



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: Η ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΣΕ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ Ν. ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ»**

Όνομα φοιτήτριας

Μπέκου Μαρία

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Φερόνας Ανδρέας: Επίκουρος Καθηγητής, Επιβλέπων

Καρακατσάνη Δέσποινα: Καθηγήτρια

Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα: Επίκουρη Καθηγήτρια

Κόρινθος, 2020

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	9
Θεωρητικό Μέρος	9
ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	9
1.1. Εννοιολογικοί ορισμοί.....	9
1.2. Η Νομοθεσία	13
1.3. Διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	18
1.4. Αίτια	20
1.5. Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	20
1.5.1. Αντίληψη-επεξεργασία.....	21
1.5.2. Γλώσσα.....	23
1.5.3. Μνήμη	26
1.5.4. Προσοχή και Συγκέντρωση	28
1.5.5. Μεταγνώση.....	29
1.5.6 Αυτορρύθμιση	31
1.5.7. Κίνητρα	31
1.5.8. Συμπεριφορά	32
1.5.9. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις	33
1.5.10. Συναισθηματική εξέλιξη.....	35
1.6. Ανακατασκευή των μύθων για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	40
ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	40
2.1. ΔΥΣΛΕΞΙΑ	40
2.1.1. Τι είναι η δυσλεξία	40
2.1.2. Είδη δυσλεξίας	43
2.1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία	44
2.1.4. Αντιμετώπιση της δυσλεξίας.....	46
2.2. ΔΥΣΑΡΙΘΜΗΣΙΑ.....	48
2.2.1. Τι είναι η δυσαριθμησία	48
2.2.2. Είδη δυσαριθμησίας	49
2.2.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσαριθμησία	50

2.2.4. Αντιμετώπιση της δυσαριθμησίας.....	51
2.3. ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ.....	52
2.3.1. Τι είναι η δυσγραφία	52
2.3.2. Είδη δυσγραφίας.....	53
2.3.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσγραφία.....	53
2.3.4. Αντιμετώπιση της δυσγραφίας	54
2.4. ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ.....	56
2.4.1. Τι είναι η δυσορθογραφία.....	56
2.4.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσορθογραφία.....	57
2.4.3. Αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας	58
2.5. ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ.....	59
2.5.1. Τι είναι η δυσαναγνωσία	59
2.5.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσαναγνωσία	60
2.5.3. Αντιμετώπιση της δυσαναγνωσίας.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	63
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	63
3.1.Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	63
3.2. Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	65
3.3. Η ελληνική πραγματικότητα	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	70
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	70
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	70
4.2. Είδος προσέγγισης.....	70
4.3. Δειγματοληψία	71
4.4. Ερευνητικό εργαλείο	72
4.5. Ανάλυση δεδομένων.....	74
4.6. Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας.....	76
4.7. Περιορισμοί της έρευνας.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	78
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	78
5.1. Εκπαιδευτικό Προφίλ.....	78
5.2. Αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά τους.	78

5.3. Γνώσεις εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και την υποστήριξη μαθητών με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	80
5.4. Τρόποι αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών σε μαθητές με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	81
5.5. Ενέργειες των εκπαιδευτικών όταν εντοπίσουν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	82
5.6. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ⁰	85
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	85
6.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση	85
6.3. Προτάσεις.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	97

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν και να υποστηρίξουν μαθητές με χαρακτηριστικά αυτών των δυσκολιών στην τάξη τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δημόσια σχολεία του Ν. Κορινθίας. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή δεδομένων, ήταν η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, που εξέτασε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και την στάση τους για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση τους. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σε διάφορους τομείς όχι όμως στην ειδική αγωγή. Ενώ σύμφωνα με τους ίδιους, όλοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια. Εντούτοις, οι γνώσεις τους σχετικά με την έννοια και τα χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ήταν σε κάποιο βαθμό ακριβείς. Όσον αφορά στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση μαθητών με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η εμπειρία και η προσωπική θέληση είναι τα στοιχεία που τους βοηθούν περισσότερο, παρόλα αυτά νιώθουν ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις να υποστηρίξουν έναν μαθητή και η πλειοψηφία ανέφερε ότι επικεντρώνεται κυρίως στην ψυχολογική του υποστήριξη. Τέλος, όλοι ήταν ενημερωμένοι σχετικά με τις ενέργειες που θα πρέπει να προβούν όταν εντοπίσουν χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές τους.

Λέξεις-κλειδιά: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στάση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the attitude of primary education teachers to general learning disabilities. In particular, it investigates whether and to what extent teachers can identify and support students with characteristics of specific learning disabilities. The research involved 10 elementary school teachers from public schools in Prefecture of Corinth. The tool used to collect the data was the semi-structured interview technique, which examined teachers' knowledge of specific learning difficulties and their characteristics, as well as their attitude to identifying and addressing them. As it emerged from the teachers' information, most hold postgraduate degrees in various subject areas rather than special education, while according to themselves, they have attended seminars. Their knowledge of the meaning and characteristics of specific learning difficulties was somewhat accurate. When it comes to identifying and dealing with students with specific learning disabilities, most teachers stated that it is their experience and personal will that helps them most, although they feel they do not have sufficient knowledge to support a student and the majority report that they are mainly focused. in his psychological support. Finally, everyone was informed about the actions they should take when identifying characteristics of special learning difficulties in their students.

Keywords: special learning difficulties, teacher attitude, primary education.

Εισαγωγή

Η έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά την δεκαετία του '60, για να περιγράψει δυσκολίες παιδιών χωρίς νοητική υστέρηση ή κάποιο αισθητηριακό ή σωματικό έλλειμμα. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και ιδιαίτερα μετά από την θέσπιση του πρώτου αυτόνομου νόμου περί Ειδικής Αγωγής, του ν. 2817/2000, το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας επικεντρώνεται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο. Πολλά από τα παιδιά αυτά στερούνται έγκαιρης αναγνώρισης των δυσκολιών τους ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης με αποτέλεσμα να βιώνουν καθημερινά την σχολική αποτυχία χωρίς να γνωρίζουν το πρόβλημα τους. Ο έγκαιρος εντοπισμός και η σωστή αντιμετώπιση βοηθάει σημαντικά στην βελτίωση δυσκολιών των παιδιών αυτών. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί, παραμένουν μακριά από το πρόβλημα και νιώθουν συχνά αναποτελεσματικοί, αφού οι περισσότεροι από αυτούς διαθέτουν ανεπαρκείς γνώσεις όσο αφορά την ανίχνευση και αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ενώ όσοι θέλουν να βοηθήσουν αναζητούν συνήθως, μόνοι τους τρόπους υποστήριξης των μαθητών αυτών.

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο, το ποσοστό των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κυμαίνεται από 5-15% του συνολικού πληθυσμού. Έχει βρεθεί πως το 60% έως το 80% των παιδιών στα οποία γίνεται διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, είναι αγόρια. Παρομοίως, έρευνες που έχουν γίνει για την στάση των εκπαιδευτικών, έχει διαπιστωθεί ότι οι περισσότεροι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις για το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών.

Στόχος αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει την στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και το θέμα της ανίχνευσης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών.

Η μελέτη αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά των ορισμών των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, του θεσμικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής, της διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, των αιτιών, των γενικών χαρακτηριστικών των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της ανακατασκευής των μύθων των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρονται οι

κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την ανίχνευση και την αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναλύονται οι στόχοι της εργασίας, η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος γίνεται συζήτηση και παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Θεωρητικό Μέρος

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1. Εννοιολογικοί ορισμοί

Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιγράφει τις δυσκολίες παιδιών στην κατάκτηση της ανάγνωσης, της γραφής καθώς και στα μαθηματικά, χωρίς να έχουν κάποιο αισθητηριακό ή σωματικό έλλειμμα και τα οποία δεν ανήκουν στην κατηγορία της νοητικής υστέρησης. Ο όρος όμως που έχει επικρατήσει και χρησιμοποιείται με μεγάλη ευκολία είναι «μαθησιακές δυσκολίες». Η έννοια αυτή είναι ιδιαίτερα αγαπητή τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι μεν γονείς μπορούν να δικαιολογήσουν τυχόν σχολική αποτυχία του παιδιού τους, χωρίς κάποια κοινωνική ή παθολογική επιβάρυνση, ζητώντας με αυτό τον τρόπο, την κατάλληλη εκπαιδευτική βοήθεια, οι δε εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν για να εντάξουν έναν μαθητή σε ειδική τάξη, προσφέροντας του την κατάλληλη μαθησιακή βοήθεια, διατηρώντας παράλληλα και μια καλή επικοινωνία με τους γονείς.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962, σύμφωνα με αυτό τον ορισμό:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων». Σύμφωνα με τον Kirk «οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες» (Πόρποδας, 2003).

Η Barbara Bateman το 1965 αναφέρει: «Τα παιδιά που έχουν διαταραχές μάθησης είναι εκείνα που φανερώνουν μια εκπαιδευτικά σημαντική απόκλιση μεταξύ του εκτιμημένου νοητικού δυναμικού και της πραγματικής επίδοσης τους στη διαδικασία μάθησης, η οποία μπορεί να συνοδεύεται ή όχι από δυσλειτουργία του κεντρικού

νευρικού συστήματος και δευτεροβάθμια δεν συνδέεται με νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτιστική αποστέρηση, συναισθηματική διαταραχή, ή αισθητηριακή απώλεια» (Γιαβρίμης, 2004).

Στην συνέχεια δόθηκαν διάφοροι ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως να είναι εύκολο να διατυπωθεί ένας κοινός ορισμός, αφού η προσέγγιση τους γίνεται από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων. Οι δύο τάσεις που επικράτησαν για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι η παιδαγωγικοκεντρική και η ιατροκεντρική προσέγγιση (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Ο πιο γνωστός και αποδεκτός ορισμός τα τελευταία χρόνια, είναι αυτός που έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των ΗΠΑ, το 1988. Σύμφωνα με αυτόν:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια αναμοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη την διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Hammil, 1990).

Το 1999 διατυπώθηκε ένας ακόμη ορισμός για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, από το Νόμο για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αδυναμίες (Individuals with Disabilities Education ACT).

«Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται στη διαταραχή μιας ή περισσότερων από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού λόγου, μπορεί να εκδηλώνεται ως αδυναμία στην ακοή, στη σκέψη, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία ή στους μαθηματικούς υπολογισμούς.

Ο όρος αυτός περιλαμβάνει περιπτώσεις αντιληπτικών αδυναμιών, εγκεφαλικού τραύματος, ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, δυσλεξίας και εξελικτικής αφασίας. Δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που προέρχονται από αναπηρίες οπτικού, ακουστικού ή κινητικού τύπου, από νοητική υστέρηση από συναισθηματικές διαταραχές ή από την απουσία περιβαλλοντικών πολιτισμικών και οικονομικών προνομίων».

Εάν μελετήσουμε προσεχτικά τους τρεις αυτούς ορισμούς θα διαπιστώσουμε ότι και οι τρεις αναφέρουν ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, δεν προέρχονται από νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση και δεν επηρεάζονται άμεσα από εξωγενείς παράγοντες.

Εδώ και δύο δεκαετίες περίπου, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν απασχολήσει μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων και έχουν γίνει αντικείμενο συζητήσεων και ερευνών από επιστήμονες διαφορετικών χώρων. Η κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών απασχολεί την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξίσου, ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση των μεταναστευτικών ροών με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμικό υπόβαθρο. Πλέον όλοι οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν την σημασία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ως ένα ζήτημα με κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ψυχολογικές διαστάσεις. Το ενδιαφέρον που έχει προκληθεί στους εκπαιδευτικούς, επιστήμονες αλλά και στη κοινή γνώμη, για την διάγνωση και αντιμετώπιση των ΕΜΔ, έχει οδηγήσει σε μια επιστημονική και εκπαιδευτική θεώρηση που χαρακτηρίζεται από τα εξής (Πόρποδας, 2003, Παντελιάδου, 2000, 2004):

- Από την μετάβαση από το ιατροκεντρικό μοντέλο στο ψυχοπαιδαγωγικό και κοινωνικό μοντέλο.
- Από την μεγάλη ανάπτυξη της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας στα θέματα των γνωστικών λειτουργιών που έχουν να κάνουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης και οι ειδικές δυσκολίες που υπάρχουν στη μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας.
- Από την διαπίστωση ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν, με την προϋπόθεση ότι θα εντοπιστούν έγκαιρα, θα διαγνωστούν και θα βοηθηθούν συστηματικά.
- Από την συνειδητοποίηση ότι η αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, προϋποθέτει σωστά ενημερωμένους εκπαιδευτικούς στα θέματα των

γνωστικών λειτουργιών της μάθησης και απόκτησης των γνώσεων, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, και ύστερα, στα θέματα μαθησιακών δυσκολιών και την αντιμετώπιση τους.

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας **ICD-10**, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία) ταξινομούνται ως εξής:

- Ειδική Διαταραχή Ανάγνωσης
- Ειδική Διαταραχή Ορθογραφίας
- Ειδική Διαταραχή Αριθμητικών Ικανοτήτων
- Μικτή Διαταραχή Σχολικών Ικανοτήτων
- Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων
- Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων μη Προσδιοριζόμενες αλλιώς

Το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών (**DSM-IV**) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου ταξινομεί τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως εξής:

- Διαταραχή της Ανάγνωσης (δυσλεξία)
- Διαταραχή των Μαθηματικών (δυσαριθμησία)
- Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (δυσγραφία)
- Μαθησιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη αλλιώς. Σε αυτή ανήκουν οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες τα διαγνωστικά κριτήρια δεν πληρούνται ξεκάθαρα ώστε να ισχύει μία από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες.

Το 2013 εκδόθηκε από τον Αμερικανικό Ψυχιατρικό Σύλλογο το **DSM-V**, το νέο διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών χωρίς να υπάρχουν σημαντικές αλλαγές με το προηγούμενο. Όσο αφορά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προστέθηκε μία κατηγορία διαταραχών η «**Ειδική Διαταραχή της Μάθησης**».

Ταξινόμηση κατά ICD-10	Ταξινόμηση κατά DSM-IV	Ταξινόμηση κατά DSM-V
<ul style="list-style-type: none"> • Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαταραχή της Ανάγνωσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαταραχή της ανάγνωσης
<ul style="list-style-type: none"> • Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαταραχή των Μαθηματικών 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαταραχή των Μαθηματικών
<ul style="list-style-type: none"> • Ειδική διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαταραχή της Γραπτής έκφρασης 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης
<ul style="list-style-type: none"> • Μικτές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων 	<ul style="list-style-type: none"> • Μαθησιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη αλλιώς 	<ul style="list-style-type: none"> • Μαθησιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη αλλιώς
<ul style="list-style-type: none"> • Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων 		<ul style="list-style-type: none"> • Ειδική Διαταραχή της Μάθησης
<ul style="list-style-type: none"> • Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων, μη Προσδιοριζόμενες αλλιώς 		

1.2. Η Νομοθεσία

Το 1985 ψηφίστηκε ο ν. 1566/1985 για την δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου για πρώτη φορά μνημονεύεται η λειτουργία και στελέχωση ειδικών σχολείων και άλλων μονάδων ειδικής αγωγής για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με το άρθρο 32 στην παράγραφο 2 αναφέρεται «...άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία

και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο». Στις περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνονται και «...όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση(δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι». Στην παράγραφο 4 του ίδιου άρθρου γίνεται αναφορά στην μορφή των σχολείων και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (...σε κανονικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις εντός ή εκτός των κανονικών σχολείων, σε ειδικά σχολεία...). Το άρθρο 33 στην παράγραφο 1, αναφέρεται ότι η διάγνωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα πραγματοποιείται από τις «...περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων» σε συνεργασία με τις «οικείες υπηρεσίες, τα όργανα και τους λειτουργούς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων». Ο πρώτος νόμος για την Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ψηφίστηκε το 2000 και είναι ο ν. 2817/2000. Σύμφωνα με τις διατάξεις των παρ. 1 έως 3, του άρθρ. 1 του ίδιου νόμου:

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

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

Ο ν. 2817/2000 έφερε ένα νέο θεσμό στην Ελλάδα για την διάγνωση και υποστήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με την ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Κατά το άρθρο 2 στην παράγραφο 2 «...σκοπός τους είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας».

Το 2008 η ελληνική πολιτεία εξέδωσε νέο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008(άρθρο 1,παρ.1),η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως «...το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στη κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομικοί αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη».

Με τον νόμο αυτό μετονομάστηκαν τα Κ.Δ.Α.Υ.(Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.(Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών).

Ακόμη, στον ν. 3699/2008 αναφέρονται οι στόχοι που επιδιώκει η ΕΑΕ (άρθρο 2,παρ.5): α) ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) αντίστοιχη προς τις δυνατότητες τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα, δ) αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους

προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανόμενων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν. Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ.

Επίσης, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 1, του άρθρ. 3 του ίδιου νόμου, «...μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας - λόγου, **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία**, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες».

Στην παρ. 3 του ίδιου άρθρου, αναφέρεται ότι, «...μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Στο άρθρο 6,παρ.1, γίνεται λόγος για την φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

1) Σε γενικό σχολείο, εάν έχουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος έχει την υποχρέωση, για το καλό του μαθητή, να συνεργάζεται με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και με τους σχολικούς συμβούλους.

2) Σε γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ).

3) Σε τμήμα ένταξης, ειδική τάξη που λειτουργεί στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Ο μαθητής παρακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του και το πρόγραμμα που προτείνει το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

Για μαθητές που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σε γενικό σχολείο, μπορούν να εγγραφούν σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επίσης μαθητής που παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα υγείας και δεν του επιτρέπουν να φοιτήσει σε σχολική μονάδα, έχει την δυνατότητα να υποστηρίζεται μαθησιακά στο σπίτι.

Με τον πιο πρόσφατο ν. 4589/2019, έχουμε νέα μετονομασία των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) σε ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης).

Μελετώντας τους τρεις παραπάνω νόμους, συμπεραίνουμε ότι επήλθαν αλλαγές στην Ειδική Αγωγή. Στο ν. 1566/1985 συνεχίζεται η τάση του ιατροκεντρικού μοντέλου και η αναφορά στο μοντέλο του Ειδικού Σχολείου. Ο νόμος 2817/2000 δίνει έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες, ο όρος «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες», αντικαθίσταται από τον όρο «Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», στόχος του νόμου αυτού είναι η ένταξη και επανένταξη στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα. Η φοίτηση πλέον στα ειδικά σχολεία περιορίζεται μόνο για μαθητές με έντονες δυσκολίες. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), η εξέλιξη αυτή αποτέλεσε μια σημαντική πρόοδο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην ενίσχυση του ψυχοπαιδαγωγικού και κοινωνικού μοντέλου για τη θεώρηση, διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο νόμο 3699/2008 συνεχίζεται να ισχυροποιείται το ψυχοπαιδαγωγικό και κοινωνικό μοντέλο, νόμος αυτός αντικαθιστά τον όρο «Ειδική Αγωγή» με τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Τέλος, στο νέο ν. 4589/2019, εξακολουθεί να ενισχύεται η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.3. Διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με την Μαριδάκη – Κασσωτάκη (2005), οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο να διαγνωστούν, διότι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα αίτια.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο να διαγνωστούν, ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί συναντούν συχνά μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν με βεβαιότητα τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας (Παντελιάδου,2000). Οι αιτίες μπορεί να είναι πολλές, ίσως να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε πολιτισμικούς παράγοντες ή σε οικογενειακούς λόγους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την εμπειρία να εντοπίσει τις δυσκολίες του παιδιού, να ενημερώσει και να συνεργαστεί με τους γονείς και εφόσον αυτοί συναινούν, να τους παραπέμψει στις αρμόδιες υπηρεσίες προκειμένου να αξιολογηθούν οι δυσκολίες του μαθητή και να προταθούν τρόπους αντιμετώπισης τους.

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ,έχουν την δυνατότητα να εξεταστούν στα ΚΕΣΥ(Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) καθώς και στα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων, εφόσον συμμετέχει και εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Συνήθως η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών γίνεται από τα ΚΕΣΥ. Η αίτηση για αξιολόγηση του μαθητή γίνεται μόνο από τους γονείς του, ύστερα από δική τους πρωτοβουλία ή σε συνεργασία με το σχολείο που φοιτά ο μαθητής. Στα Κέντρα αυτά μπορούν να αξιολογηθούν άτομα από την προσχολική ηλικία έως και το εικοστό δεύτερο έτος. Οι διαγνωστικές ομάδες αποτελούνται από παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Επιπλέον, στην διεπιστημονική ομάδα μπορεί να συμμετέχει λογοθεραπευτής ή και εργοθεραπευτής.

