγραμμα 6 παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της θητείας τους μέχρι και σήμερα. Το 47% των εκπαιδευτικών έχει συναντήσει μόλις μέχρι 10 μαθητές, γεγονός που θα περιμέναμε κρίνοντας από τα ποσοστά σε σχέση με την ηλικία και με τα έτη υπηρεσίας που είδαμε πιο πάνω στο διάγραμμα 2 και στο διάγραμμα 5 αντίστοιχα. Το 31% των εκπαιδευτικών έχει συναντήσει 11-20 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, το 13% 21-30 μαθητές και το 9% πάνω από 30 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.



Διάγραμμα 6: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της θητείας τους μέχρι σήμερα.

Προχωράμε με το ουσιαστικό κομμάτι της έρευνας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών. Θα ακολουθήσουν τα διαγράμματα 7, 8, 9, 10 και 11.

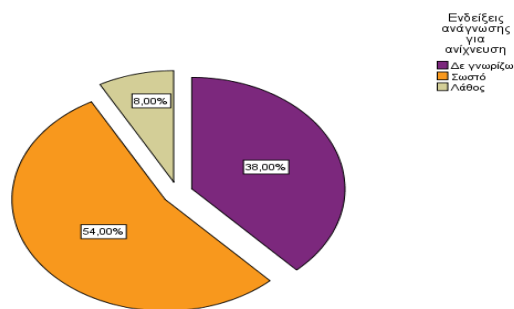
Το διάγραμμα 7 μπορεί να μας πληροφορήσει για το πού περίπου κυμαίνονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για μία πρώτη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών.



Διάγραμμα 7: Ερώτηση 1: Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να ανιχνεύσετε μαθητή/ρια με Μ.Δ.;

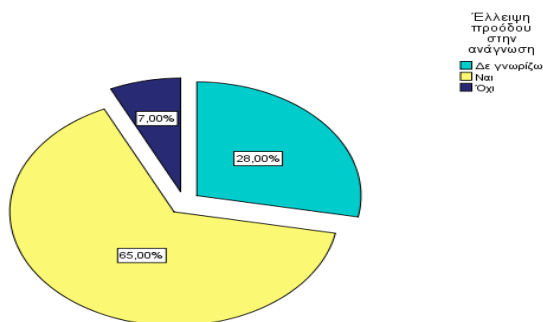
Το 58% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι κατέχει σε μέτριο βαθμό τις απαραίτητες γνώσεις για την ανίχνευση ενός μαθητή/ριας με μαθησιακές δυσκολίες, το 19% θεωρεί πως τις κατέχει λίγο και επίσης ένα ποσοστό 19% θεωρεί πως γνωρίζει πολύ καλά. Ένα ποσοστό 3% θεωρεί πως μπορεί άριστα να ανιχνεύσει ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μόλις το 1% μας απάντησε “καθόλου”, πως δεν έχει καμία γνώση πάνω σε αυτό τον τομέα.

Αναλυτικότερα, στα διαγράμματα 8, 9, 10 και 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στον τομέα της ανάγνωσης, της γραφής και ορθογραφίας, των μαθηματικών και της συμπεριφοράς ενός/μιας μαθητή/ριας με μαθησιακές δυσκολίες αντίστοιχα.



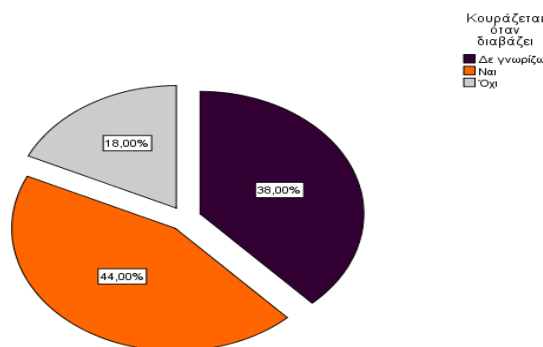
Διάγραμμα 8: Ερώτηση 2: Ποια από τα παρακάτω σημάδια στον τομέα της ανάγνωσης μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνεύσετε ένα μαθητή/ρια με Μ.Δ.;

Το 54% των εκπαιδευτικών απάντησαν κατά μέσο όρο σωστά στην ερώτηση 2, για τις ενδείξεις στον τομέα της ανάγνωσης, το 8% απάντησε λάθος και το 38%, ένα αρκετό υψηλό ποσοστό, φαίνεται να μη γνωρίζει. Πιο αναλυτικά για τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ερώτηση 2 είναι τα εξής:



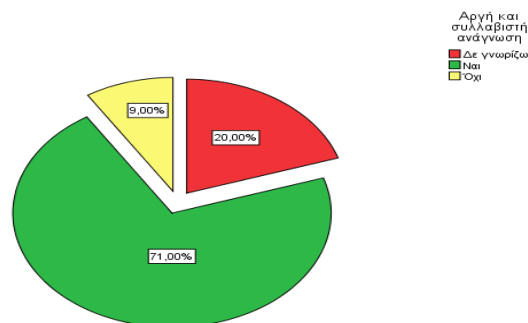
Διάγραμμα 8α: Ερώτηση 2α: Έλλειψη προόδου στην ανάγνωση

Στο διάγραμμα 8α, παρουσιάζονται σε ποσοστιαία ανάλυση, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η έλλειψη προόδου στην ανάγνωση μπορεί να αποτελέσει ένδειξη για την πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Το 65% απάντησε ότι μπορεί να αποτελέσει ένδειξη, το 7% απάντησε όχι και το 28% απάντησε πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 8β: Ερώτηση 2β: Κουράζεται όταν διαβάζει

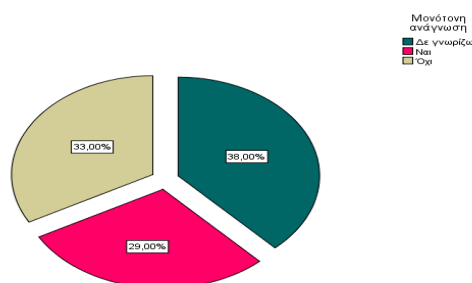
Στο διάγραμμα 8β, φαίνεται πως το 44% των εκπαιδευτικών απάντησε πως όταν ένα παιδί κουράζεται όταν διαβάζει, μπορεί να αποτελέσει ένδειξη για πιθανή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, το 18% απάντησε όχι και το 38% απάντησε πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 8γ: Ερώτηση 2γ: Αργή και συλλαβιστή ανάγνωση

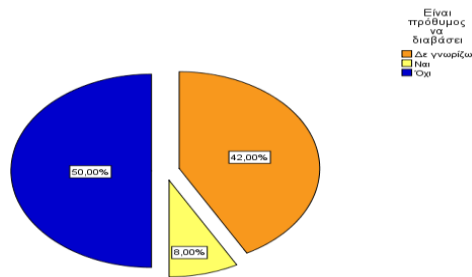
Στο διάγραμμα 8γ, φαίνεται πως το 71% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως η αργή και συλλαβιστή ανάγνωση μπορεί να αποτελέσει ένδειξη, το 9% απάντησε όχι και το 20% απάντησε πως δε γνωρίζει.

Το διάγραμμα 8δ μας δείχνει πως το 29% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως η μονότονη ανάγνωση μπορεί να αποτελέσει ένδειξη για πιθανή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, το 33% απάντησε πως δε μπορεί να αποτελέσει ένδειξη και το μεγαλύτερο ποσοστό, 38% απάντησε πως δε γνωρίζει.



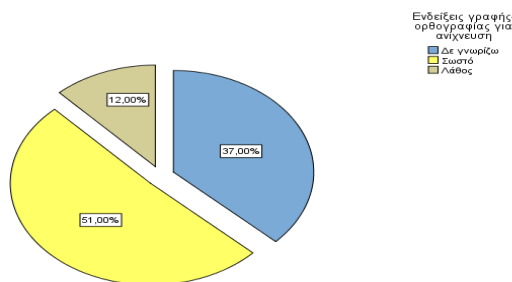
Διάγραμμα 8δ: Ερώτηση 2δ: Μονότονη ανάγνωση

Το διάγραμμα 8δ, μας δείχνει πως το 50% των εκπαιδευτικών απάντησε πως ένα παιδί με πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση δεν είναι πρόθυμο να διαβάσει, το 8% απάντησε πως είναι πρόθυμο να διαβάσει, ενώ το 42% απάντησε πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 8ε: Ερώτηση 2ε: Είναι πρόθυμος να διαβάσει

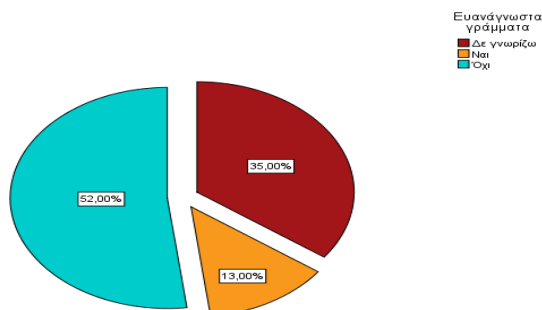
Στο διάγραμμα 9, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις γνώσεις τους για τις ενδείξεις ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας.



Διάγραμμα 9: Ερώτηση 3: Ποια από τα παρακάτω σημάδια στον τομέα της γραφής - ορθογραφίας, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνεύσετε μαθητή/ρια με Μ.Δ.;

Το 51% των εκπαιδευτικών απάντησε, κατά μέσο όρο, σωστά στην ερώτηση 3, το 37% λάθος και το 12% δε γνωρίζει. Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της ερώτησης 3.

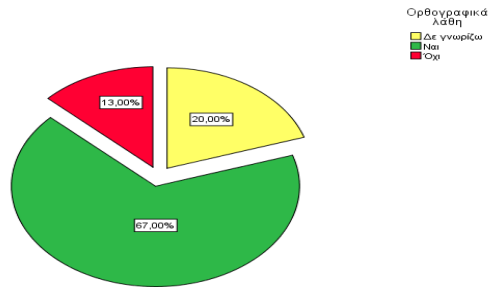
Το διάγραμμα 9α, μας δείχνει, πως το 52% των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι τα ευανάγνωστα γράμματα δε μπορούν να αποτελέσουν ένδειξη για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας, το 13% θεωρεί πως αποτελούν ένδειξη, ενώ το 35% δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 9α: Ερώτηση 3α: Ευανάγνωστα γράμματα

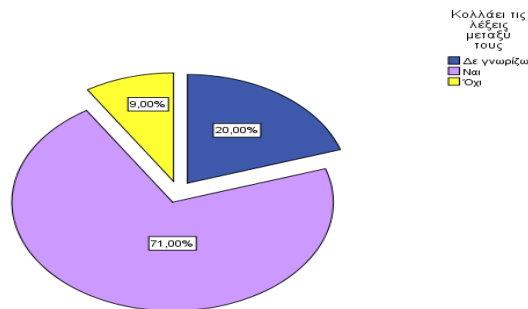
Στο διάγραμμα 9β, μπορούμε να δούμε ότι το 57% των εκπαιδευτικών γνωρίζουν πως τα ορθογραφικά λάθη μπορούν να αποτελέσουν ένδειξη, το 13%

απάντησε πως όχι, τα ορθογραφικά λάθη δεν αποτελούν ένδειξη και το 20% δε γνωρίζει.



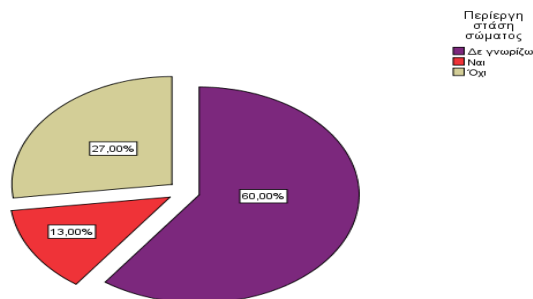
Διάγραμμα 9β: Ερώτηση 2β: Ορθογραφικά λάθη

Στο διάγραμμα 9γ, φαίνεται ότι το 71% απάντησε σωστά ότι ένδειξη αποτελεί όταν ένα παιδί κολλάει τις λέξεις μεταξύ τους, το 9% απάντησε όχι, δεν αποτελεί και το 20% δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 9γ: Ερώτηση 3γ: Κολλάει τις λέξεις μεταξύ τους

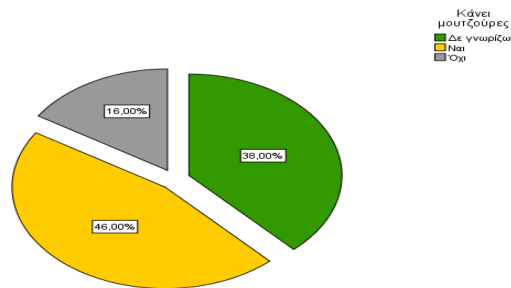
Στο διάγραμμα 9δ, φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό, 60%, των εκπαιδευτικών δε γνωρίζει εάν η περίεργη στάση σώματος, μπορεί να αποτελέσει ένδειξη, το 27% απάντησε όχι, δε μπορεί να αποτελέσει ένδειξη και μόλις το 13% απάντησε ναι.



Διάγραμμα 9δ: Ερώτηση 3δ: Περίεργη στάση σώματος

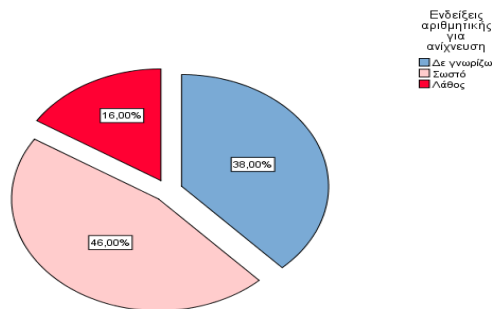
Στο διάγραμμα 9ε, φαίνεται πως το 46% απάντησε ότι οι μουτζούρες μπορούν να αποτελέσουν ένδειξη για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στη γραφή, το 16%

απάντησε όχι και το 38% δε γνωρίζει.



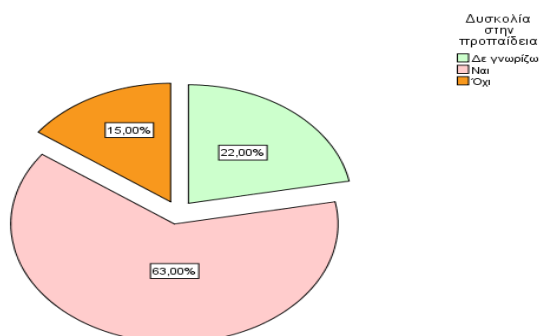
Διάγραμμα 9ε: Ερώτηση 3ε: Κάνει μουτζούρες

Το διάγραμμα 10, παρουσιάζει τις, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 4, που αφορά τις ενδείξεις για ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Το 46% απάντησε σωστά κατά μέσο όρο, το 16% λάθος και το 38% δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 10: Ερώτηση 4: Ποια από τα παρακάτω σημεία στον τομέα της αριθμητικής, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνευστεί ένα μαθητή/ρια με Μ.Δ.;

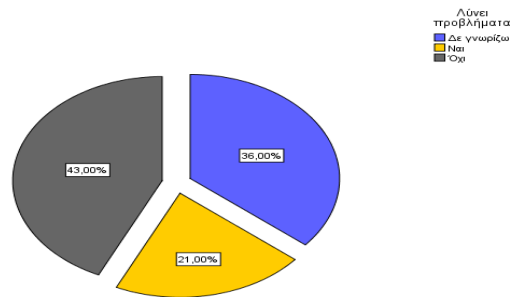
Στο διάγραμμα 10α, το 63% απάντησε πως η δυσκολία στην προπαίδεια μπορεί να αποτελέσει ένδειξη για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, το 15% απάντησε όχι και το 22% πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 10α: Ερώτηση 4α: Δυσκολία στην προπαίδεια

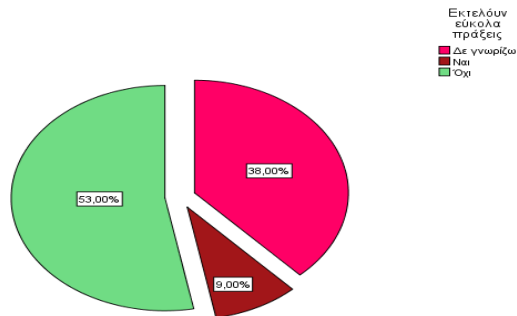
Το διάγραμμα 10β, δείχνει πως το 43% των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά πως ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά δε λύνει εύκολα προβλήματα, κάτι

το οποίο μπορεί να συμβάλει στην ανίχνευση, το 21% απάντησε ναι, ότι λύνει προβλήματα και το 36% απάντησε πως δε γνωρίζει.



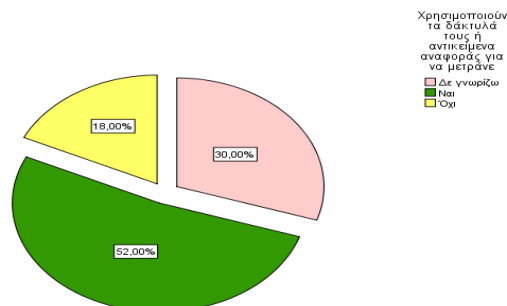
Διάγραμμα 10β: Ερώτηση 4β: Λύνει προβλήματα

Στο διάγραμμα 10γ, μπορούμε να δούμε ότι το 53% απάντησε σωστά ότι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν εκτελεί εύκολα πράξεις και συνεπώς αυτό μπορεί να συμβάλει στην ανίχνευση, το 9% απάντησε ναι και το 38% πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 10γ: Ερώτηση 4γ: Εκτελούν εύκολα πράξεις

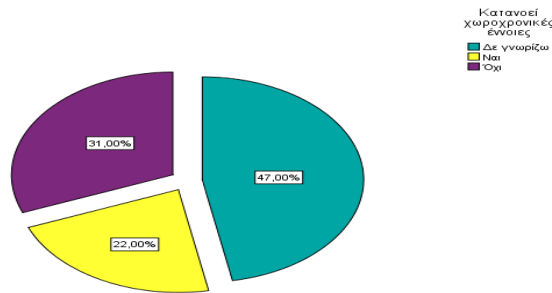
Στο διάγραμμα 10δ, φαίνεται πως το 52% γνωρίζει πως όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του ή αντικείμενα αναφοράς για να μετράει, μπορεί να είναι ένδειξη ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, το 18% απάντησε όχι και το 30% πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 10δ: Ερώτηση 4δ: Χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους ή αντικείμενα αναφοράς για να μετράνε

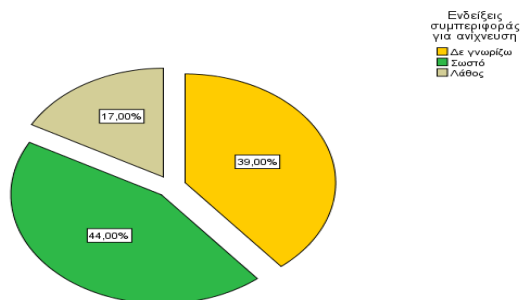
Στο διάγραμμα 10ε, φαίνεται ότι μόνο το 31% των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι ένδειξη για ανίχνευση μπορεί να αποτελέσει το γεγονός ότι ένα παιδί δεν κατανοεί

χωροχρονικές έννοιες, ενώ το 22% θεωρεί πως ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά τις κατανοεί και το 47% απάντησε πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 10ε: Ερώτηση 4ε: Κατανοεί χωροχρονικές έννοιες

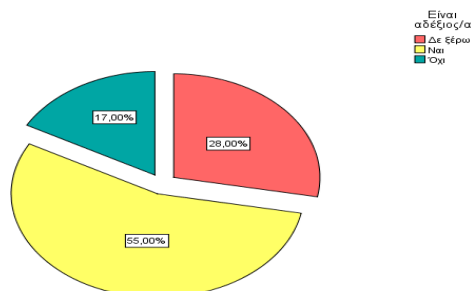
Το διάγραμμα 11 απεικονίζει την ποσοστιαία ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 5 που αφορά τις γνώσεις τους για τις ενδείξεις της συμπεριφοράς ενός παιδιού, ώστε να μπορέσουν να ανιχνεύσουν πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.



Διάγραμμα 11: Ερώτηση 5: Ποια από τα παρακάτω σημάδια στον τομέα της συμπεριφοράς, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνεύσετε ένα μαθητή/ρια με Μ.Δ..

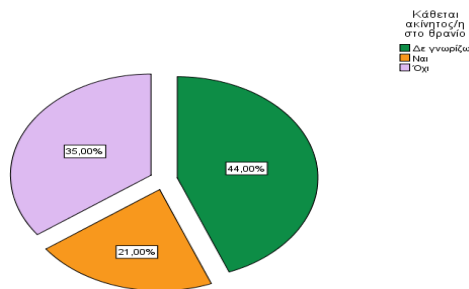
Το 44% των εκπαιδευτικών απάντησε κατά μέσο όρο σωστά στην ερώτηση, το 17% απάντησε λάθος και το 39% απάντησε πως δε γνωρίζει.

Στο διάγραμμα 11α φαίνεται, ότι το 55% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι όταν ένα παιδί είναι αδέξιο, μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη, το 17% απάντησε όχι και το 28% πως δε γνωρίζει.



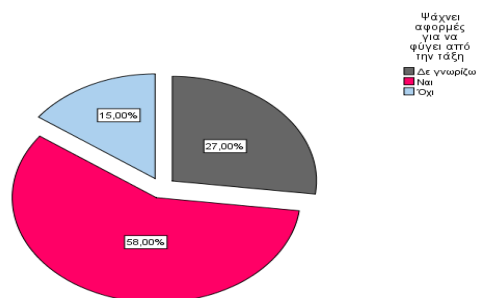
Διάγραμμα 11α: Ερώτηση 5α: Είναι αδέξιος/α

Στο διάγραμμα 11β φαίνεται ότι το 35% των εκπαιδευτικών απάντησε όχι, δεν κάθεται ακίνητος/η στο θρανίο, κάτι που μπορεί να αποτελέσει ένδειξη. Το 21% απάντησε ναι και το 44% απάντησε πως δε γνωρίζει.



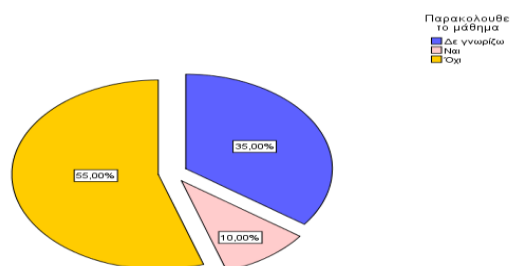
Διάγραμμα 11β: Ερώτηση 5β: Κάθεται ακίνητος/η στο θρανίο

Το διάγραμμα 11γ δείχνει πως το 58% γνωρίζει πως το να ψάχνει ένα παιδί αφορμές για να φύγει από την τάξη, μπορεί να συμβάλει στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, βάση της συμπεριφοράς του παιδιού. Το 15% απάντησε όχι, ότι δηλαδή δε μπορεί να αποτελέσει ένδειξη και το 27% απάντησε πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 11γ: Ερώτηση 5γ: Ψάχνει αφορμές για να φύγει από την τάξη

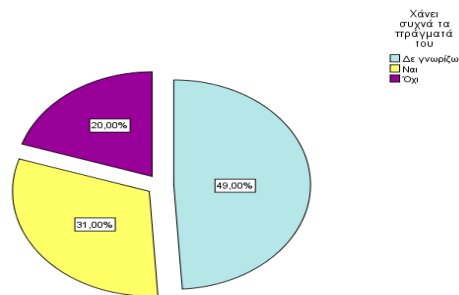
Στο διάγραμμα 11δ μπορούμε να δούμε ότι το 55% έχει απαντήσει σωστά όχι, δηλαδή ένδειξη αποτελεί όταν ένα παιδί δεν παρακολουθεί το μάθημα. Το 10% έχει απαντήσει ναι και το 35% δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 11δ: Ερώτηση 5δ: Παρακολουθεί το μάθημα

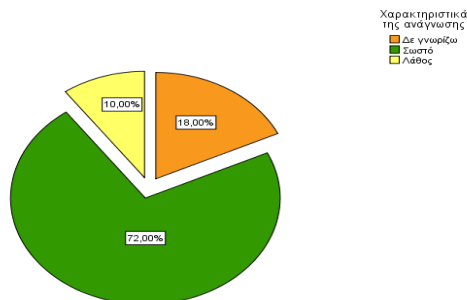
Στο διάγραμμα 11ε βλέπουμε ότι το 31% γνωρίζει ότι ένδειξη αποτελεί το να χάνει ένα παιδί συχνά τα πράγματά του το 20% απάντησε όχι και το 49% απάντησε πως

δε γνωρίζει.



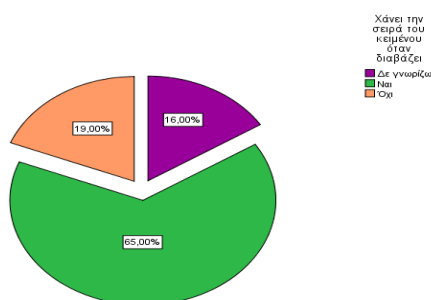
Διάγραμμα 11ε: Ερώτηση 5ε: Χάνει συχνά τα πράγματά του

Στο διάγραμμα 12 απεικονίζονται σε ποσοστιαία ανάλυση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις τους πάνω στα χαρακτηριστικά στην ανάγνωση ενός μαθητή/ριας με μαθησιακές δυσκολίες. Το 72% των εκπαιδευτικών απάντησε, κατά μέσο όρο, σωστά, το 10% απάντησε λάθος και το 18% απάντησε πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 12: Ερώτηση 6: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. στην ανάγνωση;

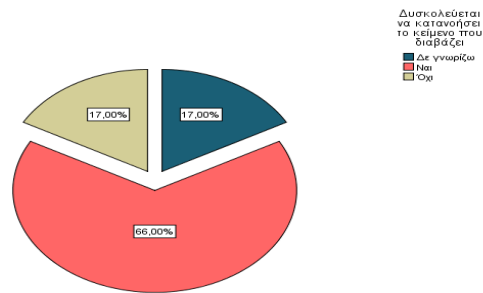
Αναλυτικότερα, στο διάγραμμα 12α, μπορούμε να δούμε ότι το 65% γνωρίζει ότι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση χάνει τη σειρά του κειμένου όταν διαβάζει. Το 19% απάντησε όχι και το 16% δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 12α: Ερώτηση 6α: Χάνει τη σειρά του κειμένου όταν διαβάζει

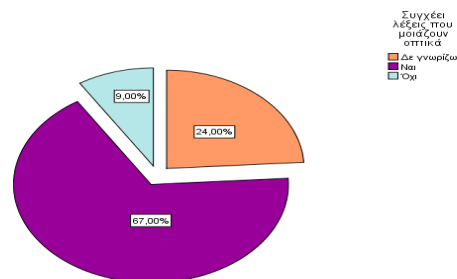
Το διάγραμμα 12β μας δείχνει ότι το 66% απάντησε πως χαρακτηριστικό ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζει, το 17% απάντησε πως δεν αποτελεί και το 17% απάντησε πως δε

γνωρίζει.



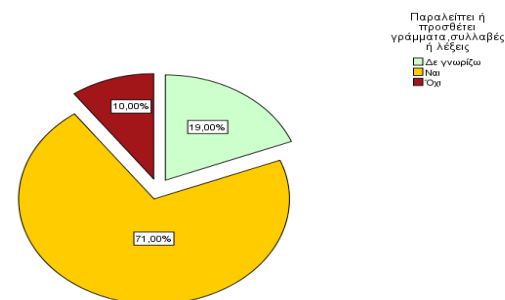
Διάγραμμα 12β: Ερώτηση 6β: Δυσκολεύεται να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει

Στο διάγραμμα 12γ φαίνεται ότι το 67% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό η σύγχυση λέξεων που μοιάζουν οπτικά. Το 9% απάντησε όχι και το 24% απάντησε πως δε γνωρίζει.



