

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΘΛΗΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Μαθησιακές δυσκολίες και σύγχρονες στρατηγικές και
μέθοδοι αντιμετώπισης για άτομα με αναπηρία**

Μπεκιάρης Νικόλαος

ΑΜ: 6062202003060

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αθανασοπούλου Πηνελόπη

Σπάρτη 2022

Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	2
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
1.1 Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας.....	2
1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος.....	3
1.3 Σκοποί της έρευνας.....	4
1.4 Ερευνητικές υποθέσεις ή ερευνητικά ερωτήματα.....	5
1.5 Οριοθετήσεις – Περιορισμοί.....	5
1.6 Ορισμοί όρων.....	7
- Δυσλεξία.....	7
-Δυσορθογραφία-Δυσγραφία.....	10
-Δυσαριθμησία.....	10
-Δυσαναγνωσία.....	12
-Δυσφασία.....	12
-Δυσπραξία.....	13
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠΥ).....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.....	20
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.....	25
3. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	25
3.1 Συμμετέχοντες ή Δείγμα.....	25
3.2 Ερευνητικό(-α) εργαλείο(-α) ή Μέσα συλλογής δεδομένων.....	27
3.3 Διαδικασία.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV.....	37
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V.....	77
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI.....	80
6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	82
Ελληνική.....	82
Ξενόγλωσση.....	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας

Επιστημονικά ο εντοπισμός του νευρολογικού υποβάθρου στις μαθησιακές δυσκολίες έχει γίνει από τη δεκαετία του '40. Συγκεκριμένα, σχετίζεται με εγκεφαλικές βλάβες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως ήπιες. Εντούτοις, δεν γίνεται απαραίτητα ο εντοπισμός νευρολογικών συμπτωμάτων (Μέττα&Σκορδιαλός, 2018).

Η έννοια της μαθησιακής δυσκολίας έχει επικρατήσει ως όρος μεταξύ των ειδικών από τη δεκαετία του 1960. Τότε η επιστήμη βρισκόταν σε αρχικά στάδια για τον εντοπισμό ανεπαρκειών μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι ενώ θεωρητικά διέθεταν την απαιτούμενη νοημοσύνη, εντούτοις σημείωναν αρνητικές επιδόσεις στη μάθηση. Πρακτικά, οι μαθησιακές δυσκολίες εκφράζουν την ασυμφωνία μεταξύ των επιτευγμάτων των μαθητών σε σύνδεση με τη φαινομενική τους ικανότητα να είναι σε θέση να αντλούν τις γνώσεις και να τις κατακτούν (Lyonetal., 2001).

Το 19^ο αιώνα, σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, έγινε η εισαγωγή στην επιστημονική κοινότητα των εννοιών της λεγόμενης απροσδόκητης ή/και ανεπαρκούς σχολικής επίδοσης με νέες διακριτές έννοιες. Για παράδειγμα εισήχθη η έννοια της δυσλεξίας, της δυσαριθμησίας κ.ο.κ. (Lyonetal., 2001). Αυτό σημαίνει ότι οι έννοιες που αφορούν στη μαθησιακή δυσκολία απέκτησαν εκπαιδευτικό βάρος (Zigmond, 1993).

Σήμερα, εντείνονται διαρκώς οι μελέτες για το πλαίσιο υποστήριξης και τις μεθόδους που εφαρμόζονται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μέττα&Σκορδιαλός, 2018).

Η εργασία θα επιχειρήσει:

- Να δοθούν οι ορισμοί των ποικίλων μαθησιακών δυσκολιών.
- Να αναδειχθεί η σχετική βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες.
- Να γίνει η περιγραφή των τεχνικών υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Να γίνει η ανάλυση της αποδοτικότητας των παρεμβάσεων, προκαλώντας τη συζήτηση και την κριτική επί των δυσκολιών που προκύπτουν.
- Να διεξαχθεί σχετική έρευνα με θέμα τη διερεύνηση.

- Να διερευνηθούν οι απόψεις τόσο των γονέων όσο και των καθηγητών ειδικής αγωγής και των θεραπειών αναφορικά με τη σύνδεση της δυσλεξίας με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.
- Να μελετηθεί η συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία απέναντι στο οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον και ο εντοπισμός των ποικίλων ζητημάτων που προκύπτουν στα πλαίσια της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών με δυσλεξία
- Να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των μεθόδων και των παρεμβάσεων των ειδικών θεραπειών με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών με δυσλεξία.