Σύμφωνα με τον ν. 3699/2008,οι αρμοδιότητες των ΚΕΣΥ είναι να ασχολούνται με τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Εισηγούνται το κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα για την σωστή ψυχοπαιδαγωγική και εκπαιδευτική υποστήριξη. Προτείνουν το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο για εγγραφή και φοίτηση του μαθητή ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και παρακολουθούν την εξέλιξη των μαθητών σε

συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης. Οργανώνουν επιμορφωτικές ημερίδες για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Εισηγούνται την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών, όπου απαιτείται και ανάλογα με την κατάσταση των μαθητών, με προφορικές ή άλλες εναλλακτικές δοκιμασίες στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στις εισαγωγικές στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικά για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία) που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, προτείνεται η κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας και τον τρόπο εξέτασης σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ν. 3699/2008, άρθρο 4).

Η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών για την διάγνωση γίνεται με διάφορες μεθόδους και σταθμισμένα τεστ. Συγκεκριμένα οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι οι εξής:

Κοινωνικό Ιστορικό: Είναι απαραίτητο διότι περιλαμβάνει πληροφορίες για τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού (ομιλία, περπάτημα, έλεγχος σφιγκτήρων), την κληρονομικότητα, ιατρικά προβλήματα. Πληροφορίες για την συμπεριφορά του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, την κοινωνικοποίηση του, την σχολική μάθηση. Δραστηριότητες του μαθητή και τέλος πληροφορίες για τις οικογενειακές σχέσεις.

Ψυχολογική Εκτίμηση: Πραγματοποιείται από τον ψυχολόγο και αξιολογείται το επίπεδο της νοητικής ικανότητας του μαθητή με σταθμισμένα τεστ (Wisk-III) και το τεστ Raven, η μνήμη, η αντίληψη, οι οπτικό-κινητικές δεξιότητες και η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού.

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Πραγματοποιείται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, η εκπαιδευτικός εξετάζει το παιδί στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά.

Σημαντική είναι και η παιδαγωγική εκτίμηση που δίνεται από την σχολική μονάδα που φοιτά ο μαθητής.

Όταν ολοκληρώνεται η αξιολόγηση, η διεπιστημονική ομάδα συνεδριάζει, εξετάζοντας όλες τις πληροφορίες που έχει συλλέξει. Έπειτα εκδίδεται η γνωμάτευση με τα συμπεράσματα και τους τρόπους αντιμετώπισης, καθώς και το χρονικό διάστημα, ανάλογα με το είδος των δυσκολιών και την σχολική ηλικία του μαθητή,

που θα επαναξιολογηθεί. Σε μαθητές Λυκείου, στους οποίους έχει προταθεί προφορική εξέταση, η γνωμάτευση έχει συνήθως μόνιμη ισχύ.

Η γνωμάτευση κοινοποιείται στους γονείς, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να την παραδώσουν στο σχολείο, το οποίο υποχρεούται να εφαρμόσει τις προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας, που φοιτά ο μαθητής. Στην περίπτωση που οι γονείς δεν συμφωνούν με το συμπέρασμα της γνωμάτευσης, έχουν το δικαίωμα να προσφύγουν στην Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διεπιστημονικής Αξιολόγησης (ΔΕΔΑ) για επαναξιολόγηση, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 5, του άρθρ. 5 του ν.4547/2018.

1.4. Αίτια

Οι αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται σε τρεις τομείς: Στις οργανικές, στις γενετικές και στις περιβαλλοντικές. Οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται ως δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μια θεωρία που τυγχάνει μεγάλης προσοχής εξαιτίας των τεχνολογικών μεθόδων που μπορούν να μελετήσουν τη δραστηριότητα του εγκεφάλου. Επίσης, η κληρονομικότητα θεωρείται ένας πιθανός αιτιώδης παράγοντας, ειδικά όσον αφορά στις δυσκολίες ανάγνωσης. Τέλος φαίνεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του περιβάλλοντος και των μαθησιακών δυσκολιών, βέβαια είναι δύσκολο να επισημάνει κανείς, αν αυτό οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες, στην ανεπαρκή προετοιμασία για εκπαίδευση ή στην ανεπαρκή διδασκαλία.

1.5. Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια μόνιμη κατάσταση στη ζωή του παιδιού, που το ακολουθεί και σε όλη την ενήλικη πορεία του. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ποικίλουν από άτομο σε άτομο, δεν εμφανίζονται σε όλους με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται, όπως έχουν καταγραφεί ερευνητικά, στις περιοχές της αντίληψης, της γλώσσας, της μνήμης, της προσοχής και συγκέντρωσης, της μεταγνώσης, της αυτορρύθμισης, των

κινήτρων, της συμπεριφοράς, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής εξέλιξης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με τους ορισμούς, που μελετήσαμε παραπάνω, οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν οφείλονται σε αισθητηριακά προβλήματα της όρασης και της ακοής.

1.5.1. Αντίληψη-επεξεργασία

- **Οπτική αντίληψη**

Η οπτική αντίληψη είναι η ικανότητα να ερμηνεύουμε τις πληροφορίες που το φως του ορατού φάσματος επιτρέπει να φτάνει στα μάτια μας. Το αποτέλεσμα της ερμηνείας που ο εγκέφαλος μας κάνει σε αυτές τις πληροφορίες είναι αυτό που είναι γνωστό ως οπτική αντίληψη.

Οι τομείς της οπτικής αντίληψης που εμφανίζονται ελλείμματα είναι οι εξής: αντίληψη σχέσεων του χώρου, οπτική διάκριση, οπτική μνήμη και οπτική ακολουθία. Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο, εμφανίζουν αδυναμία να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, δυσκολεύονται να προσανατολιστούν και να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό.

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 στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική διάκριση δυσκολεύονται να διακρίνουν αντικείμενα με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, καθώς και να διακρίνουν αντικείμενα από το περιβάλλον τους. Οι δυσκολίες στην οπτική διάκριση έχουν ως συνέπεια, την αδυναμία αναγνώρισης κοινών αντικειμένων και συμβόλων. Η αντιγραφή γίνεται με πολύ αργό ρυθμό και συνήθως η γραφή είναι καθρεπτική (π.χ. 3 αντί ε). Σύμφωνα με την Πολυχρόνη (2011), τα παιδιά συγχέουν γράμματα, λέξεις, αριθμούς και γενικότερα σύμβολα με οπτική ομοιότητα, δυσκολεύονται στην ολική εξέταση των λέξεων, κάνουν φωνητικά λάθη στην ορθογραφία και δεν μπορούν να συγκρατήσουν την οπτική εικόνα στη μνήμη τους.

Τα παιδιά με έλλειμμα στην οπτική μνήμη, εμφανίζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που αποκτήθηκαν οπτικά, το έλλειμμα αυτό είναι πιο έντονο στους μαθητές των πρώτων σχολικών τάξεων. Η δυσκολία των παιδιών αυτών να διαχωρίζουν οπτικά στοιχεία σχημάτων, ακολουθιών, αντικειμένων, γραμμάτων και αριθμών, παίζει σημαντικό και αρνητικό ρόλο στη σχολική τους ζωή και μάθηση (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Η οπτική ακολουθία συνεπάγεται με δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων που εμφανίζονται οπτικά. Οι μαθητές με το έλλειμμα αυτό δυσκολεύονται να εντοπίσουν ποιοι αριθμοί, γράμματα ή αντικείμενα λείπουν από την ακολουθία που τους ζητείται.

- **Ακουστική αντίληψη-επεξεργασία**

Στην ακουστική αντίληψη τα παιδιά δυσκολεύονται να διακρίνουν ακουστικές διαφορές ανάμεσα σε φθόγγους με ηχητικές ομοιότητες π.χ. β-φ, δ-θ, ο-ου, σ-ζ κ.λ.π., ή με ομοιότητες σε συγγενικούς ήχους στο αρχικό τμήμα μιας λέξης, π.χ. κ-γκ, π-μπ, τζ-τα κ.λ.π. (Πολυχρόνη,2011).

Οι τομείς της ακουστικής αντίληψης που παρουσιάζουν δυσκολίες είναι: η φωνολογική επίγνωση, η ακουστική διάκριση, η ακουστική μνήμη και η ακουστική σύνθεση.

- **Φωνολογική επίγνωση:**

Είναι η κατανόηση των φωνημάτων της γλώσσας, που όταν μπου μαζί δημιουργούν τις λέξεις. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυτή την δυσκολία, δεν μπορούν να συλλαβίσουν μια λέξη, ούτε να συνθέσουν νέες λέξεις, οι μαθητές συνήθως αλλάζουν την θέση των φωνημάτων και των συλλαβών μέσα σε αυτές.

- **Ακουστική διάκριση:**

Οι μαθητές με το έλλειμμα αυτό δεν αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα σε φωνήματα και ήχους που μοιάζουν ή διαφέρουν εντελώς μεταξύ τους. Με λίγα λόγια, οι μαθητές που έχουν αναπτύξει αυτή την ικανότητα μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις που μοιάζουν ή διαφέρουν ως προς μία συλλαβή (Πολυχρόνη,2010). Άρα, τα

παιδιά που λαμβάνουν ακουστικά όμοιες λέξεις μεταξύ τους και τις μπερδεύουν, συνεπάγεται ότι αντιμετωπίζουν πρόβλημα σε αυτή την ικανότητα.

- **Ακουστική μνήμη:**

Είναι η ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δίνονται προφορικά. Τα παιδιά που εμφανίζουν έλλειμμα στην ικανότητα αυτή, δυσκολεύονται να αντλήσουν πληροφορίες κατά την διάρκεια του μαθήματος και δεν συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση.

- **Ακουστική σύνθεση:**

Είναι η διαδικασία σχηματισμού λέξεων από φωνήματα. Οι μαθητές με αυτή την δυσκολία, δεν μπορούν να σχηματίσουν λέξεις από μεμονωμένα φωνήματα, δυσκολεύονται στην απαλοιφή συλλαβών μιας λέξης.

1.5.2. Γλώσσα

Με στόχο την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών μελετήθηκε η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική και με διάφανη ορθογραφία γλώσσα, όπως είναι η ελληνική.(Παυλίδου,2003). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως δυσκολεύονται να χωρίσουν μια πρόταση σε λέξεις, να χωρίσουν μια λέξη σε συλλαβές και να αντιληφθούν από ποια φωνήματα αποτελείται η λέξη. Ακόμη αντικαθιστούν λέξεις και αντιμετωπίζουν αδυναμία στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας. Επίσης, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά (Κωτούλας, Παντελιάδου, 2003).

Όταν ο μαθητής συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε προτάσεις και λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους απαρτίζονται από φωνήματα, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το συμβολισμό των φωνημάτων με τα γραφήματα και να αναπαραστήσει νοητικά τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Πρέπει να σημειωθεί ότι η φωνολογική επίγνωση θεωρείται πως είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα και μάλιστα προτείνεται ως ο ασφαλέστερος δείκτης για τον προσδιορισμό της «μη αναμενόμενης» εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών (Αθανασιάδη, Καλύβης, Φραγκούλη, 2007).

Το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης αν και εμφανίζεται βαθύτερο σε μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, εξακολουθεί να υπάρχει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις μεγαλύτερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή, υπογραμμίζοντας τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα (Κωτούλας, Παντελιάδου, 2003).

Εκτός όμως από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, την τελευταία δεκαετία μελετήθηκε και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Σύμφωνα με αυτή, οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Άμεση συνέπεια είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τρεις ομάδες: α) μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, β) μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και γ) μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων. Από αυτές τις ομάδες, η τρίτη εμφανίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες (Σπαντιδάκης, 2009), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα για αυτόματη ονομασία, χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να σημειώνουν λάθη στα ονόματα που λένε. Η χαμηλή επίδοση τους, που αφορά μόνο σε ταχύτητα και όχι σε ακρίβεια, συσχετίζεται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα και μπορεί να λειτουργήσει και ως προβλεπτικός δείκτης των δύο τελευταίων ικανοτήτων (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Γενικότερα, η εμφάνιση σοβαρών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση έχει συνδεθεί από πληθώρα ερευνητών με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, αναγνωρίζοντας την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης φαίνεται πως διαφορετικές αναγνωστικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάζονται από διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες. Ακόμη, υπάρχουν έμμεσοι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ του προφορικού λόγου, της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, σημαντικό ρόλο παίζουν η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η γνώση της σύνταξης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο και στη γνώση του συντακτικού, ενώ σύμφωνα με έρευνες των Bishop και Adams η επίγνωση της σύνταξης είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση (Καλομοίρης, 2007).

Στο σημασιολογικό μέρος του λόγου, υπάρχει σημαντικός αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως στην κατανόηση. Αυτοί οι μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν συνολικά προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στη σημασιολογία. Η σημασία του λεξιλογίου γίνεται περισσότερο σαφής μετά την Γ' τάξη του δημοτικού, ενώ ιδιαίτερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου, που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007), (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Τέλος, όσο αφορά στη γνώση της μορφολογίας, ο ρόλος της επίγνωσης της στην αναγνωστική επίδοση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά και έχει ερμηνευθεί είτε με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διερεύνηση του λεξιλογίου είτε με βάση τη συμμετοχή στην ορθογραφία, είτε ως βασική βοήθεια στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων. Η σχέση μεταξύ επίγνωσης της μορφολογίας και ανάγνωσης λέξεων αναφέρεται από πολλές ερευνητικές εργασίες όχι μόνο με τυπικούς μαθητές αλλά και με μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

1.5.3. Μνήμη

Μνήμη είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί. Η μνήμη περιλαμβάνει τρία μέρη, τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες σημειώνουν χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες της βραχύχρονης και της μακρόχρονης μνήμης, ειδικά όταν πρόκειται να συγκρατήσουν και να επεξεργαστούν λεκτικές πληροφορίες, επειδή παρουσιάζουν έλλειμμα στη φωνολογική μνήμη και ειδικότερα στη φωνολογική βραχύχρονη μνήμη (Πολυχρόνη, 2011).

Η βραχύχρονη μνήμη είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η μακρόχρονη μνήμη είναι η αποθήκευση που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη σώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων και η τρίτη είναι η ανάκληση. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μια κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής (Κιάμου, 2004), (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές γιατί σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα. Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάγνωση είναι η συμμετοχή και των τριών διαδικασιών μνήμης. Προκειμένου ένα παιδί να διαβάσει μία λέξη, είναι αυτονόητο ότι θα πρέπει να αναγνωρίσει τα γράμματα, να τα θυμάται για να τα επεξεργαστεί και αφού αποκωδικοποιήσει την λέξη, να επαναφέρει από την μνήμη του την έννοια της λέξης που διάβασε. Συμπερασματικά, η μνήμη κατέχει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην αναγνωστική διαδικασία αλλά και στην γενικότερη μαθησιακή διαδικασία.

Στη βραχύχρονη μνήμη, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του

ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Επίσης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη. Αν και η χωρητικότητα της είναι απεριόριστη, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της. Σε αυτές τις δυσκολίες πρέπει να προστεθούν η έλλειψη δεξιοτήτων αυτοελέγχου στην επιλογή νύξεων και η κινητοποίηση της αποθήκευσης ή της ανάκλησης, καθώς και η λιγότερο εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας που επίσης οδηγούν στη δυσκολία χειρισμού της. Θεωρείται πως τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αναδύονται από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος τη στιγμή της αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Τέλος, στην εργαζόμενη μνήμη φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πρώτον, έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και αυτή η δυσκολία δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Δεύτερον, έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης, φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση. Ακόμη, τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Τέλος, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση, παρακολούθηση και έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007), (Καραντζής, 2001).

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα μνήμης, εμφανίζουν τα εξής:

- Μειωμένη ανάκληση
- Παρουσιάζουν δυσκολίες στην καταγραφή και την αποκωδικοποίηση λέξεων
- Ξεχνούν εύκολα, τις περισσότερες φορές ξεχνούν την αρχή της πρότασης που διαβάζουν όταν φτάσουν στο τέλος, αυτό μπορεί να συμβεί ακόμη και σε πολυσύλλαβες λέξεις
- Αργό ρυθμό γραφής
- Παραλείπουν λέξεις ή και αριθμούς
- Αντιγράφουν λάθος αυτά που του ζητούνται
- Δυσκολεύονται στις αλληλουχίες, δηλαδή να μάθουν τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο ή μια λέξη στο λεξικό (Φλωράτου, 2002).

1.5.4. Προσοχή και Συγκέντρωση

Προσοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται στην πληροφορία και στο γνωστικό έργο που έχει μπροστά του αγνοώντας δευτερεύοντα και άσχετα στοιχεία και ερεθίσματα. Πολλοί επιστήμονες αναφέρονται σε αυτή τη διεργασία με το όνομα επιλεκτική προσοχή, ενώ στη διατήρηση της προσοχής αυτής στο χρόνο με το όνομα συντηρούμενη προσοχή (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Αυτή ακριβώς την ικανότητα θα πρέπει να έχει ενεργοποιημένη ο μαθητής προκειμένου να παραμείνει επικεντρωμένος σε αυτά που λέει ο εκπαιδευτικός, απομονώνοντας οποιαδήποτε άλλα οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα.

Πολλά από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης, γι αυτό και πολλές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες συγχέονται με την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), όμως η αιτιολογία των δύο αυτών διαταραχών διαφέρει σημαντικά.

Από μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία για το 30-60% της διδακτικής ώρας, από ένα τυπικό μαθητή που παραμένει για το 60-80% της διδακτικής ώρας. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αυτά είναι στη σχολική ηλικία περίπου δύο με τρία

χρόνια πίσω σε σχέση με την ηλικία των συνομηλίκων τους και αυτή η διαφορά επιδεινώνεται όταν μπουν στην εφηβεία. Τα προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης που εμφανίζουν αυτοί οι μαθητές οφείλονται κυρίως στην αργή επεξεργασία πληροφοριών που δέχονται, στην έλλειψη κινήτρων και στρατηγικών, καθώς και στην παρορμητικότητα που εκδηλώνουν.

1.5.5. Μεταγνώση

Μεταγνώση είναι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθηση τους από τον ίδιο, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παρακάτω μεταγνωστικού τύπου προβλήματα:

- **Αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του** Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, συνήθως επεξεργάζονται λανθασμένα τις πληροφορίες που δέχονται, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγούνται σε αποτυχημένες προσπάθειες. Ακόμη, τις περισσότερες φορές ερμηνεύουν λάθος τα οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα με συνέπεια να καταλήγουν σε λάθος επιλογές και να παραιτούνται εύκολα από την προσπάθεια τους.
- **Επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών**
Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες ως προς την επιλογή και την εφαρμογή των στρατηγικών. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται την αξία της χρήσης στρατηγικών (διαδικαστική γνώση), αλλά δεν γνωρίζουν πού, πώς και γιατί να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές (περιστασιακή γνώση) (Παντελιάδου, 2009). Συνήθως επιλέγουν επιφανειακές στρατηγικές που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία τους και στην γνωστική τους εμπειρία.
- **Παρακολούθηση και ρύθμισης της επίδοσης**
Ένα ακόμη πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η παρακολούθηση και ρύθμιση της επίδοσης κατά την εκτέλεση του έργου.
Είναι μια διαδικασία αξιολόγησης της ορθής πορείας του γνωστικού έργου τη στιγμή που εκεί συμβαίνει, αλλά και η εφαρμογή διορθωτικών ενεργειών, έτσι ώστε να καλυφθεί το κενό και να επανέλθει η ροή στο γνωστικό έργο (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης που παρουσιάζουν προβλήματα σε αυτό τον τομέα, συνήθως δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι υπάρχει πρόβλημα, πιστεύουν ότι είναι όλα καλά και συνεχίζουν μέχρι να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Όμως, ακόμη και όταν αντιληφθούν ότι υπάρχει πρόβλημα, σύντομα θα εγκαταλείψουν την προσπάθεια τους διότι δεν έχουν τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές. Τέλος, στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα, θα χρησιμοποιήσουν όλες τις στρατηγικές που γνωρίζουν, δίχως αυτές να είναι οι σωστές με αποτέλεσμα να αποτύχουν ξανά και να απογοητευτούν.

Τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν σχέση:

- ✓ με λανθασμένη κατανόηση των απαιτήσεων του έργου
- ✓ με έλλειψη επίγνωσης αλλά και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης
- ✓ με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αναποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας για την κρίση της απόδοσης
- ✓ με αποτυχία να αυτοεξετάζεται ενεργά για να εκτιμήσει αν τα κατάφερε με αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες, (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

➤ **Αξιολόγηση αποτελεσμάτων**

Τελευταίο και σημαντικό κομμάτι στην διαδικασία της μεταγνώσης είναι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Στην φάση αυτή ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, ολοκληρώνει το έργο του δίχως να κάνει έλεγχο, σταματά να σκέφτεται και δεν προχωρά σε περαιτέρω ανάλυση του, ούτε αναστοχάζεται αφού το ολοκληρώσει. Γι' αυτό το λόγο, δεν μπορεί να κερδίσει σε νέα και ενημερωμένη μεταγνωστική γνώση και να βελτιώσει τις μεταγνωστικές του δεξιότητες. Έτσι, δεν μπορεί να διακρίνει τους σωστούς από τους λανθασμένους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, χρησιμοποιώντας μόνο υπολογιστικά κριτήρια (π.χ. «έμαθα το μάθημα, αφού τελείωσα το διάβασμα») (Παντελιάδου, Μπότσας, 2004).