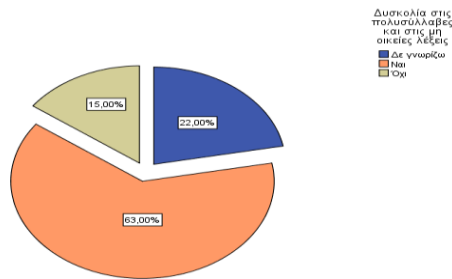
Διάγραμμα 12γ: Ερώτηση 5γ: Συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά

Στο διάγραμμα 12δ βλέπουμε ότι ναι απάντησε το 71% των εκπαιδευτικών, όχι μόνο το 10% και το 19% δε γνωρίζει.



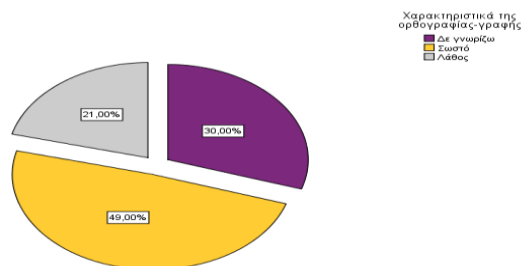
Διάγραμμα 12δ: Ερώτηση 6δ: Παραλείπει ή προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις

Το διάγραμμα 12ε δείχνει ότι το 63% απάντησε ότι η δυσκολία στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις αποτελεί χαρακτηριστικό, το 15% απάντησε όχι, δεν αποτελεί και το 22% απάντησε πως δε γνωρίζει.



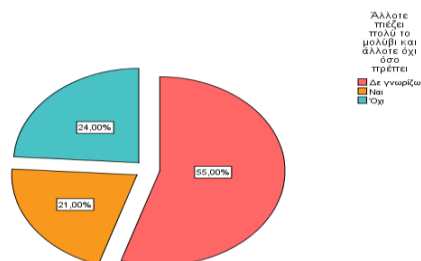
Διάγραμμα 12ε: Ερώτηση 6ε: Δυσκολία στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις

Το διάγραμμα 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ερώτησης για τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή-ορθογραφία. Το 49% απάντησε, κατά μέσο όρο, σωστά, το 21% λάθος και το 30% δε γνωρίζει.



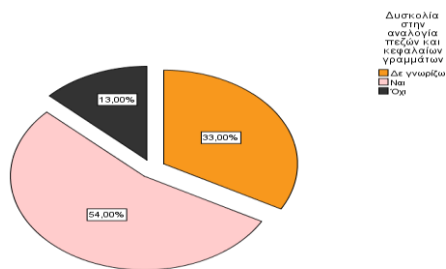
Διαγράμμα 13: Ερώτηση 7: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. στην ορθογραφία-γραφή.

Αναλυτικότερα, στο διάγραμμα 13α, φαίνεται ότι το 55% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι το ότι ένα παιδί άλλοτε πιέζει πολύ το μολύβι και άλλοτε όχι όσο πρέπει αποτελεί χαρακτηριστικό, το 24% απάντησε πως δεν αποτελεί και το υπόλοιπο 21% απάντησε πως δε γνωρίζει.



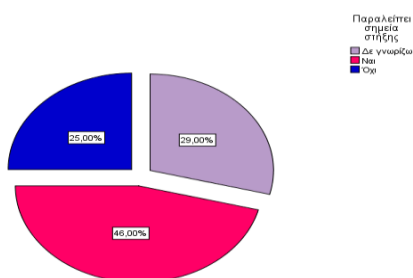
Διάγραμμα 13α: Ερώτηση 7α: Άλλοτε πιέζει πολύ το μολύβι και άλλοτε όχι όσο πρέπει

Το διάγραμμα 13β δείχνει ότι το 54% απάντησε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό η δυσκολία στην αναλογία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, το 13% απάντησε όχι και το 33% δε γνωρίζει.



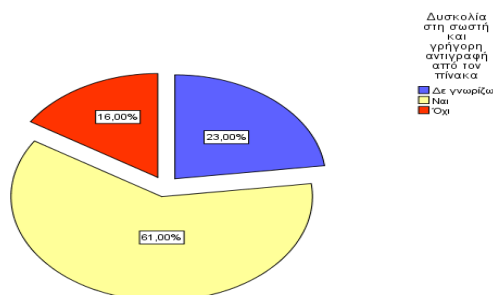
Διάγραμμα 13β: Ερώτηση 7β: Δυσκολία στην αναλογία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων

Στο διάγραμμα 13γ μπορούμε να δούμε ότι το 46% απάντησε ναι, η παράλειψη σημείων στίξης αποτελεί χαρακτηριστικό, το 25% απάντησε όχι και το 29% πως δε γνωρίζει.



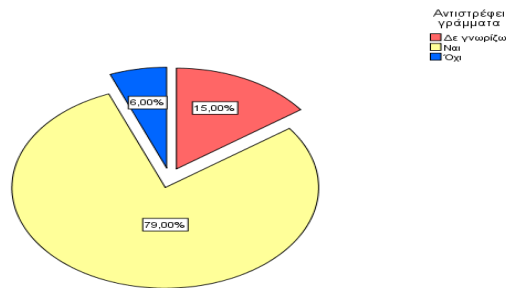
Διάγραμμα 13γ: Ερώτηση 7γ: Παράλειψη σημεία στίξης

Το διάγραμμα 13δ δείχνει ότι για τη δυσκολία στη σωστή και γρήγορα αντιγραφή από τον πίνακα ως χαρακτηριστικό της γραφής ενός μαθητή/ριας με μαθησιακές δυσκολίες απάντησε ναι το 61%, όχι το 16% και δε γνωρίζει το 23%.



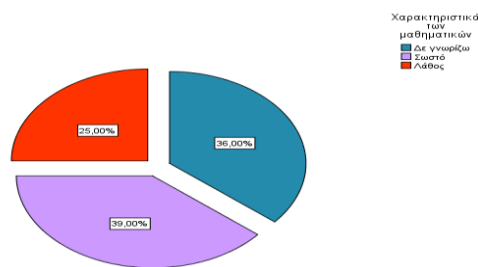
Διάγραμμα 13δ: Ερώτηση 7δ: Δυσκολία στη σωστή και γρήγορη αντιγραφή από τον πίνακα

Τέλος, το διάγραμμα 13ε μας δείχνει ότι το 79% απάντησε πως χαρακτηριστικό αποτελεί η αντιστροφή γραμμάτων, το 6% απάντησε όχι και το 15% δε γνωρίζει.



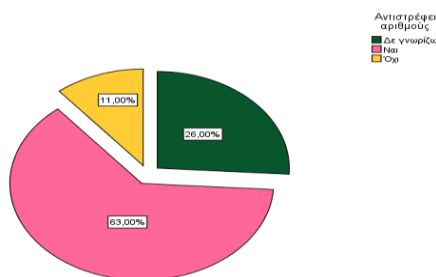
Διάγραμμα 13ε: Ερώτηση 7ε: Αντιστρέφει γράμματα

Στο διάγραμμα 14 φαίνεται ότι το 39% των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά, κατά μέσο όρο, στην ερώτηση που αφορά στα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με μαθησιακές δυσκολίες, το 25% απάντησε λάθος και το 36% δε γνωρίζει.



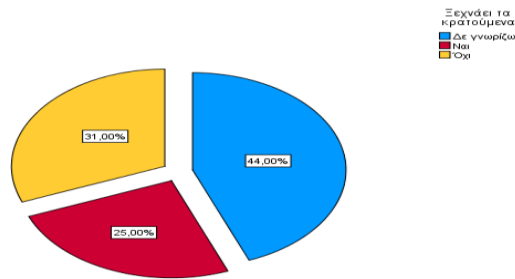
Διάγραμμα 14: Ερώτηση 8: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. στα μαθηματικά;

Στο διάγραμμα 14α μπορούμε να δούμε ότι το 63% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως είναι χαρακτηριστικό η αντιστροφή αριθμών, το 11% απάντησε όχι και το 26% δε γνωρίζει.



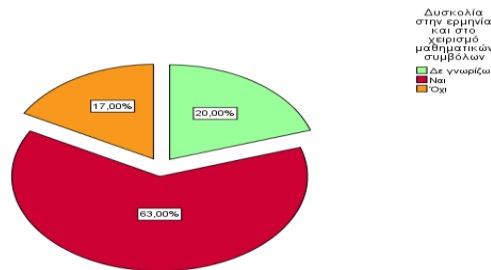
Διάγραμμα 14α: Ερώτηση 8α: Αντιστρέφει αριθμούς

Το διάγραμμα 14β μπορεί να μας δείξει ότι το 25% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι αποτελεί χαρακτηριστικό όταν ένα παιδί ξεχνάει τα κρατούμενα κατά την εκτέλεση πράξεων, το 31% απάντησε όχι και το 44% πως δε γνωρίζει.



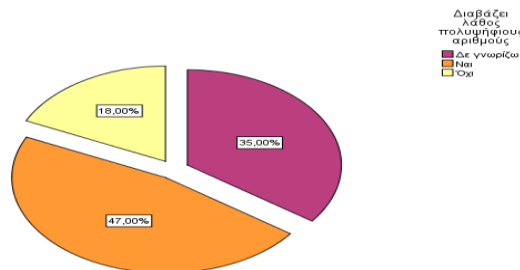
Διάγραμμα 14β: Ερώτηση 8β: Ξεχνάει τα κρατούμενα

Στο διάγραμμα 14γ βλέπουμε ότι το 63% απάντησε ότι η δυσκολία στην ερμηνεία και στο χειρισμό μαθηματικών συμβόλων αποτελεί χαρακτηριστικό ενός μαθητή/ριας με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα των μαθηματικών, το 17% απάντησε όχι και το 20% απάντησε πως δε γνωρίζει.



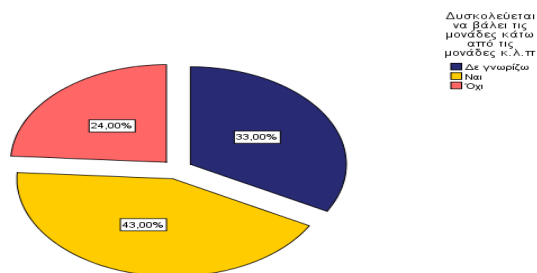
Διάγραμμα 14γ: Ερώτηση 8γ: Δυσκολία στην ερμηνεία και στο χειρισμό μαθηματικών συμβόλων

Στο διάγραμμα 14δ παρατηρούμε ότι το 47% απάντησε θετικά για το χαρακτηριστικό “Διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς”, το 18% απάντησε αρνητικά και το 35% πως δε γνωρίζει.



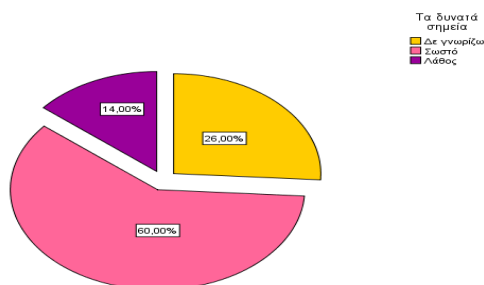
Διάγραμμα 14δ: Ερώτηση 8δ: Διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς

Από το διάγραμμα 14ε μπορούμε να δούμε ότι το 43% απάντησε πως η δυσκολία ενός παιδιού να βάλει τις μονάδες κάτω από τις μονάδες, τις δεκάδες κάτω από τις δεκάδες κ.λπ. Αποτελεί χαρακτηριστικό, το 24% απάντησε όχι και το 33% δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 14ε: Ερώτηση 8ε: Δυσκολεύεται να βάλει τις μονάδες κάτω από τις δεκάδες, τις δεκάδες κάτω από τις δεκάδες κ.λπ.

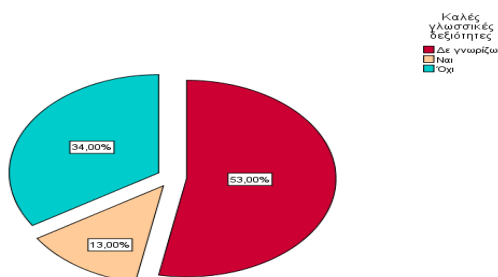
Για να μην εστιάσουμε μόνο στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών στους επιμέρους τομείς, έπρεπε να ασχοληθούμε και με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στα δυνατά σημεία ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Για το λόγο αυτό, ακολουθούν τα διαγράμματα 15, 15α, 15β, 15γ, 15δ και 15ε.



Διάγραμμα 15: Ερώτηση 9: Ποια είναι τα δυνατά σημεία ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ.:

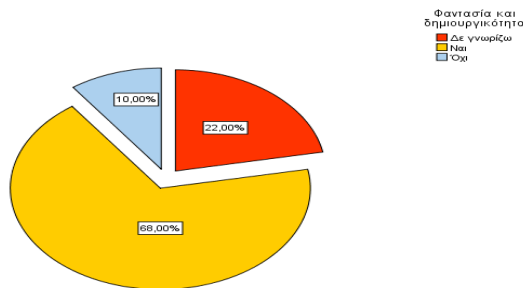
Το 60% των εκπαιδευτικών απάντησε, κατά μέσο όρο, σωστά στην ερώτηση για τα δυνατά σημεία ενός μαθητή/ριας, το 14% λάθος και το 26% απάντησε πως δε γνωρίζει.

Οι καλές γλωσσικές δεξιότητες δεν αποτελούν δυνατό σημείο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μόνο το 13% φαίνεται να απάντησε όχι, που ήταν και η σωστή απάντηση, ενώ το 34% απάντησε ναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, 53% απάντησε πως δε γνωρίζει.



Διάγραμμα 15α: Ερώτηση 9α: Καλές γλωσσικές δεξιότητες

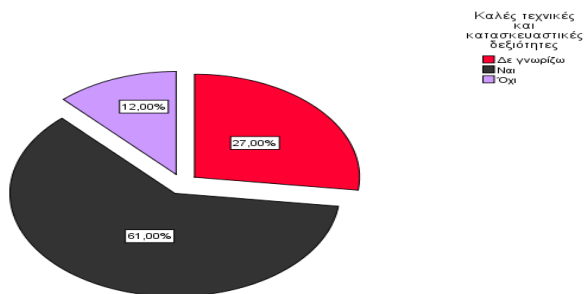
Τα διαγράμματα 15β, 15γ, 15δ και 15ε αφορούν δυνατά σημεία και οι σωστές απαντήσεις και στα τέσσερα είναι “ναι”. Ας δούμε τι απάντησαν οι εκπαιδευτικοί.



Διάγραμμα 15β: Ερώτηση 9β: Φαντασία και δημιουργικότητα

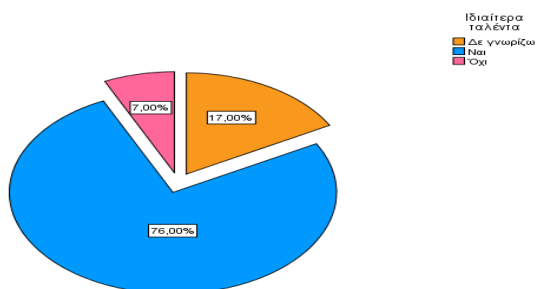
Το διάγραμμα 15β αφορά στη φαντασία και τη δημιουργικότητα ως δυνατό σημείο και το 68% των εκπαιδευτικών απάντησε ναι, το 10% όχι και το 22% πως δε γνωρίζει.

Για τις καλές τεχνικές και κατασκευαστικές δεξιότητες, στο διάγραμμα 15γ, ναι απάντησε το 61%, όχι το 12% και δε γνωρίζει το 27%.



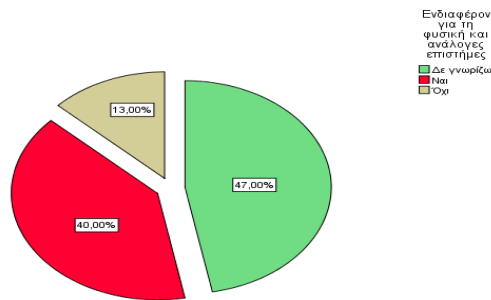
Διάγραμμα 15γ: Ερώτηση 9γ: Καλές τεχνικές και κατασκευαστικές δεξιότητες

Ιδιαίτερα ταλέντα, όπως για παράδειγμα στα σπορ, στη μουσική και στο θέατρο, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 15δ, θετικά απάντησε το 76%, αρνητικά το 7% και το 17% δε γνωρίζει.



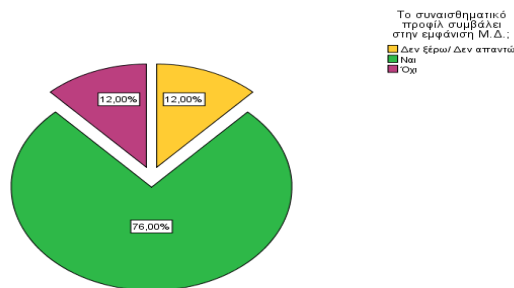
Διάγραμμα 15δ: Ερώτηση 9δ: Ιδιαίτερα ταλέντα (σπορ, μουσική, θέατρο)

Τέλος, το διάγραμμα 15ε δείχνει πως το 40% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά, ως δυνατό σημείο, για το ενδιαφέρον των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για τη φυσική ή και ανάλογες επιστήμες, το 13% απάντησε αρνητικά και το 47% δε γνωρίζει.



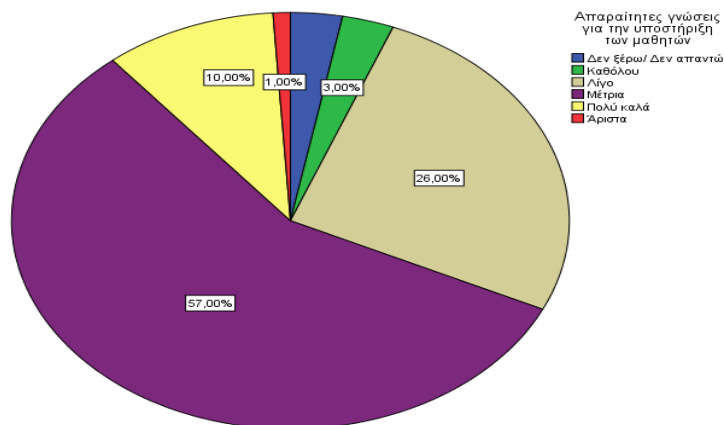
Διάγραμμα 15: Ερώτηση 9: Ενδιαφέρον για τη φυσική και ανάλογες επιστήμες

Το διάγραμμα 16 παρουσιάζει σε ποσοστιαία ανάλυση, τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 10. Το 76% απάντησε ναι, το 12% όχι και το 12% απάντησε πως δε γνωρίζει.



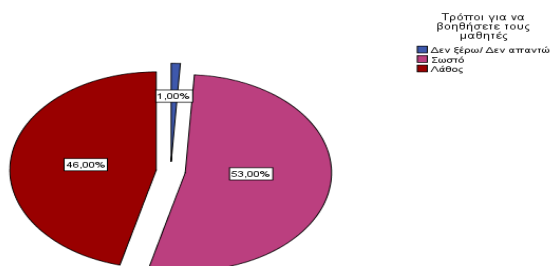
Διάγραμμα 16: Ερώτηση 10: Το συναισθηματικό προφίλ του παιδιού πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει στην εμφάνιση Μ.Δ..

Ένα σημαντικό κομμάτι αυτής της έρευνας είναι και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο διάγραμμα που ακολουθεί, βλέπουμε ότι μόνο το 1% έχει τις απαραίτητες γνώσεις, έτσι ώστε να παρέχει μια άριστη υποστήριξη, το 10% έχει πολύ καλή γνώση, ενώ το 57% θεωρούν ότι έχουν μέτρια γνώση σε θέματα υποστήριξης. Το 26% των εκπαιδευτικών μπορεί να τους υποστηρίξει λίγο, το 3% δεν έχει καμία γνώση για να μπορέσει να βοηθήσει και το 3% απάντησε “δεν ξέρω/δεν απαντώ”. Πιο διεξοδικά αναλύονται οι γνώσεις τους για παροχή υποστήριξης και βοήθειας στα διαγράμματα 18, 19, 20 και 21.



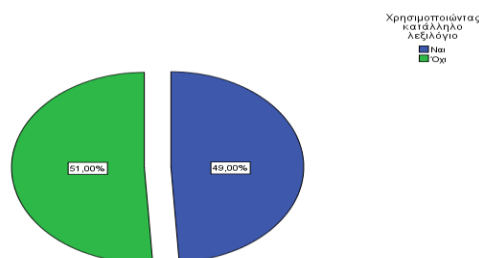
Διάγραμμα 17: Ερώτηση 11: Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να υποστηρίξετε μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Η ερώτηση 12 έχει σα σκοπό να μας δείξει αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν συγκεκριμένους, απλούς τρόπους για να υποστηρίξουν ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Το διάγραμμα, που ακολουθεί αποκαλύπτει ότι το 53% απάντησε, κατά μέσο όρο, σωστά, το 46% απάντησε λανθασμένα και το 1% απάντησε “δεν ξέρω/δεν απαντώ”.



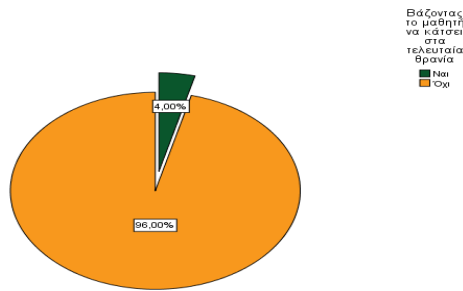
Διάγραμμα 18: Ερώτηση 12: Με ποιούς από τους παρακάτω τρόπους μπορείτε να βοηθήσετε μαθητές/τριες με Μ.Δ. ;

Το διάγραμμα 18α δείχνει, ότι μόνο το 49% των εκπαιδευτικών θα χρησιμοποιούσε κατάλληλο λεξιλόγιο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το 51% θεωρεί ότι δεν θα μπορούσε να τους βοηθήσει ένας τέτοιος τρόπος.



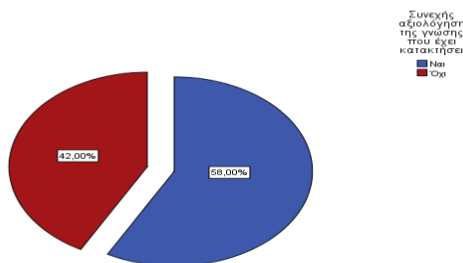
Διάγραμμα 18α: Ερώτηση 12α: Χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο

Στο διάγραμμα 18β μπορούμε να δούμε ότι το 96% των εκπαιδευτικών δεν θα έβαζαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κάτσουν στα τελευταία θρανία, ενώ το 4% πιστεύει ότι αυτό θα ήταν κι ένας τρόπος βοήθεια.



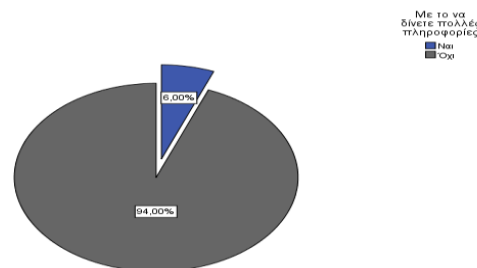
Διάγραμμα 18β: Ερώτηση 12β: Βάζοντας το μαθητή να κάτσει στα τελευταία θρανία

Στο παρακάτω διάγραμμα, 18γ, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 58% θεωρούν ότι ένας τρόπος για να ενισχυθούν οι μαθητές είναι με το να γίνεται συνεχής αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτούν, ενώ αντίθετα το 42% δεν θα το χρησιμοποιούσε ως ενισχυτικό μέσο.



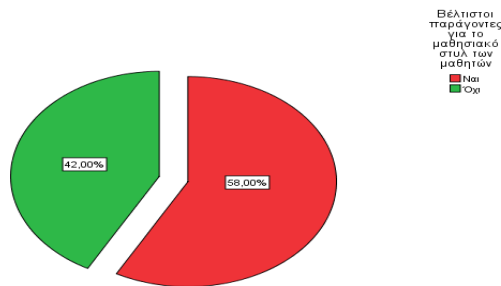
Διάγραμμα 18γ: Ερώτηση 12γ: Συνεχής αξιολόγηση της γνώσης που έχει κατακτήσει

Στο διάγραμμα 18δ που ακολουθεί υπάρχει πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με 94% έναντι 6% που θεωρούν ως έναν αποτελεσματικό τρόπο για να βοηθηθούν οι μαθητές με δυσκολίες το να μην δίνονται πολλές πληροφορίες ταυτόχρονα.



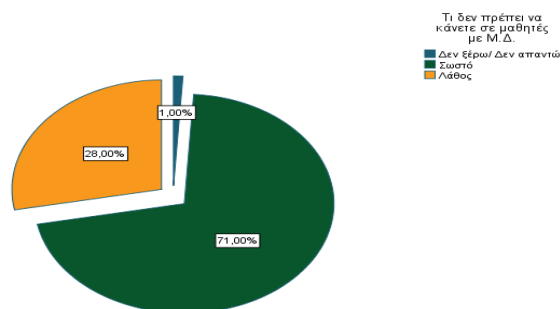
Διάγραμμα 18δ: Ερώτηση 12δ: Με το να δίνετε πολλές πληροφορίες

Στο διάγραμμα 18ε παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξασφάλιση βέλτιστων παραγόντων για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών μέσα στην τάξη. Το 58% των εκπαιδευτικών απάντησε πως ένας τέτοιος τρόπος θα μπορούσε να βοηθήσει αποτελεσματικά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, σε αντίθεση με το 42% που δεν θα επέλεγε αυτόν τον τρόπο.



Διάγραμμα 18: Ερώτηση 12ε: Εξασφαλίζοντας παράγοντες μέσα στην τάξη που είναι οι βέλτιστοι για το μαθησιακό στυλ των μαθητών/ριων (φως, ήχος, καρέκλα κ.λ.π)

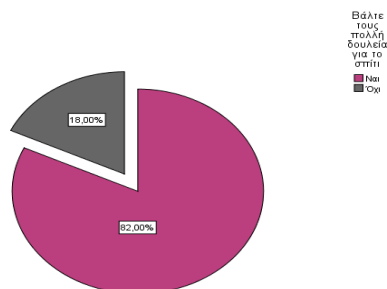
Ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε ανάλογα με τον κάθε μαθητή/τρια που έχει απέναντί του να διαμορφώνει και την ανάλογη στάση. Για τον λόγο αυτό το παρακάτω διάγραμμα δείχνει τι **ΔΕΝ** πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη όταν έχει μαθητές με ανάλογες δυσκολίες μάθησης.



Διάγραμμα 19: Ερώτηση 13: Τι ΔΕΝ πρέπει να κάνετε όταν έχετε απέναντί σας ένα μαθητή/τρια Μ.Δ.;

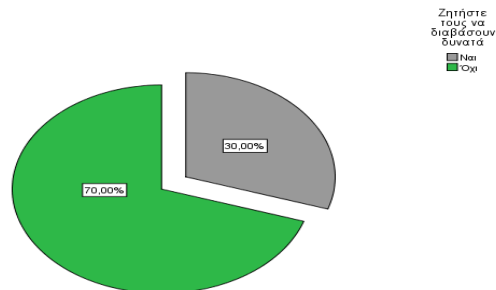
Συγκεκριμένα το 71% των εκπαιδευτικών γνώριζε τι **ΔΕΝ** πρέπει να κάνει σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και απάντησε σωστά, κατά μέσο όρο, στην ερώτηση 13, ενώ το 28% απάντησε λανθασμένα και το 1% δεν απάντησε.

Το διάγραμμα 19α που ακολουθεί δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλαδή το 82% δεν θα έβαζε πολύ δουλειά για το σπίτι σε έναν τέτοιο μαθητή, ενώ το 18% πιστεύει ότι η πολύ δουλειά στο σπίτι δεν θα επηρεάσει αρνητικά έναν μαθητή.