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι η μεταγνώση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην μαθησιακή διαδικασία, η επίδοσή τους δεν είναι η αναμενόμενη με αυτή των συνομηλίκων τους. Οι μαθητές αυτοί από την αρχή της σχολικής τους ηλικίας, ξεκινούν με χαμηλή επίδοση, κάτι που τους επηρεάζει αρνητικά και αυτή είναι η διαφορά τους από τους τυπικούς συμμαθητές τους.

1.5.6 Αυτορρύθμιση

Ο Κολιάδης (2006) αναφέρει ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται σε ενέργειες, σκέψεις και αισθήματα που προέρχονται από το μαθητή, τις οποίες μακροπρόθεσμα παρακολουθεί και προσαρμόζει για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Οι μαθητές που έχουν ως σκοπό να πετύχουν τους στόχους τους και να βελτιώσουν την σχολική τους επίδοση, αναπτύσσουν αυτορρυθμιστικές δραστηριότητες. Έτσι λοιπόν, αρχικά θέτουν τον στόχο, έπειτα αξιολογούν την επίδοσή τους και τέλος αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν ή ακόμη και τον ίδιο τον στόχο.

Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει την στοχοθεσία, τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, την αποτελεσματική διαχείριση χρόνου, τις πεποιθήσεις αυτό-κινητοποίησης (αυτό-αποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος, εσωτερικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός στον στόχο), την αξιολόγηση και αναστοχασμό, την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση από την προσπάθειά τους (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αυτορρύθμιση της μαθησιακής τους συμπεριφοράς, ώστε να επιτύχουν στο σχολείο, αυτό δημιουργεί δυσκολίες τόσο μαθησιακές όσο και κοινωνικές που έχουν ως αποτέλεσμα, τα παιδιά αυτά να μην μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και ανεξάρτητα στην μάθηση.

1.5.7. Κίνητρα

Κίνητρα είναι οι εσωτερικοί ή εξωτερικοί παράγοντες που ανεβάζουν το επίπεδο δραστηριοποίησης του ανθρώπου και τον οδηγούν να πραγματοποιήσει τον στόχο που έχει θέσει.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μειωμένα κίνητρα για την μάθηση και την γνώση. Δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον, έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και γενικότερα παρουσιάζουν αρνητική εικόνα για την μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, συχνά αποδίδουν μια σχολική επιτυχία στον παράγοντα της

τύχης και την αποτυχία στην έλλειψη ικανοτήτων, με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι η όποια προσπάθεια τους θα οδηγήσει σε αποτυχία και ματαίωση, έτσι αποφεύγουν να εμπλακούν σε γνωστικά έργα και δραστηριότητες προκειμένου να μην βιώσουν πάλι την αποτυχία. Αυτό όμως, τους στερεί τις ευκαιρίες για μάθηση και γνώση και ενισχύει το αίσθημα της ματαίωσης και των χαμηλών κινήτρων.

Η προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά αυτά είναι ανεπαρκής διότι είναι πεπεισμένα ότι θα οδηγηθούν σε μια νέα αποτυχία, έτσι αρνούνται ή αποφεύγουν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να προστατεύσουν τον εαυτό τους, υιοθετούν, έτσι μορφές μάθησης που είναι παθητικές.

Η συνεχής και επαναλαμβανόμενη αποτυχία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι το μοναδικό τους πρόβλημα. Σημαντική παράμετρος της αποτυχίας τους είναι επίσης και το που αποδίδουν την επιτυχία και κυρίως την αποτυχία τους (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007). Συνήθως αποδίδουν την αποτυχία τους στην έλλειψη ικανοτήτων και την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η τύχη.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2007), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένη πρόθεση για μάθηση και μάλιστα για ενεργητική μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για ότι σχετίζεται με σχολικά έργα. Επίσης, έχουν ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα («μαθημένη αβοηθησία»), με αποτέλεσμα είτε την άρνηση ή αντίσταση στην καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση ενός έργου, είτε την αναζήτηση εξωτερικής ενίσχυσης και της εξάρτησης από άλλους.

1.5.8. Συμπεριφορά

Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως είναι η επιθετικότητα, η εσωστρέφεια ή η απάθεια. Οι McKinney και Speece (1986), σε έρευνα που πραγματοποίησαν, βρήκαν πως περισσότερο από το 50% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα επιθετικότητας και προκλητικότητας, το 11% προβλήματα εσωστρέφειας, ενώ το υπόλοιπο 35% δεν αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν είναι ένδειξη των μαθησιακών δυσκολιών αλλά αποτέλεσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής κατά την εκπαιδευτική

διαδικασία. Το παιδί αυτό προκειμένου να βρει τρόπους για να είναι στο επίκεντρο της προσοχής τόσο στους συμμαθητές του όσο και στους εκπαιδευτικούς, συχνά προβαίνει σε ανάρμοστες συμπεριφορές. Όμως δεν αντιλαμβάνεται ότι αυτό τον απομακρύνει περισσότερο από το σχολικό έργο και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, ενισχύοντας το αίσθημα της αποτυχίας και της ματαίωσης.

1.5.9. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις

Η κοινωνική δεξιότητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας ενός ατόμου. Έτσι, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν θα μπορούσαν να μην επηρεάζουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού. Πιο, συγκεκριμένα, η κοινωνική δεξιότητα έχει άμεση σχέση με την αποδοχή ή την απόρριψη του παιδιού από τα άτομα του περιβάλλοντος του τόσο από τους συνομήλικους όσο και από τους ενήλικους (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μελέτες που έχουν γίνει, επισημαίνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην κοινωνική τους εξέλιξη και στις σχέσεις τους. Τα παιδιά αυτά συνήθως βιώνουν την επικριτική ή και υποτιμητική στάση από τους άλλους, κυρίως από το μαθητικό περίγυρο. Σύμφωνα με τον Riddick (1996) : *«Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η προκατάληψη και η άγνοια των άλλων»* (Πολυχρόνη και συν, 2010). Από την άλλη σκοπιά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες να προσαρμόσουν τον λόγο τους στα θέματα συζήτησης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσχεραίνει η επικοινωνία με τους άλλους. Οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζονται από τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η κοινωνική συμπεριφορά και οι κοινωνικές δεξιότητες, η ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων, η αποδοχή από τους συνομηλικούς και η γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και φιλιών μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Συμπεριφορές όπως η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η επικοινωνία διευκολύνουν τις σχέσεις αυτές. Όμως, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερα ευγενικά και συνεργάσιμα με τους άλλους και σπάνια ξεκινούν μια κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Ένας από τους λόγους των προβληματικών συμπεριφορών αυτών των μαθητών είναι η αδυναμία τους να ερμηνεύσουν σωστά τα ερεθίσματα που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση, προκειμένου να εκδηλώσουν την κατάλληλη αντίδραση απέναντι στο ερέθισμα. Το γεγονός της ακατάλληλης ανταπόκρισης, έχει να κάνει κυρίως με την δυσκολία τους να ερμηνεύσουν σωστά τόσο τα γλωσσικά όσο και τα μη-γλωσσικά στοιχεία κάθε ερεθίσματος. Αυτό οφείλεται στην δυσκολία τους να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και τους ρόλους επικοινωνίας. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν από, α) τα προβλήματα προσοχής, καθώς και οπτικής και ακουστικής διάκρισης που επηρεάζουν άμεσα την αναγνώριση και κατανόηση των μη γλωσσικών στοιχείων, β) τα προβλήματα κωδικοποίησης εισερχομένων πληροφοριών, επεξεργασίας κατά την αποθήκευση, αποκωδικοποίησης και σύνδεσης με προηγούμενες πληροφορίες και γ) την επιλογή λανθασμένης αντίδρασης σε περιστάσεις κοινωνικής επικοινωνίας (Παντελιάδου, Μπότσα, 2007).

Τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην μάθηση, έχουν επίγνωση για τον τρόπο αντίδρασης τους σε κάθε κοινωνική περίπτωση, όμως δεν λειτουργούν με ορθό τρόπο. Σύμφωνα με την Γιαννετοπούλου (2007), όταν αυτά τα παιδιά βρίσκονται σε διλημματικές κοινωνικές περιστάσεις είτε δεν γνωρίζουν τι να κάνουν, είτε ενώ γνωρίζουν, ερμηνεύουν με λανθασμένο τρόπο τις παραμέτρους και δρουν χωρίς επιτυχία και λογική. Όλες αυτές οι αδυναμίες, οδηγούν τα παιδιά αυτά σε μη αποδεκτές συμπεριφορές με συνέπεια να μην μπορούν να αντιδράσουν σωστά σε δύσκολες καταστάσεις αλλά και να δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους καταλήγοντας τις περισσότερες φορές να λένε ψέματα για να δικαιολογήσουν την συμπεριφορά τους.

Μία ακόμη συνέπεια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι απομονώνονται από τους συνομηλίκους τους διότι νιώθουν ότι δεν είναι αποδεκτοί. Όχι μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά και στο τέλος του σχολικού έτους είναι περισσότερο απομονωμένοι (Παντελιάδου, Μπότσα, 2007). Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ποιότητα των σχέσεων, τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται ως φίλους, συμμαθητές που γνωρίζουν απλά και όταν αυτοί δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, θυμώνουν και απογοητεύονται. Συνήθως οι παρέες τους είναι είτε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είτε μικρότερης ηλικίας. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες

στην μάθηση, βιώνουν την κοινωνική απόρριψη και απομόνωση από τους συμμαθητές τους.

Η σημαντική κοινωνική απομόνωση των μαθητών αυτών τροφοδοτεί την καθημερινή διδακτική πρακτική με προβλήματα. Επειδή η μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών στην ομάδα, η μαθησιακή πορεία όσων έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζεται αρνητικά λόγω της μικρής κοινωνικής τους αποδοχής. Μάλιστα, αυτή η κοινωνική απομόνωση έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις, είτε γιατί οδηγεί τους μαθητές αυτούς στο να παρατήσουν το σχολείο, είτε γιατί έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής και την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

1.5.10. Συναισθηματική εξέλιξη

Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σημαντικά την συναισθηματική ζωή των παιδιών. Οι συνεχόμενες σχολικές αποτυχίες οδηγούν στην εμφάνιση διαταραχών της συναισθηματικής εξέλιξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Προβλήματα όπως η αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα έντονου άγχους ή και φοβίας, εμφανίζονται συχνά στα παιδιά αυτά. Αναμφίβολα, η ύπαρξη τέτοιων προβλημάτων επιδεινώνει την κατάσταση, αφού είναι γνωστό ότι μια τέτοιου είδους συμπεριφορά περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα κάθε παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν σημαντικά περισσότερα αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι μάλιστα ισχυρά και δεν τους βοηθούν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν διερευνηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Σιδερίδης και συν., 2006).

➤ Άγχος

Άγχος είναι μια φυσιολογική σωματική και ψυχική αντίδραση σε μια απειλή ή σε μια αίτηση για την αντιμετώπιση απαιτητικών καταστάσεων. Οφείλεται σε ένα ερέθισμα που μας προκαλεί αίσθημα αδυναμίας, ανασφάλεια για το τι μπορεί να συμβεί και φόβο. Το συναίσθημα αυτό εμφανίζεται περισσότερο στην εφηβική ηλικία σε

συνδυασμό με τις βιολογικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται την περίοδο αυτή. Οι πιο πολλοί από τους τυπικούς μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές και κοινωνικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν εύκολα ή δύσκολα να προσαρμόσουν το άγχος τους σε φυσιολογικά επίπεδα για να ανταποκρίνονται στις αλλαγές.

Δεδομένου ότι η γνωστική ικανότητα επηρεάζεται αρνητικά από το άγχος λόγω της μειωμένης ικανότητας επεξεργασίας, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν αυτά τα συμπτώματα είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένα. Το άγχος επιπλέον οδηγεί συχνά σε στρατηγικές αποφυγής που συνδέονται με βιβλία και ανάγνωση, σε θυμό ή αδιαφορία όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι δεν έχουν τον έλεγχο (Πολυχρόνη, 2011).

Το άγχος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που είναι σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των τυπικών συμμαθητών τους, είναι το άγχος εξέτασης. Οι χαμηλές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, ο προσανατολισμός τους στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης, άρα και εμπλοκής με έργα, σε συνδυασμό με την αδυναμία τους να ξεφύγουν, εκτινάσσει το επίπεδο άγχους εξέτασης στα ύψη (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

➤ **Χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση**

Οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν την αποτυχία στη σχολική τους ζωή από την πρώτη στιγμή και για πολλά χρόνια. Η σχολική αποτυχία σωρεύεται και διευρύνεται εξαιτίας των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Αυτή η καθημερινή κατάσταση καταβαραθρώνει τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007). Στο σχολικό πλαίσιο, όλοι οι μαθητές κρίνονται περισσότερο από την μαθησιακή επίδοση που μπορεί να εμφανίζουν, παρά από ικανότητες που μπορεί να διαθέτουν, για παράδειγμα, στον αθλητισμό ή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική απομόνωση και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο συνδυασμός της χαμηλής αυτοαντίληψης και των πεποιθήσεων «μαθημένης αβοηθησίας» μπορούν πιθανά να ερμηνεύσουν την έντονη άποψη που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για το κέντρο ελέγχου τους (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Σύμφωνα με τους Παντελιάδου, Μπότσα (2007), ω.. «κέντρο ελέγχου ορίζεται η εκπαιδευτική μεταβλητή που φανερώνει την άποψη κάποιου για το που βρίσκεται ο έλεγχος (στον ίδιο του τον εαυτό-εσωτερικό ή στους άλλους-εξωτερικό). Η

πλειονηφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες πιστεύουν πως έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, πως η εργασία τους ελέγχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, τα γνωστικά έργα και τυχαία γεγονότα. Η αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και η σχολική αποτυχία με τον τρόπο που την βιώνουν, συνδέεται κάποιες φορές και με συμπτώματα κατάθλιψης. Σύμφωνα με τον Μπότσα (2007), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν συχνά πως βιώνουν κατάθλιψη ιδιαίτερα μετά από αποτυχημένες ακαδημαϊκές προσπάθειες μέσα στην τάξη και περιγράφουν πως κατά την διάρκεια τους, ένιωθαν συναισθήματα βαθιάς θλίψης.

Ακόμη και αν δεν είναι ξεκάθαρα τα δεδομένα που συνδέουν την κατάθλιψη με τις μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να υπάρξει στήριξη αυτών των μαθητών, όχι μόνο από την πλευρά των ειδικών αλλά και από το σχολείο. Η προσαρμογή της σχολικής καθημερινότητας ώστε να είναι λιγότερο «απειλητική», θα μπορούσε να βοηθήσει και να στηρίξει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Τσοβίλη, 2003).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πλήττεται καθημερινά από αρνητικά συναισθήματα αφού συχνά βιώνουν την κοινωνική απομόνωση από τους συνομηλίκους τους αλλά και από τους ενήλικες. Αισθάνονται συχνά την σχολική αποτυχία και την ματαιώση. Νιώθουν άγχος και αγωνία για την μαθησιακή τους επίδοση. Έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης. Αρνούνται την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές. Τέλος, έχουν έλλειψη υπομονής στο να ολοκληρώσουν το γνωστικό έργο και οι προσδοκίες τους είναι περιορισμένες.

1.6. Ανακατασκευή των μύθων για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Απαραίτητο βήμα για την κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών και την σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι η ανάδειξη και η ανακατασκευή των μύθων που εμπλέκονται στις μαθησιακές δυσκολίες. Οι μύθοι αυτοί, έχουν προκύψει κυρίως από την ελλιπή ενημέρωση, έχουν γίνει τροχοπέδη στην λήψη κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων αντιμετώπισης και έχουν προκαλέσει αρκετά συναισθηματικά προβλήματα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι οι εξής:

- **Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν ανήκουν στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.**

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πραγματικές, δεν αποτελούν δημιούργημα των επιστημόνων. Έρευνες έχουν αποδείξει, ότι οι δυσκολίες αυτές είναι νευρολογικής φύσεως, στην λειτουργία και στην δομή του εγκεφάλου. Εξάλλου, η νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής, τις κατατάσσει στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- **Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή νοημοσύνη.** Ο δείκτης νοημοσύνης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, υπάγεται στα πλαίσια του φυσιολογικού. Κάποιοι μαθητές έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ενώ κάποιοι άλλοι είναι στο κατώτατο όριο του φυσιολογικού.

- **Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται στην ανεπαρκή διδασκαλία.**

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα λανθασμένης διδασκαλίας. Η ανεπαρκής διδασκαλία, απλά θα χειροτερέψει το πρόβλημα, αντίθετα η κατάλληλη αντιμετώπιση και προσαρμογή, θα βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να αναπτύξουν τις ικανότητες τους.

- **Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δυσκολεύονται να μάθουν.**

Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτό που χρειάζονται είναι εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, που θα τα βοηθήσουν να αναδείξουν τις δυνατότητες τους και να επιδείξουν την πρόοδο τους. Άρα, όχι μόνο μπορούν να μάθουν, αλλά και να προχωρήσουν σε ακαδημαϊκές σπουδές.

- **Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι τεμπέληδες.**

Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν συνήθως, αργή ανταπόκριση, που σημαίνει ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο να κατανοήσουν τις πληροφορίες που δέχονται για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Δεν είναι ούτε τεμπέληδες, ούτε αδιάφοροι.

- **Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν μόνο μαθησιακά προβλήματα.**

Έρευνες έχουν δείξει, την ύπαρξη προβλημάτων στην κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών αυτών, που οφείλονται είτε στην σχολική αποτυχία που βιώνουν, είτε στην αδυναμία τους σε γνωστικό επίπεδο.

- **Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν με τον καιρό.**

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εξαφανίζονται απλά εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε σχολική ηλικία. Στην πρώτη σχολική ηλικία μπορεί να εμφανίζονται με προβλήματα φωναχτής ανάγνωσης, ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με προβλήματα απομνημόνευσης.

- **Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θεραπεύονται.**

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν θεραπεύονται, υπάρχουν σε όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου, το οποίο όμως έχει την δυνατότητα με θεραπείες αποκατάστασης, να μάθει να τις χειρίζεται, έτσι ώστε να μην έχουν μεγάλη επίδραση στην ζωή του

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

2.1. ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1.1. Τι είναι η δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι η πιο διαδεδομένη από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο πολλών μελετών και έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί από διάφορους ερευνητικούς κλάδους, όπως της ιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της νευρολογίας. Η εμπλοκή τόσο πολλών κλάδων έχει οδηγήσει σε αμφισβητήσεις αλλά και συγκρούσεις, σχετικά με την εξήγηση και την αιτιολογία αυτού του φαινομένου. Στη συνέχεια, θα αναφερθούν οι σημαντικότεροι ορισμοί, όπως διατυπώθηκαν διεθνώς.

Τον Απρίλιο του 1968 στο συνέδριο του Ντάλλας, η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας, διατύπωσε για πρώτη φορά ορισμό για την δυσλεξία. Ο ορισμός αυτός αναφέρει: *«Δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται με απροσδόκητη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες συχνά έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση».*

Ο ορισμός αυτός δεν θεωρήθηκε επιτυχής και του ασκήθηκαν αρκετές κριτικές. Σύμφωνα με αυτές, οι όροι *«συμβατική διδασκαλία»*, *«επαρκής νοημοσύνη»* και *«κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία»*, δεν είναι σαφής αφού αναδύονται ερωτήματα όπως: Τα παιδιά με δείκτη νοημοσύνης στο κατώτερο όριο του φυσιολογικού, δεν εμφανίζουν δυσλεξία; Ή η δυσλεξία εμφανίζεται μόνο σε παιδιά που προέρχονται από μη ευνοούμενα κοινωνικό-πολιτικά στρώματα; Και τέλος τι είναι η συμβατική διδασκαλία; Γενικά, ο ορισμός αυτός δεν δίνει πληροφορίες για την κατάλληλη καθοδήγηση.

Ο MacDonald Critchley, το 1978 όρισε την δυσλεξία ως εξής: *«Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία παρουσιάζεται ως δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση στην ουσία είναι γνωστικού χαρακτήρα και συνήθως*

προσδιορίζεται γενετικά. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικο-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι ικανό για αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον ώριμη ευκαιρία».

Ο ορισμός αυτός δίνει έμφαση κυρίως στην δυνατότητα θεραπευτικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας αλλά και στον χρόνο παρέμβασης στο πρόβλημα. Και αυτός ο ορισμός, επικεντρώνεται στις γνωστικές αδυναμίες του παιδιού, χωρίς όμως να προσδιορίζονται οι παράγοντες που οδηγούν στην δυσλεξία.

Οι Wheeler και Watkins το 1979, έδωσαν τον δικό τους ορισμό για την δυσλεξία, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά, στην ταξινόμηση και στην αιτιολογία της δυσλεξίας.

« Η δυσλεξία βιώνεται από παιδιά με επαρκή νοημοσύνη ως ένα γενικό γλωσσικό έλλειμμα το οποίο εκδηλώνεται ειδικά ως ένας ευρύτερος περιορισμός που αφορά την επεξεργασία κάθε οπτικής ή ακουστικής πληροφορίας στη βραχύχρονη μνήμη. Ο ευρύτερος αυτός περιορισμός παρουσιάζεται σε εργασίες που απαιτούν την πλέον βεβαρημένη χρήση και πρόσβαση στη βραχύχρονη μνήμη, όπως είναι η ανάγνωση, αλλά ιδιαίτερα η ορθογραφημένη γραφή. Αυτός ο περιορισμός μπορεί να έχει πολλαπλά αίτια (π.χ γενετικά ή εγκεφαλικό τραύμα κατά τη γέννηση) και ορατές επιδράσεις (π.χ. αδεξιότητα, αντιστροφές και παράξενη ορθογραφημένη γραφή). Μπορεί να γίνεται αντιληπτή σε διάφορες περιστάσεις, έτσι ώστε να γίνεται λόγος για υποκατηγορίες δυσλεξίας, π.χ. γενετική δυσλεξία, τραυματική δυσλεξία, οπτική ή ακουστική δυσλεξία, αν αυτό επιβοηθεί στη διάγνωση, στην πρόγνωση και το πλέον ενδιαφέρον, στη θεραπεία των συμπτωμάτων αυτού του γενικού περιορισμού. Η επιλογή αυτών των υποκατηγοριών δεν μας αποσπά από την χρήση του όρου «δυσλεξία» για την περιγραφή αυτού του γενικού γλωσσικού ελλείμματος. καθώς η δυσλεξία είναι μια έννοια-μήτρα».

Όπως μπορεί να καταλάβει κανείς από τους τρεις παραπάνω ορισμούς, η πρώτη προσέγγιση για να οριστεί η δυσλεξία έγινε από τον ιατρικό κλάδο, ο οποίος θεώρησε ότι η δυσλεξία οφείλεται στην εγκεφαλική δυσλειτουργία ή στην καθυστέρηση ωρίμανσης του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Την τελευταία εικοσαετία, οι μελέτες για την δυσλεξία στρέφονται προς το ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο αφού φάνηκε ξεκάθαρα ότι επηρεάζει την σχολική επίδοση του μαθητή και την ψυχολογική του εξέλιξη.

Το 1997, η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association), έδωσε τον εξής ορισμό:

«Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την γραπτή γλώσσα. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό».

Στον ορισμό αυτό, υποστηρίζεται η νευρολογική κατάσταση της δυσλεξίας, καθώς και οι αδυναμίες στην αριθμητική ικανότητα, στην μουσική, στις κινητικές λειτουργίες και τις οργανωτικές δεξιότητες του ατόμου. Επίσης, δίνει έμφαση στον γραπτό λόγο και την άμεση σχέση που έχει με την δυσλεξία, αν και ο προφορικός λόγος, σε κάποιο βαθμό μπορεί να επηρεαστεί.

Την ίδια δεκαετία και συγκεκριμένα το 1994 η Αμερικανική Εταιρεία Orton Society (International Dyslexia Association), έδωσε τον εξής ορισμό:

«Η είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή, διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη 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 ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση».

Ο παραπάνω ορισμός αναφέρει την συμβολή της κληρονομικότητας στην εμφάνιση της δυσλεξίας. Σε αυτό τον ορισμό, περιλαμβάνονται όλες οι αδυναμίες που εμφανίζουν τα δυσλεξικά άτομα, καθώς και ότι πρόκειται για μια διαταραχή που τα άτομα «κουβαλάνε» για όλη τους την ζωή. Η δυσλεξία δεν θεραπεύεται, μπορεί όμως να βελτιωθεί με την κατάλληλη παρέμβαση.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία και γενικά στις γλωσσικές δεξιότητες. Παρόλα αυτά φαίνεται η δυσκολία των μελετητών

να διατυπώσουν έναν κοινό ορισμό που θα είναι πιο σαφής και θα περιγράφει με ακρίβεια το φαινόμενο.

2.1.2. Είδη δυσλεξίας

Η δυσλεξία, ως δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, α) την **επίκτητη δυσλεξία**, β) την **ειδική ή εξελικτική δυσλεξία** και γ) την **δευτερογενή εξωγενή δυσλεξία**.

A) Επίκτητη δυσλεξία:

Αφορά κυρίως τα άτομα που ενώ είχαν κατακτήσει πλήρως τους μηχανισμούς της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας, αυτές οι ικανότητες χάθηκαν λόγω κάποιων εγκεφαλικών τραυματισμών στην πλευρικο-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου ή λόγω ασθενειών και μολύνσεων.

Σύμφωνα με τον Αναστασίου (1998), υπάρχουν τρεις τύποι της επίκτητης δυσλεξίας:

- η βαθιά δυσλεξία
- η επιφανειακή δυσλεξία
- η φωνολογική δυσλεξία
- η λεκτικού τύπου ή γράμμα-γράμμα δυσλεξία

B) Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία:

Η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία έχει να κάνει κυρίως με μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την πρόσκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και την γραφή, διαθέτουν καλό νοητικό δυναμικό, κατάλληλη διδασκαλία και δεν εμφανίζουν αισθητηριακά προβλήματα.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, ότι σήμερα χρησιμοποιείται ο όρος δυσλεξία, εννοώντας την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία και όχι την επίκτητη.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997), η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους: την οπτική δυσλεξία και την ακουστική δυσλεξία.

Γ) Δευτερογενής εξωγενής δυσλεξία:

Στην κατηγορία αυτή υπάρχουν πολλά παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη ευφυΐα καθώς και παιδιά με ομαλές αισθητικο-κινητικές και γνωστικές ικανότητες. Το φαινόμενο της δευτερογενούς εξωγενούς δυσλεξίας είναι αποτέλεσμα αποστέρησης του παιδιού σε επίπεδο εμπειριών ή νοημοσύνης. Συμβαίνει σε παιδιά που δεν έχουν επαρκείς ευκαιρίες για μάθηση λόγω ελλιπούς μορφωσιογόνου οικογενειακού περιβάλλοντος, σε φτωχή διδασκαλία στην τάξη και σε έλλειψη κινήτρων (Στασινός, 1993· Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2009).

2.1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία

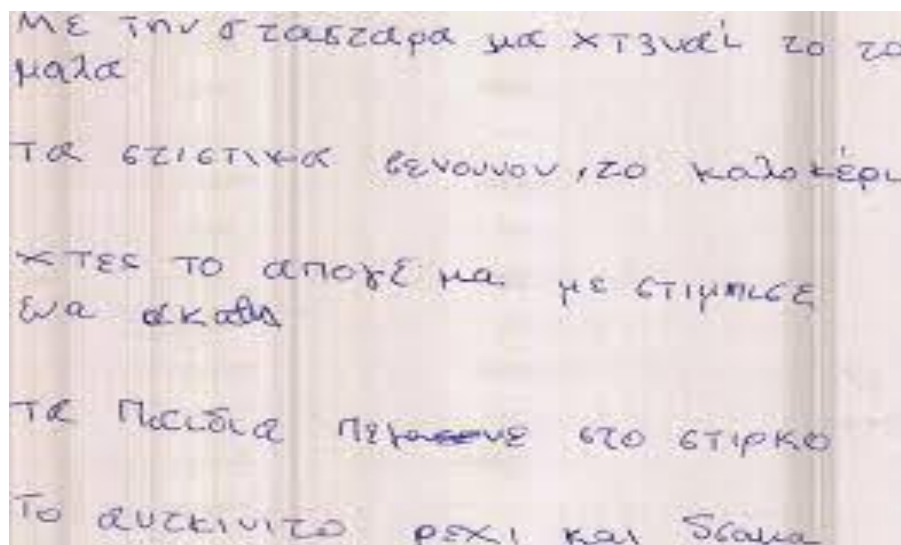
Ο δυσλεξικός είναι αυτός που έχει περάσει ατέλειωτες ημέρες απελπισίας, αποθάρρυνσης και απογοήτευσης. Για πολλά χρόνια παλεύει με ένα πρόβλημα στο οποίο αδυνατεί να βρει λύση που απαιτεί από αυτόν το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Σύμφωνα με την Μαυρομάτη (1995) τα γενικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένας μαθητής με δυσλεξία είναι τα ακόλουθα:

- Παρουσιάζουν διαφορά ανάμεσα στην επίδραση που δείχνουν στο γλωσσικό μάθημα και σε εκείνη που θα περιμέναμε να έχουν βάση της νοητικής τους ικανότητας.
- Πιθανότατα να έχουν δυσκολία στον Προσανατολισμό, στην Αίσθηση του χώρου και του χρόνου.
- Αδυνατούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για εύλογο χρονικό διάστημα ανάλογα με την ηλικία τους σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και μπορεί να εμφανίζουν παρορμητικότητα στον τρόπο που αντιδρούν και ανταποκρίνονται.
- Χαρακτηρίζονται από μικρής έκτασης και διάρκειας βραχύχρονη μνήμη.
- Είναι πιθανόν να έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στην αριθμητική (Δυσαριθμησία).
- Δεν εμφανίζουν προβλήματα άρθρωσης και ομιλίας, εκτός εάν συνυπάρχει άλλη διαταραχή, όμως δεν εκφράζονται με πολλές προτάσεις όταν περιγράφουν τις εμπειρίες τους ή τα συναισθήματα τους και τις σκέψεις τους και διαθέτουν φτωχό λεξιλόγιο. Συνηθίζουν να απαντούν μονολεκτικά στις ερωτήσεις που τους γίνονται ή

με πολύ λίγες φράσεις μόνο και μόνο για να εκφράσουν την ουσία των όσων σκέφτονται. Μερικές φορές κάνουν συντακτικά και σημασιολογικά λάθη.

- Παρ' όλη την αδυναμία που δείχνουν στην έκφραση, έχουν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, καλή κριτική ικανότητα, κάνουν συλλογισμούς και προβληματίζονται για διάφορα κοινωνικά θέματα, εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις, αισθάνονται όμως, σαν να μην μπορούν να βρουν τα λόγια για να περιγράψουν τον πλούτο ιδεών που διαθέτουν.
- Δεν οργανώνουν καλά την μελέτη τους, την εργασία τους, τον προσωπικό τους χώρο. Δεν συγκρατούν το πρόγραμμα των υποχρεώσεων τους και έτσι δεν ανταποκρίνονται με συνέπεια. μπορεί να είναι αδέξια ή ακατάστατα.
- Δεν ενδιαφέρονται για τα βιβλία και οτιδήποτε έχει να κάνει με την γραφή.
- Μερικά παιδιά έχουν προβλήματα στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας.
- Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την ομοιοκαταληξία ανάμεσα σε δύο λέξεις που συναντούν είτε μεμονωμένα είτε μέσα σε ένα ποίημα ή κείμενο.
- Δυσκολεύονται στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας και έτσι κάνουν λάθη σε ασκήσεις κατάτμησης του προφορικού λόγου, συγκερασμού γλωσσικών φθόγγων, σχέσης συμβόλου-ακούσματος, αναγνώρισης και εντόπισης φθόγγων στη σωστή του θέση μέσα σε λέξη ή πρόταση.
- Μεγάλη δυσκολία στην οπτική και ακουστική μνήμη, ενώ αντίθετα στις ικανότητες οπτικής και ακουστικής αντίληψης δεν εμφανίζουν αδυναμία.



Εικόνα 1: Ενδεικτική γραφή μαθητή Δημοτικού με δυσλεξία.

2.1.4. Αντιμετώπιση της δυσλεξίας

Όσο πιο νωρίς γίνεται η διάγνωση της δυσλεξίας, τόσο καλύτερα. Η αξιολόγηση και διάγνωση της δυσλεξίας από την διεπιστημονική ομάδα, θα βοηθήσει τον ειδικό εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το κατάλληλο πρόγραμμα αποκατάστασης στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες του μαθητή, προκειμένου να τον βοηθήσει τόσο εκπαιδευτικά όσο και ψυχολογικά. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης θα έχει σαν στόχο να αποκαταστήσει τις ικανότητες των μαθητών που δεν έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως είναι η αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα.

Σύμφωνα με την Μαυρομάτη (1995), το πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσλεξίας, κινείται σε τρία επίπεδα, περιλαμβάνοντας: α) την αποκατάσταση των ικανοτήτων σύμφωνα με το γνωσιακό προφίλ που προκύπτει από την διαγνωστική διαδικασία, β) την διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας του συμβολικού συστήματος της γλώσσας και την ανάπτυξη της γλωσσολογικής ικανότητας και γ) την ψυχολογική υποστήριξη του δυσλεξικού μαθητή για την αντιμετώπιση των δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων και την ενίσχυση του συναισθήματος αυτοεκτίμησης.

Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με το δυσλεξικό παιδί για τη βελτίωση του, σέβεται το δικαίωμα του για προσωπική συμμετοχή στην όλη διαδικασία και προσαρμόζεται στους ρυθμούς του παιδιού προσπαθώντας να μην του δημιουργεί άγχος. Είναι υπομονετικός, ελαστικός στο πρόγραμμα του, αποδέχεται τον μαθητή του με τις όποιες αδυναμίες του και φροντίζει να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, απόλυτα υποστηρικτική και φιλική. Για να πετύχει λοιπόν η αντιμετώπιση της δυσλεξίας απαιτούνται (Μαυρομάτη, 1995):

- Αποκατάσταση όλων των ικανοτήτων στους τομείς που εκδηλώνεται αδυναμία, βάσει του γνωσιακού προφίλ.
- Εξειδικευμένος εκπαιδευτικός στη διάγνωση και αντιμετώπιση.
- Ειδική μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, διαφορετική από αυτήν που ακολουθείται για τους μη δυσλεξικούς μαθητές.
- Οργανωμένο και αυστηρά δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας του γραπτού λόγου.
- Οργάνωση του γλωσσικού υλικού και διαβάθμιση του.
- Μικρές ενότητες.

- Εξασφάλιση επιτυχίας σε μια ενότητα πριν προχωρήσει στην αμέσως επόμενη.
- Εποπτικό υλικό.
- Συνεχής ανανέωση του εποπτικού υλικού.
- Ποικιλία δραστηριοτήτων, ασκήσεων και παιχνιδιών.
- Πολυαισθητηριακή προσέγγιση, συμμετοχή όλων των αισθήσεων.
- Ευχάριστο μάθημα.
- Να σημειώνεται ικανοποιητική επίδοση και επιτυχία στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας.
- Κίνητρα, τόνωση του συναισθήματος αυτοεκτίμησης, ενθάρρυνση.
- Υπομονή, αποδοχή, σεβασμός.
- Εξατομικευμένο πρόγραμμα.
- Ανάπτυξη των τεχνικών οργάνωσης της μελέτης και των εργασιών του μαθητή.
- Ανάπτυξη στρατηγικών για την επεξεργασία του κάθε γνωστικού αντικειμένου.
- Συμβουλευτική και συνεργασία με τους γονείς.
- Ψυχολογική υποστήριξη για την αντιμετώπιση των δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων, συνεργασία ψυχολόγου και ειδικού εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά, ένας δυσλεξικός μαθητής, δεν βελτιώνεται μόνο με τιμωρίες και πίεση, δεν τον βοηθάει μόνο η ψυχολογική υποστήριξη ή η αγάπη και κατανόηση που λαμβάνει από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Δεν προοδεύει με συνεχόμενες επαναλήψεις της διδακτέας ύλης, ούτε με το να επαναλάβει την τάξη για να βελτιωθεί. Το δυσλεξικό παιδί δεν μπορεί να ελέγξει αυτά που του συμβαίνουν, προσπαθεί και καταναλώνει περισσότερο χρόνο μελέτης από τους τυπικούς μαθητές χωρίς όμως να τα καταφέρνει. Δεν προγραμματίζει πότε θα θυμάται και πότε θα ξεχάσει αυτά που διδάχτηκε, δεν πρέπει να τον θεωρούμε υπεύθυνο για τις αδυναμίες του. Δεν τον προτρέπουμε να προσπαθήσει περισσότερο διότι δεν τον βοηθάμε αλλά αντίθετα τον αποθαρρύνουμε.



2.2. ΔΥΣΑΡΙΘΜΗΣΙΑ

2.2.1. Τι είναι η δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία είναι η δεύτερη πιο γνωστή κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μετά την δυσλεξία. Ο R. Cohn το 1961 υιοθέτησε και πρότεινε για πρώτη φορά τον όρο δυσαριθμησία (dyscalculia) για να περιγράψει την ειδική εκείνη κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής, παρά την απουσία κάποιου εμφανούς προβλήματος παρουσιάζει δυσκολίες στην κατάκτηση και χρήση των μαθηματικών εννοιών. Κατά τον ίδιο ερευνητή αυτή η δυσκολία οφείλεται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Πόρποδας, 2003).

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association), το 2000, στο διαγνωστικό εγχειρίδιο της (DSM-IV), αναφέρει ότι το άτομο με μαθηματικές διαταραχές βιώνει διάσπαση στην ακαδημαϊκή επίτευξη ή στις καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματικές ικανότητες και παρουσιάζει σημαντικά χαμηλότερη μαθηματική ικανότητα από την αναμενόμενη σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία, τη νοημοσύνη του και την κατάλληλη για την ηλικία του μόρφωση.

Ο Geary το 2004, επισημαίνει ότι η δυσαριθμησία είναι μια μαθηματική μαθησιακή αναπηρία, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με ελλείψεις στις ικανότητες χειρισμού εννοιών ή διαδικασιών, οι οποίες καθορίζουν το πεδίο των μαθηματικών και οι οποίες οφείλονται σε υποκειμενικές συλλήψεις στην κεντρική εκτελεστική λειτουργία ή στα

γλωσσικά συστήματα, αναπαραστάσεις και διαχείρισης των πληροφοριών της εργαζόμενης μνήμης στο οπτικοχωρικό πεδίο. Βασικό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου ορισμού είναι το γεγονός ότι γίνεται αναφορά στις πιθανές γενεσιουργές αιτίες της δυσαριθμσίας και η ανάλυση εστιάζει σε επίπεδο επεξεργασίας των πληροφοριών και όχι σε νευροβιολογικό επίπεδο (Αγαλιώτης, 2013).

Για την περιγραφή της δυσαριθμσίας συνήθως χρησιμοποιούνται οι όροι αναπτυξιακή δυσαριθμσία ή εξελικτική δυσαριθμσία και διαχωρίζεται από την επίκτητη δυσαριθμσία. Με τους όρους αναπτυξιακή ή εξελικτική, αναφερόμαστε κυρίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το αντικείμενο των μαθηματικών και τα οποία παρουσιάζουν μία μαθηματική διαταραχή γνωστικού χαρακτήρα. Η επίκτητη δυσαριθμσία έχει να κάνει με τα άτομα, τα οποία είχαν κατακτήσει τις βασικές έννοιες των μαθηματικών αλλά λόγω κάποιας βλάβης στον εγκέφαλο, έχασαν την ικανότητα αυτή.

2.2.2. Είδη δυσαριθμσίας

Ο Kosci το 1974 διατύπωσε την άποψη ότι η δυσαριθμσία μπορεί να μελετηθεί καλύτερα μέσα από μία ταξινόμηση που πρότεινε. Έτσι, περιέγραψε έξι μορφές, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω (Αγαλιώτης, 2000):

- **Λεκτική δυσαριθμσία:** Το είδος αυτό εκδηλώνεται με τη δυσκολία στην κατανόηση να ορίζουν μαθηματικούς όρους και σχέσεις, όπως για παράδειγμα, να ονομάσουν ποσότητες ή ένα αριθμό αντικειμένων, ψηφία, τα σύμβολα των πράξεων και μαθηματικές παραστάσεις.
- **Πρακτογνωστική δυσαριθμσία:** Εκδηλώνεται με την δυσκολία μαθηματικού χειρισμού πραγματικών αντικειμένων και εικόνων (π.χ. δάχτυλα, μπάλες, κύβοι, ραβδιά κλπ.).
- **Λεξιλογική δυσαριθμσία:** Εκδηλώνεται με την δυσκολία αναγνώρισης μαθηματικών συμβόλων (ψηφίων, αριθμών, συμβόλων των πράξεων και γραπτών μαθηματικών πράξεων).
- **Γραφική δυσαριθμσία:** Δυσκολία στην γραπτή απόδοση μαθηματικών συμβόλων.

➤ **Ιδεογνωστική δυσαριθμησία:** Δυσκολία που σχετίζεται με την κατανόηση μαθηματικών ιδεών και με την εκτέλεση των νοερών υπολογισμών.

➤ **Λειτουργική δυσαριθμησία:** Αδυναμία εκτέλεσης των μαθηματικών πράξεων. Μια τυπική περίπτωση είναι η εναλλαγή ή το μπέρδεμα των πράξεων.

Η δυσαριθμησία είναι η κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που δύσκολα μπορεί να αναγνωρισθεί διότι χρειάζεται να παρατηρηθεί προσεκτικά, η πορεία που ακολουθεί ο μαθητής κατά την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, κυρίως όταν δεν μπορεί να εξηγήσει τι κάνει, πως και γιατί το κάνει, καθ' όλη την διαδικασία των πράξεων.