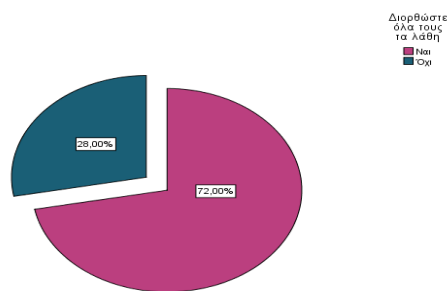
Διάγραμμα 19α: Ερώτηση 13α: Βάλτε του/της πολλή δουλειά για το σπίτι

Στο διάγραμμα 19β βλέπουμε ότι το 70% πιστεύει ότι δεν θα έπρεπε να ζητηθεί από έναν μαθητή που δυσκολεύεται, να κάνει δυνατή ανάγνωση, ενώ από την άλλη το 30% των εκπαιδευτικών θα έβαζε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να διαβάσει δυνατά μέσα στην τάξη.



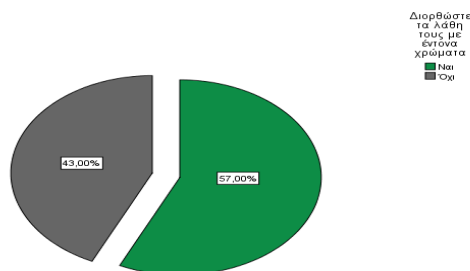
Διάγραμμα 19β: Ερώτηση 13β: Ζητήστε του να διαβάσει δυνατά μέσα στην τάξη

Το διάγραμμα 19γ παρουσιάζει ότι το 28% θα διόρθωνε όλα τα λάθη σ' ένα γραπτό κείμενο των μαθητών, ενώ το 72% δεν θα διόρθωνε όλα τους τα λάθη.



Διάγραμμα 19γ: Ερώτηση 13γ: Διορθώνετε όλα του τα λάθη

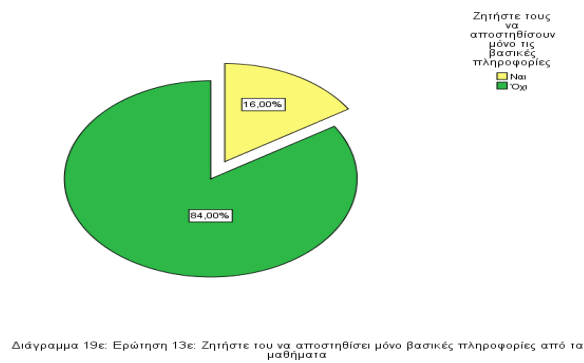
Από την άλλη στο διάγραμμα 19δ το 57% θα χρησιμοποιούσε έντονα χρώματα για να διορθώσει τα λάθη των μαθητών, ενώ 43% έχει αντίθετη άποψη και πιστεύει ότι δεν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν έντονα χρώματα για τα λάθη τους.



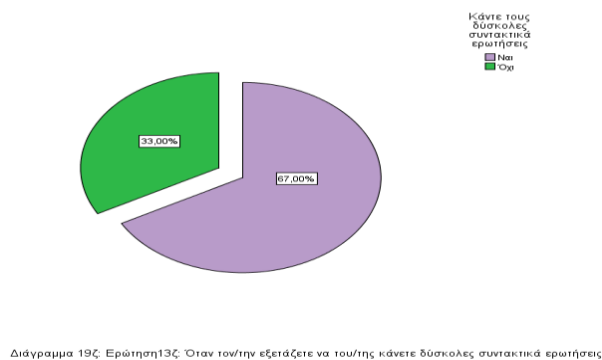
Διάγραμμα 19δ: Ερώτηση 13δ: Χρησιμοποιείτε έντονα χρώματα όταν διορθώνετε

Το διάγραμμα 19ε παρουσιάζει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 84%, θα ζητούσε από τους μαθητές να αποστηθίσουν μόνο τις βασικές πληροφορίες των μαθημάτων, ενώ το 16% θεωρεί ότι δεν θα έπρεπε να ζητηθεί κάτι

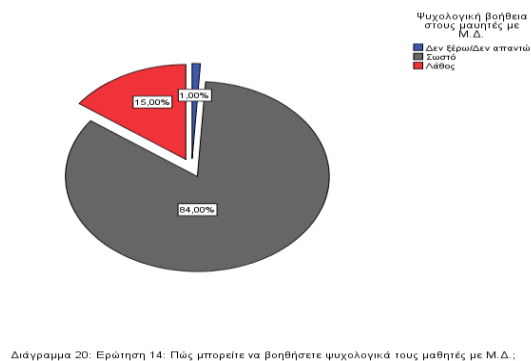
τέτοιο από τους μαθητές.



Στο διάγραμμα 19ζ μπορούμε να δούμε ότι, το 67% των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά, ότι δεν πρέπει να κάνουν δύσκολες συντακτικά ερωτήσεις, ενώ αντίθετα ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 33% απάντησε ότι θα έκανε δύσκολες συντακτικά ερωτήσεις κατά την διάρκεια της εξέτασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

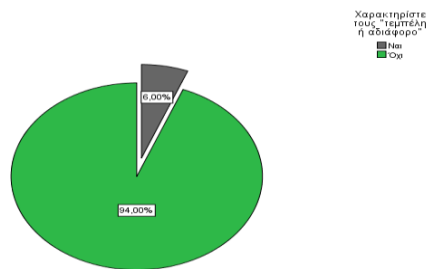


Στο διάγραμμα 20 βλέπουμε ότι στην ερώτηση 14, που αφορά στην παροχή ψυχολογικής βοήθειας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες το 84% των εκπαιδευτικών απάντησαν σωστά, κατά μέσο όρο, ενώ το 15% απάντησε λανθασμένα και μόλις το 1% απάντησε “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ”.



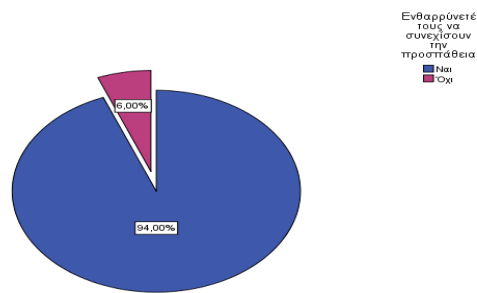
Στο παρακάτω διάγραμμα 20α εμφανίζεται μια ομοφωνία των εκπαιδευτικών με 94% που θεωρεί ότι για να βοηθήσουν ψυχολογικά έναν μαθητή δεν θα τον

χαρακτήριζαν «τεμπέλη» ή «αδιάφορο», ενώ μόνο το 6% θα χρησιμοποιούσε κάποιον από αυτούς τους χαρακτηρισμούς.



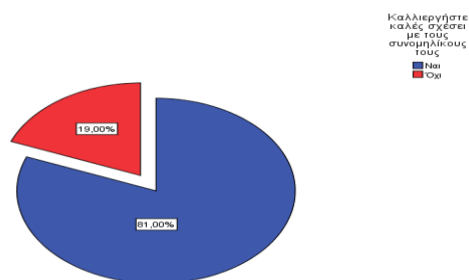
Διάγραμμα 20α: Ερώτηση 14α: Χαρακτήριστε τους 'τεμπέλη ή αδιάφορο'

Και στο διάγραμμα 20β υπάρχει συμφωνία απόψεων. Το 94% θα ενθάρρυνε τους μαθητές να συνεχίσουν την προσπάθειά τους, ενώ το 6% των εκπαιδευτικών δε θα χρησιμοποιούσε αυτό το μέσο για να ενισχύσει την ψυχολογία των μαθητών.



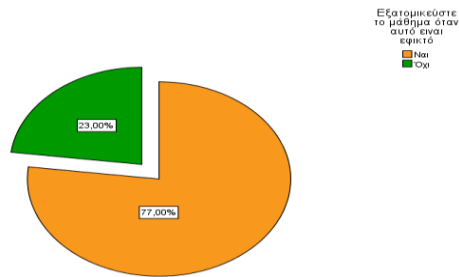
Διάγραμμα 20β: Ερώτηση 14β: Ενθαρρύνετε τον/την να συνεχίσει την προσπάθεια

Στο διάγραμμα 20γ οι εκπαιδευτικοί με 61% υπέρ και 19% κατά θα καλλιεργούσαν καλές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους "φυσιολογικούς" συνομηλίκους τους.



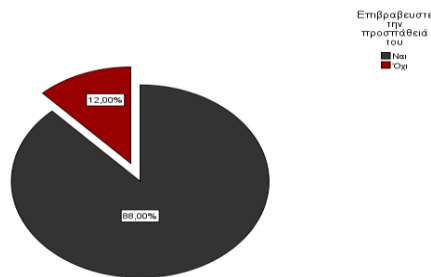
Διάγραμμα 20γ: Ερώτηση 14γ: Καλλιεργήστε καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του/της

Στο διάγραμμα 20δ παρουσιάζεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών με ποσοστό 77% να εξατομικεύσουν το μάθημα για τους μαθητές που δυσκολεύονται, οπότε αυτό είναι εφικτό, ενώ το 23% δεν θα χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο.



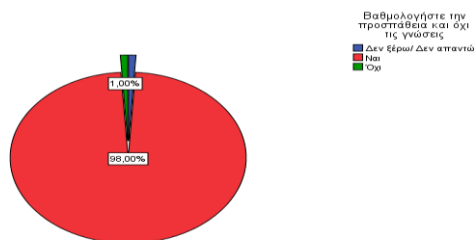
Διάγραμμα 20δ: Ερώτηση 14δ: Εξατομικεύστε το μάθημά του/της όταν αυτό είναι εφικτό

Σύμφωνα με το διάγραμμα 20ε, το 12% δεν θα χρησιμοποιούσε την επιβράβευση της προσπάθειας, που καταβάλουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ως μέσο ενίσχυσης της ψυχολογίας τους, ενώ το 88% θα επιβράβευε την προσπάθειά τους.



Διάγραμμα 20ε: Ερώτηση 14ε: Επιβραβεύστε του/την για την προσπάθειά του/της

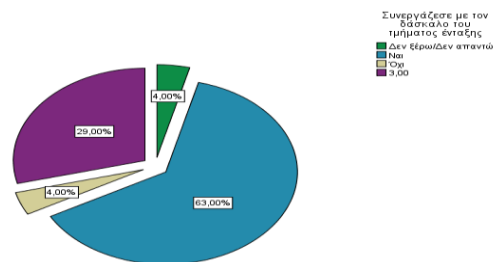
Στο διάγραμμα 21 φαίνεται ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, το 98% αυτών, θεωρούν ότι θα ήταν καλό όποτε τους επιτρέπεται και τους δίνεται η δυνατότητα να βαθμολογούν την προσπάθεια του μαθητή και όχι τόσο τις γνώσεις του, και το 2% μοιράζεται στους εκπαιδευτικούς που έκριναν λάθος μια τέτοια επιλογή και σε αυτούς που δεν απάντησαν στην ερώτηση.



Διάγραμμα 21: Ερώτηση 15: Ο δάσκαλος όποτε μπορεί, να βαθμολογεί την προσπάθεια και όχι τις γνώσεις του παιδιού

Στο διάγραμμα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης, κατά πόσο συνεργάζεται ο δάσκαλος της τάξης με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, εφόσον υπάρχει. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι πάνω από το μισό του δείγματος δηλαδή το 63% των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, όμως ένα

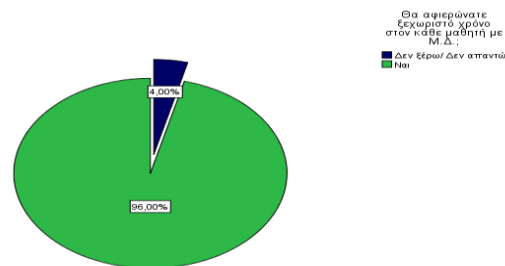
άλλο και αρκετά μεγάλο ποσοστό, 29%, απάντησε ότι δεν υπάρχει τμήμα ένταξης στο σχολείο όπου διδάσκουν, ενώ το 4% των εκπαιδευτικών δεν συνεργάζεται με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης και το 4% απάντησε “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ”.



Διάγραμμα 22: Ερώτηση 16: Συνεργάζεστε αποτελεσματικά με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης.

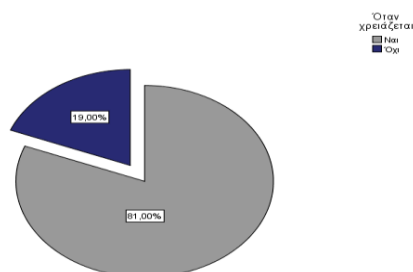
Τα διαγράμματα που ακολουθούν 23, 24, 25, 26 θα μας βοηθήσουν να εντοπίσουμε και να κατανοήσουμε την γνώμη και τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, από το διάγραμμα 23 προκύπτει ότι το 96% θα ήταν θετικοί στο να αφιερώνουν ξεχωριστό χρόνο για τον κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αντίθετα το 4% δεν απάντησε στην ερώτηση.



Διάγραμμα 23: Ερώτηση 17: Είστε πρόθυμοι να αφιερώνετε ξεχωριστό χρόνο στον κάθε μαθητή/ρια με Μ.Δ.;

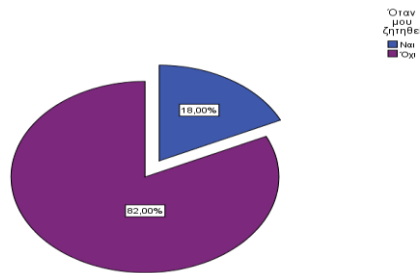
Στο διάγραμμα 23α βλέπουμε ότι το 81% των εκπαιδευτικών επέλεξε την επιλογή “όταν χρειάζεται”, άρα θα αφιέρωνε χρόνο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μόνο αν και σε περιπτώσεις που πραγματικά χρειαζόταν.



Διάγραμμα 23α: Ερώτηση 17α: Όταν χρειάζεται

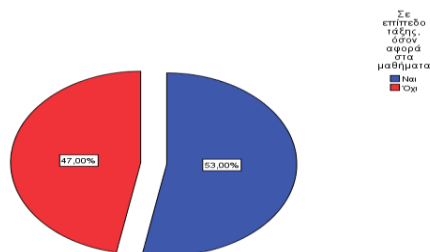
Στο διάγραμμα 23β βλέπουμε ότι το μόνο το 18% θα αφιέρωνε ξεχωριστό χρόνο

αν τους είχε ζητηθεί.



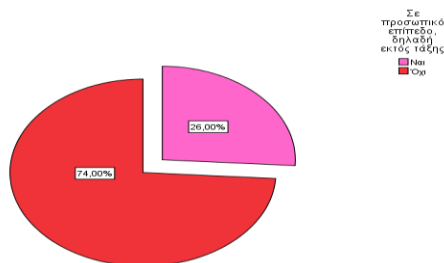
Διάγραμμα 23β: Ερώτηση 17β: Όταν μου ζήτηθεί

Στο διάγραμμα 23γ, που ακολουθεί παρατηρούμε ότι το 53% θα αφιέρωνε χρόνο στους μαθητές μόνο σε επίπεδο τάξης και όσον αφορά τα μαθήματα.



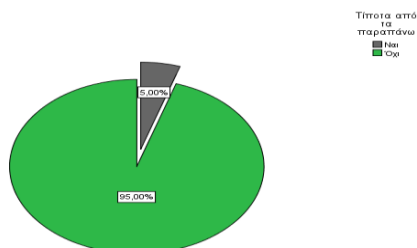
Διάγραμμα 23γ: Ερώτηση 17γ: Σε επίπεδο τάξης, όσον αφορά τα μαθήματα

Στο διάγραμμα 23δ βλέπουμε ότι μόνο το 26% των εκπαιδευτικών θα αφιέρωνε χρόνο σε προσωπικό και πιο άμεσο επίπεδο, εκτός τάξης.



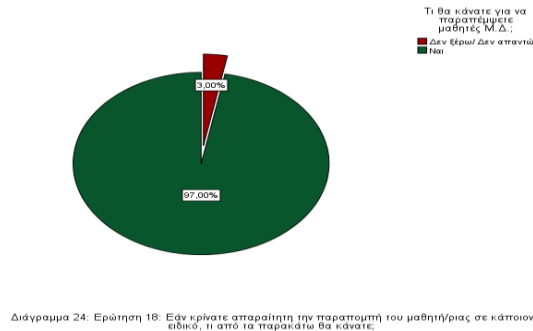
Διάγραμμα 23δ: Ερώτηση 17δ: Σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή εκτός τάξης

Στο διάγραμμα 23ε βλέπουμε ότι μόλις το 5% των εκπαιδευτικών δεν θα έκανε τίποτα από τα παραπάνω.



Διάγραμμα 23ε: Ερώτηση 17ε: Τίποτα από τα παραπάνω

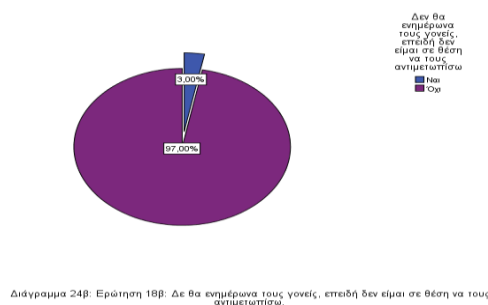
Στο διάγραμμα 24 παρατηρούμε ότι το 97% των εκπαιδευτικών, απάντησε στην ερώτηση, που υποδηλώνει ότι θα έκανε κάτι σε περίπτωση που έκρινε απαραίτητη την παραπομπή κάποιου παιδιού σε κάποιον ειδικό, ενώ μόλις το 3% απάντησε “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ”.



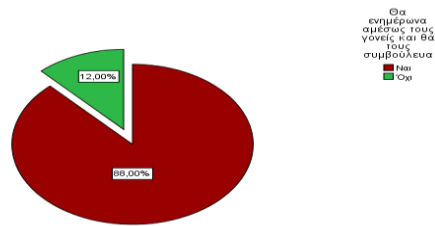
Στο διάγραμμα 24α βλέπουμε ότι μόνο το 2% θα αδιαφορούσε, ευτυχώς ίσως από τη μία πλευρά που το ποσοστό αυτό είναι μικρό, αλλά δυστυχώς από την άλλη, που υπάρχουν ακόμα εκπαιδευτικοί με τέτοια παθητική στάση.



Στο διάγραμμα 24β που ακολουθεί παρατηρούμε ότι μόνο το 3% των εκπαιδευτικών δε θα ενημέρωνε τους γονείς για τις δυσκολίες των παιδιών του, επειδή δε θα ήταν σε θέση να τους αντιμετωπίσει, για μία πιθανή αρνητική στάση.

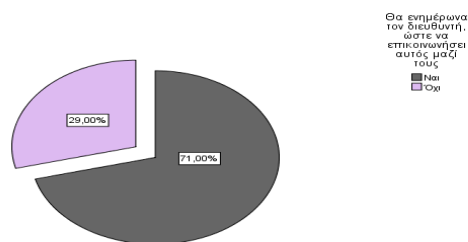


Στο διάγραμμα 24γ φαίνεται το 88% των εκπαιδευτικών θα ενημέρωνε αμέσως τους γονείς για τις δυσκολίες των παιδιών και θα τους συμβούλευε.



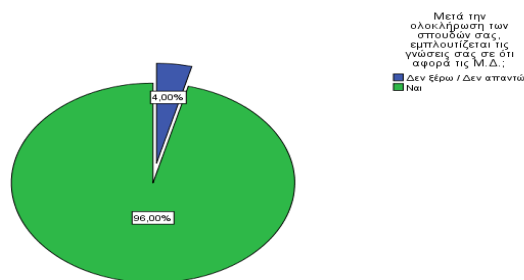
Διάγραμμα 24γ: Ερώτηση 18γ: Θα ενημέρωνα αμέσως τους γονείς και θα τους συμβούλευα

Στο διάγραμμα 24δ βλέπουμε ότι το 71% των εκπαιδευτικών θα ενημέρωνε το διευθυντή, ώστε να επικοινωνήσει αυτός με τους γονείς για τις δυσκολίες του παιδιού τους.



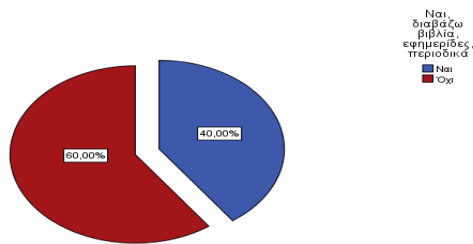
Διάγραμμα 24δ : Ερώτηση 18δ: Θα ενημέρωνα τον διευθυντή, ώστε να επικοινωνήσει αυτός μαζί τους.

Στο διάγραμμα 25 που ακολουθεί, βλέπουμε ότι το 96% των εκπαιδευτικών απάντησε στην ερώτηση 19, δηλαδή συνεχίζει να εμπλουτίζει τις γνώσεις του μετά από την ολοκλήρωση των σπουδών του, ενώ μόλις το 4% επέλεξε την επιλογή “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ”.



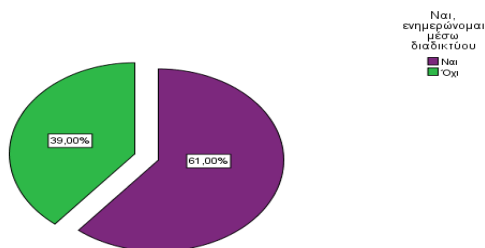
Διάγραμμα 25: Ερώτηση 19: Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας, συνεχίζετε τον εμπλουτισμό των γνώσεών σας σε ότι αφορά τις Μ.Δ.;

Έτσι, αναλυτικότερα, στο διάγραμμα 25α βλέπουμε ότι το 40% των εκπαιδευτικών επιλέγει τον εμπλουτισμό των γνώσεών του μέσα από βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά, σε αντίθεση με το 60% που δεν επιλέγει τον τρόπο αυτό.



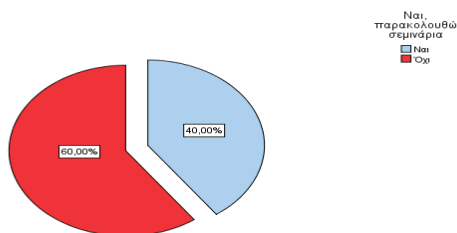
Διάγραμμα 25α: Ερώτηση 19α: Ναι, διαβάζω βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά.

Στο διάγραμμα 25β βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλαδή το 61% επιλέγει να ενημερώνεται μέσω διαδικτύου, ενώ το 39% δεν χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για την ενημέρωση του πάνω σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών.



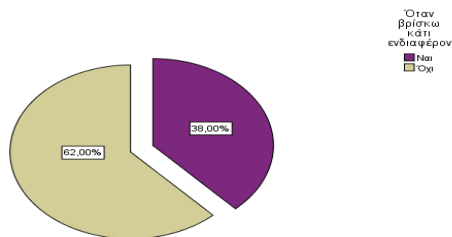
Διάγραμμα 25β: Ερώτηση 19β: Ναι, ενημερώνομαι μέσω Διαδικτύου.

Από το διάγραμμα 25γ που ακολουθεί παρατηρούμε ότι μόνο το 40% των εκπαιδευτικών παρακολουθεί σεμινάρια για τον εμπλουτισμό των γνώσεών του, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό που φτάνει το 60% δεν παρακολουθεί σεμινάρια.



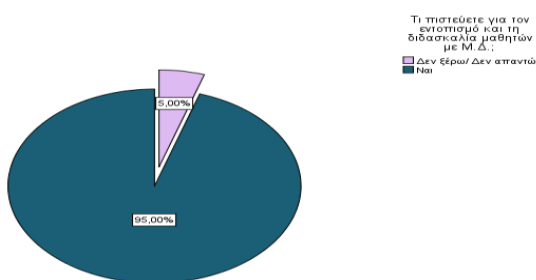
Διάγραμμα 25γ: Ερώτηση 19γ: Ναι, παρακολουθώ σεμινάρια.

Στο διάγραμμα 25ε παρατηρούμε ότι 38% θα ενημερωνόταν κυρίως σε περιπτώσεις που θα έβρισκε κάτι ενδιαφέρον.



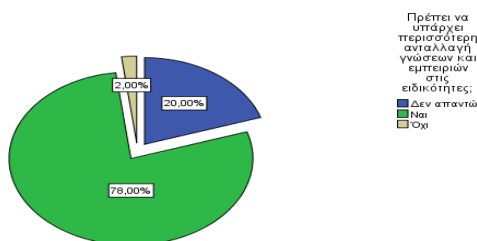
Διάγραμμα 25ε: Ερώτηση 19ε: Όταν βρίσκω κάτι ενδιαφέρον.

Από το παρακάτω διάγραμμα 26, βλέπουμε ότι το 95% απάντησε στην ερώτηση 20, ενώ μόλις το 5% του δείγματος δεν απάντησε στην ερώτηση.



Διάγραμμα 26: Ερώτηση 20: Λαμβάνοντας υπόψη τη σημερινή πρακτική για εντοπισμό και διδασκαλία μαθητών/ριών με Μ.Δ., απαντήστε στα παρακάτω.

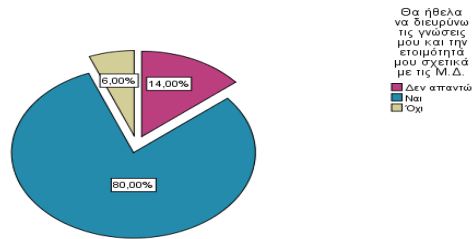
Στο διάγραμμα 26α βλέπουμε ότι το 78% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι πρέπει να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών και εμπειριών ακόμα και μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων, ενώ μόλις το 2% απάντησε πως όχι δεν είναι απαραίτητο κάτι τέτοιο. Ένα 20% των εκπαιδευτικών δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση αυτή.



Διάγραμμα 26α: Ερώτηση 20α: Πρέπει να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών στις ειδικότητες

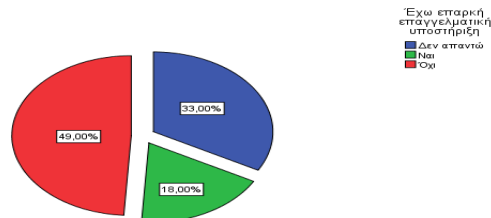
Στο διάγραμμα 26β που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών που θα ήθελαν να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, και το ποσοστό αυτό φτάνει στο 80%, ενώ το 14% δεν απάντησε στην ερώτηση και το 6% δεν θα ήθελε να διευρύνει περαιτέρω τις γνώσεις

τους σε ότι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες.



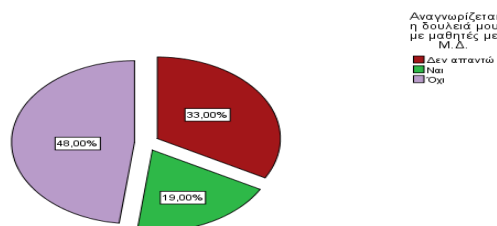
Διάγραμμα 25β: Ερώτηση 20β: Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου και την ετοιμότητά μου σχετικά με τις Μ.Δ.

Στο παρακάτω διάγραμμα 26γ, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών 49% θεωρεί ότι δεν έχει επαρκή επαγγελματική υποστήριξη έναντι του 18% που απάντησε θετικά, πως έχει δηλαδή επαγγελματική υποστήριξη, ενώ το 33% δεν απάντησε στην ερώτηση.