2.2.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσαριθμησία

Αρκετοί ερευνητές μελέτησαν το θέμα της δυσαριθμησίας και προτάθηκαν πολλές ερμηνείες για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στα μαθηματικά.

Μια σχετικά ολοκληρωμένη καταγραφή των χαρακτηριστικών των παιδιών με δυσαριθμησία προτάθηκε το 1997 από τον R. Newman, σύμφωνα με αυτή την καταγραφή (Πόρποδας, 2003, Αγαλιώτης, 2000, Τζιβινίκου, 2015):

- Τα παιδιά με δυσαριθμησία παρουσιάζουν τουλάχιστον κανονική γλωσσική ανάπτυξη (τόσο στον προφορικό όσο και το γραπτό λόγο) καθώς και ικανοποιητική επίδοση σε αντικείμενα εκτός του χώρου των μαθηματικών.
- Δυσκολεύονται στην κατανόηση των εννοιών του χρόνου και του προσανατολισμού στο χώρο.
- Αδυναμία στην ανάκληση ονομάτων και τη χρήση στις χρηματικές συναλλαγές.
- Σημειώνουν παραλείψεις, αντιμεταθέσεις και αντικαταστάσεις κατά την γραφή και την ανάγνωση αριθμών.
- Δυσκολεύονται να μάθουν τις βασικές μαθηματικές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό, διαίρεση).
- Παρουσιάζουν δυσκολία να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης ενός προβλήματος.
- Δεν κατανοούν τον νοερό υπολογισμό των πράξεων.
- Δυσκολεύονται με την μέτρηση, την εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων και τον υπολογισμό μαθηματικών πράξεων.

- Αδυνατούν να κατανοήσουν και να ανακαλέσουν μαθηματικές έννοιες, αλγόριθμους καθώς και την απομνημόνευση αριθμητικών δεδομένων.
 - Σχηματίζουν ασαφείς νοητικές αναπαραστάσεις και δεν επιτυγχάνουν στην ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού.
 - Δυσκολεύονται στην μακροπρόθεσμη μνήμη, ειδικά σε ότι αφορά τις μαθηματικές λειτουργίες.
 - Προβλήματα στην κατανόηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων.
 - Έλλειψη τάξης και οργάνωσης όταν προσπαθούν να επεξεργαστούν τα μαθηματικά προβλήματα στο χαρτί.
 - Δυσκολεύεται να κατανοήσει και να απαντήσει προφορικά ή γραπτά σε προβλήματα που του παρουσιάζονται προφορικά ή οπτικά.
- Δεν εμφανίζονται όλα μαζί αυτά τα χαρακτηριστικά σε ένα παιδί με δυσαριθμησία, Αυτά τα χαρακτηριστικά θα παρουσιαστούν είτε μεμονωμένα είτε ομαδικά.

2.2.4. Αντιμετώπιση της δυσαριθμησίας

Η αντιμετώπιση της δυσαριθμησίας στους μαθητές που αντιμετωπίζουν την δυσκολία αυτή, θα πραγματοποιηθεί με το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο θα εφαρμόσει ο ειδικός εκπαιδευτικός, ανάλογα με την δυσκολία που έχει διαγνωστεί θα εφαρμοστούν και οι κατάλληλοι τρόποι βοήθειας.

- Ανάλυση της θεματικής ενότητας που διδάσκεται (χωρισμός της ενότητας σε μικρότερες ενότητες και σύνθεση πάλι των επιμέρους ενοτήτων σε ολόκληρη την ενότητα) .
- Συνεχόμενη επανάληψη και άσκηση.
- Εφαρμογές επίλυσης προβλημάτων.
- Χρήση της τεχνολογίας (υπολογιστές).
- Στρατηγικές αντιμετώπισης των μαθηματικών προβλημάτων.
- Χρησιμοποίηση παιχνιδιών με αριθμούς.
- Χρήση ραβδιών, κύβων, χανδρών, με τα οποία θα γίνονται ασκήσεις με αριθμούς.
- Συνδυασμός των αριθμών με εικόνες, οι οποίες θα περιέχουν αντίστοιχου πλήθους αντικείμενα.

- Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα δάχτυλα τους, που θα τους βοηθήσει στην αρίθμηση αλλά και στις απλές πράξεις.
- Ερωτήσεις που έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο από τον ειδικό ώστε να εκμαιεύσει την απάντηση, με στόχο να φτάσει το παιδί στην μάθηση.

2.3. ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ

2.3.1. Τι είναι η δυσγραφία

Στον γραπτό λόγο υπάρχουν κάποιες διαταραχές που κατονομάζονται *αγραφία, κακογραφία και δυσγραφία*. Η *αγραφία* χαρακτηρίζεται από απώλεια της αποκτημένης γραφής, η οποία δεν διαφέρει αν εμφανιστεί σε ενήλικες. Αν εμφανιστεί σε παιδιά, ο εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα για επανοικοδόμηση και η βλάβη πολλές φορές επανορθώνεται. Η *κακογραφία* είναι μια διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής. Το παιδί που γράφει άσχημα γράμματα και δυσκολεύεται να γράψει, συνήθως έχει κινητική ανωριμότητα. Λόγω της ανωριμότητας στη λεπτή κινητικότητα, δεν ζωγραφίζει καλά και έχει και δυσκολίες στη γυμναστική λόγω ανωριμότητας στον αδρό κινητικό τομέα. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 1998).

Σύμφωνα με το ορισμό των Caramazza, Capasso και Miceli (1996), όπως αναφέρεται από την Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας: η δυσγραφία χαρακτηρίζεται από, «ελλειμματική επεξεργασία στη μετατροπή των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε κινητική συμπεριφορά από δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι και μία γενική ασυνέπεια αναγνωστικού επιπέδου και γραφής».

Η *δυσγραφία* είναι μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ελαττωμένη ικανότητα του παιδιού να συνθέσει ένα γραπτό κείμενο. Η μειωμένη αυτή δεξιότητα του παιδιού εκφράζεται με λάθη γραμματικής ή τονισμού μέσα στις προτάσεις, κακή οργάνωση των παραγράφων, πολλά ορθογραφικά λάθη και άσχημο γράψιμο (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2009).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην δυσγραφία και την κακογραφία. Η πρώτη αποτελεί ειδική μαθησιακή δυσκολία, ενώ η δεύτερη δεν

ανήκει στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα χαρακτηριστικά της κακογραφίας είναι τα άσχημα γράμματα, τα ορθογραφικά λάθη, το διαφορετικό μέγεθος γραμμάτων και η δυσκολία να ακολουθηθούν οι κανόνες γραφής. Συνήθως η κακογραφία οφείλεται στην ελλειπή προετοιμασία του παιδιού από την προσχολική ηλικία.

2.3.2. Είδη δυσγραφίας

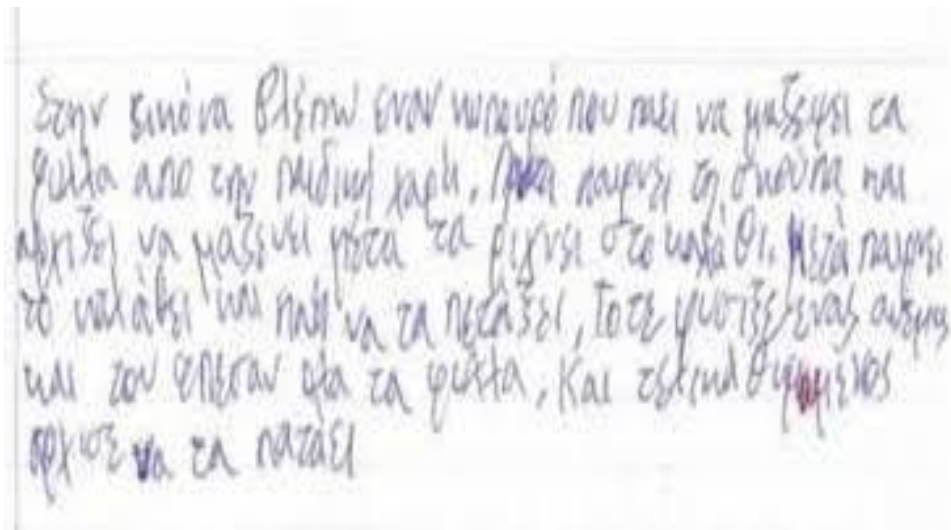
Η δυσγραφία, ως δυσκολία στην γραπτή έκφραση, διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, α) στην **επίκτητη δυσγραφία** και β) την **αναπτυξιακή δυσγραφία**. Η επίκτητη δυσγραφία αφορά κυρίως άτομα που είχαν κατακτήσει πλήρως τις δεξιότητες γραφής, όμως αυτές χάθηκαν λόγω κάποιας εγκεφαλικής βλάβης ή ασθένειας. Διακρίνεται σε **φωνολογική, επιφανειακή (ορθογραφική) και βαθιά δυσγραφία**, καθώς και την **περιφερική δυσγραφία**. Η αναπτυξιακή δυσγραφία, έχει να κάνει κυρίως με παιδιά που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την γραπτή έκφραση. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες, διαθέτουν καλό νοητικό δυναμικό και δεν εμφανίζουν αισθητηριακά προβλήματα. Διακρίνεται σε **δυσλεξική (φωνολογική), κινητική και οπτικοχωρική δυσγραφία**.

2.3.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσγραφία

Σύμφωνα με τους, Τρίγκα- Μερτίκα (2010) και Στασινό (2003), οι μαθητές με δυσγραφία παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Η δυσκολία του παιδιού να θυμηθεί με ευχέρεια πώς να γράφει ορισμένα γράμματα. Ενώ το συνηθισμένο στιλ γραφής στις περισσότερες γλώσσες είναι η κίνηση από τα αριστερά προς τα δεξιά, το παιδί με δυσγραφία, γράφει από τα δεξιά προς τα αριστερά.
- Λάθος θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου.
- Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων.
- Πολλά σβησίματα και διορθώσεις.
- Δεν αφήνει κενά ανάμεσα στις λέξεις και τα γράμματα.

- Δυσκολεύεται να αντιγράψει σωστά απλά γεωμετρικά σχήματα.
- Δυσανάγνωστο κείμενο.
- Μη ολοκληρωμένες λέξεις.
- Πολύ αργός ή πολύ γρήγορος ρυθμός γραφής.
- Μεγάλη δυσκολία να σκέφτεται και να γράφει ταυτόχρονα.
- Δεν κρατά σωστά το μολύβι.
- Ψιθύρισμα των λέξεων την ώρα που γράφει.
- Ασυνέπειες στο μέγεθος και το σχήμα των γραμμμάτων.
- Δυσκολία στην γραπτή έκφραση των ιδεών του.



Εικόνα 2. Ενδεικτική γραφή μαθητή δημοτικού με δυσγραφία.

2.3.4. Αντιμετώπιση της δυσγραφίας

Η κατάλληλη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό θα βοηθήσει τον μαθητή με δυσγραφία να βελτιώσει την ικανότητα του στην γραφή. Σύμφωνα με την Μαυρομάτη (1995), ο μαθητής θα πρέπει αρχικά να μάθει τα σύμβολα και την σωστή φορά της γραφής με τις κατάλληλες ασκήσεις. Κατόπιν, όταν ο μαθητής διδαχθεί τις συλλαβές, θα πρέπει όχι μόνο να τις διαβάσει αλλά και να τις γράφει αντιγράφοντας τις από τις κάρτες ή γράφοντας καθ' υπαγόρευση από τον εκπαιδευτικό του. Η αντιγραφή και η καθ' υπαγόρευση συνεχίζεται για όλες τις κατηγορίες των λέξεων.

Στόχος του εκπαιδευτικού θα είναι πάντα να καταφέρνει το παιδί να γράφει χωρίς λάθη, χωρίς καθρεφτική γραφή και χωρίς παραλείψεις. Μόλις επιτευχθεί ο στόχος

αυτός, τότε μπορεί να γίνει η αντιγραφή και η καθ' υπαγόρευση σε πολυσύλλαβες λέξεις.

Όταν το παιδί κάνει ανάγνωση προτάσεων θα πρέπει να γράφει τις προτάσεις αυτές χωρίς λάθη με αντιγραφή και καθ' υπαγόρευση πάλι. Στην γραφή των προτάσεων εξηγούμε στον μαθητή την σημασία των σημείων στίξης (της τελείας στο τέλος της πρότασης και του κεφαλαίου στην αρχή της πρότασης), καθώς και των αποστάσεων που θα πρέπει να τηρεί ανάμεσα στις λέξεις. Η επανάληψη αυτών των κανόνων είναι επιτακτική, για να μπορέσει ο μαθητής να τους τηρεί κάθε φορά που θα γράφει.

Επίσης, σημαντική είναι η ενθάρρυνση του μαθητή να κάνει όσο πιο ωραία γράμματα μπορεί. Ο δυσγραφικός μαθητής έχει ανάγκη από συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες για να βοηθηθεί και να βελτιωθεί. Για παράδειγμα η προτροπή «Προσπάθησε περισσότερο» που ακούγεται συχνά, είναι χωρίς νόημα για ένα τέτοιο παιδί.

Ο δάσκαλος μπορεί να δώσει στον μαθητή ένα φύλλο τετραδίου με ωραία ευανάγνωστα γράμματα και ένα φύλλο με τα δικά του γράμματα και μαζί να εντοπίσουν τους λόγους που κάνουν τα πρώτα γράμματα ωραία. Για παράδειγμα, μπορεί να δείχνει τα γράμματα και να καλεί το παιδί να παρατηρεί πόσο στρογγυλά είναι, ότι έχουν το ίδιο ύψος, ότι είναι όρθια, ότι πατάνε πάνω στην γραμμή και ότι δεν κολλάνε το ένα με το άλλο. Έπειτα, μπορεί να δείξει στο δικό του γραπτό, σε ποια σημεία διαφέρουν τα δικά του γράμματα. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει να παρατηρεί αυτά που γράφει και αυτόματα να ξεκινάει μέσα του η διαδικασία της αυτοδιόρθωσης και αυτοβελτίωσης.

Πρέπει να καταλάβει πως είναι τα ωραία γράμματα, να ξέρει ότι ο ίδιος μπορεί να τα καταφέρει και να κατανοήσει ότι εάν είναι προσεχτικός μπορεί να πετύχει πολλά.

Με τον τρόπο αυτό, βλέπει το γραπτό του όχι σαν ένα σύνολο το οποίο δεν ξέρει πώς να το κάνει καλύτερο αλλά σαν ένα γράμμα ή λέξη, που πρέπει να το γράψει πάνω στη γραμμή, στρογγυλό και στο ίδιο ύψος με το διπλανό του. Μπορεί να το σβήσει και να το διορθώσει εάν δεν του αρέσει και έτσι, βάζοντας μικρούς στόχους κάθε φορά, μπορεί να ανοικοδομήσει τελικά το βελτιωμένο γραπτό του.

2.4. ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

2.4.1. Τι είναι η δυσορθογραφία

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία που ακολουθεί κάποιους κανόνες και 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 γραφή προϋποθέτει την ύπαρξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματα του με το σύστημα της γραπτής γλώσσας (Παντελιάδου, 2000).

Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφημένη γραφή που μπορεί να συνδυάζεται είτε με δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή, είτε να αποδίδουν πολύ καλά στην ανάγνωση αλλά να έχουν πολύ χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας.

Η **δυσορθογραφία** είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης. Το άτομο εμφανίζει μια έλλειψη ικανότητας να σχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική (Κλαντζής, 1985).

Η δυσορθογραφία ορίζεται ως «ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή (Μαυρομάτη, 1995).

Η δυσορθογραφία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, που αφορά τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου. Οι δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να συνυπάρχουν με αναγνωστικές δυσκολίες και συγκεκριμένα με την δυσλεξία. Όμως δεν είναι σπάνιο η δυσορθογραφία να παρουσιαστεί μόνη της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση ((Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 1998).

Σύμφωνα με τον Στασινό (1999), οι κυριότερες μορφές των δυσκολιών αυτών είναι τρείς:

- Ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής, η οποία αναφέρεται σε λέξεις ανορθόγραφα γραμμένες σε βαθμό που δύσκολα αναγνωρίζονται.
- Ειδική δυσκολία γραφής που αναφέρεται σε μια τόσο ακατάστατη μορφή γραφής ώστε να μην είναι αναγνώσιμη (υπερβολικά πολλά ορθογραφικά λάθη, ενωμένες λέξεις που δεν είναι στο ίδιο ύψος περνώντας πάνω και κάτω από τις γραμμές του τετραδίου, πολλές μουτζούρες κ.τ.λ).
- Γλωσσική (εκφραστική) διαταραχή που αφορά τη γραπτή έκφραση του παιδιού. Τα λάθη του μαθητή είναι τόσα πολλά, ώστε όλα όσα γράφει δεν γίνονται κατανοητά.



2.4.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσορθογραφία

- Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών (π.χ. παδί αντί για παιδί).
- Αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών (π.χ. κλώσσα αντί γλώσσα).
- Προσθέτουν γράμματα ή συλλαβές στις λέξεις (π.χ. αστραφτερός αντί για αστραφτερός).
- Χρησιμοποιούν αρκετά συχνά το κεφαλαίο γράμμα ακόμη και ανάμεσα στις λέξεις (π.χ. ομπΡέλα).
- Παραλείπουν να τονίζουν τις λέξεις ή τις τονίζουν λάθος.
- Δεν τηρούν τις αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις μέσα σε μια πρόταση.
- Κακογραφία.

- Κάνουν λάθη στους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας.
- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας.
- Έλλειψη γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες λέξεις, ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες (Παντελιάδου, 2000).
- Λάθη λεξιλογίου καθώς και άλλα που οφείλονται σε φτωχή δεξιότητα αυτοδιόρθωσης (Παντελιάδου, 2000).

2.4.3. Αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία θα πρέπει να ακολουθούν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που να μην ταυτίζεται με την σχολική διαδικασία που ακολουθούν οι τυπικοί μαθητές, προκειμένου να βελτιώσουν την ικανότητα τους στην ορθογραφία.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), υπάρχουν συγκεκριμένοι άξονες παρέμβασης που θα βοηθήσουν τον μαθητή να αναπτύξει δεξιότητες που χρειάζονται για να βελτιώσει την ορθογραφική του ικανότητα και είναι οι ακόλουθοι:

- **Παροχή κινήτρων:** Ο μαθητής θα πρέπει να αποδεχθεί την ανάγκη να γράψει σωστά, να ολοκληρώσει την προσπάθεια του αλλά και να μοιραστεί την γνώση του με τους άλλους.
- **Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας του παιδιού:** Μέσα από την υποδειγματική γραφή των λέξεων από τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής κατανοεί τις διαδικασίες και τους κανόνες που ακολουθούνται στην ορθογραφία.
- **Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας:** Τα παιδιά με δυσκολία στην ορθογραφία, επανειλημμένα έχουν βιώσει την αποτυχία με αποτέλεσμα να προσπαθούν κάθε φορά να βρίσκουν δικαιολογίες για να αποφύγουν το γράψιμο. Οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να γράφουν σωστά, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διόρθωσης και μάθησης. Είναι σημαντικό να επιτρέπεται ο πειραματισμός με την αυθόρμητη ορθογραφία, προκειμένου να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και να καταφέρει να νιώσει την ορθογραφία ως φιλική δραστηριότητα.
- **Έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης:** Οι ασκήσεις γραφής που δίνονται στο παιδί, θα πρέπει να είναι

τέτοιες έτσι ώστε να καταλαβαίνει πόσο σημαντικές είναι και πόσο τον βοηθούν στην επικοινωνία του με τους άλλους. Η παροχή θετικής ανατροφοδότησης θα βοηθήσει τον μαθητή να δημιουργήσει θετική εικόνα για την ορθογραφία και να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα για την μάθηση.



2.5. ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

2.5.1. Τι είναι η δυσαναγνωσία

Σύμφωνα με το DSM-IV, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία), χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα και την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Είτε το παιδί διαβάζει φωναχτά είτε από μέσα του, η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή είναι αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η δυσαναγνωσία είναι μια κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η οποία εστιάζει τη μελέτη της στην περιοχή της αναγνωστικής ικανότητας (ακρίβεια, ταχύτητα και κατανόηση), κατά την οποία το άτομο δεν αποδίδει το αναμενόμενο όριο που αντιστοιχεί στη χρονολογική του ηλικία στη νοημοσύνη και στο επίπεδο εκπαίδευσης του. Έτσι, προκαλούνται προβλήματα στη σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν αναγνωστικές ικανότητες. Ακόμη, δεν έχει σχέση με νευρολογικές ή αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση ή περιβαλλοντική αποστέρηση (Τζουριάδου, Μαρκοβίτης, 1991).

Τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες από το στάδιο της αποκωδικοποίησης, όπως συμβαίνει στα παιδιά με οπτικο-αντιληπτικά ελλείμματα τα οποία προσπαθούν να αντισταθμίσουν τις φωνολογικές τους δυσκολίες απομνημονεύοντας ολόκληρες λέξεις, γεγονός που τα οδηγεί δευτερογενώς να αποκτήσουν δυσκολίες και στο μορφοσυντακτικό και στο εννοιολογικό σύστημα (Μαστροπαύλου, Παπαδοπούλου, Τσιμπλή, 2007).