Διάγραμμα 25γ: Ερώτηση 20γ: Έχω επαρκή επαγγελματική υποστήριξη

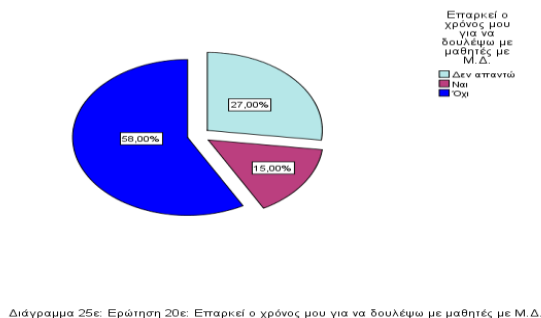
Στο επόμενο διάγραμμα 26δ βλέπουμε ότι μόλις το 19% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αναγνωρίζεται η δουλειά του με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το 48% απάντησε πως δεν αναγνωρίζεται η δουλειά του. Και πάλι το ποσοστό που δεν απάντησε στην ερώτηση είναι αρκετά υψηλό και φτάνει το 33%.



Διάγραμμα 25δ: Ερώτηση 20δ: Αναγνωρίζεται η δουλειά μου με μαθητές με Μ.Δ.

Στο τελευταίο διάγραμμα 26ε βλέπουμε ότι το 58% των εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν επαρκεί ο χρόνος για δουλέψει με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, μόνο το 15% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι του φτάνει ο χρόνος για να

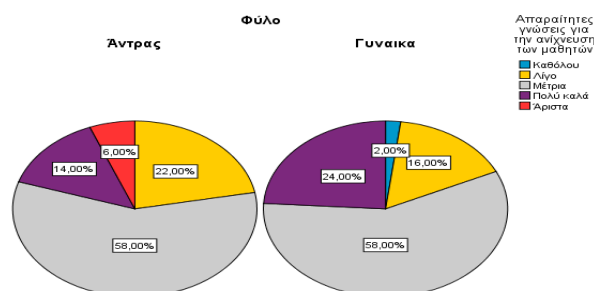
δουλέψει με μαθητές που δυσκολεύονται στις μαθησιακές τους δεξιότητες και το 27% δεν απάντησε στην ερώτηση.



2.3. Αποτελέσματα συγκριτικά με το φύλο

Στο κομμάτι αυτό θα αναλύσουμε και θα συγκρίνουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο και θα εντοπίσουμε διαφορές ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες.

Στο διάγραμμα Φ1 παρατηρούμε το 6% μόνο των αντρών έχουν άριστες γνώσεις ώστε να ανιχνεύσουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, από την άλλη 24% των γυναικών έναντι του 14% των αντρών έχουν πολύ καλές γνώσεις, ενώ το 58% είναι το ίδιο και στους άντρες και στις γυναίκες που έχουν μια μέτρια γνώση για την ανίχνευση των μαθητών. Αντίθετα το 16% των γυναικών και το 22% των αντρών απάντησε ότι έχει λιγοστές γνώσεις, ενώ μόνο το 2% μόνο των γυναικών δεν έχει καθόλου γνώσεις για το θέμα της ανίχνευσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

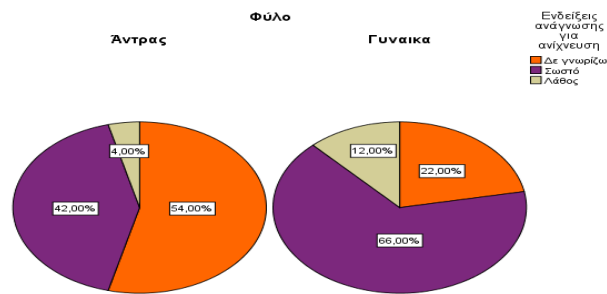


Διάγραμμα Φ1: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση1 με βάση το φύλο

Παρακάτω συγκρίνονται οι γνώσεις ανδρών και γυναικών, ειδικότερα για τον κάθε τομέα, με τα διαγράμματα Φ2, Φ3, Φ4 και Φ5.

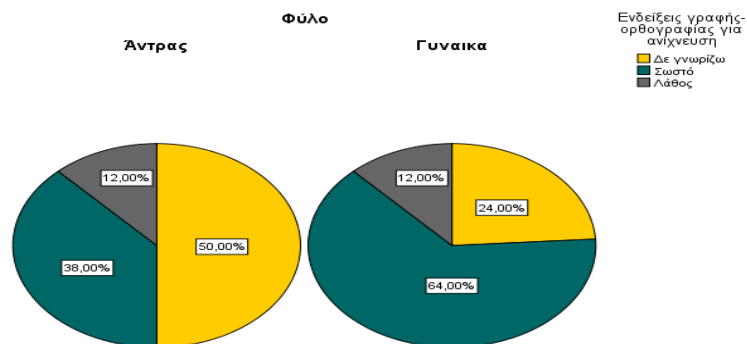
Στο διάγραμμα Φ2 φαίνεται ότι το 12% των γυναικών απάντησε κατά μέσο όρο λάθος έναντι του 4% των αντρών. Από την άλλη η πλειοψηφία των γυναικών με 66% απάντησε σωστά σε αντίθεση με τους άντρες που το ποσοστό τους ανέρχεται σε 42%.

Ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των αντρών δε γνώριζε την απάντηση με 54% έναντι του 22% των γυναικών.



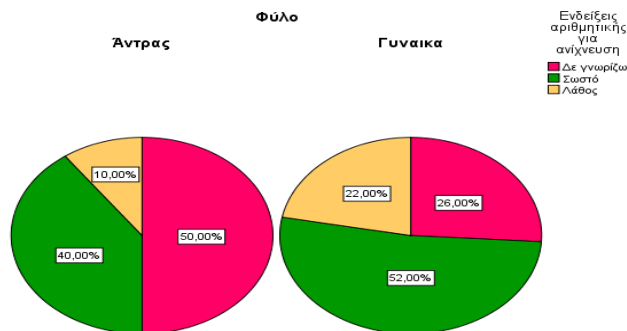
Διάγραμμα Φ2: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 2 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ3 παρατηρούμε ότι το μικρό ποσοστό 12% τόσο των αντρών όσο και των γυναικών, απάντησαν κατά μέσο όρο λάθος. Το μεγαλύτερο ποσοστό που απάντησε σωστά κατά μέσο όρο ήταν οι γυναίκες με 64% έναντι του 38% των αντρών, ενώ το 24% των γυναικών και το 50% των αντρών δε γνώριζε την απάντηση.



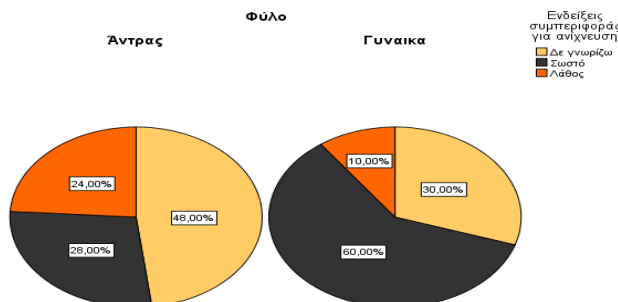
Διάγραμμα Φ3: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 3 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ4 βλέπουμε ότι το 22% των γυναικών και το 10% των αντρών κατά μέσο όρο απάντησε λάθος, ενώ το 52% των γυναικών έναντι του 40% των αντρών απάντησε σωστά κατά μέσο όρο και το 50% των αντρών με το 26% των γυναικών δε γνώριζε την απάντηση.



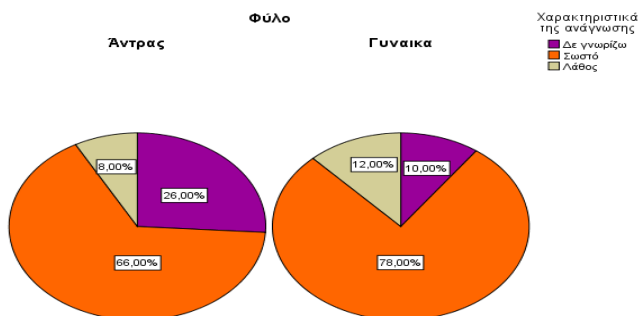
Διάγραμμα Φ4: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 4 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ5 παρατηρούμε ότι το 24% των αντρών σε σχέση με το 10% των γυναικών απάντησε κατά μέσο όρο λάθος. Ενώ η πλειοψηφία των γυναικών με ποσοστό 60% απάντησε κατά μέσο όρο σωστά έναντι των αντρών με 28% και το 48% των αντρών έναντι του 30% των γυναικών δε γνώριζε την απάντηση.



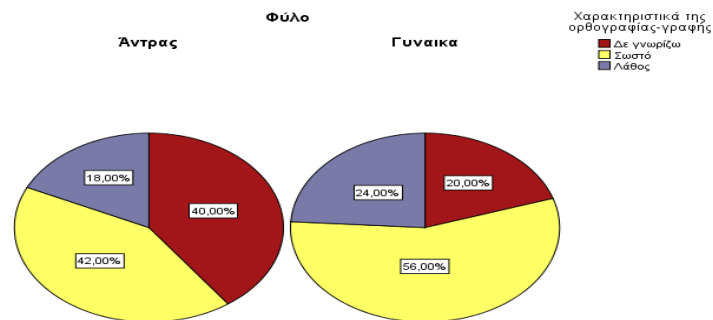
Διάγραμμα Φ5: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 5 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ6 εμφανίζεται ότι το 8% των αντρών και το 12% των γυναικών απάντησε λάθος κατά μέσο όρο. Από την άλλη πλευρά φαίνεται ότι η πλειοψηφία των γυναικών με 78% απάντησε σωστά έναντι των αντρών με 66%, ενώ το 12% των γυναικών και το 26% των αντρών απάντησε ότι δε γνώριζε τα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης.



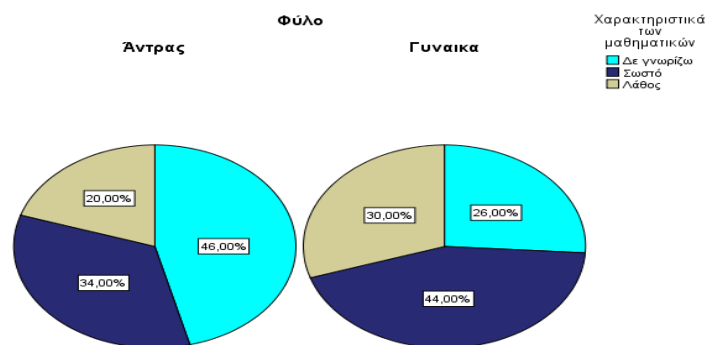
Διάγραμμα Φ6: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 6 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ7 μπορούμε να δούμε ότι το 24% των γυναικών απάντησε κατά μέσο λάθος, ενώ το 18% των αντρών είχε λανθασμένη, κατά μέσο όρο, απάντηση. Από την άλλη βλέπουμε ότι το 56% έναντι του 42% των γυναικών και των αντρών αντίστοιχα, απάντησαν σωστά και μόνο το 20% των γυναικών και το 40% των αντρών δε γνώριζε τα χαρακτηριστικά.



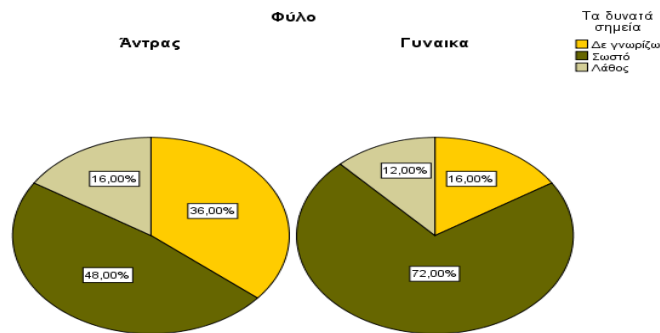
Διάγραμμα Φ7: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 7 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ8 παρουσιάζεται ότι το 30% των γυναικών και το 20% των αντρών απάντησε κατά μέσο όρο λανθασμένα, ενώ το 34% των αντρών και το 44% των γυναικών απάντησε σωστά, κατά μέσο όρο, στην ερώτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα των μαθηματικών, ενώ το 46% των αντρών έναντι του 26% των γυναικών δε γνώριζε.



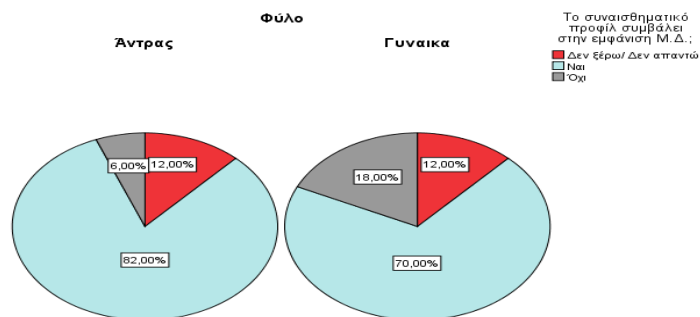
Διάγραμμα Φ8: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 8 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ9 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των γυναικών με 72% έναντι των αντρών με 48% απάντησε σωστά κατά μέσο όρο, ενώ οι άντρες με 16% και αντίστοιχα οι γυναίκες με 12% απάντησαν λάθος, ενώ οι γυναίκες με 16% και οι άντρες με 36% δε γνώριζαν ποια είναι τα δυνατά σημεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.



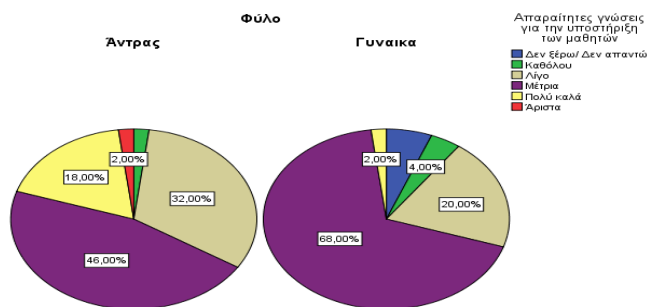
Διάγραμμα Φ9: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 9 με βάση το φύλο

Το διάγραμμα Φ10 παρουσιάζει ένα μεγάλο ποσοστό αντρών και γυναικών που απάντησε ότι το συναισθηματικό προφίλ συμβάλει στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών με 82% και 70% αντίστοιχα, ενώ το 6% των αντρών και το 18% των γυναικών πιστεύει ότι δεν συμβάλλει. Ένα ποσοστό 12% τόσο των γυναικών όσο και των αντρών επέλεξαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ».



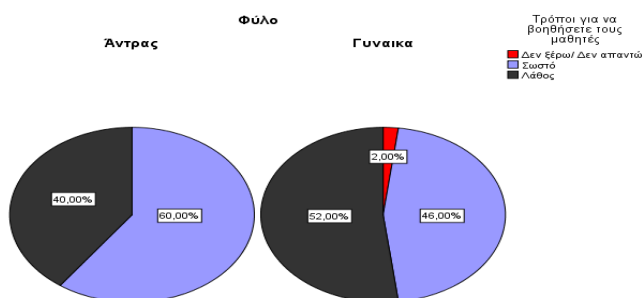
Διάγραμμα Φ10: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 10 με βάση το φύλο

Στο παρακάτω διάγραμμα Φ11, παρατηρούμε ότι μόνο το 2% των αντρών απάντησε ότι έχει άριστες γνώσεις ώστε να υποστηρίξει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το 18% των αντρών σε αντίθεση με το 2% των γυναικών απάντησε ότι γνώριζε πολύ καλά πώς να τους υποστηρίξει. Από την άλλη, το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αντρών όσο και των γυναικών απάντησε ότι είχε μέτριες γνώσεις, συγκεκριμένα το 46% και το 68% αντίστοιχα. Εκείνοι που είχαν λίγες γνώσεις ήταν το 20% των γυναικών και το 32% των αντρών. Ένα μικρό ποσοστό 2% των αντρών και το διπλάσιο ποσοστό των γυναικών, δηλαδή το 4% απάντησε ότι δεν έχει καθόλου τις απαραίτητες γνώσεις για να υποστηρίξει τους μαθητές αυτούς, ενώ μόνο το 6% των γυναικών δεν απάντησε στην ερώτηση.



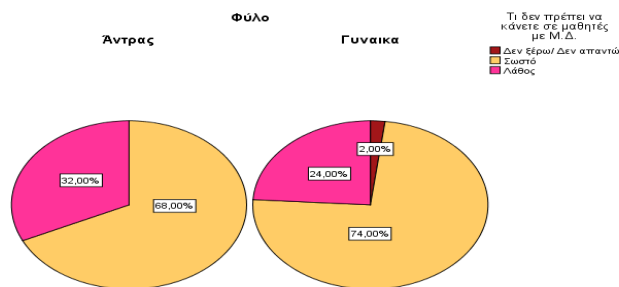
Διάγραμμα Φ11: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 11 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ12 που ακολουθεί, βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών 52% απάντησε κατά μέσο όρο λάθος, σε αντίθεση με το 40% των αντρών. Από την άλλη, το ποσοστό των αντρών που απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο, για τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν μαθητές, αγγίζει το 60% σε σύγκριση με το 46% των γυναικών, ενώ μόνο το 2% των γυναικών δεν απάντησε στην ερώτηση.



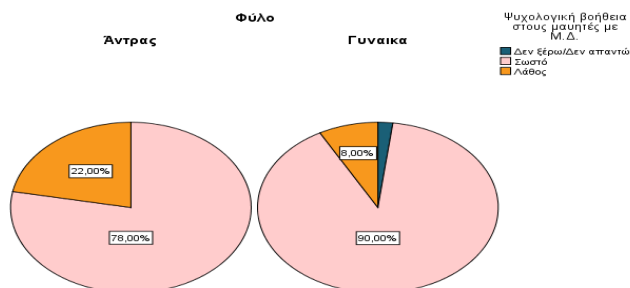
Διάγραμμα Φ12: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 12 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ13 βλέπουμε ότι το 32% των αντρών και το 24% των γυναικών απάντησε λάθος κατά μέσο όρο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό που απάντησε σωστά, για το τι δεν πρέπει να κάνουν όταν έχουν απέναντί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ανήκει στις γυναίκες με 74% έναντι 68% των αντρών και μόνο το 2% των γυναικών απάντησε ότι δεν ξέρει την απάντηση.



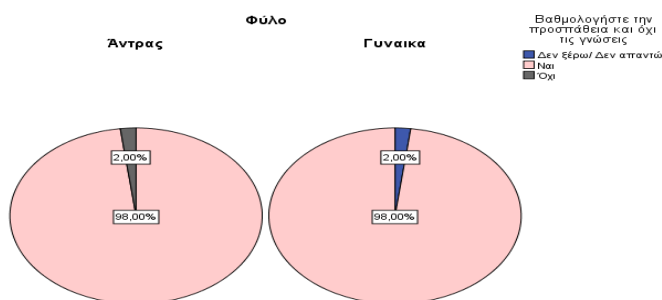
Διάγραμμα Φ13: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 13 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ14 βλέπουμε ότι μόνο το 8% των γυναικών απάντησε λάθος κατά μέσο όρο σε σύγκριση με το 22% των αντρών, ενώ το 90% των γυναικών και το 78% των αντρών απάντησε σωστά για τους τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν ψυχολογικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ υπάρχει και το 2% μόνο των γυναικών που απάντησε ότι δεν ήξερε την ερώτηση.



Διάγραμμα Φ14: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 14 με βάση το φύλο

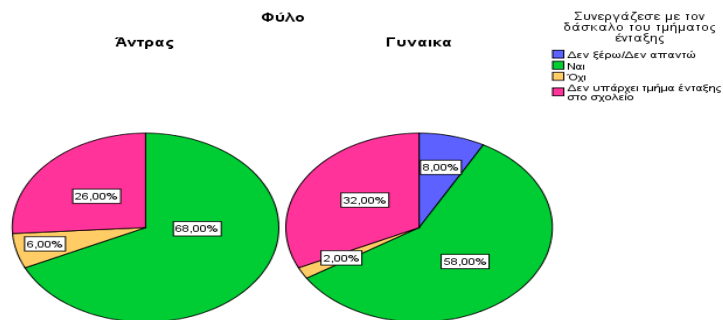
Από το διάγραμμα Φ15 συμπεραίνουμε ότι υπάρχει ομοφωνία απόψεων μεταξύ αντρών και γυναικών σχετικά με το να βαθμολογούν την προσπάθεια και όχι τόσο τις γνώσεις των μαθητών, με 98% και των δύο να απαντούν θετικά και μόλις το 2% και των δύο να απαντούν αρνητικά.



Διάγραμμα Φ15: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 15 με βάση το φύλο

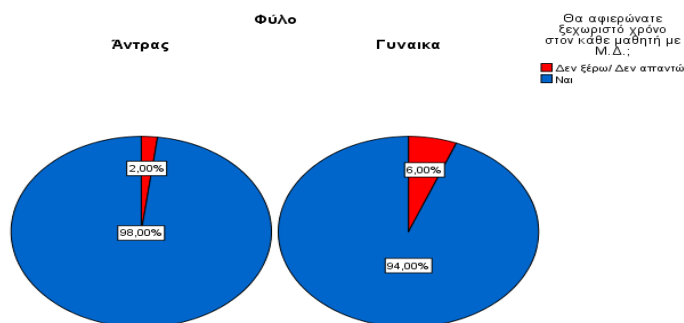
Στο παρακάτω διάγραμμα Φ16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το αν ο δάσκαλος της τάξης συνεργάζεται με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Έτσι το

32% των γυναικών και το 26% των αντρών απάντησε ότι δεν υπάρχει τμήμα ένταξης. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των γυναικών με 2% και 6% των αντρών είπε ότι δε συνεργάζονται αποτελεσματικά με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, ενώ το 68% των αντρών και το 58% των γυναικών συνεργάζεται με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης αποτελεσματικά και μόνο το 8% των γυναικών δεν απάντησε στην ερώτηση.



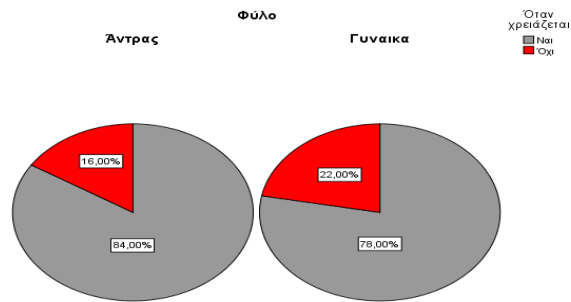
Διάγραμμα Φ16: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 16 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ17 βλέπουμε ότι το 98% των αντρών και το 94% των γυναικών απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με το αν θα αφιέρωναν ξεχωριστό χρόνο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το 2% των αντρών και το 6% των γυναικών δεν απάντησε στην ερώτηση. Αναλυτικότερα, ακολουθούν τα διαγράμματα Φ17α, Φ17β, Φ17γ, Φ17δ και Φ17ε.



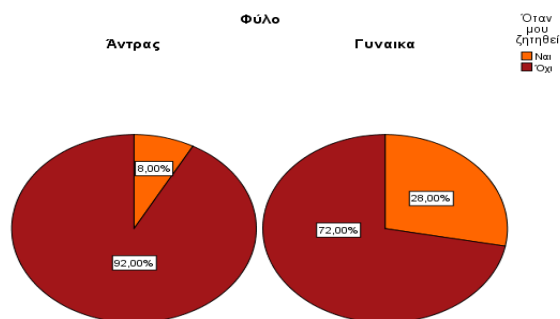
Διάγραμμα Φ17: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ17α μπορούμε να δούμε ότι το 84% των αντρών και το 76% των γυναικών θα αφιέρωναν ξεχωριστό χρόνο μόνο σε περιπτώσεις που χρειαζόταν κάτι τέτοιο πραγματικά.



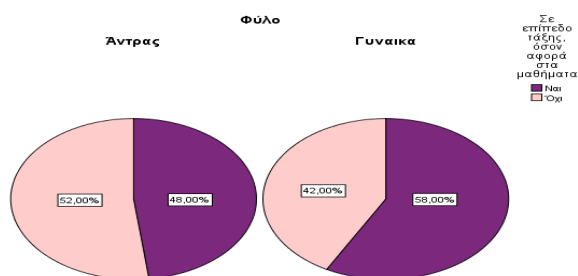
Διάγραμμα Φ17α: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17α με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ17β βλέπουμε ότι μόλις το 8% των αντρών και το 28% των γυναικών, ποσοστό σχεδόν τριπλάσιο, θα αφιέρωναν ξεχωριστό χρόνο σε περίπτωση που θα τους είχε ζητηθεί να το κάνουν.



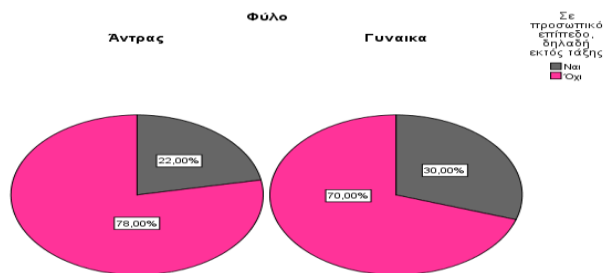
Διάγραμμα Φ17β: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17β με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ17γ βλέπουμε ότι η διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών είναι σχετικά μικρή, με το 48% και το 58% αντίστοιχα να αφιερώνουν ξεχωριστό χρόνο μόνο σε επίπεδο τάξης και σε όσο αφορά στα μαθήματα.



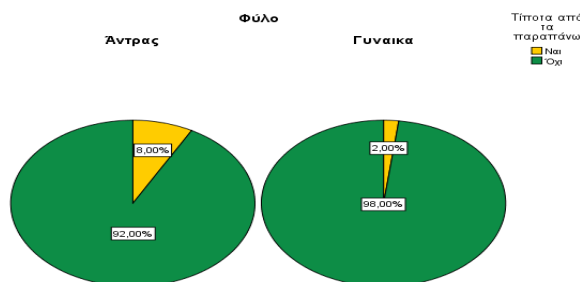
Διάγραμμα Φ17γ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17γ με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ17δ βλέπουμε ότι μικρό ποσοστό και των δύο, 22% για τους άντρες και 30% για τις γυναίκες, είναι εκείνο που θα αφιέρωνε χρόνο σε μαθητές σε προσωπικό επίπεδο, εκτός τάξης.



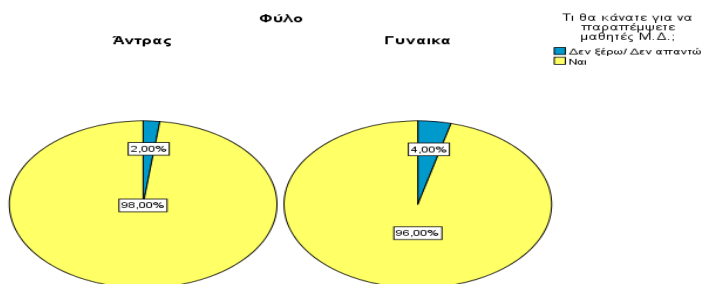
Διάγραμμα Φ17β: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17β με βάση το φύλο

Τέλος, στο διάγραμμα Φ17ε μπορούμε να δούμε ότι μόνο το 2% των γυναικών και το 8% των αντρών δεν θα έκανε τίποτα από όσα προαναφέρθηκαν.



Διάγραμμα Φ17ε: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17ε με βάση το φύλο

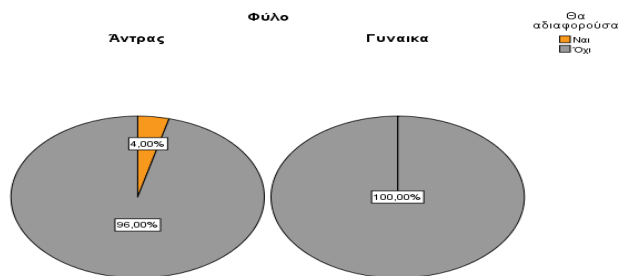
Σύμφωνα με το διάγραμμα Φ18, το 98% των αντρών και το 96% των γυναικών απάντησαν στην ερώτηση 18, άρα θα έκαναν κάτι σε περίπτωση που έκριναν απαραίτητη την παραπομπή ενός μαθητή σε κάποιον ειδικό, ενώ μόλις το 2% των αντρών και το 4% των γυναικών δεν απάντησε στην ερώτηση.



Διάγραμμα Φ18: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18 με βάση το φύλο

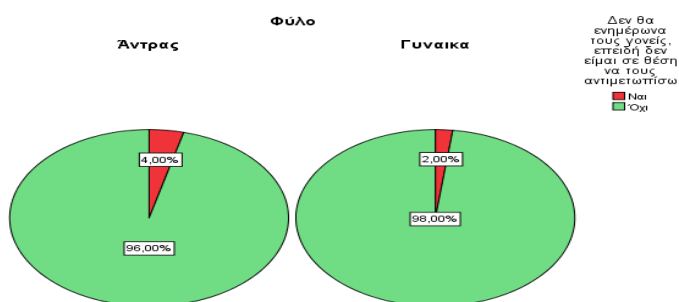
Αναλυτικότερα, ακολουθούν τα διαγράμματα Φ18α, Φ18β, Φ18γ και Φ18δ.

Στο διάγραμμα Φ18α που ακολουθεί φαίνεται ότι μόνο το 4% των αντρών θα αδιαφορούσε.



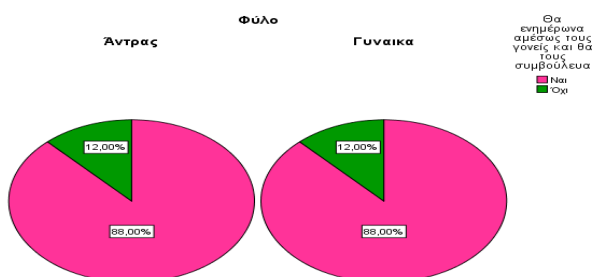
Διάγραμμα Φ18α: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18α με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ18β βλέπουμε ότι μόνο το 4% των αντρών και το 2% θα επέλεγε να μην ενημερώσει τους γονείς, επειδή δε θα ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει πιθανές αρνητικές αντιδράσεις τους.



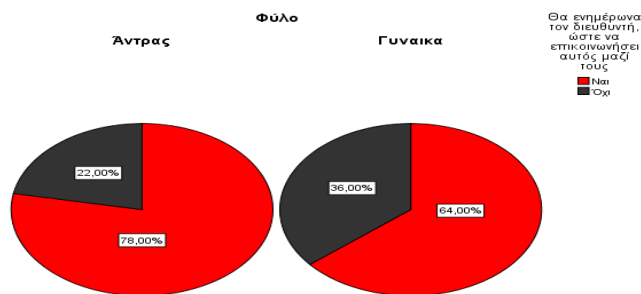
Διάγραμμα Φ18β: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18β με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ18γ βλέπουμε ότι υπάρχει συμφωνία αντρών και γυναικών με το 88% και των δύο, να ενημερώνει αμέσως τους γονείς και να τους συμβουλεύει.



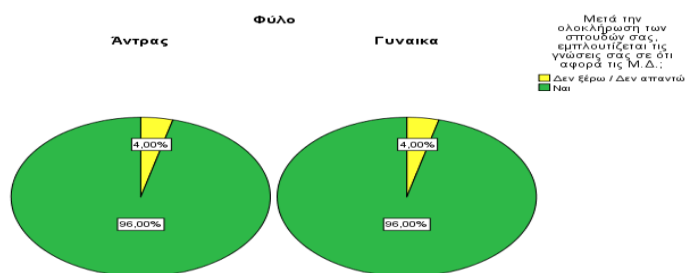
Διάγραμμα Φ18γ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18γ με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ18δ βλέπουμε ότι 64% των γυναικών και το 78% των αντρών θα ενημέρωνε το διευθυντή, ώστε να επικοινωνήσει εκείνος με τους γονείς.



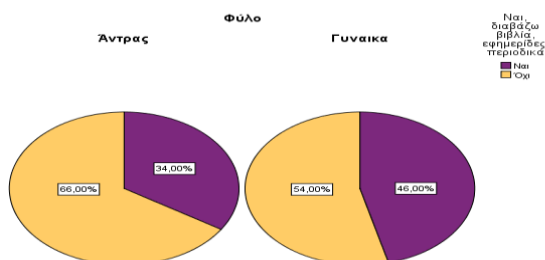
Διάγραμμα Φ18δ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18δ με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ19 βλέπουμε το 96% αντρών και γυναικών απάντησαν στην ερώτηση 19, που σημαίνει ότι επιλέγουν κάποιο τρόπο από αυτούς που ακολουθούν για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, ενώ μόνο το 4% και των δύο επέλεξαν την απάντηση «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ». Ακολουθούν τα διαγράμματα Φ19α, Φ19β, Φ19γ, Φ19δ και Φ19ε, από τα οποία θα αντλήσουμε αναλυτικότερες πληροφορίες.



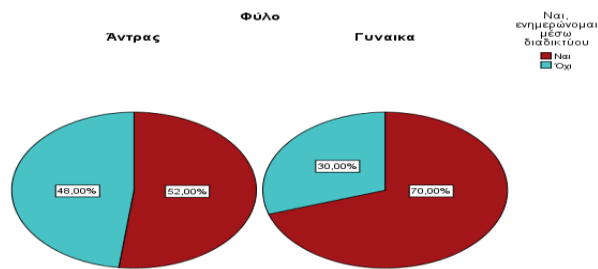
Διάγραμμα Φ19: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19 με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ19α βλέπουμε ότι μόνο το 34% των αντρών και το 46% των γυναικών επιλέγει να διαβάζει εφημερίδες, βιβλία και περιοδικά για να ενημερώνεται.



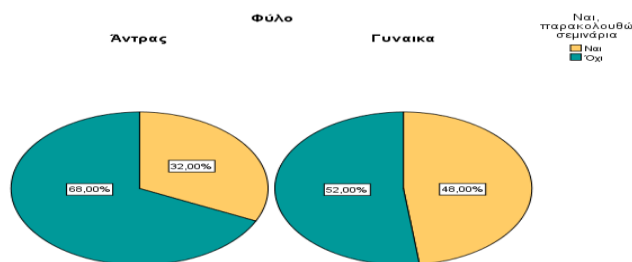
Διάγραμμα Φ19α: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19α με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ19β βλέπουμε ότι οι άντρες με ποσοστό 52% και οι γυναίκες με 72% επιλέγουν να ενημερωθούν μέσω διαδικτύου.



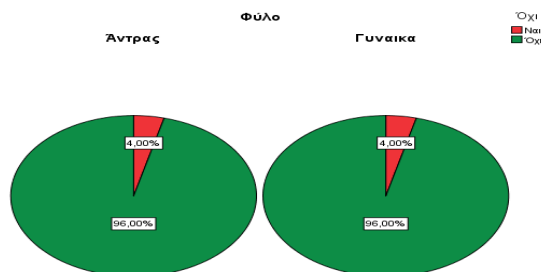
Διάγραμμα Φ19β: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19β με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ19γ βλέπουμε ότι ένα μικρό ποσοστό, κάτω από το μέσο όρο, επιλέγει να ενημερώνεται μέσα από σεμινάρια με 48% για τις γυναίκες και 32% για τους άντρες.



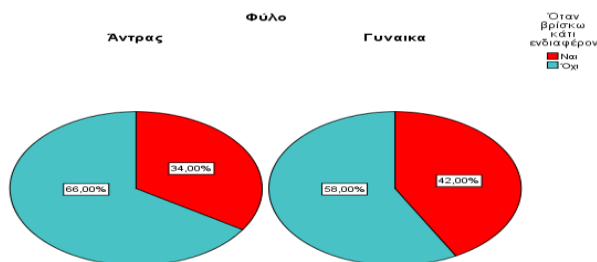
Διάγραμμα Φ19γ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19γ με βάση το φύλο

Το επόμενο διάγραμμα Φ19δ δείχνει ότι μόνο το 4% τόσο των αντρών όσο και των γυναικών δε συνεχίζει τον εμπλουτισμό των γνώσεών του.



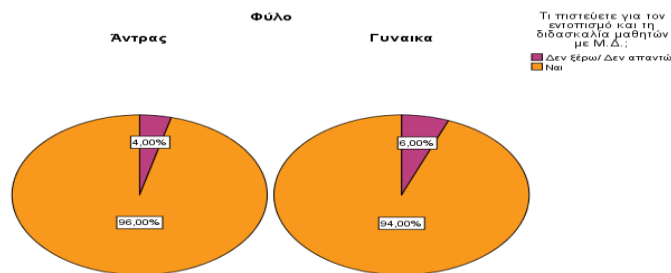
Διάγραμμα Φ19δ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19δ με βάση το φύλο

Τέλος, στο διάγραμμα Φ19ε βλέπουμε ότι το 42% των γυναικών και το 34% των αντρών θα ενημερωνόταν μόνο όταν έβρισκε κάτι ενδιαφέρον.



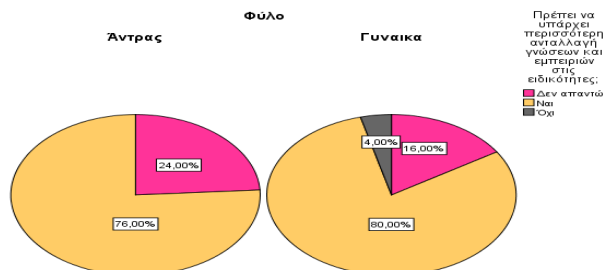
Διάγραμμα Φ19ε: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19ε με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ20 μπορούμε να δούμε ότι το 96% των αντρών και το 94% των γυναικών απάντησαν στην ερώτηση 20 και μόνο το 4% και 6% αντίστοιχα επέλεξαν την απάντηση «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ».



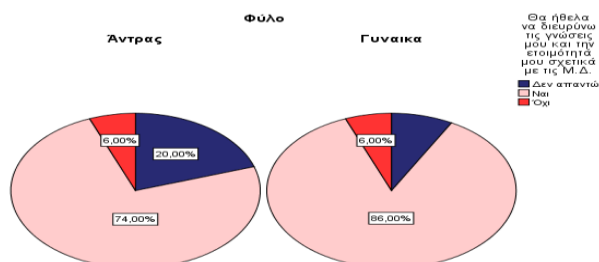
Διάγραμμα Φ20: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20 με βάση το φύλο

Συγκεκριμένα στο διάγραμμα Φ20α βλέπουμε ότι το μόνο το 4% των γυναικών θεωρεί ότι δεν πρέπει να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών στις διάφορες ειδικότητες, ενώ το 76% των αντρών και το 80% των γυναικών πιστεύει ότι θα πρέπει να υπάρχει. Ένα ποσοστό 24% για τους άντρες και 16% για τις γυναίκες δεν απάντησε στην ερώτηση.



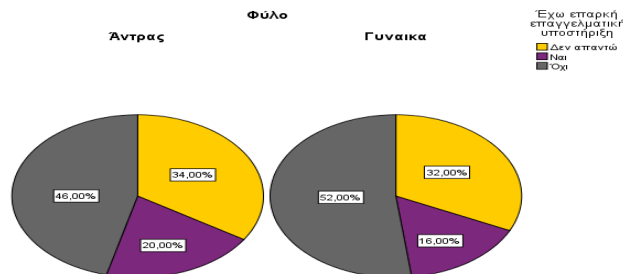
Διάγραμμα Φ20α: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20α με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ20β παρατηρούμε ότι μόλις το 6% των αντρών και των γυναικών δε θα ήθελαν να διευρύνουν τις γνώσεις τους και την ετοιμότητά τους σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το 74% των αντρών και το 86% των γυναικών θα ήθελαν. Δεν έλειψε και το ποσοστό εκείνο που δεν απάντησε στην ερώτηση, το οποίο είναι 20% για τους άντρες και 8% για τις γυναίκες.



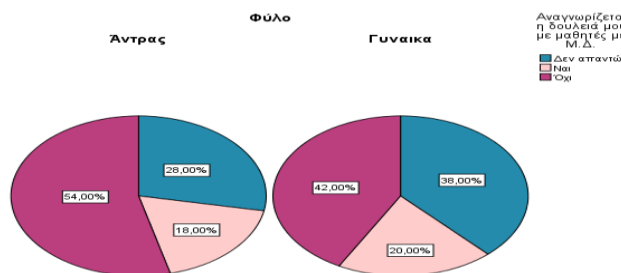
Διάγραμμα Φ20β: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20β με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ20γ βλέπουμε ότι το 46% των αντρών και το 52% των γυναικών θεωρούν πως δεν έχουν επαρκή επαγγελματική υποστήριξη, ενώ μόνο το 20% και το 16% αντίστοιχα, έχουν αντίθετη άποψη. Υπάρχει και το 34% των αντρών και το 32% των γυναικών που δεν απάντησε στην ερώτηση.



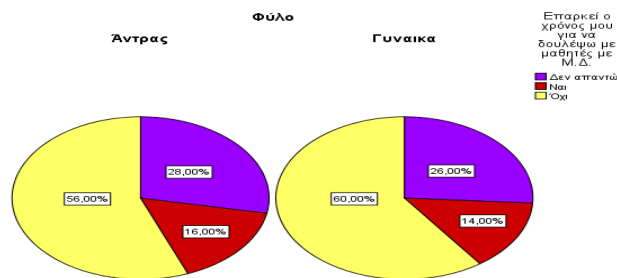
Διάγραμμα Φ20γ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20γ με βάση το φύλο

Στο διάγραμμα Φ20δ βλέπουμε ότι μόλις το 18% και το 20% αντρών και γυναικών αντίστοιχα θεωρούν ότι αναγνωρίζεται η δουλειά τους με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το ποσοστό εκείνων που απάντησαν πως δεν αναγνωρίζεται ανέρχεται σε 54% για τους άντρες και 42% για τις γυναίκες. Μεγάλο είναι και το ποσοστό εκείνων που δεν απάντησαν, 28% για τους άντρες και 38% για τις γυναίκες.



Διάγραμμα Φ20δ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20δ με βάση το φύλο

Στο τελευταίο διάγραμμα Φ20ε βλέπουμε ότι μόνο το 16% των αντρών και το 14% των γυναικών απάντησε πως επαρκεί ο χρόνος τους για να δουλέψουν με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το 56% και το 60% αντρών και γυναικών αντίστοιχα, θεωρεί ότι δεν επαρκεί ο χρόνος τους. Το 28% των αντρών και το 26% των γυναικών δεν απάντησε στην ερώτηση.

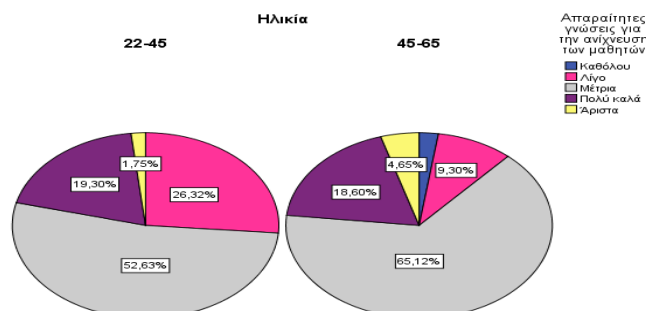


Διάγραμμα Φ20ε: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20ε με βάση το φύλο

2.4. Αποτελέσματα συγκριτικά με την ηλικία

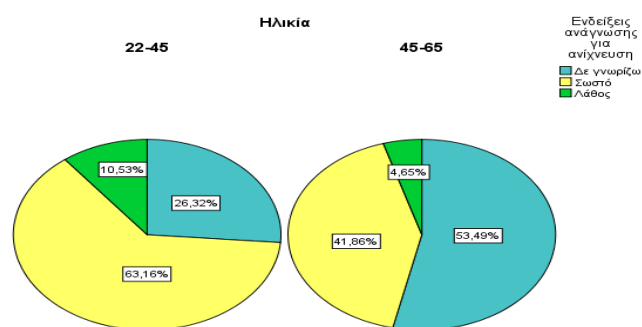
Παρακάτω θα αναλύσουμε και θα συγκρίνουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

Στο διάγραμμα Η1, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο ηλικιακών ομάδων, έχουν απαντήσει πως είναι κάτοχοι απαραίτητων γνώσεων για την ανίχνευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε μέτριο βαθμό με ποσοστό 52,63% για την ηλικιακή ομάδα 22-45 και 65,12% για την ομάδα 45-65. Το ίδιο ισχύει και για την πολύ καλή γνώση με ποσοστά 19,3% για την ομάδα των 22-45 και 18,6% για την ομάδα 45-65, όπως επίσης και για άριστη γνώση με ποσοστό 1,75% και 4,65% για τις ηλικιακές ομάδες 22-45 και 45-65 αντίστοιχα. Διαφορά παρατηρούμε στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι κατέχουν λίγο τις απαραίτητες γνώσεις για ανίχνευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 22-45 φαίνεται να είναι περισσότεροι με ποσοστό 26,32%, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας 45-65, οι οποίοι αποτελούν μόλις το 9,3% του συνόλου. Τέλος, όπως φαίνεται στο διάγραμμα, μόνο ένα μικρό ποσοστό περίπου 2% έχει απαντήσει πως δεν έχει καθόλου γνώσεις για ανίχνευση, το οποίο ποσοστό ανήκει την ηλικιακή ομάδα των 45-65.



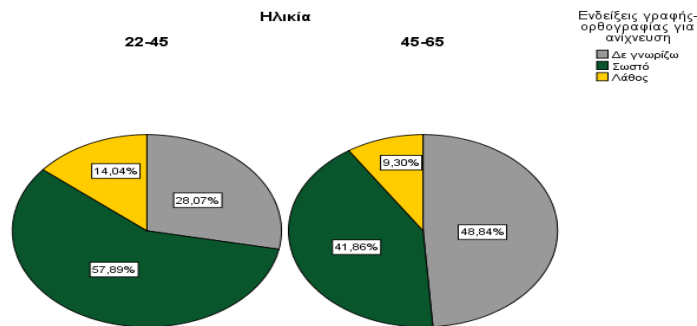
Διάγραμμα Η1: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 1 με βάση την ηλικία

Στο διάγραμμα Η2 φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 με ποσοστό 63,16% απάντησαν σωστά, κατά μέσο όρο, στην ερώτηση που αφορούσε τις ενδείξεις στον τομέα της ανάγνωσης, κάτι που υποδηλώνει ότι οι γνώσεις τους υπερτερούν έναντι των γνώσεων των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65, που απάντησαν, κατά μέσο όρο, σωστά, με ποσοστό 41,86%. Μόλις το 4,65% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 έχουν απαντήσει, κατά μέσο όρο, λάθος, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 φαίνεται να είναι περισσότεροι, με ποσοστό 10,53%. Αυτό που πραγματικά είναι αξιοσημείωτο, είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δε γνωρίζουν. Ένα ποσοστό 26,32% εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 φαίνεται να μη γνωρίζει, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-65 που φαίνεται να μη γνωρίζουν είναι σχεδόν διπλάσιοι, με ποσοστό 53,49%.



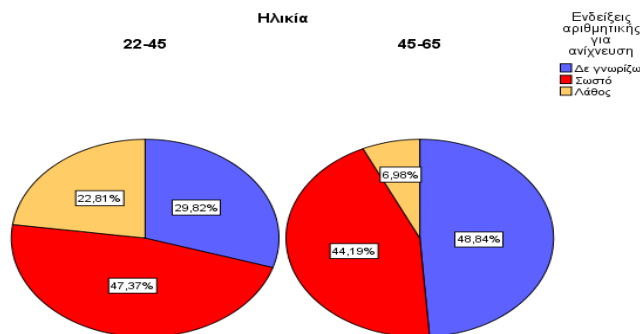
Διάγραμμα Η2: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 2 με βάση την ηλικία

Για τις ενδείξεις στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας ακολουθεί το διάγραμμα Η3, στο οποίο μπορούμε να δούμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 όσο και εκείνοι ηλικίας 45-65 έχουν απαντήσει, κατά μέσο όρο, σωστά, στην ερώτηση 3 χωρίς μεγάλη διαφορά, με ποσοστά 57,89% και 41,86%. Η μεγαλύτερη διαφορά έγκειται στους εκπαιδευτικούς που δε γνωρίζουν, οι οποίοι είναι σε ποσοστό 28,07% ηλικίας 22-45 και 48,84%, σχεδόν διπλάσιο ποσοστό, ηλικίας 45-65. Οι κατά μέσο όρο, λάθος απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τόσο της ηλικιακής ομάδας 22-45 όσο και της ομάδας 45-65 δεν έχουν μεγάλη απόκλιση, με ποσοστά 14,04% και 9,30% αντίστοιχα.



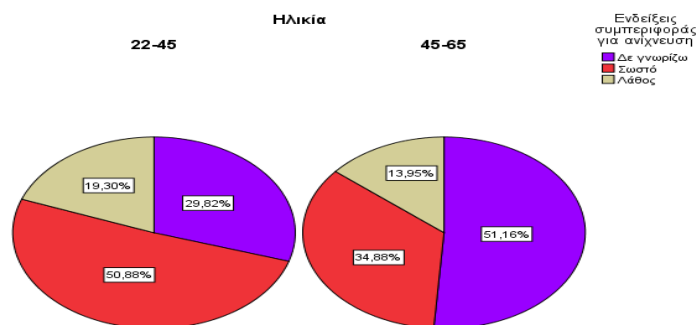
Διάγραμμα Η3: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 3 με βάση την ηλικία

Στο διάγραμμα Η4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Μπορούμε να παρατηρήσουμε πως δε φαίνεται να έχουμε διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 και 45-65 που απάντησαν σωστά, κατά μέσο όρο, στην ερώτηση 4, για τις ενδείξεις στον τομέα της αριθμητικής, με ποσοστά 47,37% και 44,19% αντίστοιχα. Διαφορά παρατηρούμε στις, κατά μέσο όρο, λανθασμένες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αντιστοιχούν σε ποσοστό 22,81% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 και μόλις 6,98% για εκείνους ηλικίας 45-65. Μεγάλη απόκλιση παρατηρούμε και στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δε γνωρίζουν. Τα ποσοστά αυτά είναι 29,82% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 και 48,84% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65.



Διάγραμμα Η4: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 4 με βάση την ηλικία

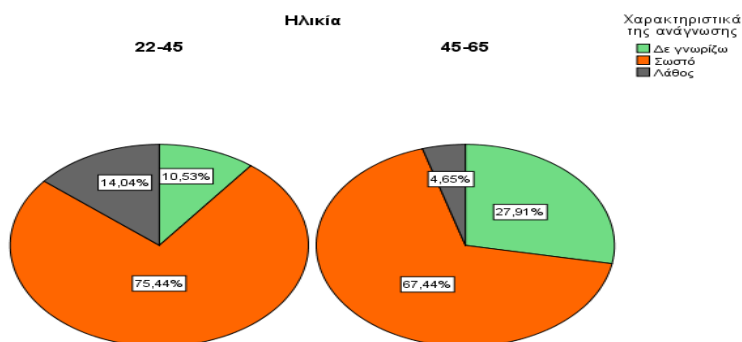
Το διάγραμμα Η5 αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις ενδείξεις στον τομέα της συμπεριφοράς. Όπως είδαμε και στις προηγούμενες ερωτήσεις, η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων είναι τα ποσοστά εκείνων που δε γνωρίζουν. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 απάντησαν σωστά, κατά μέσο όρο με ποσοστό 50,88%, λάθος με ποσοστό 19,3% και εκείνοι που δε γνωρίζουν αποτελούν ένα ποσοστό 29,82%, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65 των οποίων τα ποσοστά είναι 34,88%, 13,95% και 51,16% αντίστοιχα.



Διάγραμμα Η5: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 5 με βάση την ηλικία

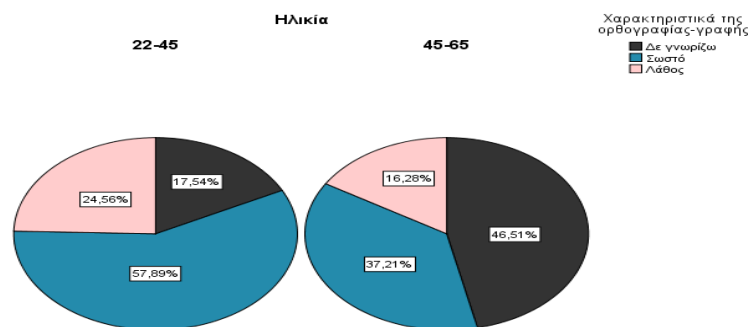
Προχωρώντας στις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στα χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών, ακολουθούν τα διαγράμματα Η6, Η7, Η8, Η9 και Η10.

Στο διάγραμμα Η6 είναι εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας τόσο 22-45 όσο και 45-65 απάντησαν κατά μέσο όρο, σωστά στην ερώτηση 6, για τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, με ποσοστά 75,44% και 67,44% αντίστοιχα. Η διαφορά έγκειται στα ποσοστά των λανθασμένων απαντήσεων και εκείνων που δε γνωρίζουν, με ποσοστά 14,04% για την ηλικιακή ομάδα 22-45 και 4,65% για την ομάδα 45-65 και 10,53% για ηλικία 22-45 και 27,91% για ηλικία 45-65 αντίστοιχα.



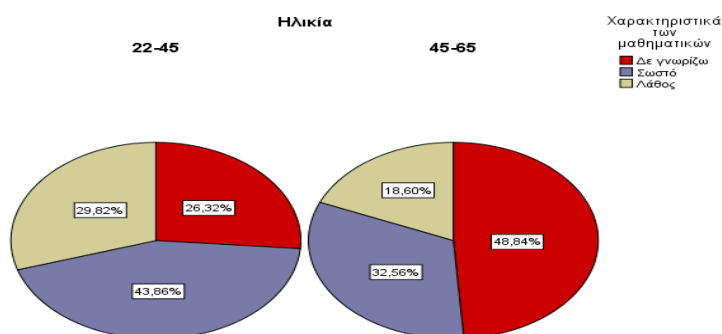
Διάγραμμα Η6: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 6 με βάση την ηλικία

Παρόμοια κατάσταση μπορούμε να δούμε και στο διάγραμμα Η7, όπου το 57,89% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 έναντι του 37,21% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 απάντησαν κατά μέσο όρο, σωστά στην ερώτηση 7, για τα χαρακτηριστικά στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας. Το 24,56% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 και το 16,28% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 απάντησε λάθος, κατά μέσο όρο. Μόνο το 17,54% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 απάντησε πως δε γνωρίζει σε σχέση με το 46,51% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65.



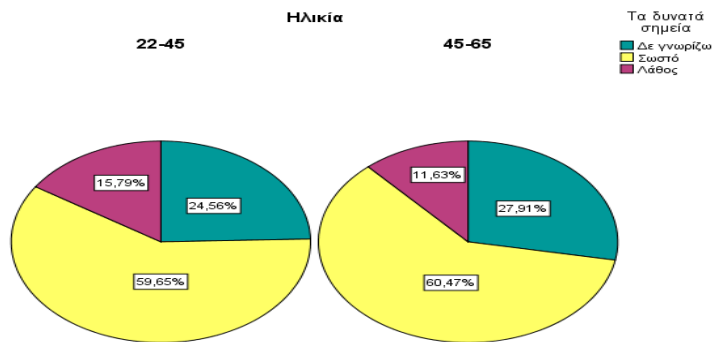
Διάγραμμα Η7: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 7 με βάση την ηλικία

Παρόμοια είναι και η κατάσταση στο διάγραμμα Η8. Μπορούμε να δούμε ότι οι κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά στον τομέα των μαθηματικών ανέρχονται σε ποσοστό 43,86% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 και 32,56% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65, οι λανθασμένες απαντήσεις ανέρχονται σε ποσοστό σε 29,82% για τις ηλικίες 22-45 και 18,6% για τις ηλικίες 45-65. Η μεγαλύτερη διαφορά ξανά φαίνεται σε αυτούς που απάντησαν πως δε γνωρίζουν, με ποσοστό 26,32% για την ομάδα των 22-45 και 48,84% για την ομάδα των 45-65.