Αντίθετα, σε παιδιά στα οποία η διαταραχή στην ανάγνωση προέρχεται από διαταραχή του λόγου, ενώ μπορούν να αποκωδικοποιήσουν, η εμπλοκή του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος στην ανάγνωση, δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου, επηρεάζει όμως και την αποκωδικοποίηση γιατί αναλώνονται πολύ σε αυτή. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, δεν προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα, δεν αποκτούν αναγνωστική ευχέρεια και τελικά οι δυσκολίες από την ανάγνωση μεταφέρονται και στο γραπτό τους λόγο (Σακελλαρίου, βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος, Πλουμπίδης, 2007).

Η ανάγνωση μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχημένης λειτουργίας των δύο λειτουργιών, **αποκωδικοποίησης και κατανόησης**. Έτσι λοιπόν, εάν δεν αποκωδικοποιηθεί μια γραπτή λέξη, τότε δεν μπορούμε να πούμε ότι έγινε ανάγνωση αυτής της λέξης. Παρομοίως, δεν έχουμε επιτυχημένη ανάγνωση όταν δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την σημασία της λέξης που αποκωδικοποιούμε. Άρα, η ανάγνωση είναι το γινόμενο αυτών των δύο λειτουργιών (αποκωδικοποίηση, κατανόηση) και μπορεί να αναπαρασταθεί ως εξής (Πόρποδας, 2003):

Ανάγνωση = Αποκωδικοποίηση × Κατανόηση

2.5.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσαναγνωσία

Το παιδί με δυσκολία στην ανάγνωση, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Συλλαβίζει την ώρα της ανάγνωσης (δυσκολία στην αποκωδικοποίηση).
- Δεν τονίζει σωστά τις λέξεις.
- Συχνά χάνει την σειρά του κειμένου που διαβάζει.
- Διαβάζει λάθος τις λέξεις, χωρίς ό ίδιος να το καταλαβαίνει.

- Δυσκολεύεται να αποκωδικοποιήσει τους ήχους κυρίως των δίψηφων συμφώνων (στ, τζ ,τσ).
- Δυσκολεύεται να διαβάσει πολυσύλλαβες λέξεις.
- Έχει αργό ρυθμό ανάγνωσης.
- Πολλές φορές προσθέτει συλλαβές ή φθόγγους στις λέξεις που διαβάζει.
- Δυσκολεύεται να αποδώσει την κεντρική ιδέα του κειμένου, είτε προφορικά, είτε γραπτά.
- Καθρεπτισμός γραμμάτων (σ/δ).
- Δυσκολεύεται να διακρίνει τους φθόγγους κατά την ανάγνωση των λέξεων.
- Μπερδεύει λέξεις ή γράμματα που μοιάζουν ως προς την γραφή ή ως προς την προφορά.
- Παραλείψεις, αντιστροφές, γραμμάτων και λέξεων.
- Μονότονη και άχρωμη ανάγνωση.
- Δυσκολία στην ανάγνωση, ακόμη και όταν ο μαθητής διαβάζει κείμενο που έχει γράψει ο ίδιος.

2.5.3. Αντιμετώπιση της δυσαναγνωσίας

Η σωστή αντιμετώπιση της δυσαναγνωσίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την δημιουργία συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας, καθώς και την εκμάθηση κατάλληλων στρατηγικών προκειμένου τα παιδιά με αυτή την δυσκολία να καταφέρουν να την βελτιώσουν.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθούν την κατανόηση τους καθώς διαβάζουν.

Στην συνέχεια αναφέρονται τρόποι που συνήθως χρησιμοποιεί, ένας εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τον μαθητή με δυσαναγνωσία.

- Εκμάθηση μεμονωμένων γραμμάτων και λέξεων.
- Χρήση καρτών με όλες τις λέξεις.
- Διδασκαλία απλών δισύλλαβων λέξεων και εφόσον το παιδί κατακτήσει να διαβάζει με άνεση και ταχύτητα, ξεκινά η ανάγνωση προτάσεων, οι οποίες θα περιέχουν λέξεις που το παιδί έχει ήδη διδαχθεί.

- Δημιουργία πολύ μικρών κειμένων, έτσι ώστε ο μαθητής να εξοικειωθεί με την έννοια του κειμένου. Όσο προχωράει η εκμάθηση των συλλαβικών τύπων, τότε τα κείμενα μπορούν να εμπλουτίζονται με περισσότερες προτάσεις (Μαυρομάτη, 1995).
 - Μεγάλα και ευκρινή γράμματα, θα βοηθήσουν τον μαθητή στην ανάγνωση.
 - Αμοιβαία διδασκαλία με την χρήση του διαλόγου για την παρουσίαση και την εξήγηση των γνωστικών διαδικασιών. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, αρχικά, παρέχει μεγάλη στήριξη στον μαθητή ,έως ότου αυτός αναλάβει περισσότερο ενεργητικό ρόλο. Έτσι αποδυναμώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μοντέλου και ενισχύεται ο ρόλος του παιδιού (Παντελιάδου, 2000).
 - Στρατηγικές για την δομή του κειμένου. Για παράδειγμα, δίνεται στον μαθητή μια ιστορία, ο εκπαιδευτικός του διδάσκει πώς να βρίσκει τα μέρη μιας ιστορίας, το παιδί τα καταγράφει σε ένα χαρτί και μετά λέει πάλι τα σημαντικά μέρη, χρησιμοποιώντας τις σημειώσεις του (Παντελιάδου, 2000).
 - Η χρήση ερωτοαπαντήσεων (ο εκπαιδευτικός και το παιδί εμπλέκονται σε διάλογο, διατυπώνοντας ερωτήσεις και απαντώντας ο ένας στον άλλον), (Παντελιάδου, 2000).
 - Ενίσχυση της οπτικής και ακουστικής αντίληψης μέσω αναγνωστικών παιχνιδιών.
 - Ανάγνωση κειμένου πρώτα από τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής παρακολουθεί την κάθε λέξη δείχνοντας με το δάχτυλο.
- Με την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων αντιμετώπισης, η ανάγνωση σταματά να είναι για τα παιδιά μια δύσκολη δοκιμασία και μεταφράζεται κάθε φορά σε μικρούς στόχους που είναι εύκολο να επιτευχθούν. Με τον τρόπο αυτό, μειώνεται η ανασφάλεια που νιώθει το παιδί και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η θετική του στάση ως προς την ανάγνωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.1.Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά το φαινόμενο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της σχολικής αποτυχίας μέσα στις τάξεις τους. Σε κάθε σχολική τάξη, οι δάσκαλοι παρατηρούν παιδιά με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, χωρίς πολλές φορές να μπορούν να εξηγήσουν με βεβαιότητα που οφείλονται οι ανάγκες αυτές.

Πέρα από τις προφανείς αιτίες που μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, η συναισθηματική κατάσταση κάθε παιδιού και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, υπάρχουν και άλλοι παράμετροι που θα πρέπει να αναγνωριστούν και να αξιολογηθούν.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός στην έγκαιρη αναγνώριση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στην παραπομπή τους στις αρμόδιες υπηρεσίες. Είναι αυτοί που συνήθως πρώτοι αντιλαμβάνονται το πρόβλημα, αφού γνωρίζουν το εκπαιδευτικό προφίλ του κάθε μαθητή, καθώς επίσης, και αυτοί που θα το αντιμετωπίσουν όταν θα διαγνωστεί.

Οι Gerber και Semmel το 1984, υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της κανονικής τάξης λαμβάνονται ως χρήσιμα και υποστηρικτικά «τέστ» ακαδημαϊκής επίδοσης. Όπως αναφέρουν, τα τυπικά τέστ ικανοτήτων και επίδοσης, βασίζονται στην ανάλυση μικρών δειγμάτων της συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πιο πλούσιο και αντιπροσωπευτικό δείγμα συμπεριφοράς (Τσίτου, 2017).

Σύμφωνα με την Πολυχρόνη (2011), ο έγκαιρος εντοπισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί βασικό ζητούμενο. Ένας σημαντικός λόγος, για την εφαρμογή της έγκαιρης αναγνώρισης των δυσκολιών μάθησης, είναι η μεγάλη αποτελεσματικότητα που έχει η εκπαιδευτική παρέμβαση, όταν εφαρμόζεται στα πρώτα σχολικά χρόνια ή ακόμη και στην προσχολική ηλικία και προλαμβάνονται οι

μελλοντικές συνέπειες από τις συνεχόμενες αποτυχίες για την συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού.

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

Η έγκαιρη και σωστή αναγνώριση, προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαιδευτική κατάρτιση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει και ο Αγαλιώτης (2008), οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίηση τους στα θέματα των δυσκολιών μάθησης, καθιστούν αναγκαία την ενημέρωση όλων όσων ασκούν διδακτικό έργο, καθώς και την συνεχή επιμόρφωση τους, επειδή η πρόοδος της επιστήμης σε αυτόν τον τομέα είναι ραγδαία. Έτσι λοιπόν, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ειδικές γνώσεις ώστε να ανιχνεύουν τους διάφορους τύπους ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, να βρίσκουν τις κατάλληλες στρατηγικές, να διαθέτουν υλικά και τεχνικά μέσα και να αναπτύσσουν τις σωστές στρατηγικές αντιμετώπισης.

Στην Ελλάδα, το έργο των εκπαιδευτικών δυσκολεύει από τις απαιτήσεις και από τον σχηματισμό του προγράμματος με αποτέλεσμα να βλέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως ρουτίνα που επαναλαμβάνεται με τον ίδιο ρυθμό. Αυτός ο τρόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, περιορίζει τον εκπαιδευτικό να έχει περισσότερο χρόνο να ασχοληθεί με τον κάθε παιδί που έχει στην τάξη του, του στερεί την δημιουργικότητα και την αυτοβουλία. Έτσι λοιπόν, είναι πολύ σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η στήριξη και η συνεργασία με φορείς, όπως με την διεπιστημονική ομάδα, τους σχολικούς συμβούλους και τους συναδέλφους (Κοτσιφάκη, 2011).

Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και στην αξιολόγηση, αφού αυτή συνήθως αρχίζει με την αναγνώριση κάποιων προβλημάτων που εντοπίζει (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου, τον σχολικό σύμβουλο και με την διεπιστημονική ομάδα, αποφασίζεται από κοινού ένα βραχυχρόνιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Το πρώτο που ελέγχουν οι εμπλεκόμενοι, είναι ο έλεγχος των γραπτών και προφορικών εργασιών, το χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης των εργασιών, τι είδους λάθη έκανε και τι απαντήσεις έδωσε. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραπέμπεται το παιδί στις αρμόδιες υπηρεσίες με τον εντοπισμό των πρώτων δυσκολιών και χωρίς αυτές να αξιολογηθούν σε ένα διάστημα χρόνου.

Θα πρέπει να επισημανθεί, ότι η έγκαιρη αναγνώριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την εικόνα που εμφανίζει το παιδί μέσα στην τάξη. Ένας μαθητής, ο οποίος είναι ντροπαλός, ήσυχος και ευγενικός, πολλές φορές επιβραβεύεται για αυτήν την συμπεριφορά, θα χαρακτηριστεί δειλός, χωρίς θάρρος και ίσως πίσω από αυτή την εικόνα που παρουσιάζει να επικαλύπτονται μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να έχει. Στην περίπτωση μαθητή που το νοητικό του δυναμικό είναι πάνω από το μέσο όρο και που λόγω της εξυπνάδας του, βρίσκει τρόπους να ξεπερνά τις δυσκολίες, ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, η δυσκολία να εντοπιστούν έγκαιρα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μεγαλύτερη. Τέλος, πιο εύκολα αναγνωρίζονται τα παιδιά που εκδηλώνουν υπερκινητικότητα λόγω της παρορμητικότητας που εμφανίζουν και της κινητικότητάς τους.

Συμπερασματικά, η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον εντοπισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύ σημαντικός. Άλλες φορές η αναγνώριση των δυσκολιών είναι εμφανής, υπάρχουν όμως και αυτές οι περιπτώσεις, όπου ο εντοπισμός είναι δύσκολος λόγω και άλλων παραγόντων (οικογενειακών, συναισθηματικών, πολιτισμικών), που μπορεί να επηρεάζουν την μαθησιακή εικόνα του παιδιού.

Όμως και στις δύο περιπτώσεις, η έγκαιρη διάγνωση θα βοηθήσει τους μαθητές από αρνητικές μελλοντικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή τους πορεία.

3.2. Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί το τελευταίο στάδιο όλης της διαδικασίας και των ενεργειών που προηγήθηκαν για τον έγκαιρο εντοπισμό και τη σωστή διαγνωστική αξιολόγηση τους. Είναι η φάση αυτή, όπου ο εκπαιδευτικός αποδεικνύει πόσο καλά γνωρίζει όχι μόνο να ερμηνεύει τα αποτελέσματα της γνωμάτευσης από την αρμόδια υπηρεσία αλλά και να βρίσκει τρόπους να βοηθήσει τον μαθητή να μάθει (Πόρποδας, 2003).

Μετά την αξιολόγηση και διάγνωση του τύπου της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, ο εκπαιδευτικός καλείται, σε συνεργασία με τον ειδικό εκπαιδευτικό, να εφαρμόσει το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που έχει προτείνει η διεπιστημονική ομάδα της αρμόδιας υπηρεσίας για το κάθε παιδί. Θα πρέπει να τονιστεί ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ερμηνεύει την σημασία των όρων που παρατηρεί στην

γνωμάτευση, η οποία παρέχει πληροφορίες για το νοητικό δυναμικό, το μαθησιακό και το ψυχοκοινωνικό δυναμικό και σχεδιάζεται βάσει των δυνατοτήτων, των αδυναμιών και των ενδιαφερόντων του παιδιού, ρωτώντας τους ειδικούς επιστήμονες που εκδώσαν την γνωμάτευση, ώστε να μπορούν να καταλάβουν πιο εύκολα το διαγνωστικό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τηρεί κάποιες βασικές αρχές προκειμένου να υλοποιήσει το πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Μία από τις βασικές αρχές είναι η ψυχολογική στήριξη του κάθε μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση που εκδηλώνουν τα παιδιά αυτά, καθιστά απαραίτητη την ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Τα λάθη και οι αποτυχίες των παιδιών, αντιμετωπίζονται ως φυσιολογικά φαινόμενα και ως αναπόφευκτα στοιχεία της προσπάθειας τους για μάθηση παρά ως ενδείξεις αδυναμίας.

Με την τήρηση της παραπάνω αρχής, η επιτυχία και αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κάθε παιδιού, εξαρτάται από την υιοθέτηση μια θεμελιώδους εκπαιδευτικής στάσης, η οποία όχι απλά θα προϋποθέτει την επιτυχία της εκπαιδευτικής παρέμβασης αλλά θα αντανakλά και το επίπεδο ενημέρωσης του εκπαιδευτικού στα θέματα που έχουν σχέση με το *‘πως μαθαίνει και αποκτά γνώσεις ο μαθητής’*. Αυτή η θεμελιώδης εκπαιδευτική στάση, συνοψίζεται ως εξής: *‘εξατομίκευση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις δυνατότητες, τις ανάγκες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή’* (Πόρποδας, 2003).

Οι Αντωνίου και Πολυχρόνη (1998), επισημαίνουν πόσο σημαντικό είναι να δημιουργηθεί ένα προσφιλέσ σχολικό περιβάλλον για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό εξαρτάται από την ευαισθητοποίηση και την σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη της κατάλληλης τεχνολογικής και υλικής υποδομής, την ειδική παιδαγωγική υποστήριξη, την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην καταγραφή των ιδιαίτερων αναγκών τους, την έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση. Είναι λοιπόν, υποχρεωτικό να υιοθετηθεί ένα μοντέλο οργάνωσης του σχολείου, όπου θα ισχύσουν ένα κοινό σύστημα αξιών και μια κοινή πολιτική για το ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, στο πλαίσιο της γενικότερης πολιτικής του σχολείου, η οποία θα αντανakλά, τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις ιδιαίτερες ανάγκες των

μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, το οποίο θα συντελέσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Στην Μεγάλη Βρετανία εφαρμόζεται ένα μοντέλο παρέμβασης γνωστό ως **Τρία Κύματα Παρέμβασης**, όπου η παρέμβαση για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χωρίζεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο παρέχεται υψηλής ποιότητας διδασκαλία, όπου αναμένεται ότι οι περισσότεροι μαθητές θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτής της διδασκαλίας. Εάν κάποιοι μαθητές δυσκολευτούν να σημειώσουν πρόοδο, τότε διερευνώνται οι λόγοι αποτυχίας. Στο δεύτερο στάδιο, πραγματοποιείται εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για όσους μαθητές χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη εντός ή εκτός της τάξης, προκειμένου να καταφέρουν να προσεγγίσουν τα αναμενόμενα επίπεδα στην ανάγνωση, στην γραφή και την αριθμητική. Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές όπου διαπιστώνεται ότι παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης, δίνεται εντατική στήριξη σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο με στόχο την πρόοδο τους και την μείωση των συνεχόμενων αποτυχιών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι η παρέμβαση γίνεται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς με εξειδικευμένες γνώσεις.

Η αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αρχίζει από την προσωπικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς και από τα βιώματα, την ιδιοσυγκρασία, τις αξίες, τα πιστεύω και τις γνώσεις του. Ακόμη, εξαρτάται και από τον τρόπο που βλέπει ο ίδιος τον εαυτό του, τον βαθμό που εκτιμά τις ικανότητες του και την αυτοπεποίθησή του να ανταποκριθεί στις δυσκολίες που παρουσιάζει το επάγγελμα του. Επίσης, εξαρτάται από το πόσο ευέλικτος είναι, αν είναι διατεθειμένος να αναπροσαρμόσει τον τρόπο και την μέθοδο διδασκαλίας του, εάν αποδέχεται την βοήθεια των ειδικών, αν δέχεται την κριτική των γονιών, των συναδέλφων, των ίδιων των μαθητών του. Εάν αγαπά την δουλειά του ή την βλέπει μόνο ως μέσο επιβίωσης, εάν αξιολογεί την αποτυχία ή επιτυχία στον επαγγελματικό χώρο, αν επιδιώκει να είναι φίλος ή ο σύμβουλος των μαθητών του. Τέλος, εάν αντιδρά και απομακρύνεται από καθετί καινούργιο και εάν αποφεύγει την κοινωνικοποίηση με γονείς και ιδιαίτερα με τους μαθητές (Λιβανίου, 2004).

Σύμφωνα με την Λιβανίου (2004), για να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματική βοήθεια σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

- Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να απευθύνονται σε όλη την τάξη, δηλαδή να προσαρμόζουν την διδακτική ύλη και την εκπαιδευτική τους προσέγγιση γύρω από

τις ανάγκες των μαθητών. Να διδάσκουν με τον τρόπο που μαθαίνουν όλα τα παιδιά και όχι με τρόπο που μαθαίνουν τα περισσότερα παιδιά ή αυτόν που διευκολύνει τον κάθε εκπαιδευτικό.

- Να λαμβάνουν υπόψη την ωριμότητα του κάθε παιδιού, δηλαδή να παρακολουθούν την αντίληψη του, την γλωσσική ικανότητα, τις δεξιότητες, την προσοχή και την συγκέντρωση του. Να παρατηρούν τον ρυθμό εξέλιξης, ο οποίος μπορεί να είναι αργός σε σχέση με την ηλικία του και την τάξη που βρίσκεται, που σημαίνει ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ανάλογα με την δυσκολία του κάθε παιδιού.

- Να παρακολουθούν την περίπτωση του κάθε παιδιού ξεχωριστά, εντοπίζοντας το πρόβλημα και ορίζοντας το με σαφήνεια, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό από όλους όσοι ασχολούνται με το παιδί. Συγκεκριμένα, το «απρόσεκτο», «παρορμητικό», «υπερκινητικό», «ανορθόγραφο», «δεν καταλαβαίνει», πρέπει να οριοθετείται και να προσδιορίζεται σε σχέση με την συχνότητα, σε ποια μαθήματα, ποιες ώρες ή ημέρες, σε ποιους εκπαιδευτικούς, εάν εμφανίζεται περισσότερο στο σχολείο ή στο σπίτι, στα διαλείμματα κ.α. Η προσεκτική παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό, θα τον βοηθήσει να καταστρώσει και να υλοποιήσει το κατάλληλο πρόγραμμα αντιμετώπισης.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Η ευαισθητοποίηση και η συνεχής ενημέρωση θα τον βοηθήσουν να καταστρώσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα είναι αποτελεσματικό σε αυτά τα παιδιά.