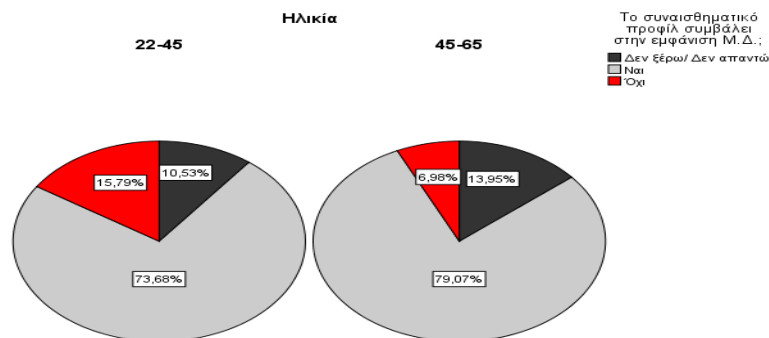
Διάγραμμα Η8: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 8 με βάση την ηλικία

Στο διάγραμμα Η9, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι οι δύο ηλικιακές ομάδες δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές στα ποσοστά των απαντήσεων τους για τα δυνατά σημεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά μέσο όρο, σωστά απάντησε το 59,65% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 και το 60,47% ηλικίας 45-65, λάθος το 15,79% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 και το 11,63% ηλικίας 45-65. Πανομοιότυπο είναι και το ποσοστό εκείνων που δε γνωρίζουν, 15,79% ηλικίας 22-45 και 27,91% ηλικίας 45-65.



Διάγραμμα Η9: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 9 με βάση την ηλικία

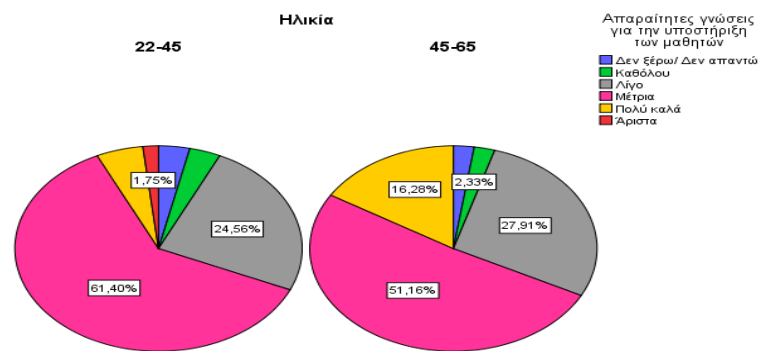
Το διάγραμμα Η10 απεικονίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ανά ηλικιακή ομάδα, για το εάν το συναισθηματικό προφίλ συμβάλει στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Όπως μπορούμε να δούμε, δεν φαίνεται οι δύο ηλικιακές ομάδες να έχουν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ τους. Το 73,68% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 και το 79,07% ηλικίας 45-65 έχουν απαντήσει πως ναι, συμβάλει. Ελάχιστη είναι η απόκλιση εκείνων που απάντησαν “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ” με ποσοστά 10,53% για ηλικία 22-45 και 13,95% για ηλικία 45-65. Η μεγαλύτερη απόκλιση που παρουσιάζουν για την ερώτηση αυτή είναι για τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν πως όχι, δε συμβάλει με ποσοστό 15,79% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 και 6,98% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65.



Διάγραμμα Η10: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 10 με βάση την ηλικία

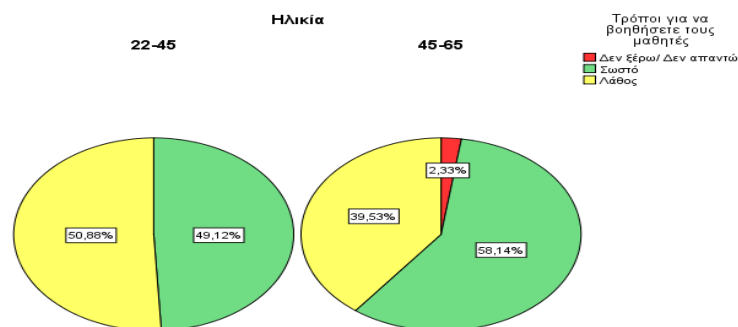
Ακολουθεί το διάγραμμα Η11 στο οποίο μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών που τους καθιστούν ικανούς να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, μπορούμε να δούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο ηλικιακών ομάδων μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μέτριο βαθμό, με ποσοστά 61,4% για την ηλικιακή ομάδα 22-45 και 51,16% για την ομάδα 45-65. Οι εκπαιδευτικοί

ηλικίας 22-45 απάντησαν “λίγο” σε ποσοστό 24,56% έναντι 27,91% που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-65. Καθόλου γνώσεις φαίνεται να μην έχει το 3,51% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 και το 2,33% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65. Πολύ καλά απάντησε μόνο το 5,27% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 έναντι του 16,26% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65. Άριστη γνώση φαίνεται να έχει μόνο το 1,75% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45. Ενώ υπάρχει και το μικρό ποσοστό 3,51% και 2,33% των εκπαιδευτικών που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 22-45 και 45-65 αντίστοιχα, που απάντησαν “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ”.



Διάγραμμα H11: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 11 με βάση την ηλικία

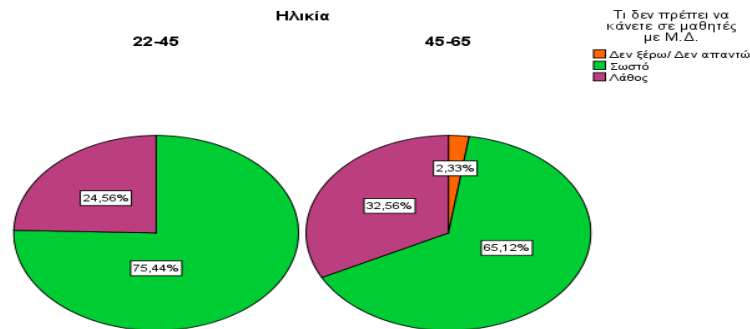
Στο διάγραμμα H12 είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί και των δυο ηλικιακών ομάδων 22-45 και 45-65 έχουν απαντήσει κατά μέσο όρο σωστά στην ερώτηση 12, που αφορά στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, με ποσοστά 49,12% και 58,14% αντίστοιχα, ενώ μόνο το 2,33% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 έχουν απαντήσει “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ”. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45, που απάντησαν λάθος, κατά μέσο όρο, είναι μεγαλύτερο από εκείνο των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65, δηλαδή 50,88% έναντι 39,53%.



Διάγραμμα H12: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 12 με βάση την ηλικία

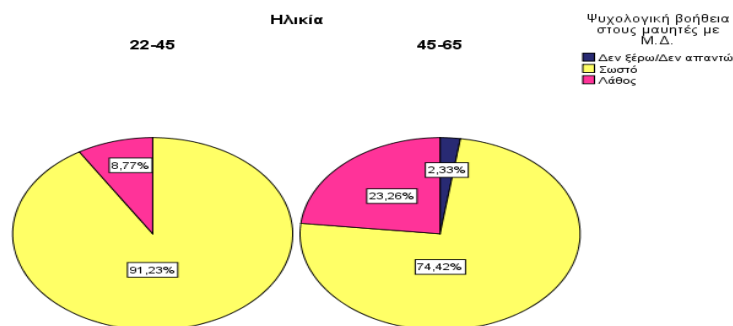
Στο διάγραμμα H13 φαίνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 όσο και οι

εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-65 κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά στην ερώτηση 13, σχετικά με πράγματα που θα πρέπει να αποφεύγουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με ποσοστά 75,44% και 65,12% αντίστοιχα. Οι λανθασμένες απαντήσεις ανέρχονται σε ποσοστό 24,56% για την ηλικιακή ομάδα 22-45 και 32,56% για 45-65, ενώ μόνο το 2,33% της δεύτερης ηλικιακής ομάδας απάντησε “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ”.



Διάγραμμα Η13: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 13 με βάση την ηλικία

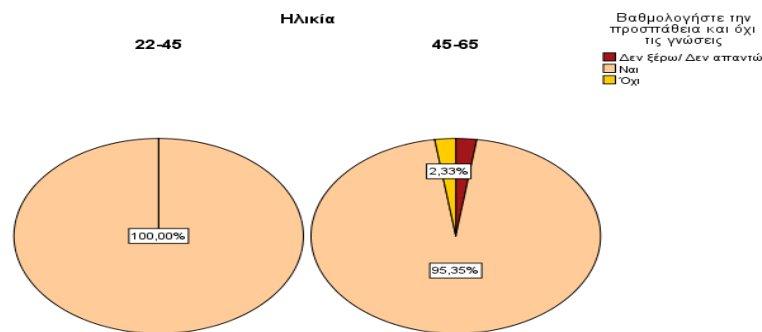
Στο διάγραμμα Η14 που ακολουθεί μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 φαίνεται να γνωρίζουν περισσότερα πράγματα σχετικά με την ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς το 91,23% έχει απαντήσει σωστά κατά μέσο όρο και μόλις το 8,77% λανθασμένα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65 με το 74,42% να έχει απαντήσει σωστά κατά μέσο όρο, το 23,26% να έχει απαντήσει λανθασμένα και το 2,33% να έχει επιλέξει “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ”.



Διάγραμμα Η14: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 14 με βάση την ηλικία

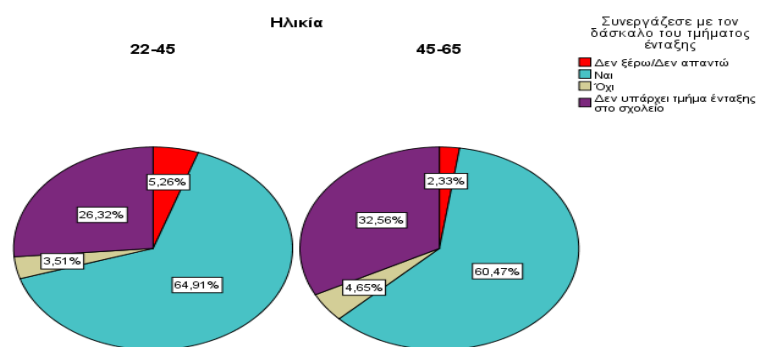
Συνεχίζουμε με το διάγραμμα Η15, στο οποίο μπορούμε να δούμε ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες καθώς το 100% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 πιστεύουν πως θα πρέπει να βαθμολογούν την προσπάθεια και όχι τις γνώσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όποτε αυτό είναι εφικτό. Εξίσου μεγάλο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65,

95,35% με ένα ελάχιστο 2,33% που απάντησε “όχι” και ένα 2,33% που απάντησε “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ”.



Διάγραμμα H15: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 15 με βάση την ηλικία

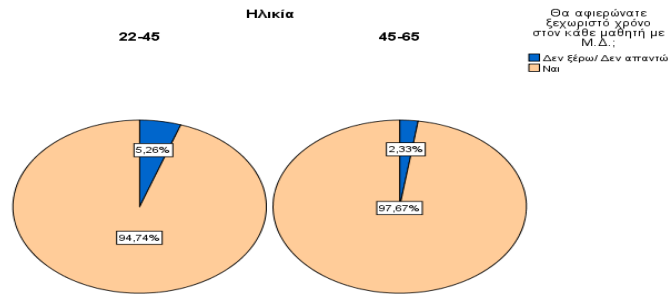
Το επόμενο διάγραμμα, το H16, μπορεί να μας δώσει πληροφορίες σχετικά με τις διαφορές που παρουσιάζουν, εάν υπάρχουν διαφορές, οι δύο ηλικιακές ομάδες σε σχέση με τη συνεργασία τους με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, εάν υπάρχει. Δεν παρατηρούμε μεγάλες διαφορές καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 όσο και εκείνοι ηλικίας 45-65 φαίνεται να συνεργάζονται αποτελεσματικά με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης με ποσοστά 64,91% και 60,47%, ενώ μικρά είναι τα ποσοστά εκείνων που δε συνεργάζονται αποτελεσματικά με 3,51% για τους πρώτους και 4,65% για τους δεύτερους. Ένα ποσοστό 26,32% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 μας απάντησε πως δεν υπάρχει τμήμα ένταξης στο σχολείο και 32,56% ηλικίας 45-65. Ενώ εκείνοι που επέλεξαν να απαντήσουν “Δεν ξέρω/Δεν απαντώ” ανέρχονται στο 5,26% ηλικίας 22-45 και μόλις 2,33% ηλικίας 45-65.



Διάγραμμα H16: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 16 με βάση την ηλικία

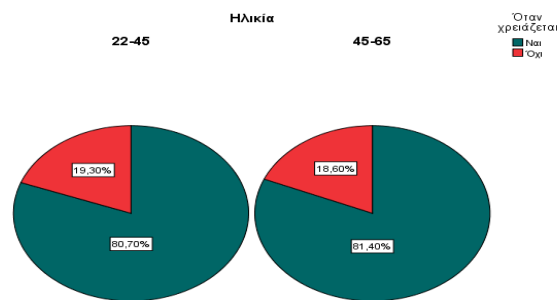
Στο διάγραμμα H17 δε βλέπουμε μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες, καθώς τόσο το 94,74% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 όσο και το 97,67% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 απάντησαν στην ερώτηση 17, δηλαδή είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν ξεχωριστό χρόνο στον κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ

μόνο το 5,26% και το 2,33% αντίστοιχα δεν απάντησαν. Αναλυτικότερα θα δούμε τα επόμενα διαγράμματα H17α, H17β, H17γ, H17δ και H17ε.



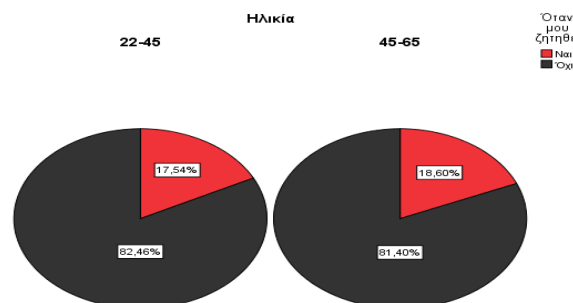
Διάγραμμα H17: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17 με βάση την ηλικία

Το διάγραμμα H17α μπορεί να μας δείξει ότι η πλειοψηφία και των δύο ηλικιακών ομάδων είναι πρόθυμη να αφιερώσει ξεχωριστό χρόνο στον κάθε μαθητή μόνο σε περιπτώσεις που πραγματικά χρειάζεται και είναι απαραίτητο, με ποσοστά 80,7% για εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 και 81,4% για εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65.



Διάγραμμα H17α: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17α με βάση την ηλικία

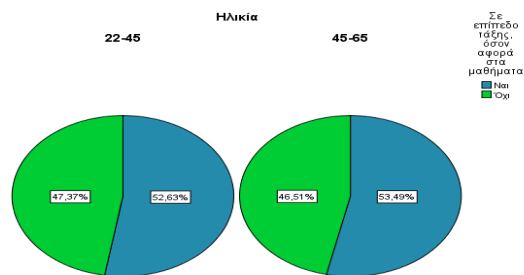
Στο διάγραμμα H17β φαίνεται ότι και πάλι έχουμε ομοφωνία ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες 22-45 και 45-65, ότι δηλαδή επιλέγουν να αφιερώσουν ξεχωριστό χρόνο στον κάθε μαθητή μόνο σε περιπτώσεις που αυτό τους ζητηθεί, με ποσοστά 82,46% και 81,4% αντίστοιχα.



Διάγραμμα H17β: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17β με βάση την ηλικία

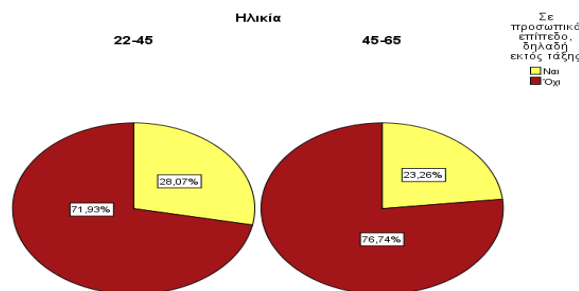
Το ίδιο σκηνικό επικρατεί και στο διάγραμμα H17γ, με το 52,63% των

εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 και το 53,49% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 να είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν ξεχωριστό χρόνο μόνο σε επίπεδο τάξης και σε ότι αφορά τα μαθήματα.



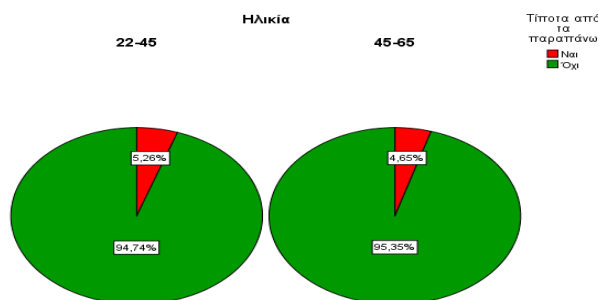
Διάγραμμα H17γ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17γ με βάση την ηλικία

Εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν ξεχωριστό χρόνο σε μαθητές και σε προσωπικό επίπεδο, εκτός τάξης, σε ποσοστιαία ανάλυση, φαίνονται στο διάγραμμα H17δ. Και πάλι δε βλέπουμε σημαντικές διαφορές, καθώς πρόθυμο φαίνεται να είναι τόσο το 71,93% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 όσο και το 76,74% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65.



Διάγραμμα H17δ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17δ με βάση την ηλικία

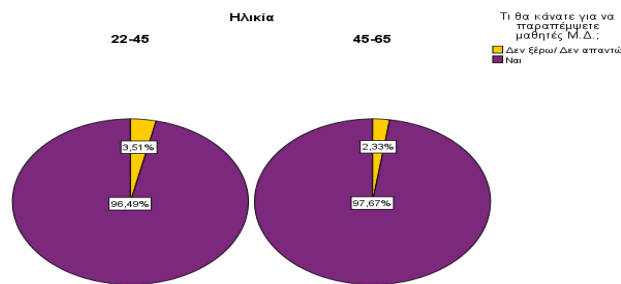
Τέλος, στο διάγραμμα H17ε μπορούμε να δούμε ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί τόσο της ηλικιακής ομάδας 22-45 όσο και 45-65, δε θα έκαναν τίποτα από τα παραπάνω, που σε ποσοστά εκφράζονται σε 5,26% και 4,65% αντίστοιχα.



Διάγραμμα H17ε: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 17ε με βάση την ηλικία

Από το διάγραμμα H18 μπορούμε να πάρουμε την πληροφορία ότι η

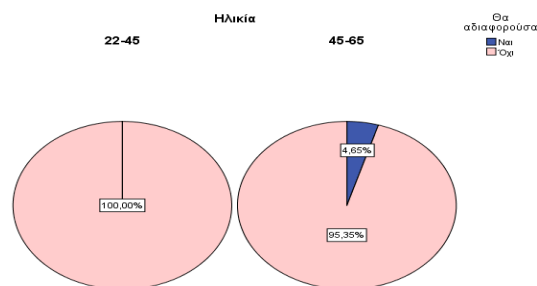
πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 όσο και 45-65 θα έκαναν κάτι για να παραπέμψουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιον ειδικό, σε περίπτωση που το έκριναν αναγκαίο, με ποσοστά 96,49% και 97,67% αντίστοιχα.



Διάγραμμα H18: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18 με βάση την ηλικία

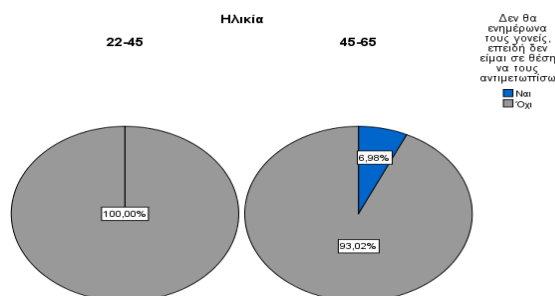
Αναλυτικότερα, για τις κινήσεις τους σχετικά με την παραπομπή μαθητών που χρήζουν αυτής της ανάγκης ακολουθούν τα διαγράμματα H18α, H18β, H18γ και H18δ.

Στο διάγραμμα H18α, όπως είναι προφανές, κανένας εκπαιδευτικός ηλικίας 22-45 δε θα αδιαφορούσε, ενώ αντίθετα ένα μικρό ποσοστό 4,65% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 θα αδιαφορούσε και δε θα έκανε τίποτα.



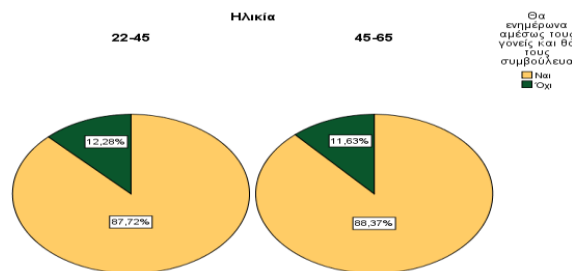
Διάγραμμα H18α: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18α με βάση την ηλικία

Στο διάγραμμα H18β βλέπουμε ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 δε θα επέλεγε να μην ενημερώσει τους γονείς, σε αντίθεση με το μικρό ποσοστό 6,98% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 που δε θα τους ενημέρωνε, θεωρώντας πως δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει πιθανές αρνητικές αντιδράσεις.



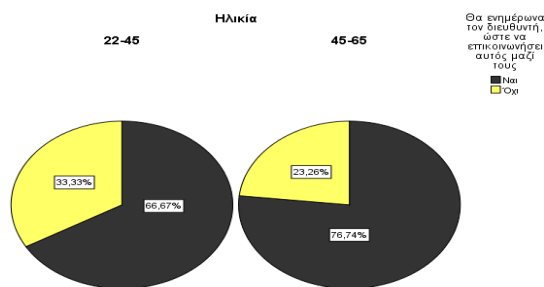
Διάγραμμα H18β: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18β με βάση την ηλικία

Στο διάγραμμα H18γ φαίνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 όσο και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-65 θα επέλεγαν να ενημερώσουν αμέσως τους γονείς και να τους συμβουλεύσουν, με ποσοστά 87,72% και 88,37% αντίστοιχα.



Διάγραμμα H18γ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18γ με βάση την ηλικία

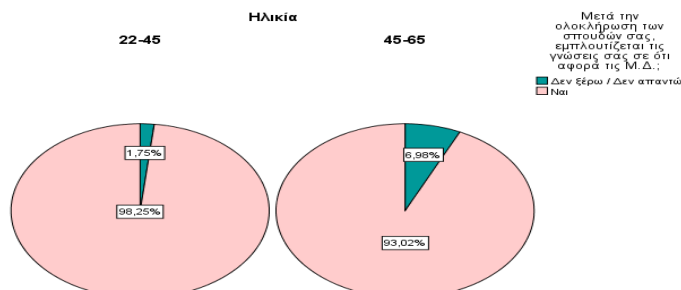
Τέλος, εκείνοι που θα ενημέρωναν τον διευθυντή, ώστε να επικοινωνήσει εκείνος με τους γονείς, όπως φαίνεται στο διάγραμμα H18δ, είναι το 66,67% των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-45 και το 76,74% που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45-65.



Διάγραμμα H18δ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 18δ με βάση την ηλικία

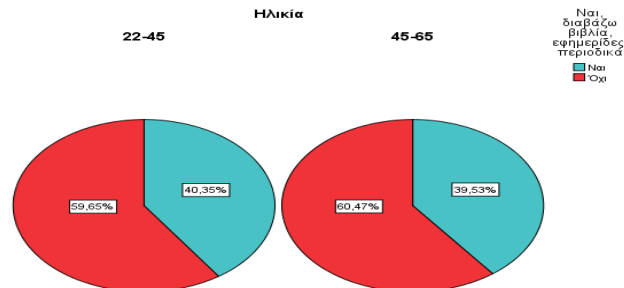
Σε ότι έχει να κάνει με τον εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών ακολουθούν τα διαγράμματα H19, H19α, H19β, H19γ, H19δ και H19ε.

Στο διάγραμμα 19 μπορούμε να δούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας, συνεχίζει να εμπλουτίζει τις γνώσεις της με ποσοστά 98,25% για εκείνους ηλικίας 22-45 και 93,02% για εκείνους ηλικίας 45-65.



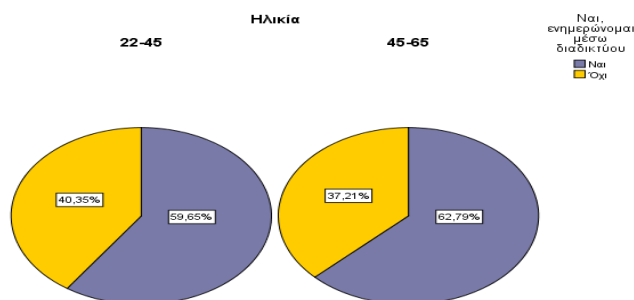
Διάγραμμα H19: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19 με βάση την ηλικία

Στο διάγραμμα H19α φαίνεται ότι κάτω από το 50% των εκπαιδευτικών και των δύο ηλικιακών ομάδων επιλέγουν να διαβάσουν βιβλία, εφημερίδες ή περιοδικά προς ενημέρωσή τους, με ακριβή ποσοστά 40,35% για την ομάδα των 22-45 και 39,53% για την ομάδα των 45-65.



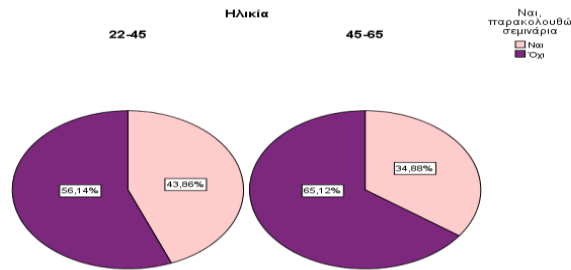
Διάγραμμα H19α: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19α με βάση την ηλικία

Από το διάγραμμα H19β μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επιλέγουν να ενημερωθούν μέσω διαδικτύου, με ακριβή ποσοστά 59,65% για εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 και 62,79% για εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65. Κι εδώ παρατηρούμε πως οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές.



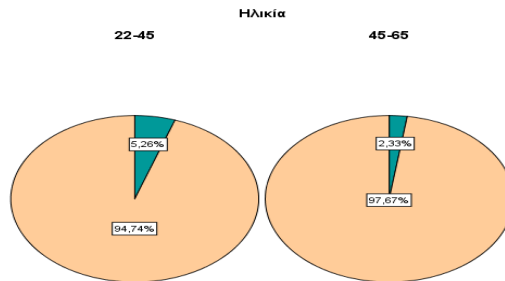
Διάγραμμα H19β: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19β με βάση την ηλικία

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα H19γ, κάτω από 50% είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών εκείνων που παρακολουθούν σεμινάρια προς ενημέρωσή τους ανεξαρτήτως ηλικίας. Το 43,86% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 και το 34,88% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 επιλέγει την παρακολούθηση σεμιναρίων ως μέσο ενημέρωσης.



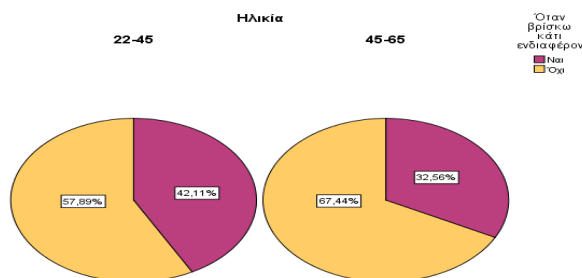
Διάγραμμα H19γ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19γ με βάση την ηλικία

Στο διάγραμμα H19δ μπορούμε να δούμε ότι υπάρχει και ένα μικρό μεν ποσοστό, αλλά υπάρχει, το οποίο δεν ενημερώνεται και δε συνεχίζει τον εμπλουτισμό των γνώσεών του. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 5,26% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 και στο 2,33% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65.



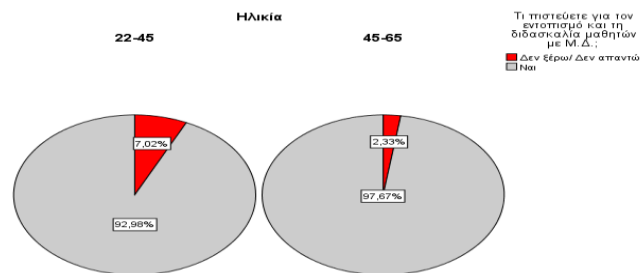
Διάγραμμα H19δ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19δ με βάση την ηλικία

Το τελευταίο διάγραμμα H19ε που αφορά στον εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών, δείχνει ότι το 42,11% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 όσο και το 32,56% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 επιλέγουν να ενημερώνονται μόνο σε περιπτώσεις που βρίσκουν κάτι ενδιαφέρον. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες δε φαίνεται να είναι έντονες.



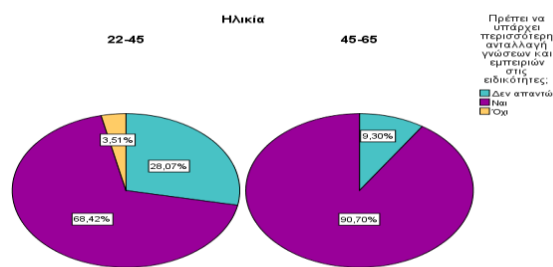
Διάγραμμα H19ε: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 19ε με βάση την ηλικία

Το διάγραμμα H20 μας δείχνει ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό, που ανέρχεται σε 7,02% για τους πρώτους και 2,33% για τους δεύτερους, δεν απάντησε στην ερώτηση 20, που εστιάζει στη γενικότερη γνώμη και στάση των εκπαιδευτικών.



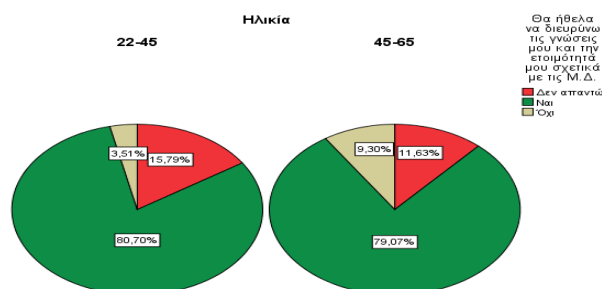
Διάγραμμα Η20: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20 με βάση την ηλικία

Αναλυτικότερα στο διάγραμμα Η20α, φαίνεται η διαφορά ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες, καθώς το 68,42% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 φαίνεται μικρό σε σχέση με το 90,7% εκείνων ηλικίας 45-65 που πιστεύει ότι θα πρέπει να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών στις ειδικότητες. Επίσης, μόνο το 9,3% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 δεν απάντησε στην ερώτηση, ενώ για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 το ποσοστό αυτό σχεδόν τριπλασιάζεται και ανέρχεται στο 28,07%, ενώ δε λείπει το 3,51% που θεωρεί πως κάτι τέτοιο δε χρειάζεται.



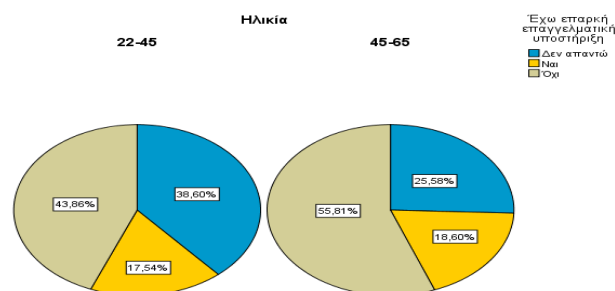
Διάγραμμα Η20α: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20α με βάση την ηλικία

Στο διάγραμμα Η20β πάλι δε βλέπουμε μεγάλες διαφορές, καθώς τόσο το 80,7% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 όσο και το 79,07% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 θα ήθελαν να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Μικρά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 και 45-65 που δε θα ήθελαν να διευρύνουν τις γνώσεις τους, με ποσοστά 3,51% και 9,30% αντίστοιχα και εκείνων που δεν απάντησαν, με ποσοστά 15,79% και 11,63% αντίστοιχα.



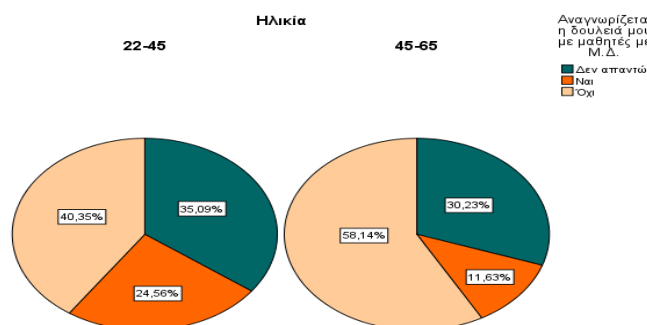
Διάγραμμα Η20β: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20β με βάση την ηλικία

Μεγάλα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν πως δεν έχουν επαγγελματική υποστήριξη, ανεξαρτήτως ηλικίας, όπως φαίνεται στο διάγραμμα Η20γ, με τα ποσοστά να ανέρχονται σε 43,86% για τις ηλικίες 22-45 και 55,81% για τις ηλικίες 45-65. Μεγάλα επίσης είναι και τα ποσοστά εκείνων που επέλεξαν να μην απαντήσουν στην ερώτηση και είναι 38,6% για τους πρώτους και 25,58% για τους δεύτερους. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που απάντησαν θετικά στην ερώτηση σχετικά με την επαγγελματική υποστήριξή τους και σε ποσοστά μεταφράζεται ως εξής: 17,54% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45 και 18,6% για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65.



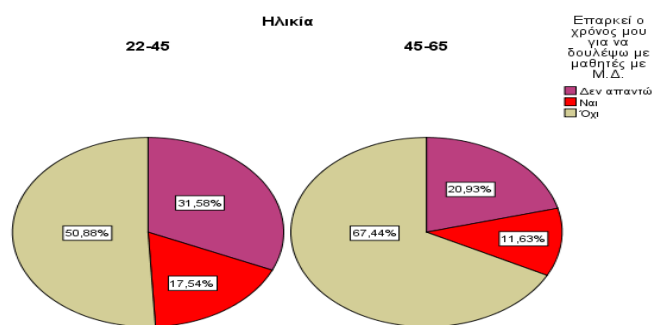
Διάγραμμα Η20γ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20γ με βάση την ηλικία

Παρόμοιο σκηνικό ακολουθεί και στο διάγραμμα Η20δ, όπου μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αναγνωρίζεται η δουλειά του με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 24,56% για εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45, σχεδόν διπλάσιο, σε σχέση με το 11,63% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65. Το 40,35% της πρώτης ηλικιακής ομάδας θεωρεί πως δεν αναγνωρίζεται επαρκώς η δουλειά τους, ποσοστό μικρότερο από το 58,14% που ισχύει για τους εκπαιδευτικούς της δεύτερης ηλικιακής ομάδας. Εξίσου μεγάλα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επέλεξαν να μην απαντήσουν καθόλου και είναι 35,09% για ηλικίες 22-45 και 30,23% για ηλικίες 45-65.



Διάγραμμα Η20δ: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20δ με βάση την ηλικία

Τέλος, στο τελευταίο διάγραμμα Η20ε μπορούμε να δούμε ότι το 50,88% των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 απάντησε πως δεν επαρκεί ο χρόνος του για να δουλέψει με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ποσοστό που είναι μικρότερο σε σχέση με το 67,44% των εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65. Λίγοι είναι εκείνοι που απάντησαν πως επαρκεί ο χρόνος τους και αυτό μεταφράζεται σε ποσοστά σε 17,54% και 11,63% για τις ηλικιακές ομάδες 22-45 και 45-65 αντίστοιχα. Ενώ και πάλι είναι υψηλά τα ποσοστά εκείνων που δεν απάντησαν, δηλαδή 31,58% για ηλικίες 22-45 και 20,93% για ηλικίες 45-65.



Διάγραμμα Η20ε: Σύγκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 20ε με βάση την ηλικία

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να προσδιορίσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στις Μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα τις γνώσεις τους πάνω σε συγκεκριμένες κατηγορίες: **1.** ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, **2.** χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών, **3.** υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και **4.** στάση και συμπεριφορά εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη διερεύνησε διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές με βάση το φύλο και την ηλικία.

Αναλυτικότερα, αναφερόμενοι στο σύνολο των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών, προκύπτει ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών είναι μέτριου βαθμού, γενικότερα και ειδικότερα στον κάθε τομέα ξεχωριστά (ανάγνωση, γραφή-ορθογραφία, μαθηματικά, συμπεριφορά). Μέτριες, θα λέγαμε ότι είναι και οι γνώσεις τους πάνω στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ φαίνεται να γνωρίζουν περισσότερα πάνω στον τομέα της ανάγνωσης απ' ότι στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας και των μαθηματικών. Στο κομμάτι της

υποστήριξης, οι γνώσεις τους φαίνεται να είναι αρκετά καλές, γεγονός που τους καθιστά ικανούς να παρέχουν ικανοποιητική υποστήριξη και βοήθεια σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, σε ότι αφορά στη γενικότερη στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τα συμπεράσματά μας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο σε περιπτώσεις που κάτι τέτοιο χρειάζεται και σε ότι αφορά τα μαθήματα και λιγότερο σε προσωπικό επίπεδο. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα έπαιρνε ενεργό δράση ενημερώνοντας τους γονείς ή ενημερώνοντας το διευθυντή του σχολείου για να ενημερώσει εκείνος τους γονείς σε περίπτωση που η παραπομπή ενός μαθητή κρίνεται απαραίτητη. Ακόμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνεχίζει να ενημερώνεται και να εμπλουτίζει τις γνώσεις της, ακόμα και σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, με ποικίλους τρόπους. Τέλος, και πάλι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία και μεγαλύτερη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στις διάφορες ειδικότητες, πως δεν έχει επαρκή επαγγελματική υποστήριξη, πως δεν αναγνωρίζεται η δουλειά του με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και πως ο χρόνος του να δουλέψει με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν επαρκεί. Συνεπώς, γενικότερα, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε θετική τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε, ότι υψηλά είναι τα ποσοστά και εκείνων που δεν απάντησαν συνειδητά ή επέλεξαν την επιλογή «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» στο σύνολο των ερωτήσεων.

Προχωρώντας, σε σύγκριση με βάση το φύλο, αναλύοντας τις απαντήσεις αντρών και γυναικών, όσον αφορά στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανές να ανιχνεύσουν σε σχέση με τους άντρες, οι οποίοι φαίνεται να μη γνωρίζουν σε μεγάλο μέρος. Το ίδιο ισχύει και σχετικά με τις γνώσεις τους πάνω στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, όπου και πάλι οι γυναίκες γνωρίζουν περισσότερα. Παρόμοιο σκεπτικό, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε και στο κομμάτι της υποστήριξης, όπου και πάλι οι γυναίκες, φαίνεται να είναι πιο ενημερωμένες και πιο ικανές να παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε ότι αφορά στο κομμάτι της στάσης και της συμπεριφοράς τους, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1. Τόσο οι γυναίκες, όσο και οι άντρες συνεργάζονται αποτελεσματικά με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, όπου αυτός υπάρχει.
2. Γυναίκες και άντρες θα αφιέρωναν ξεχωριστό χρόνο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Περισσότεροι άντρες σε σχέση με τις γυναίκες θα αφιέρωναν χρόνο

μόνο σε περιπτώσεις που χρειαζόταν. Οι γυναίκες είναι εκείνες που θα αφιέρωναν χρόνο σε περίπτωση που θα τους είχε ζητηθεί να το κάνουν. Πλειοψηφία αντρών και γυναικών, θα αφιέρωναν χρόνο μόνο σε ότι αφορά τα μαθήματα, ενώ οι γυναίκες περισσότερο σε σχέση με τους άντρες θα το έκαναν και σε προσωπικό επίπεδο.

3. Τόσο οι άντρες, όσο και οι γυναίκες, θα έκαναν κάτι σε περίπτωση που έκριναν απαραίτητη την παραπομπή ενός μαθητή σε κάποιον ειδικό. Πρέπει να επισημάνουμε ότι υπήρξε ένα ποσοστό αντρών που δήλωσε πως θα αδιαφορούσε. Γυναίκες και άντρες θα επέλεγαν να ενημερώσουν αμέσως οι ίδιοι τους γονείς και να τους συμβουλευθούν ή θα ενημέρωναν το διευθυντή, ώστε να το κάνει αυτός.
4. Όσον αφορά στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, τόσο άντρες όσο και γυναίκες, συνεχίζουν να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με το πέρας των σπουδών τους με διάφορους τρόπους. Κάτω από το μέσο όρο είναι εκείνοι οι άντρες και οι γυναίκες που επιλέγουν να διαβάζουν βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά καθώς και εκείνοι που παρακολουθούν σεμινάρια, ενώ στην πλειοψηφία και τα δύο φύλα τους επιλέγουν να ενημερωθούν μέσω του διαδικτύου.
5. Τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες, υπερτερώντας οι γυναίκες σε μικρό βαθμό ωστόσο, πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρχει ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στις διάφορες ειδικότητες και θα ήθελαν να διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω στο κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς επίσης θεωρούν ότι δεν έχουν επαρκή επαγγελματική υποστήριξη, ότι δεν αναγνωρίζεται η δουλειά τους με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ότι δεν επαρκεί ο χρόνος τους να δουλέψουν με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Υψηλά είναι τα ποσοστά εκείνων που δεν απάντησαν, με τους άντρες να έχουν υψηλότερα ποσοστά από εκείνα των γυναικών.

Τέλος, ολοκληρώνοντας, αναλύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν, 22-45 ή 45-65, όσον αφορά στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι γνώσεις και των δύο ηλικιακών ομάδων είναι μέτριες, ενώ η μεγαλύτερη διαφορά έγκειται στους εκπαιδευτικούς που δε γνώριζαν, οι οποίοι είναι περισσότεροι ηλικίας 45-65. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45, πάνω στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, φαίνεται να είναι περισσότερες και καλύτερες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65. Και πάλι, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-65 που δε γνωρίζουν είναι περισσότεροι από εκείνους ηλικίας 22-45. Στο κομμάτι της υποστήριξης, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και των δύο ηλικιακών ομάδων φαίνεται να

είναι μέτριες, χωρίς αξιοσημείωτες διαφορές ανάμεσά τους. Σε ότι αφορά στο κομμάτι της στάσης και της συμπεριφοράς τους, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1. Τόσο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 όσο και εκείνοι ηλικίας 45-65 φαίνεται να συνεργάζονται αποτελεσματικά με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης.
2. Τόσο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 όσο και εκείνοι ηλικίας 45-65 είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν ξεχωριστό χρόνο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε περιπτώσεις που κάτι τέτοιο πραγματικά χρειάζεται και είναι απαραίτητο, σε περιπτώσεις που αυτό τους ζητηθεί και σε επίπεδο τάξης σε ότι αφορά τα μαθήματα αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, εκτός τάξης. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ηλικιακών ομάδων που δε θα έκαναν τίποτα από αυτά.
3. Τόσο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-45 όσο και εκείνοι ηλικίας 45-65 θα έκαναν κάτι, σε περίπτωση που έκριναν αναγκαία την παραπομπή κάποιου μαθητή σε κάποιον ειδικό. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ηλικίας 45-65 θα αδιαφορούσε σε περίπτωση που συνέβαινε κάτι τέτοιο ή απλώς δε θα ενημέρωνε τους γονείς, φοβούμενος ίσως πιθανές αρνητικές αντιδράσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο ηλικιακών ομάδων, χωρίς διαφορές, ή θα ενημέρωνε τους γονείς και θα τους συμβούλευε ή θα ενημέρωνε το διευθυντή, ώστε να το κάνει αυτός.
4. Ανεξαρτήτως ηλικίας, οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους, είτε διαβάζοντας βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά, είτε μέσω διαδικτύου ακόμα και παρακολουθώντας σεμινάρια, με συχνότερη χρήση διαδικτύου ως μέσο ενημέρωσης. Δεν παύει να υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που δε συνεχίζει τον εμπλουτισμό των γνώσεών του.
5. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-65 πιστεύουν περισσότερο πως θα πρέπει να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή γνώσεων ανάμεσα στις ειδικότητες, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-45. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ηλικιακών ομάδων θα ήθελαν να διευρύνουν τις γνώσεις τους και θεωρούν πως δεν έχουν επαρκή επαγγελματική υποστήριξη, πως δεν αναγνωρίζεται η δουλειά τους με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πως δεν επαρκεί ο χρόνος τους να δουλέψουν με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Υψηλότερα φαίνεται να είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-45 που δεν απάντησαν στις ερωτήσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45-65.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αιτιολογημένα δεδομένης της έλλειψης κατευθυντήριων οδηγιών για την αξιολόγηση των μαθητών στα σχολικά πλαίσια.

Επίσης, η απειρία ορισμένου πληθυσμού όσον αφορά στην άσκηση επαγγέλματος παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς και η έλλειψη κατάλληλων υποδομών για την ορθή άσκηση του επαγγέλματος. Είναι μείζουσας σημασίας να δημιουργηθούν υπηρεσίες, ώστε να υποστηρίζουν, να εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα πρώιμης ανίχνευσης. Γίνονται προτάσεις, οι οποίες μπορούν να ενδυναμώσουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να επιτευχθεί η έγκαιρη παρέμβαση στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης.

Σε μελλοντική επέκταση της έρευνας, η χρήση μεγαλύτερου δείγματος και επιπρόσθετων, ακριβέστερων και λεπτομερειακών ίσως στοιχείων, θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξαγωγή πιο ολοκληρωμένων και πιο ισχυρά εμπεριστατωμένων αποτελεσμάτων.

Επίλογος

Μιλώντας για μαθησιακές δυσκολίες περιγράφουμε μια κατάσταση, η οποία:

1. Δεν είναι κυρίως το αποτέλεσμα μιας δυσλειτουργίας της όρασης, της ακοής, της φυσικής ανικανότητας, της νοητικής καθυστέρησης, της πρωταρχικής συναισθηματικής διαταραχής ή της πολιτισμικής διαφοράς.
2. Αλλά είναι αποτέλεσμα μιας σημαντικής διαφοράς μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της προσδιορισμένης γνωστικής αντίληψης, με επιπτώσεις σε ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω:
 - δεκτική γλώσσα (άκουσμα, ανάγνωση)
 - διαδικασία γλώσσας (σκέψη, εννοιολόγηση, αφομοίωση)
 - γλώσσα έκφρασης (ομιλία, ορθογραφία, γραφή)
 - μαθηματικοί υπολογισμοί
3. Μπορεί να σχετίζεται με μια ή περισσότερες συνθήκες που έχουν προσδιορισθεί ως ατομική αδυναμία, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και εξελικτική αφασία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες στοιχειοθετούν μια παροδική κατάσταση, στην οποία απαιτείται η έγκαιρη διάγνωση της και το πρώιμο ξεκίνημα της αντιμετώπισης της με ψυχραιμία και συντονισμό των ενεργειών. Οποσδήποτε είναι χρήσιμη και αναγκαία η παρέμβαση του ειδικού (логоθεραπευτή, ψυχολόγου, εκπαιδευτικού), αλλά την τελευταία λέξη την έχουν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι γονείς και το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες μετά από τη πλήρη ενημέρωσή τους. η απαλλαγή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από τις γραπτές εξετάσεις δε βοηθάει ενισχυτικά τη κατάσταση. Με αυτό τον τρόπο αποπροσανατολίζονται γονείς, ειδικοί και το ίδιο το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, στιγματίζονται στο σχολείο οι μαθητές ως προβληματικοί και τελικά αποδέχονται τη περιθωριακή τους θέση. Ουσιαστικά χάνουν το κουράγιο τους να ασχοληθούν με τις αναγνωστικές ή άλλες δυσκολίες τους, περιορίζουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές με όλες τις συνέπειες στο κοινωνικό – πολιτικό – πολιτιστικό επίπεδο. Γενικότερα, όχι στη περιθωριοποίηση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες σε ειδικό σχολείο, παράλληλη τάξη ή σε κάτι παρόμοιο. Αρκεί η υποστηρικτική αγωγή του στο κανονικό σχολείο από το δάσκαλο και η συνέχιση της αγωγής εκτός σχολείου από το λογοθεραπευτή.

Συνοψίζοντας, οι μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται έγκαιρη διάγνωση, σωστά προγραμματισμένη αντιμετώπιση, συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, ψυχραιμία και αποφυγή ακροτήτων του τύπου: «είσαι τεμπέλης-λα», «δεν προσπαθείς όσο μπορείς» κ.τ.λ. Για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι χειρότερο να φτάνει κανείς από το άγχος και την αγωνία στην υποτίμηση και την αδιαφορία.

Παραρτήματα

Ερωτηματολόγια

Α. Ερωτηματολόγιο 1^{ου} δείγματος

Οδηγίες:

Συμπληρώστε με ✓ ή X.

Σε κάθε ερώτηση επιλέγετε ΜΟΝΟ μία απάντηση. Στις ερωτήσεις που υπάρχει αστερίσκος (*) πριν την ερώτηση, μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις. Στις ερωτήσεις με πίνακες βάζετε ✓ ή X για κάθε ένα στη στήλη που θέλετε. Επίσης, υπάρχουν ερωτήσεις που παρακαλείσθε να γράψετε αυτό που σας ζητείτε.

Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

Όπου Μ.Δ. → Μαθησιακές Δυσκολίες

Γενικές πληροφορίες:

Φύλο:

- ☐ Άντρας
- ☐ Γυναίκα

Ηλικία:

- ☐ 22-45
- ☐ 45-65

Απόφοιτος Πανεπιστημίου:

- ☐ Ελληνικό
- ☐ Ξένο
- ☐ Άλλο

Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου:

- ☐ ΣΕΛΔΕ
- ☐ Εξομοίωση
- ☐ Μετεκπαίδευση
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Άλλο πτυχίο

Έτη υπηρεσίας:

Ερωτήσεις:

1. Γνωρίζετε τι είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες;
 - ☐ Καθόλου
 - ☐ Λίγο
 - ☐ Μέτρια
 - ☐ Πολύ καλά
 - ☐ Άριστα
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
2. Πως ταξινομούνται οι Μ.Δ.;
 - ☐ Δυσλεξία, Δυσφασία, Απραξία
 - ☐ Δυσγραφία, Δυσλεξία, Δυσαριθμησία
 - ☐ Αφασία, Δυσαριθμησία, Δυσπραξία
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
3. Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να ανιχνεύσετε μαθητή/μαθήτρια με Μ.Δ.;
 - ☐ Καθόλου
 - ☐ Λίγο

- ☐ Μέτρια
 - ☐ Πολύ καλά
 - ☐ Άριστα
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
4. *Ποιος είναι υπεύθυνος για τον εντοπισμό μαθητών/ριών με Μ.Δ. στο σχολείο σας;
- ☐ Διευθυντής σχολείου
 - ☐ Εκπαιδευτικός της τάξης
 - ☐ Εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής
 - ☐ Τοπικοί ειδικοί
 - ☐ Τοπικός Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος
 - ☐ Παιδίατρος
 - ☐ Κανένας
 - ☐ Άλλοι
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
5. Υπάρχει τμήμα ένταξης στο σχολείο σας;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
6. Αν υπάρχει τμήμα ένταξης, έχετε παρατηρήσει αλλαγές στη συνολική εικόνα (συμπεριφορά και επίδοση) των παιδιών;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
7. Σας υποστηρίζει και σας συμβουλεύει ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
8. Κρίνετε απαραίτητη τη δημιουργία ενός τέτοιου τμήματος σε όσα σχολεία δεν έχουν;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
9. Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να υποστηρίξετε μαθητή/ρια με Μ.Δ.;
- ☐ Καθόλου
 - ☐ Λίγο
 - ☐ Μέτρια
 - ☐ Πολύ καλά
 - ☐ Άριστα
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
10. Θεωρείτε πως μπορείτε να αντιμετωπίσετε μαθητή/ρια με Μ.Δ. εντός της σχολικής τάξης, σε ότι αφορά την επίδοση του/της;
- ☐ Καθόλου
 - ☐ Λίγο
 - ☐ Μέτρια
 - ☐ Πολύ καλά

- ☐ Άριστα
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
11. Θεωρείτε πως μπορείτε να αντιμετωπίσετε μαθητή/ρια με Μ.Δ. εντός της σχολικής τάξης, σε ότι αφορά τη συμπεριφορά του/της;
- ☐ Καθόλου
 - ☐ Λίγο
 - ☐ Μέτρια
 - ☐ Πολύ καλά
 - ☐ Άριστα
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
12. *Ποιος σας βοηθά και σας συμβουλεύει στη διδασκαλία σας σε παιδιά με Μ.Δ.;
- ☐ Κανένας
 - ☐ Συνάδελφοι
 - ☐ Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής
 - ☐ Διευθυντής
 - ☐ Σχολικός σύμβουλος
 - ☐ Γονείς του παιδιού
 - ☐ Λογοθεραπευτής
 - ☐ Ψυχολόγος
 - ☐ Άλλοι ειδικοί
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
13. Λαμβάνετε σωστές και έγκυρες πληροφορίες από τη συνεργασία σας με τους παραπάνω, για την αντιμετώπιση παιδιών με Μ.Δ.;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
14. Μαθητές στην τάξη:
- ☐ Μέχρι 10
 - ☐ 11-19
 - ☐ 20-26
 - ☐ Πάνω από 27
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
15. Ασχολείστε με τον κάθε μαθητή/ρια ξεχωριστά;
- ☐ Μόνο σε επίπεδο τάξης, όσον αφορά τα μαθήματα
 - ☐ Σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή εκτός τάξης
 - ☐ Και τα δυο
 - ☐ Τίποτα από τα παραπάνω
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
16. *Είστε πρόθυμοι να αφιερώσετε ξεχωριστό χρόνο στους μαθητές/ριες με Μ.Δ. ;
- ☐ Μόνο όταν χρειάζεται
 - ☐ Μόνο όταν μου ζητηθεί
 - ☐ Μόνο σε επίπεδο τάξης, όσον αφορά τα μαθήματα
 - ☐ Σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή εκτός τάξης
 - ☐ Τίποτα από τα παραπάνω
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
17. Κατά τη διάρκεια της θητείας σας μέχρι και σήμερα, έχετε συναντήσει μαθητές/ριες με

Μ.Δ.;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Άλλο
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

18. Αν ναι, πόσους μαθητές συναντήσατε;

- ☐ Μέχρι 10
- ☐ 11-19
- ☐ 20-26
- ☐ Πάνω από 27
- ☐ Άλλο
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

19. Από αυτούς τους μαθητές που συναντήσατε, συχνότερα ήταν:

- ☐ Αγόρια
- ☐ Κορίτσια
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

20. Γνωρίζετε εάν κληρονομούνται οι Μ.Δ.;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Άλλο
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

21. Πιστεύετε ότι η εμφάνιση Μ.Δ. οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, δηλαδή στη μη χορήγηση κατάλληλων αναπτυξιακών ερεθισμάτων από το περιβάλλον στις κατάλληλες ηλικίες;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Άλλο
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

22. Πιστεύετε ότι οι Μ.Δ. μπορούν να χαρακτηριστούν ως αναπτυξιακές δυσκολίες στο λόγο και στη γλώσσα;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Άλλο
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

23. Το συναισθηματικό προφίλ του παιδιού πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση Μ.Δ.;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Άλλο
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

24. Γνωρίζετε σε ποια ηλικία εμφανίζονται τα πρώτα συμπτώματα;

- ☐ Προσχολική
- ☐ Σχολική
- ☐ Εφηβική
- ☐ Άλλο
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

25. Ποιους από τους παρακάτω θα χαρακτηρίζατε ως μαθητές με Μ.Δ.;

Μαθητές με:	Ναι	Όχι	Δεν είμαι σίγουρος	Δε γνωρίζω αρκετά γι' αυτό
Χαμηλή νοητική ικανότητα				

Δυσπραξία				
Δυσγραφία				
Διάσπαση προσοχής				
Διαταραχή του φάσματος του αυτισμού				
Δυσλεξία				
Υπερκινητικότητα				
Δυσαριθμησία				
Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα				
Διαταραχές της γλώσσας και του λόγου				
Συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες				

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

26. Ποια είναι τα γενικότερα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. που παρατηρείτε;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Είναι αφηρημένος/η δεν προσέχει κατά την παράδοση			
Δεν κατανοεί τις προφορικές πληροφορίες			
Δεν θυμάται			
Μοιάζει αγχωμένος/η κατά τη διάρκεια του μαθήματος			
Τον/την κοροϊδεύουν οι συμμαθητές του/της			
Δεν κάθεται ακίνητος/η στο θρανίο			
Είναι αδέξιο			
Έχει φτωχή αντίληψη χώρου			
Χάνει συχνά τα πράγματά του			
Έχει φτωχή αντίληψη χρόνου			
Έχει κακή στάση σώματος			

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

27. Ποια είναι η στάση/συμπεριφορά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. απέναντι στις σχολικές του/της υποχρεώσεις;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Αποφεύγει να συμμετέχει στο μάθημα			
Βρίσκει αφορμές για να φύγει από την τάξη			
Παραπονιέται κάθε φορά που του ζητείται να διαβάσει/να γράψει/ να κάνει μαθηματικά			
Κουράζεται εύκολα και γρήγορα όταν διαβάσει/γράφει/κάνει μαθηματικά			
Αποφεύγει το διάβασμα/το γράψιμο/τα μαθηματικά			
Μισεί το διάβασμα/το γράψιμο/τα μαθηματικά			
Δεν κάνει τις ασκήσεις στο σπίτι που έχουν σχέση με μαθηματικά, γραφή και ανάγνωση			

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

28. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. στην ανάγνωση;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Διαβάζει αργά και συλλαβιστά			
Χάνει τη σειρά του κειμένου όταν διαβάζει			
Δυσκολεύεται να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει			
Συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά			
Η ανάγνωση είναι κατώτερη της χρονολογικής του ηλικίας			
Παραλείπει ή προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις			

Καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων			
Αγνόηση σημείων στίξης (ανάγνωση «χωρίς ανάσα»)			
Δυσκολία στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις			

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

29. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. στην ορθογραφία- γραφή;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Άλλοτε πιέζει πολύ το μολύβι και άλλοτε όχι όσο πρέπει			
Δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις γραμμές του τετραδίου			
Παραλείπει, προσθέτει ή αντιμεταθέτει γράμματα			
Κάνει ορθογραφικά λάθη			
Κακή σύνταξη			
Δυσκολεύεται στη διατήρηση αναλογίας πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων			
Παραλείπει σημεία στίξης			
Κολλάει λέξεις μεταξύ τους ή αφήνει πολύ μεγάλα κενά.			
Δυσκολεύεται στη σωστή και γρήγορη αντιγραφή από τον πίνακα			
Δυσνόητα γράμματα			
Αντιστρέφει γράμματα (π.χ. 3 αντί για ε)			

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

30. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. στα μαθηματικά;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Αντιστρέφει αριθμούς (π.χ. 6 αντί για 9)			
Δυσκολεύεται να εκτελέσει πράξεις			
Ξεχνάει τα κρατούμενα			
Δε μπορεί να λύσει προβλήματα			
Δυσκολεύεται στη διάκριση δεξιά - αριστερά			
Δυσκολεύεται στη διάκριση μεγεθών και σχημάτων			
Δυσκολεύεται στην προπαίδεια			
Διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς			
Δυσκολεύεται στην ερμηνεία και στο χειρισμό μαθηματικών συμβόλων			
Δυσκολεύεται με αριθμητικές έννοιες: μονός-ζυγός, μεγαλύτερος-μικρότερος			
Δυσκολεύεται να βάλει τις μονάδες κάτω από τις μονάδες, τις δεκάδες κάτω από τις δεκάδες κ.λ.π.			