3.3. Η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, η νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή προβλέπει αρμόδιες υπηρεσίες για την διάγνωση και ένταξη στο γενικό σχολείο, με σκοπό την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά, οι εγγενείς αδυναμίες του κριτηρίου της «απόκλισης» και του τρόπου διάγνωσης, η έλλειψη συστηματικών διαδικασιών έγκαιρης ανίχνευσης, καθώς και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, δυσκολεύει την ένταξη των μαθητών αυτών στην σχολική καθημερινότητα (Παντελιάδου, Μπότσα, 2007).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στα πανεπιστημιακά ιδρύματα όπου σπούδασαν, δεν διδάχθηκαν την Ειδική Αγωγή ως υποχρεωτικό μάθημα. Αυτό σημαίνει, ότι τα ελληνικά παιδαγωγικά ιδρύματα της Ελλάδας, προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς κανονικών τάξεων, χωρίς να λάβουν υπόψη την πιθανότητα ότι μέσα σε αυτές τις τάξεις μπορεί να ενταχθούν παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η ελλιπής κατάρτιση δημιουργεί άγχος και αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πολλές φορές νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν, όταν καλούνται να εφαρμόσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για να στηρίξουν μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Τζουριάδου, Βουγιούκα, Αναγνωστοπούλου και Μενεξέ (2015), τονίζεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν επαρκείς και βέβαιοι για την διαχείριση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επισημαίνουν, ότι παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι γνωρίζουν πώς να διδάσκουν γλώσσα και μαθηματικά, όταν έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά με δυσκολίες, συνήθως αναζητούν την βοήθεια και συνεργασία κάποιου ειδικού ή μιλούν για αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, χωρίς οι ίδιοι να μπορούν να προτείνουν κάτι συγκεκριμένο.

Ακόμη, στην έρευνα των Βασιλείου και Χαριτάκη (2015), αναφέρεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και διδασκαλία των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, συχνά όμως δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και γνώση για να το κάνουν.

Ενώ τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά προγράμματα επιμόρφωσης για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χρηματοδοτούμενα από ευρωπαϊκά προγράμματα, εξακολουθεί να υπάρχει σύγχυση σχετικά με την οριοθέτηση των δυσκολιών και ανάγκη για πληρέστερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας (Πολυχρόνη, Αντωνίου, 2011).

Συμπερασματικά, ενώ το ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αναπτύσσεται ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες, η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παραμένει ακόμη σε πρώιμα στάδια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος σκοπός αυτής της έρευνας είναι να μελετήσει την στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και εάν κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις να τις αναγνωρίσουν και να υποστηρίξουν μαθητές μέσα στην τάξη. Στην παρούσα έρευνα από την βιβλιογραφική επισκόπηση, σε σχέση με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τους εκπαιδευτικούς, προκύπτουν πέντε ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- β) Εάν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να εντοπίσουν και να υποστηρίξουν έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- γ) Πως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη
- δ) Σε ποιες ενέργειες θα προβούν, όταν εντοπίσουν έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- ε) Τι θα πρότειναν οι εκπαιδευτικοί για την καλύτερη αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όσο αφορά την αναγνώριση και την παρέμβαση μέσα στην τάξη.

4.2. Είδος προσέγγισης

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για την έρευνα αυτή είναι η ποιοτική κοινωνική έρευνα, για την ανάδειξη των διαφορετικών απόψεων και εκδοχών της πραγματικότητας.

Το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων, με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων (που αναγκαστικά προϋποθέτει πολλές περιπτώσεις) αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας

για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων. Καθώς η μελέτη βάθους που συνεπάγεται η ποιοτική έρευνα οδηγεί στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων, διευκολύνεται έτσι η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών (Κυριαζή, 1998).

Σύμφωνα πάλι με την Κυριαζή (1998), «στοιχείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί επίσης η έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, σε αντίθεση με τη στατική προσέγγιση που χαρακτηρίζει την ποσοτική έρευνα».

Οι ποιοτικές μέθοδοι ασχολούνται με «αληθινά υποκείμενα» αντί για τα «αντικείμενα έρευνας» των ποσοτικών μεθόδων. Δίνουν φωνή και εκπροσώπηση στους σιωπηλούς και στους ξεχασμένους- και ξεχασμένες- στις κρυμμένες από την ιστορία και τις στατιστικές. Η ποσοτικοποίηση, αντίθετα, τις κρύβει και τους κρύβει ακόμη πιο βαθιά. Οι ποιοτικές μέθοδοι ανοίγονται στην εξερευνητική διερεύνηση και την ερμηνεία κοινωνικών κατασκευών και πολιτισμικών ταυτοτήτων (Ιωσηφίδης, Σπυριδάκης, 2006).

Με λίγα λόγια η ποιοτική έρευνα δεν ενδιαφέρεται για μεγάλο αριθμό δείγματος, στόχος της είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα υποκείμενα ή οι κοινωνικές ομάδες σκέπτονται, πράττουν και επενεργούν στην καθημερινότητα τους. Δεν χρησιμοποιεί λογισμικό παρά κάνει μικρή χρήση στατιστικής και δεν έχει την δυνατότητα γενίκευσης αλλά μεγαλύτερη πιθανότητα «εμβάθυνσης». Ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα, αναλύει όχι μόνο αυτά που του λένε αλλά και αυτά που δεν του λένε.

4.3. Δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, εκ των οποίων έξι (6) γυναίκες και τέσσερις (4) άντρες που διδάσκουν σε σχολεία του Ν. Κορινθίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι όντας η ερευνήτρια εργαζόμενη σε πέντε(5) δημοτικά σχολεία του Ν. Κορινθίας, ως μέλος της ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης), είχε πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς. Στον οδηγό συνεντεύξεων δεν ζητήθηκε το ονοματεπώνυμο των εκπαιδευτικών παρά μόνο το φύλο, προκειμένου να

διατηρηθεί η ανωνυμία τους, συνεπώς οι ερωτώμενοι αναφέρονται μόνο ως αριθμοί σύμφωνα με την χρονολογική σειρά που πάρθηκαν οι συνεντεύξεις. Η επιλογή των ερωτώμενων έγινε με την τεχνική της χιονοστιβάδας, που σημαίνει ότι επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διέθεταν τα χαρακτηριστικά, την γνώση και τις κοινωνικές σχέσεις, απαραίτητα για την έρευνα και οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν ως πληροφοριοδότες για τον εντοπισμό και άλλων εκπαιδευτικών με ανάλογα χαρακτηριστικά. Ο όρος «χιονοστιβάδα» αναφέρεται στην διαδικασία της συσσώρευσης, καθώς κάθε άτομο συστήνει άλλα άτομα. Στο δείγμα που τελικά θα σχηματιστεί, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά των αρχικών πληροφοριών, ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου (Ιωσηφίδης, 2008).

Παρατίθεται παρακάτω πίνακας με στοιχεία από το προφίλ των εκπαιδευτικών:

A/A	Φύλο	Έτη Προϋπηρεσίας
1	Γυναίκα	24
2	Γυναίκα	12
3	Άνδρας	2
4	Άνδρας	12
5	Άνδρας	33
6	Γυναίκα	16
7	Γυναίκα	20
8	Γυναίκα	25
9	Γυναίκα	28
10	Άνδρας	7

4.4. Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα, το εργαλείο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για την συλλογή δεδομένων, είναι με την τεχνική της συνέντευξης και συγκεκριμένα με ημι-δομημένη συνέντευξη.

Η συνέντευξη είναι η τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από τον δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Φίλιας, 1998).

Η έρευνα που γίνεται με την μέθοδο αυτή πρέπει να έχει προετοιμαστεί με κάθε λεπτομέρεια, μια και ο συνεντευκτής οφείλει σε ελάχιστο χρονικό διάστημα να αποκτήσει πολυάριθμες και τις πιο σημαντικές πληροφορίες (Φίλιας, 1998).

Ο Κυριαζής (1999), ορίζει την συνέντευξη ως, «ένα μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων κυρίως στην ποιοτική έρευνα και ιδιαίτερα διαδεδομένο στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς βασίζεται στην διαπροσωπική επικοινωνία μέσω του προφορικού λόγου, ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο».

Οι συνεντεύξεις κατά τον Φίλια (1998), χωρίζονται σε δομημένες, ημι-δομημένες, άμεσες ή έμμεσες, επαναλαμβανόμενες, κλινικές και σε βάθος.

Στις **δομημένες συνεντεύξεις**, ο ερωτώμενος πρέπει να απαντήσει σε προκαθορισμένες ερωτήσεις με συγκεκριμένο αριθμό, σειρά και περιεχόμενο.

Στις **ημι-δομημένες συνεντεύξεις**, η συζήτηση που πραγματοποιείται είναι λίγο πολύ ελεύθερη, χωρίς προκαθορισμένες ερωτήσεις, με σεβασμό όμως από τον συνεντευκτή της σειρά και του περιεχομένου.

Στην **άμεση συνέντευξη**, ο πιο απλός τρόπος για να μάθουμε τι σκέφτονται οι άνθρωποι είναι να τους κάνουμε ερωτήσεις που θα τους επιτρέψουν να εκφράσουν αυτό που θέλουν να πουν με ακρίβεια και χωρίς υπονοούμενα, ενώ στην **έμμεση συνέντευξη**, υπάρχει ηθελημένος και οργανωμένος διαχωρισμός ανάμεσα στην φαινομενική και στην πραγματική έννοια της ερώτησης ή της απάντησης, με τέτοιο τρόπο, ώστε η πραγματική αξία της συζήτησης φαίνεται από τις πληροφορίες που δίνει έμμεσα ο ερωτώμενος (Φίλιας, 1998).

Στις **επαναλαμβανόμενες συνεντεύξεις**, οι ερωτώμενοι ερωτώνται πολλές φορές, με διαλείμματα ανάμεσα στις ερωτήσεις.

Στις **κλινικές συνεντεύξεις**, συγκεντρώνονται πληροφορίες από τον ασθενή για την ψυχολογία του, την προσωπικότητα του και τις απόψεις του.

Τέλος, στις **συνεντεύξεις σε βάθος**, η στάση του συνεντευκτή μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο καθοδηγητική, αντίθετα από την προηγούμενη συνέντευξη, ο συνεντευκτής είναι που προτείνει το πεδίο έρευνας, έχει απόλυτη ελευθερία για τον τρόπο που θα κατευθύνει τη συνέντευξη, το ίδιο και ο ερωτώμενος για τον τρόπο που θα απαντήσει (Φίλιας, 1998).

Θα πρέπει να αναφερθεί, ότι η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Βασικά πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι η άμεση επαφή που υπάρχει ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο. Επίσης, περισσότερες πληροφορίες για το ερευνητικό πρόβλημα, δεδομένου ότι συνήθως τα

άτομα είναι πιο πρόθυμα να μιλήσουν παρά να γράψουν. Ακόμη, πληροφορίες που μόνο με την προσωπική επικοινωνία μπορούν να αντληθούν, όπως είναι οι αντιδράσεις ή το ύφος του ερωτώμενου. Επιπλέον, η συνέντευξη αποτελεί το καταλληλότερο όργανο έρευνας για τις μικρές ηλικίες και τέλος, ο ερευνητής αισθάνεται σίγουρος ότι ο ερωτώμενος κατανοεί πλήρως τις ερωτήσεις που θα απαντήσει, δίνοντας τις απαραίτητες πληροφορίες. Από την άλλη, η συνέντευξη έχει και μειονεκτήματα, όπως ότι υπάρχει κίνδυνος βεβιασμένων ερωτήσεων από τον ερευνητή, με αποτέλεσμα ανακριβείς απαντήσεις. Ακόμη, κίνδυνος συγκέντρωσης μη αξιόπιστων πληροφοριών λόγω της άμεσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο, επιπλέον, η διαπροσωπική αλληλεπίδραση επηρεάζεται συχνά από ασυνείδητους παράγοντες με συνέπεια την πιθανότητα υποκειμενικής ερμηνείας των αποτελεσμάτων από τα δύο μέρη. Τέλος, χαρακτηρίζεται από περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης.

Στην κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη σε εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, προκειμένου να δοκιμαστεί το εργαλείο της συνέντευξης και η καταλληλότητα των ερωτήσεων. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε χώρο και χρόνο που επιθυμούσε ο κάθε ερωτώμενος. Η ηχογράφηση πραγματοποιήθηκε με την χρήση του προσωπικού μου κινητού, η χρονική διάρκεια της συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο 45 λεπτά. Μετά την συλλογή δεδομένων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση της κάθε συνέντευξης από τον προφορικό σε γραπτό λόγο.

4.5. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Παρότι η μέθοδος έχει συνδεθεί κυρίως με την ανάλυση του γραπτού και του προφορικού λόγου στο πλαίσιο των μέσων μαζικής επικοινωνίας, ωστόσο μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα, σε όποια μορφή και αν εμφανίζεται(π.χ., ελεύθερες συνεντεύξεις, προσωπικές επιστολές κ.λ.π.), (Κυριαζή, 1998).

Σύμφωνα με τον Robert Weber, η ανάλυση περιεχομένου «είναι ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων

συμπερασμάτων [...] από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Αυτά τα συμπεράσματα αφορούν είτε τον αποστολέα είτε το ίδιο το μήνυμα ή τον παραλήπτη του μηνύματος. Οι κανόνες αυτής της διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και το υπό έρευνα θέμα...» (Κυριαζή, 1998).

Σύμφωνα με την Κυριαζή (1998), η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου, που συνεπάγεται ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητα του και όχι επιλεκτικά, ακόμη οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές, και, τέλος, ότι τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα. Επομένως, η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τυποποιημένη μέθοδος που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και, άρα, στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων.

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

4.6. Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας

Τα δεοντολογικά ζητήματα πρέπει να κατέχουν υψηλή θέση στην ατζέντα του ερευνητικού σχεδιασμού οποιουδήποτε ερευνητή. Η παραγωγή ενός δεοντολογικού ερευνητικού σχεδιασμού πρέπει να μας ενδιαφέρει εξίσου με την παραγωγή ενός σχεδιασμού που θα είναι διανοητικά κατανοητός και ακαταμάχητος. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να προσπαθούμε όχι μόνο η παραγωγή και η ανάλυση των δεδομένων μας να γίνεται με δεοντολογικό τρόπο αλλά να ξεκινάμε διατυπώνοντας δεοντολογικά ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2003).

Οι συνεντεύξεις οφείλουν να υπακούουν στην επιστημονική δεοντολογία όπως αυτή εκφράζεται από ένα σύνολο κανόνων. Οι κανόνες αυτοί καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγονται οι συνεντεύξεις, διατυπώνονται οι ερωτήσεις και τελείται γενικότερα η επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Έτσι λοιπόν, υποχρέωση του ερευνητή είναι να προσαρμοστεί στο καθημερινό πρόγραμμα του ερωτώμενου. Οι συναντήσεις που θα προγραμματιστούν θα πρέπει να γίνονται με την σύμφωνη γνώμη του ερωτώμενου, στο μέρος και την ώρα που εκείνος επιλέγει. Ο ερευνητής οφείλει να συστήνεται και να εξηγεί τον σκοπό της έρευνας, επίσης να πληροφορεί για την χρονική διάρκεια της συνέντευξης και τέλος να εγγυάται την εχεμύθεια και ανωνυμία των συνεντεύξεων. Είναι σημαντικό, ο ερευνητής να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα, ώστε ο ερωτώμενος να δώσει τις απαντήσεις που πιστεύει πραγματικά και όχι αυτές που πιστεύει ότι θα είναι σωστές για τον ερευνητή. Τέλος, οι ερωτήσεις να θέτονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην κατευθύνονται από τον ερευνητή.

4.7. Περιορισμοί της έρευνας

Ο περιορισμένος αριθμός των υποκειμένων αποτελεί τον βασικό περιορισμό της παρούσας έρευνας διότι δεν είναι δυνατό να γενικευθούν τα αποτελέσματα της στον ευρύτερο πληθυσμό από όπου προήλθε το δείγμα.

Επίσης, αρχικός στόχος της ερευνήτριας ήταν να συμμετάσχουν στην έρευνα 13 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, όμως οι συνεχόμενες

αναβολές λόγω υποχρεώσεων και περιορισμένου χρόνου, οδήγησε τελικά στην συμμετοχή των 10 εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Εκπαιδευτικό Προφίλ

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, εκ των οποίων 6 γυναίκες και 4 άνδρες που διδάσκουν σε σχολεία του Ν. Κορινθίας. Από τους 10 εκπαιδευτικούς, οι 2 έχουν έως και 10 χρόνια προϋπηρεσία, οι 4 έχουν από 11 έως και 20 χρόνια προϋπηρεσίας και οι 4 έχουν από 21 έως και 33 χρόνια προϋπηρεσίας. Οι 6 από τους 10 κατέχουν μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών σε διάφορες θεματικές περιοχές, οι 3 δεν κατέχουν κανένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών πέρα από τον βασικό τίτλο σπουδών ενώ μόνο ένας έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή. Τέλος, και οι 10 εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως αυτά που οργανώνονται από τον φορέα τους, τα οποία όμως θεωρούν αποσπασματικά, 2 από αυτούς τα χαρακτήρισαν ως ημίμετρα.

5.2. Αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά τους.

Από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των δασκάλων για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν για την σημασία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, την κατανόηση των χαρακτηριστικών τους, καθώς και την παρουσία μαθητών με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μέσα στην τάξη τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατανοούν σχετικά καλά την έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Και οι δέκα εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι γνωρίζουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο ως γενική έννοια και όχι εξειδικευμένα. Ο εκπαιδευτικός της 4^{ης} συνέντευξης αναφέρει χαρακτηριστικά, « γενικά σαν έννοια μπορώ να την ορίσω. Όχι όμως ειδικά».

Παρομοίως και η εκπαιδευτικός της 7^{ης} συνέντευξης δηλώνει. «...μιλάμε πάντα για έναν γενικευμένο όρο...»

Η εκπαιδευτικός της 9^{ης} συνέντευξης υποστηρίζει ότι η εμπειρία είναι βοηθητικός παράγοντας στην κατανόηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. «...είναι γενικός όρος.... ο χρόνος είναι αυτός που σε βοηθάει να τις κατανοήσεις».

Όσον αφορά, στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διακρίνουν χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε έναν μαθητή, φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις γνώσεις να το κάνουν, σύμφωνα με τους περισσότερους, η εμπειρία αποτελεί βοηθητικό παράγοντα ως προς αυτό. Συγκεκριμένα, μπορούν να διακρίνουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην γραφή ή δυσκολίες σε μηχανισμούς πράξεων και αντίληψης στον μαθηματικό τομέα. Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών:

«...μπορώ να διακρίνω μια δυσγραφία στον γραπτό λόγο όπως επίσης και δυσορθογραφία ή την δυσκολία στην ανάγνωση...».

«...βεβαίως, η εμπειρία των 16 χρόνων που έχω μέσα στις τάξεις είναι βοηθητικός παράγοντας στην διάκριση κάποιων χαρακτηριστικών...».

«... η εμπειρία μου, με βοηθάει να διακρίνω τις δυσκολίες σε ένα μαθητή...».

«...πιστεύω ότι για να μπορείς να αναγνωρίσεις τα χαρακτηριστικά, θα πρέπει να γνωρίζεις αρκετά καλά τον μαθητή...».

Τέλος, το σύνολο των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι σχεδόν κάθε χρόνο, συναντά στην τάξη του μαθητές με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, φαινόμενο που τα τελευταία χρόνια έχει γίνει εντονότερο αφού σύμφωνα με τους ίδιους, σχεδόν σε κάθε τάξη υπάρχει ένας τέτοιος μαθητής. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«...είχα παλαιότερα εμπειρία με μαθητή...»

«... σχεδόν κάθε χρόνο...».

«... ειδικά τα τελευταία χρόνια μπορώ να πω ότι σχεδόν κάθε χρόνο στην τάξη που διδάσκω έχω τουλάχιστον έναν μαθητή με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών...».

5.3. Γνώσεις εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και την υποστήριξη μαθητών με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Στην κατηγορία αυτή, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται. Ο εντοπισμός για τους περισσότερους φαίνεται ότι είναι εφικτός αφού όπως είδαμε και παραπάνω μπορούν να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, τονίζοντας όμως ότι η εμπειρία είναι αυτή που τους βοηθάει περισσότερο και όχι απαραίτητα οι γνώσεις, τις οποίες θεωρούν ανεπαρκείς. Η εκπαιδευτικός της 8ης συνέντευξης αναφέρει: «...η εμπειρία με έχει βοηθήσει πολλές φορές...», ενώ η εκπαιδευτικός της 10ης συνέντευξης, επισημαίνει ότι οι γνώσεις που απέκτησε με την εξειδίκευση της στην ειδική αγωγή σε συνδυασμό με την εμπειρία, της προσφέρουν ασφάλεια να εντοπίσει μαθητές με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. «...η εξειδίκευση και η εμπειρία μου...». Δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις να εντοπίσουν έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ο ένας εργάζεται μόνο 2 χρόνια στην εκπαίδευση «...εργάζομαι μόνο 2 χρόνια, δεν έχω ούτε την εμπειρία ούτε τις γνώσεις...», ενώ ο άλλος αναφέρει ότι παρά την εμπειρία του, δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις να εντοπίσει μαθητή με αυτές τις δυσκολίες, «...δουλεύω πάρα πολλά χρόνια..., δεν θεωρώ όμως ότι έχω τις γνώσεις...».