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

31. Ποια είναι τα «δυνατά σημεία» ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ.;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Καλές γλωσσικές δεξιότητες			
Φαντασία και δημιουργικότητα			
Καλές τεχνικές και κατασκευαστικές δεξιότητες			
Ιδιαίτερα ταλέντα (σπορ, μουσική, θέατρο)			
Καλές πρακτικές ικανότητες			
Καλές οργανωτικές δεξιότητες			
Καλές κοινωνικές δεξιότητες			
Ενδιαφέρον για τη φυσική και ανάλογες επιστήμες			
Καλές τεχνικές ικανότητες			

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

32. Πώς γίνονται αποδεκτοί και ενσωματώνονται μαθητές/ριες με Μ.Δ. στην τάξη;

Τρόποι	Σχεδόν πάντα	Συχνά	Σπάνια	Πότε
Ενθάρρυνση και υποστήριξη από συνομηλίκους				
Οι συνομήλικοι τους αγνοούν				
Οι συνομήλικοι τους εξαιρούν από τις δραστηριότητες της τάξης				
Οι συνομήλικοι τους εκφοβίζουν				
Οι συνομήλικοι τους κακοποιούν				
Οι συνομήλικοι αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις μαζί τους				
Οι συνομήλικοι δε λαμβάνουν υπόψη τους τη δυσκολία τους				

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

33. Πώς μπορείτε να βοηθήσετε ένα μαθητή/ρια με Μ.Δ.;

Τρόποι	Σχεδόν πάντα	Συχνά	Σπάνια	Πότε
Χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο				
Με το να είστε σίγουροι ότι ο μαθητής/ρια καταλαβαίνει				
Με συχνές επαναλήψεις της διδακτικής ύλης				
Διαφοροποίηση του υλικού της τεχνολογίας που χρησιμοποιούνται				
Συνεχής αξιολόγηση της γνώσης που έχει κατακτήσει				
Με το να δίνετε πολλές πληροφορίες				
Χρήση βοηθού μέσα στην τάξη (π.χ. κάποιος να αντιγράφει κ.λ.π)				
Εξασφαλίζοντας παράγοντες μέσα στην τάξη που είναι οι βέλτιστοι για το μαθησιακό στυλ των μαθητών/ριων (φως, ήχος, καρέκλα κ.λ.π)				
Επιβραβεύοντας τους				
Χρήση άλλων μέσων διδασκαλίας(π.χ. γράψιμο στο πίνακα με χρωματιστές κιμωλίες)				
Βάζοντας τον μαθητή να κάτσει στα μπροστινά θρανία				
Επιλέγοντας έναν καλύτερο μαθητή από αυτόν να κάτσει δίπλα του, για να λειτουργήσει ως κίνητρο για την απόδοσή του				
Άλλο				

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

34. Τι ΔΕΝ πρέπει να κάνετε όταν έχετε απέναντί σας ένα μαθητή/ρια Μ.Δ.;

	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
Βάλτε του/της πολλή δουλειά για το σπίτι			
Ζητήστε του να αποστηθίσει βασικές πληροφορίες από τα μαθήματα			
Ζητήστε του να διαβάσει δυνατά μέσα στην τάξη			
Μην διορθώνετε όλα του/της τα λάθη			
Συγκρίνετέ τον/την με άλλους μαθητές			
Χρησιμοποιήστε έντονα χρώματα όταν διορθώνετε			
Όταν τον/την εξετάζετε να μην του/της κάνετε δύσκολες			

συντακτικά ερωτήσεις			
----------------------	--	--	--

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

35. Πώς μπορείτε να βοηθήσετε ψυχολογικά τους μαθητές με Μ.Δ.;

Τρόποι	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
Χαρακτηρίστε τον/την «τεμπέλη», «αδιάφορο»			
Ενθαρρύνετε τον/την να συνεχίσει την προσπάθεια			
Καλλιεργήστε καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του/της			
Εξατομικεύστε το μάθημά του/της όταν αυτό είναι εφικτό			
Επιβραβεύστε τον/την για την προσπάθειά του/της			

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

36. Ο δάσκαλος ενός/μιας μαθητή/ριας με Μ.Δ. καλό θα είναι, όποτε μπορεί, να βαθμολογεί την προσπάθεια και όχι τις γνώσεις.

- ☐ Σωστό
☐ Λάθος
☐ Άλλο
☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

37. Ποιος παρέχει άμεση βοήθεια σε μαθητές/ριες με Μ.Δ.;

Άτομα	Σχεδόν πάντα	Συχνά	Σπάνια	Πότε
Υποστήριξη από συνομηλίκους ή φίλους				
Εκπαιδευτικός της τάξης				
Γονείς				
Συγγενείς				
Άλλοι εθελοντές				
Βοηθός της τάξης				
Διευθυντής				
Ειδικός παιδαγωγός				
Λογοθεραπευτής				
Παιδίατρος				
Άλλοι				

☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

38. Γνωρίζετε τι είναι το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.;

- ☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Άλλο
☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

39. Γνωρίζετε τη διαδικασία που προβλέπεται για την παραπομπή στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. μαθητών με Μ.Δ.;

- ☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Άλλο
☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

40. Έχετε παραπέμψει κάποιον γονέα με παιδί με Μ.Δ. στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ ή σε κάποιον άλλο ειδικό;

- ☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Άλλο
☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

41. Αν ναι, ήταν δεκτικοί οι γονείς;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
42. *Εάν κρίνατε απαραίτητη την παραπομπή του μαθητή/ριας, τι από τα παρακάτω θα κάνατε;
- ☐ Θα αδιαφορούσα.
 - ☐ Δε θα ενημερώσω τους γονείς, επειδή δεν είμαι σε θέση να τους αντιμετωπίσω.
 - ☐ Θα ενημέρωνα αμέσως τους γονείς και θα τους συμβούλευα.
 - ☐ Θα ενημέρωνα το διευθυντή, ώστε να επικοινωνήσει αυτός μαζί τους.
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
43. Πιστεύετε ότι ένας μαθητής/ρια με Μ.Δ. μπορεί να θεραπευτεί;
- ☐ Ναι, πλήρως.
 - ☐ Όχι, δεν παρουσιάζουν καμία βελτίωση.
 - ☐ Μένουν στάσιμοι.
 - ☐ Επιδεινώνονται.
 - ☐ Δε μιλάμε για θεραπεία, αλλά για αποκατάσταση
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
44. *Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας, συνεχίζετε τον εμπλουτισμό των γνώσεων σας;
- ☐ Ναι, διαβάζω βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, .
 - ☐ Ναι, ενημερώνομαι μέσω Διαδικτύου.
 - ☐ Ναι, παρακολουθώ σεμινάρια.
 - ☐ Όχι
 - ☐ Μόνο όταν βρίσκω κάτι ενδιαφέρον.
 - ☐ Άλλο.
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
45. *Ενημερώνεστε για τις νέες εξελίξεις σε ότι αφορά τις Μ.Δ.;
- ☐ Ναι, διαβάζω βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, .
 - ☐ Ναι, ενημερώνομαι μέσω Διαδικτύου.
 - ☐ Ναι, παρακολουθώ σεμινάρια.
 - ☐ Όχι
 - ☐ Μόνο όταν βρίσκω κάτι ενδιαφέρον.
 - ☐ Άλλο.
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
46. Πιστεύετε ότι θα βοηθούσε οι μαθητές/ριες με Μ.Δ. να αποτελούν ένα ξεχωριστό ομοιογενές τμήμα του κάθε σχολείου;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Ίσως
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
47. Πιστεύετε πως θα βοηθούσε τους μαθητές/ριες με Μ.Δ. να εξαιρεθούν από ορισμένα μαθήματα;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Άλλο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

Αν ναι, ποια;

.....

.....

48. Πιστεύετε ότι θα μπορούσε να βοηθήσει η δημιουργία εξειδικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για τους μαθητές/ριες με Μ.Δ.;
- ☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Άλλο
☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
49. Κρίνετε απαραίτητη την ύπαρξη Λογοθεραπευτών σε όλα τα σχολεία για τη διαχείριση όλων των διαταραχών πέρα των Μ.Δ.;
- ☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Άλλο
☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση
50. Κρίνετε απαραίτητη την παρουσία άλλων ειδικών στα σχολεία;
- ☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Άλλο
☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

Αν ναι, ποιοι;

.....

.....

51. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημερινή πρακτική για εντοπισμό και διδασκαλία μαθητών/ριών με Μ.Δ., απαντήστε στα παρακάτω.

	Ναι	Όχι
Πολλοί μαθητές εντοπίζονται πολύ αργά		
Υπάρχει έλλειψη γνώσης σχετικά με τις Μ.Δ.		
Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο κατά κύριο λόγο για μαθητές χωρίς Μ.Δ.		
Πρέπει να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών στις ειδικότητες		
Είναι επαρκής η εκπαίδευση σχετικά με τις Μ.Δ. στη βασική εκπαίδευση		
Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου και την ετοιμότητά μου σχετικά με τις Μ.Δ.		
Δεν έχω επαρκή επαγγελματική υποστήριξη		
Δεν αναγνωρίζεται η δουλειά μου με μαθητές με Μ.Δ.		
Δεν επαρκεί ο χρόνος μου για να δουλέψω με μαθητές με Μ.Δ.		
Άλλο		

- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ/Δεν κατάλαβα την ερώτηση

Παρατηρήσεις – Σχόλια:

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστούμε πολύ!!!



B. Ερωτηματολόγιο 2^{ου} δείγματος

Οδηγίες:

Συμπληρώστε με ✓ ή X.

Σε κάθε ερώτηση επιλέγετε ΜΟΝΟ μία απάντηση. Στις ερωτήσεις που υπάρχει αστερίσκος (*) πριν την ερώτηση, μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις. Στις ερωτήσεις με πίνακες βάζετε ✓ ή X για κάθε ένα στη στήλη που θέλετε. Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

Όπου Μ.Δ. → Μαθησιακές Δυσκολίες

Γενικές πληροφορίες:

Φύλο:

- ☐ Άντρας
- ☐ Γυναίκα

Ηλικία:

- ☐ 22-45
- ☐ 45-65

Απόφοιτος Πανεπιστημίου:

- ☐ Ελληνικό
- ☐ Ξένο
- ☐ Άλλο

Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου:

- ☐ ΣΕΛΔΕ
- ☐ Εξομοίωση
- ☐ Μετεκπαίδευση
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Άλλο πτυχίο

Έτη υπηρεσίας:

- ☐ 1-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ 31 και άνω

Πόσους/ες μαθητές/τριες με Μ.Δ. κατά τη διάρκεια της θητείας μέχρι και σήμερα έχετε συναντήσει;

- ☐ Κανέναν
- ☐ Μέχρι 10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ Πάνω από 30
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

Ερωτήσεις:

1. Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να ανιχνεύσετε μαθητή/μαθήτρια με Μ.Δ.;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο

- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ καλά
- ☐ Άριστα
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

2. Ποια από τα παρακάτω σημάδια στον τομέα της **ανάγνωσης**, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνεύσετε ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Έλλειψη προόδου στην ανάγνωση			
Κουράζεται όταν διαβάζει			
Αργή και συλλαβιστή ανάγνωση			
Μονότονη ανάγνωση			
Είναι πρόθυμος να διαβάσει			

3. Ποια από τα παρακάτω σημάδια στον τομέα της **γραφής - ορθογραφίας**, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνεύσετε ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Ευανάγνωστα γράμματα			
Ορθογραφικά λάθη			
Κολλάει τις λέξεις μεταξύ τους			
Περίεργη στάση σώματος			
Κάνει μουτζούρες			

4. Ποια από τα παρακάτω σημάδια στον τομέα της **αριθμητικής**, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνεύσετε ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Δυσκολία στην προπαίδεια			
Λύνει προβλήματα			
Εκτελούν εύκολα πράξεις			
Χρησιμοποιούν τα δάχτυλα τους ή αντικείμενα αναφοράς για να μετράνε			
Κατανοεί χωροχρονικές έννοιες			

5. Ποια από τα παρακάτω σημάδια στον τομέα της **συμπεριφοράς**, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνεύσετε ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Είναι αδέξιος/α			
Κάθεται ακίνητος/η στο θρανίο			
Ψάχνει αφορμές να φεύγει από την τάξη			
Παρακολουθεί το μάθημα			
Χάνει συχνά τα πράγματά του			

6. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. στην **ανάγνωση**;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Χάνει τη σειρά του κειμένου όταν διαβάζει			
Δυσκολεύεται να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει			
Συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά			
Παραλείπει ή προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις			
Δυσκολία στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις			

7. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. στην **ορθογραφία- γραφή**;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Άλλοτε πιέζει πολύ το μολύβι και άλλοτε όχι όσο πρέπει			
Δυσκολεύεται στη διατήρηση αναλογίας πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων			
Παραλείπει σημεία στίξης			
Δυσκολεύεται στη σωστή και γρήγορη αντιγραφή από τον πίνακα			
Αντιστρέφει γράμματα (π.χ. 3 αντί για ε)			

8. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ. στα **μαθηματικά**;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Αντιστρέφει αριθμούς (π.χ. 6 αντί για 9)			
Ξεχνάει τα κρατούμενα			
Δυσκολεύεται στην ερμηνεία και στο χειρισμό μαθηματικών συμβόλων			
Διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς			
Δυσκολεύεται να βάλει τις μονάδες κάτω από τις μονάδες, τις δεκάδες κάτω από τις δεκάδες κ.λ.π.			

9. Ποια είναι τα «**δυνατά σημεία**» ενός μαθητή/ριας με Μ.Δ.;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Καλές γλωσσικές δεξιότητες			
Φαντασία και δημιουργικότητα			
Καλές τεχνικές και κατασκευαστικές δεξιότητες			
Ιδιαίτερα ταλέντα (σπορ, μουσική, θέατρο)			
Ενδιαφέρον για τη φυσική και ανάλογες επιστήμες			

10. Το συναισθηματικό προφίλ του παιδιού πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση Μ.Δ.;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

11. Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να υποστηρίξετε μαθητή/ρια με Μ.Δ.;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ καλά
- ☐ Άριστα
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

12. *Με ποιους από τους παρακάτω τρόπους μπορείτε να βοηθήσετε μαθητές/ριες με Μ.Δ.;

- ☐ Χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο
- ☐ Βάζοντας το μαθητή να κάτσει στα τελευταία θρανία
- ☐ Συνεχής αξιολόγηση της γνώσης που έχει κατακτήσει
- ☐ Με το να δίνετε πολλές πληροφορίες

- ☐ Εξασφαλίζοντας παράγοντες μέσα στην τάξη που είναι οι βέλτιστοι για το μαθησιακό στυλ των μαθητών/ριών (φως, ήχος, καρέκλα κ.λ.π)
 - ☐ Επιβραβεύοντας τους
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ
13. *Τι ΔΕΝ πρέπει να κάνετε όταν έχετε απέναντί σας ένα μαθητή/ρια με Μ.Δ.;
- ☐ Βάλτε του/της πολλή δουλειά για το σπίτι
 - ☐ Ζητήστε του να διαβάσει δυνατά μέσα στην τάξη
 - ☐ Διορθώστε όλα του τα λάθη
 - ☐ Χρησιμοποιείτε έντονα χρώματα όταν διορθώνετε
 - ☐ Ζητήστε του να αποστηθίσει μόνο βασικές πληροφορίες από τα μαθήματα
 - ☐ Όταν τον/την εξετάζετε κάντε δύσκολες συντακτικές ερωτήσεις
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ
14. *Πώς μπορείτε να βοηθήσετε ψυχολογικά τους μαθητές με Μ.Δ.;
- ☐ Χαρακτηρίστε τον «τεμπέλη» ή «αδιάφορο»
 - ☐ Ενθαρρύνετε τον/την να συνεχίσει την προσπάθεια
 - ☐ Καλλιεργήστε καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του/της
 - ☐ Εξατομικεύστε το μάθημά του/της όταν αυτό είναι εφικτό
 - ☐ Επιβραβεύστε τον/την για την προσπάθειά του/της
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ
15. Ο δάσκαλος ενός/μιας μαθητή/ριας με Μ.Δ. καλό θα είναι, όποτε μπορεί, να βαθμολογεί την προσπάθεια και όχι τις γνώσεις.
- ☐ Σωστό
 - ☐ Λάθος
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ
16. Συνεργάζεστε αποτελεσματικά με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης;
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι
 - ☐ Δεν υπάρχει τμήμα ένταξης στο σχολείο
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ
17. *Είστε πρόθυμοι να αφιερώσετε ξεχωριστό χρόνο στον κάθε μαθητή/ρια με Μ.Δ.;
- ☐ Όταν χρειάζεται
 - ☐ Όταν μου ζητηθεί
 - ☐ Σε επίπεδο τάξης, όσον αφορά στα μαθήματα
 - ☐ Σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή εκτός τάξης
 - ☐ Τίποτα από τα παραπάνω
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ
18. *Εάν κρίνατε απαραίτητη την παραπομπή του μαθητή/ριας σε κάποιον ειδικό, τι από τα παρακάτω θα κάνατε;
- ☐ Θα αδιαφορούσα.
 - ☐ Δε θα ενημέρωνα τους γονείς, επειδή δεν είμαι σε θέση να τους αντιμετωπίσω.
 - ☐ Θα ενημέρωνα αμέσως τους γονείς και θα τους συμβούλευα.
 - ☐ Θα ενημέρωνα το διευθυντή, ώστε να επικοινωνήσει αυτός μαζί τους.
 - ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ
19. *Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας, συνεχίζετε τον εμπλουτισμό των γνώσεών σας σε ότι αφορά τις Μ.Δ.;
- ☐ Ναι, διαβάζω βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, .
 - ☐ Ναι, ενημερώνομαι μέσω Διαδικτύου.
 - ☐ Ναι, παρακολουθώ σεμινάρια.

- ☐ Όχι
- ☐ Όταν βρίσκω κάτι ενδιαφέρον.
- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

20. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημερινή πρακτική για εντοπισμό και διδασκαλία μαθητών/ριών με Μ.Δ., απαντήστε στα παρακάτω.

	Ναι	Όχι
Πρέπει να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών στις ειδικότητες		
Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου και την ετοιμότητά μου σχετικά με τις Μ.Δ.		
Έχω επαρκή επαγγελματική υποστήριξη		
Αναγνωρίζεται η δουλειά μου με μαθητές με Μ.Δ.		
Επαρκεί ο χρόνος μου για να δουλέψω με μαθητές με Μ.Δ.		

- ☐ Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

Ευχαριστούμε πολύ!!!



Βιβλιογραφία

Ξένες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adelman H. S. & Taylor L. (1993) *Learning problems and learning difficulties: Moving forward*. California: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Bender W. N. & Larkin M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dockrell, J. & Mc Shane, J. (2003). *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hallahan P. D., Lloyd W. J., Kauffman M. J., et al. (2005). *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective Teaching* (Third Edition). Boston: Pearson Education.
- Pierangelo R. & Giuliani G. (2006). *Learning Disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston: Pearson Education.
- Smith R. C. (2004). *Learning Disabilities: The Interaction of Students and their environments* (Fifth Edition). Boston: Pearson Education.

Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγαλιώτης Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση* (6^η Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αδαμόπουλος, Π. Ν. (2002). *Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Αθανασιάδη Ε. (2001). *Η Δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται, διαφορετικός τρόπος μάθησης, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αλεξάνδρου Κ. (1995). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Δανιάς.
- Αναγνωστόπουλος Δ. Κ. & Σίνη Α. Θ. (2005). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- Αναστασίου Δ. (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτροπος.
- Βλασσοπούλου Μ., Γιαννετοπούλου Α., Διαμαντή Μ., και συν. (2007). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γλύκας Μ., & Καλομοίρης Γ. (Επιμ.). (2003). *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου: Πρόληψη, έρευνα, παρέμβαση και νέες τεχνολογίες στην υγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γωνίδα Ε. (1999). *Μεταγνώση και εκπαιδευτική πράξη*, στο Σ. Παντελιάδου (επιμ.) *Μεταγνωστικές δεξιότητες και οργάνωση συμπεριφοράς για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*, 19 – 34, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ.
- Dabie Nabuzoka. (2000). *Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή* (Αυγουστίνου Β., Μετάφραση). Αθήνα: Σαββάλας
- Δήμου Γ. Η. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο: μια θεωρητική προσέγγιση*. Ιωάννινα.

- Δήμου Γ. Η. (2004). *Διαγνωστική διαδικασία στο σχολείο*. Ιωάννινα.
- Δήμου Γ. Η. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία και μαθησιακές δυσκολίες (το παιδαγωγικό ατύχημα)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δρόσος Κ. (2009). Σημειώσεις Εργαστηρίου για το Μάθημα: «Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές για το Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας. Ιωάννινα.
- ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ (1990). Σημειώσεις από το Σεμινάριο με τίτλο «Μαθησιακές Δυσκολίες – Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ζάχος Δ. (1992). *Η ανάγνωση-γραφή. Ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Θανόπουλος Θ. (1997). *Τεχνικές διδ/λίας του γλωσσικού μαθήματος στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εκδόσεις: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Καλαντζή Σ. (1982). *Αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής με μεθόδους της «ειδικής παιδαγωγικής θεραπείας»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραπέτσας Α. Β. (1993). *Η Δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία* (Β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρυώτης Θ. (1997). *Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας*. Γλώσσα, 43: 41-49.
- Καρπαθίου Χ. Εμμ. (1990). *Δυσλεξία: Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Κασσέρης Χ. (2002). *Η Δυσλεξία: Θεωρητική προσέγγιση – Παιδαγωγική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κωνσταντίνου Χ. (2000). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτούλας Β., & Παντελιάδου Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*, Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος, 21-24 Μαΐου 2003.
- Λιβανίου Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Μάρκοβιτς Μ., Τζουριάδου Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Μάρκου Σ. (1993). *Δυσλεξία, θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μάρκου Σ. Ν. (1998). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομμάτη Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομμάτη Δ. (1995). *Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Εκδόσεις ιδίας.
- Moseley D. (1985). *Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση*. Ειδική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Κουτσούμπος.
- Μπότσας Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Βόλος: Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή.
- Μπότσας Γ. & Παντελιάδου Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες, στο E. Mela – Athanasopoulou (επιμ.) *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*, 491 – 509. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.
- Μπουρσιέ Α. (1986). *Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας* (Βασίλης Χρυσόχοος, Μετάφραση και προσαρμογή στα Ελληνικά). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Νιτσόπουλος Μ. (1987). *Βοηθήστε το παιδί σας. Μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, μέθοδος αντιμετώπισης*. Αθήνα: Εκδοτική Ομάδα.
- Ντέιβις Ρ. Ν. Τ. & Μπράουν Ε. Μ. (1998). *Το χάρισμα της δυσλεξίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επιμ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, 31 – 52. Βόλος.
- Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α. (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας Κ. Δ. (1993). *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πόρποδας Κ. Δ. (Επιμ.) (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Εκδόσεις ιδίου.
- Πόρποδας Κ. Δ. (Επιμ.) (2003). *Διάγνωση Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις ιδίου.
- Ρηγοπούλου Τ. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Ανέκδοτη εργασία.
- Σακκάς Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια: Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

- Στασινός Δ. (2001). *Δυσλεξία στο σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός Δ. Π. (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάφα Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τομαράς Ν. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ισοτίμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση* (3^η Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσοβίλη Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλωράτου Μ. Μ. (1992). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Όχι Τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαρίση Κ.. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Σημειώσεις Κλινικής Άσκησης II για το Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας*. Ιωάννινα.
- Χρηστάκης Γ. Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών Περιβολάκι – Ατραπός.
- Χρηστάκης Κ.Γ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Πηγές Διαδικτύου

Διονυσόπουλος Α. (1997-2011). Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία-Ορισμός. Προσπελάστηκε 29/06/2012 από:

http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/14_math_dysk_orismos1.htm

Σχεδιάγραμμα: Μηχανισμός μάθησης εγκεφάλου. Προσπελάστηκε 16/09/2012 από:

<http://myikid.blogspot.gr/2010/11/ikid.html>