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μπορούν να εντοπίσουν έναν μαθητή με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όχι τόσο λόγω των γνώσεων αλλά εξαιτίας της εμπειρίας τους, στο ερώτημα σχετικά με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η πλειονότητα δήλωσε ότι δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση και γνώση. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«...δεν είμαι κατάλληλα προετοιμασμένη να βοηθήσω αυτούς τους μαθητές...».

«...όχι και τόσο καλά...».

«...όχι επαρκώς... πρέπει να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου...».

Παρόλα αυτά, κάποιοι από αυτούς, προσπαθούν να βοηθήσουν τους μαθητές που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικές απαντήσεις:

«...προσπαθώ να βρω το κατάλληλο υλικό...».

«...ψάχνω στο διαδίκτυο...».

«...διαβάζω βιβλία σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες...».

Ένας μόνο εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν έχει τις γνώσεις αλλά ούτε και προσωπική θέληση να υποστηρίξει μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«...μπορώ να ψάξω στο διαδίκτυο αλλά δεν θέλω... δεν θα πάω μια τάξη πίσω για έναν μαθητή...».

Για την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος μέσα στην τάξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η παρουσία ειδικού παιδαγωγού (τμήμα ένταξης) στο σχολείο τους αποτελεί σημαντική βοήθεια στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος. Ειδικότερα απάντησαν:

«...με την βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού του τμήματος ένταξης...».

«...σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης...».

«...είναι πολύτιμη η βοήθεια του τμήματος ένταξης...».

Κάποιοι από αυτούς υποστήριξαν, ότι η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος δεν είναι πάντα εφικτή διότι ο χρόνος κάθε διδακτικής ώρας δεν τους επιτρέπει να ασχοληθούν πιο εξειδικευμένα με τους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες. Ενδεικτικά απάντησαν:

«...όχι πάντα... μόνο όταν δεν με περιορίζει ο χρόνος...».

«...ανάλογα με τον χρόνο...».

Ένας μόνο εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν έχει εφαρμόσει ποτέ εξατομικευμένο πρόγραμμα:

«...ποτέ... δεν μπορώ να διαθέσω χρόνο...».

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν θεραπεύονται άλλα μπορούν να βελτιωθούν σε μεγάλο βαθμό με την κατάλληλη προσέγγιση, κυρίως με πρόγραμμα ειδικών θεραπειών. Απαντήσεις εκπαιδευτικών:

«...μπορούν να βελτιωθούν σε μεγάλο βαθμό...».

«...βελτιώνονται με ειδικές θεραπείες...».

«...δεν θεραπεύονται ... βελτιώνονται με την σωστή θεραπεία...».

5.4. Τρόποι αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών σε μαθητές με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υιοθετώντας διάφορους τρόπους, το γεγονός ότι δεν

νώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι να τους υποστηρίξουν με τους ανάλογους παιδαγωγικούς χειρισμούς, τους οδηγεί να επικεντρωθούν κυρίως στην ενίσχυση της ψυχολογίας τους και την ισότιμη αντιμετώπιση τους στα πλαίσια της τάξης. Ενδεικτικές απαντήσεις:

«...θα προσπαθούσα να χτίσω σχέση εμπιστοσύνης...».

«...κατανόηση και υπομονή...».

«...με επιείκεια...».

«...αγάπη και ενδιαφέρον...».

Τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν πως θα εφαρμόζαν εξατομικευμένο πρόγραμμα γι' αυτούς τους μαθητές, σύμφωνα με τους ίδιους, η ενίσχυση της μαθησιακής εικόνας συνεπάγεται και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους. Συγκεκριμένα απάντησαν:

«...διαφοροποιημένη διδασκαλία...».

«...εξατομικευμένο πρόγραμμα...».

«...θα προσπαθούσα να τον βοηθήσω να βελτιώσει την εικόνα του μέσα στην τάξη... να μην νιώθει μειονεκτικά...».

5.5. Ενέργειες των εκπαιδευτικών όταν εντοπίσουν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον ν. 4559/2018, που διαπιστώνει δυσκολίες μάθησης, οι οποίες εμπίπτουν στις κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή άλλες ψυχοκοινωνικού τύπου, συνεργάζεται με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, τον/την ψυχολόγο ή κοινωνικό/ή λειτουργό και καλείται ο γονέας/κηδεμόνας του μαθητή ή της μαθήτριας από την ΕΔΕΑΥ (στα σχολεία που υπάρχει) ή την ομάδα εκπαιδευτικής υποστήριξης (σε σχολεία όπου δεν υπάρχει ΕΔΕΑΥ) και συναινεί εγγράφως για την έναρξη της διαδικασίας εκπαιδευτικής αξιολόγησης-υποστήριξης του/της μαθητή/τριας. Εάν διαπιστωθεί ότι οι δυσκολίες συνεχίζονται, τότε ο Σύλλογος Διδασκόντων, σε συνεργασία και με τον Σχολικό Σύμβουλο, εισηγείται την αξιολόγηση του μαθητή/τριας στο Κ.Ε.Σ.Υ. ύστερα από πρόταση της ΕΔΕΑΥ ή της ομάδας εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών και με αίτηση του γονέα. Για περιπτώσεις, οι

οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα στα σχολεία, είναι σημαντικό να αποφεύγονται οι παραπομπές στα Κ.Ε.Σ.Υ.

Κανένας δάσκαλος δεν περιέγραψε την διαδικασία όπως περιγράφεται παραπάνω, παρόλα αυτά, σχεδόν όλοι έχουν απευθυνθεί στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε συναδέλφους και στους γονείς των οποίων η συγκατάθεση είναι απαραίτητη. Απαντήσεις εκπαιδευτικών:

«...ενημερώνω πρώτα τους γονείς...».

«...ρωτάω τους συναδέλφους μου...».

«...ενημερώνω τον διευθυντή..».

Ένας μόνο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό του στην Ειδική Αγωγή, ανέφερε ότι θα εφαρμόζε βραχυχρόνιο πρόγραμμα και μόνο εάν χρειαζόταν θα παρέπεμπε για το Κ.Ε.Σ.Υ, *«...σχεδιάζω και εφαρμόζω βραχυχρόνιο πρόγραμμα ... αν χρειαστεί παραπέμπω στο Κ.Ε.Σ.Υ...».*

5.6. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στο ερώτημα που αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότερη αντιμετώπιση στον εντοπισμό και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρθηκαν ενδιαφέρουσες προτάσεις. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για καλύτερη και συνεχή επιμόρφωση, όπως και την παροχή κατάλληλων εφοδίων, ώστε να αισθάνονται πιο ασφαλείς στην αντιμετώπιση τέτοιων προκλήσεων. Επίσης έδωσαν έμφαση στην ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό) στα σχολεία, για την καλύτερη υποστήριξη του μαθητή μέσα στην τάξη αλλά και της οικογενείας του. Ορισμένοι, προτείνουν την συνεκπαίδευση με ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη, για να πετύχουν την ενσωμάτωση του μαθητή στην ομάδα. Μία άλλη πρόταση είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με συναδέλφους μικρότερης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός πρότεινε την δημιουργία ολιγομελών τμημάτων, ιδιαίτερα σε τάξεις με μαθητή ή μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τον απαραίτητο χρόνο να εφαρμόσει εξατομικευμένο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«...συχνές επιμορφώσεις κάτι πιο στοχευμένο...».

«...εργαλεία και τεστ ανίχνευσης ... κατάλληλη εκπαίδευση...».

«...ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί ... θα μας βοηθούσαν στην υποστήριξη του μαθητή αλλά και της οικογενείας του...».

«...συνδιδασκαλία με ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη...».

«...έγκαιρη παρέμβαση από τις μικρότερες ηλικίες συνεργασία με το νηπιαγωγείο...».

«...δημιουργία ολιγομελών τμημάτων...».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6⁰

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων, προέκυψαν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εάν και τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά το φαινόμενο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μέσα στις τάξεις τους, οι περισσότεροι πέρα από τον βασικό τίτλο σπουδών, επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους (μεταπτυχιακό τίτλο) σε διάφορες θεματικές ενότητες και όχι στην ειδική αγωγή. Παρόλα αυτά όλοι συμμετέχουν σε επιμορφώσεις ή σεμινάρια, τα οποία διοργανώνονται κυρίως από τον φορέα τους, που όμως θεωρούν αποσπασματικά, με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι οι γνώσεις που παίρνουν είναι ανεπαρκείς αυτό τους καθιστά σε μερικό βαθμό ενημερωμένους για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όχι όμως σε τέτοιο βαθμό που να αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι. Η μερική γνώση αποδεικνύεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ότι δηλαδή αντιλαμβάνονται την έννοια περισσότερο ως γενικό όρο και όχι πιο ειδικά.

Παρόλο που οι περισσότεροι αισθάνονται ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι, πιστεύουν ότι μέσα από την εμπειρία τους και την προσωπική τους θέληση, μπορούν να δοκιμάσουν διάφορους παιδαγωγικούς χειρισμούς ώστε να βοηθήσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη τους. Βασικά η δυσκολία τους εντοπίζεται όχι τόσο στην έγκαιρη ανίχνευση μαθητών με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όσο στο να υποστηρίξουν έναν μαθητή με αυτά τα χαρακτηριστικά μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην ανάγκη να στηρίξουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, η οποία αποτελεί γι αυτούς σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους (π.χ, ισότιμη αντιμετώπιση, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, επιείκεια, κατανόηση και ενθάρρυνση). Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως στην ψυχολογική

υποστήριξη του μαθητή με δυσκολίες μάθησης και όχι στην απόκτηση περισσότερων και κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, ώστε να πετύχουν ταυτόχρονα την συναισθηματική και μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή.

Στις ενέργειες που προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί όταν εντοπίσουν έναν μαθητή με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον ν. 4559/2018, που διαπιστώνει δυσκολίες μάθησης, οι οποίες εμπίπτουν στις κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή άλλες ψυχοκοινωνικού τύπου, συνεργάζεται με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, τον/την ψυχολόγο ή κοινωνικό/ή λειτουργό και καλείται ο γονέας/κηδεμόνας του μαθητή ή της μαθήτριας από την ΕΔΕΑΥ (στα σχολεία που υπάρχει) ή την ομάδα εκπαιδευτικής υποστήριξης (σε σχολεία όπου δεν υπάρχει ΕΔΕΑΥ) και συναινεί εγγράφως για την έναρξη της διαδικασίας εκπαιδευτικής αξιολόγησης-υποστήριξης του/της μαθητή/τριας. Εάν διαπιστωθεί ότι οι δυσκολίες συνεχίζονται, τότε ο Σύλλογος Διδασκόντων, σε συνεργασία και με τον Σχολικό Σύμβουλο, εισηγείται την αξιολόγηση του μαθητή/τριας στο Κ.Ε.Σ.Υ. ύστερα από πρόταση της ΕΔΕΑΥ ή της ομάδας εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών και με αίτηση του γονέα. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι είναι ενημερωμένοι όσο αφορά τις ενέργειες που θα πρέπει να προβούν όταν εντοπίσουν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καταλυτικός παράγοντας σε αυτό είναι το γεγονός, σύμφωνα και με τους ίδιους, είναι ότι τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζουν συχνά το φαινόμενο αυτό μέσα στην τάξη τους.

Στις προτάσεις εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης και περισσότερων εφοδίων για να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τέτοιες προκλήσεις. Επιπλέον, θεωρούν επιτακτική ανάγκη την ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό) στα σχολεία, για την καλύτερη υποστήριξη του μαθητή μέσα στην τάξη αλλά και της οικογενείας του. Επίσης, θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση με ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη, θα βοηθήσει στην ενσωμάτωση του μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κανονική τάξη. Μια άλλη πρόταση των εκπαιδευτικών αποτελεί η συνεργασία με εκπαιδευτικούς μικρότερης βαθμίδας. Τέλος, πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία ολιγομελών τμημάτων, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τον απαραίτητο χρόνο να εφαρμόσει εξατομικευμένο πρόγραμμα. Από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, συμπεραίνεται ότι η παρουσία ειδικού προσωπικού στα σχολεία, τους

προσφέρει ασφάλεια και σιγουριά στην αντιμετώπιση δυσκολιών μέσα στην τάξη τους. Επίσης, η απόκτηση γνώσεων, μέσω των επιμορφώσεων, να συνοδεύεται και με την διάθεση έντυπου υλικού και τεχνικών μέσων που θα βοηθήσει στην έγκαιρη ανίχνευση και σωστή υποστήριξη του μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Συνοψίζοντας, από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και διεύρυνσης των γνώσεων τους, καθώς και την παροχή κατάλληλων εφοδίων, με σκοπό την σωστή αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

6.3. Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο μιας έρευνας που να περιλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών και που θα δώσει σημαντικές πληροφορίες για την στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής απέναντι στο ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Είναι σημαντικό τέτοιου είδους έρευνες να λαμβάνονται υπόψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να είναι πιο αποτελεσματικοί και να νιώθουν περισσότερη ασφάλεια, στο να αντιμετωπίσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, θα πρέπει όλοι μαζί, εκπαιδευτικοί και αρμόδιοι φορείς, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό. Η συλλογική προσπάθεια θα μπορούσε να επιφέρει καλύτερες προοπτικές στο μέλλον. Ακόμη, επιτακτική θεωρείτε η ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την ολιστική προσέγγιση του φαινομένου. Τέλος, αντικείμενο μελέτης θα μπορούσε να είναι και η διερεύνηση απόψεων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής – Οικοπροσαρμοστική Προσέγγιση* (Τόμος Α', 2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασιάδη, Χ., Καλύβης, Γ., Φραγκούλη, Α. (2007). *Αναδρομική μελέτη περιστατικών με αίτημα την αντιμετώπιση διαταραχών λόγου-μαθησιακών δυσκολιών, περίοδος 2000-2006*. (11^ο Συνέδριο πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. Αθήνα: Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Ενηλίκων.

Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται: Διαφορετικός τρόπος μάθησης διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.

Αϊδίνη, Α. (2007). *Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα*. Στο Βλασσοπούλου, Μ, & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη (σελ.223-244).

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το Ζήτημα της Πειθαρχίας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα- Όψεις Πρακτικής*. (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδ. Άτραπος.

Αντωνίου, Α.Σ. (2009). *Ψυχολογία Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Εκδ. Π.Χ. Πασχαλίδης.

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

Αργύρης, Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες για μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: προτάσεις για την αντιμετώπιση τους*. (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Βασιλείου, Ε., Χαριτάκη, Γ. (2015). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης για την ένταξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες*. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Βρυώνης, Γ. (2004). *Παιδιατρική*. Ιωάννινα: Εκδ. Εφύρα.

Γιαβρίμης, Π. (2004). *Δυσκολίες στη Μάθηση: εννοιολογική αποσαφήνιση – αντιμετώπιση*. Μυτιλήνη: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Λέσβου.

Γιαννετοπούλου, Α. (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Δελλασούδας, Λ. (2005). *Σχολική Ένταξη Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Εκδ. Άτραπος.

Δελλασούδας, Λ. (2005). *Διδακτική Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Εκδ. Άτραπος.

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

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. Βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ., Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

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

Καλαντζή-Αζίζη, Α. (1999). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρπαθίου, Χ.Ε. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες τύπου Δυσλεξίας: για εκπαιδευτικούς και γονείς*. Αθήνα: Εκδ. Ι. Καραμέτος.

Κασσέρης, Χ. (2002). *Η Δυσλεξία: θεωρητική προσέγγιση, παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.

Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική Πράξη*. (2^{ος} τόμος). Εκδ. του συγγραφέα.

Κοτσιφάκη, Ε. (2011). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κωτούλας, Β., Παντελιάδου, Σ. (2003). *Η φύση των ορθογραφικών σφαλμάτων στην ελληνική γλώσσα: η περίπτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. (Πρακτικό του 13^{ου} Διεθνούς Συμποσίου. Θεσσαλονίκη: Σχολή Αγγλικών.

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

Μάγου, Ε. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

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

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

Μαστροπαύλου, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Τσιμπλή, Ι. (2007). *Η μελέτη της γλωσσικής επεξεργασίας γραπτού λόγου σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες*. Στο Βλασσοπούλου, Μ, & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Α. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη (σελ.281-291).

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

Mason, j. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Επιστημονική επιμέλεια: Νότα Κυριαζή. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*. Επιμέλεια: Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μιχελogiάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

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

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

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάτος, Γ. (2005). *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας*. Αθήνα: Εκδ. Συμυρνωτάκη.

Παπάνη, Ε., Γιαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή: εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Εκδ. Ι. Σιδέρης.

Παυλίδου, Θ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*. (3^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Παρατηρητής.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδ. Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ., Αντωνίου, Α.Σ. (2011). *Η Ειδική Αγωγή, αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες. (2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής (Τόμος Γ')). Εκδ. Γρηγόρη.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο Δυσλεξικός Έφηβος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου (2010) . *Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση, παρέμβαση*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Εκδ. του συγγραφέα.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Εκδ. του συγγραφέα.

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Πάτρα: Εκδ. του συγγραφέα.

Reid, G. (2003). *Δυσλεξία: εγχειρίδιο για ειδικούς* (2^η έκδοση). Επιμέλεια: Γιάννης Παπαδάτος. Αθήνα: Εκδ. Παρισιάνου.

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

Σακελλαρίου, Α., Βλασσοπούλου, Μ., Αναγνωστόπουλος, Δ., Πλουμπίδης, Δ. (2007). *Η αναγνωστική ικανότητα παιδιών ηλικίας 7-8 ετών, μαθητών της Β' τάξης του Δημοτικού, που εμφανίζουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση*. Στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη (σελ.211-220).

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

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*. Τόμος Α', Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στασινός, Δ. (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*.(1^η έκδοση 1993) Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Τάνος, Χ. (2012). *Η Δυσλεξία και η Αντιμετώπιση του Δυσλεκτικού Μαθητή*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠ.Ε.Π.Θ.

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

Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Μενεξές, Γ. (2015). *Γνώσεις και Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών για την Δυσλεξία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

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

Τσίτου, Ε. (2017). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανίχνευση και την Παιδαγωγική τους Διαχείριση*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Φλωράτου, Μ. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Αθήνα: Εκδ. Οδυσσέας.

Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167 /30.09.1985)

Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/ 14.03.2000)

N. 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/ 02.10.2008)

N. 4547/2018 (ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018)

N. 4589/2019 (Α' 13/29.01.2019)

Ηλεκτρονικές Πηγές

www.el. Wikipedia.org. (ανακτήθηκε στις 4-05-2019)

www.minedu.gov.gr (ανακτήθηκε στις 12-09-2019)

www.taxeiola.gr / mathisiakes – dyskolies (ανακτήθηκε στις 15-09-2019)

www. Cognifit.com (ανακτήθηκε στις 17-09-2019)

www.proseggisi.gr (ανακτήθηκε στις 20-09-2019)

www.iatrognosi.gr (ανακτήθηκε στις 20-09-2019)

www. teachnew.gr (ανακτήθηκε στις 24-09-2019)

www. Phychologynov.gr (ανακτήθηκε στις 24-09-2019)

www.dyslexia.gr (ανακτήθηκε στις 30-09-2019)

www.ejournals.epublishing.ekt.gr (ανακτήθηκε στις 10-11-2019)

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Critchley, McD. (1981). *Dyslexia: An Overview*. In Pavlidis, G.Th., Miles, T.R., *Dyslexia Research and its Applications to Education*, John Wiley & Sons (pp.1-11).

DSM-V. (2013). *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών*. Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία.

Hammill, D.D. (1990). *A brief history of learning disabilities*. In P. Myers & D.D. Hammill (eds). *Learning Disabilities: basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, T.X: Pro - Ed .

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

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

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

Miles, E. (1992). *Reading and Writing in Mathematics*. In Miles, T.R. & Miles, E. Eds Dyslexia and Mathematics. London: Routledge.

Miles, T.R., Miles, E. (1999). *Dyslexia: a hundred years on*. (2nd ed.). Open University Press.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός Συνέντευξης

Φύλο εκπαιδευτικού:

Κλάδος:

Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών, έχετε κάνει και άλλες σπουδές(μεταπτυχιακό/διδακτορικό);

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/επιμορφώσεις σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

Ερωτήσεις:

- 1) Γνωρίζετε τι είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
- 2) Μπορείτε να διακρίνετε χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε ένα μαθητή;
- 3) Έχετε συναντήσει μαθητές με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη σας;
- 4) Ακολουθήσατε κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα;
- 5) Πιστεύετε ότι έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να εντοπίσετε έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
- 6) Πιστεύετε ότι έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να υποστηρίξετε έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
- 7) Θεωρείτε ότι θεραπεύονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
- 8) Πως θα προσεγγίζατε έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην τάξη;
- 9) Ακολουθείτε συγκεκριμένη διαδικασία, στην περίπτωση που εντοπίσετε έναν μαθητή με χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών;
- 10) Τι θα προτεινάτε για την κατάλληλη αντιμετώπιση, όσο αφορά την ανίχνευση και υποστήριξη μέσα στην τάξη;