1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος

Το πλήθος των διαταραχών σε λειτουργικό επίπεδο συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών. Οι δυσκολίες σχετίζονται τόσο με την αντίληψη όσο και με τη χρήση και εφαρμογή του γραπτού ή του προφορικού λόγου (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2016; Miller et al., 2014; National Archives and Records Administration, 2006).

Οι μαθησιακές δυσκολίες καλούνται και ειδικές μαθησιακές διαταραχές (specific learning disorders). Οι επιπτώσεις είναι πολύπλευρες και γίνεται η διάγνωσή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες (American Psychiatric Association, 2015; Μέττα & Σκορδιαλός, 2018; Κρόκου, 2007, σ. 28-38).

Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν στη δυσλειτουργία της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης. Επίσης δύνανται να σχετίζονται με την επίλυση και αντιμετώπιση Μαθηματικών ασκήσεων (American Psychiatric Association, 2015). Ακόμη, ο κάθε μαθητής συχνά εμφανίζει ένα εύρος μαθησιακών δυσκολιών (National Archives and Records Administration, 2006).

Η μαθησιακή δυσκολία συνδέεται με την χαμηλή σχολική επίδοση. Αποδίδεται κυρίως σε εγγενείς νευροβιολογικούς παράγοντες. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο, οι μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να υποστηρίζονται με εξειδικευμένες οδηγίες από τους ειδικούς και τους δασκάλους. Με αυτόν τον τρόπο, μεριμνάται η διατήρηση του επιπέδου της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Έτσι, συνήθως γίνεται παράλληλα και ο υπολογισμός του δείκτη της ικανότητας των μαθητών. Αυτό γίνεται μέσω ειδικών τεστ IQ (Lyon et al., 2001).

Αναφορικά με τα αίτια που αφορούν στις μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να συνδεόνται με βιολογικούς, γενετικούς (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2004) ή περιβαλλοντικούς παράγοντες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι κυριότεροι τύποι μαθησιακών δυσκολιών περιγράφονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Οι τύποι των μαθησιακών δυσκολιών

A/A	Κύριες μαθησιακές δυσκολίες
1	Δυσλεξία
2	Δυσορθογραφία, δυσγραφία
3	Δυσαριθμησία
4	Δυσαναγνωσία
5	Δυσφασία
6	Δυσπραξία
7	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής

(Πηγή: Μέττα&Σκορδιαλός, 2018; Milleretal., 2014)

1.3 Σκοποί της έρευνας

Οι σκοποί της Έρευνας είναι:

1. Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων και των καθηγητών ειδικής αγωγής αναφορικά με τη σύνδεση της δυσλεξίας με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.
2. Η μελέτη της συμπεριφοράς των μαθητών με δυσλεξία απέναντι στο οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον και ο εντοπισμός των ποικίλων ζητημάτων που προκύπτουν στα πλαίσια της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών με δυσλεξία.
3. Η διερεύνηση και αξιολόγηση του βαθμού αποτελεσματικότητας των μεθόδων και των παρεμβάσεων των ειδικών θεραπειών με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών με δυσλεξία.

Οι επιμέρους σκοποί της Έρευνας έχουν ως εξής:

1. Ο εντοπισμός της ενδεχόμενης δυσκολίας συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με δυσλεξία, των γονέων τους και των ειδικών θεραπειών.
2. Η επίγνωση του βαθμού δυσκολίας εφαρμογής των παρεμβάσεων.

3. Η αναζήτηση των αιτιών, όπου ενδεχομένως δεν επιτυγχάνονται οι σκοποί των ειδικών θεραπειών ή όταν οι παρεμβάσεις τους έχουν θετικό αντίκτυπο στην συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία.

1.4 Ερευνητικές υποθέσεις ή ερευνητικά ερωτήματα

Η αρχική υπόθεση είναι η ακόλουθη: έχει θετικό αποτέλεσμα η παρέμβαση των ειδικών θεραπειών στην βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητές με δυσλεξία.

Ωστόσο, το έναυσμα για την εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας το παρέχουν ορισμένα κομβικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία. Επίσης συνδέονται με τα προβλήματα, τα οποία ανακύπτουν στους ειδικούς θεραπευτές;

Συγκεκριμένα, υφίστανται τα ακόλουθα ερωτήματα-υποθέσεις:

1. Οι σύγχρονες μέθοδοι που εφαρμόζονται από ειδικούς θεραπευτές για την παρέμβασή τους σε μαθητές με δυσλεξία κατά πόσο είναι αποτελεσματικές;
2. Σε τι ποσοστό και σε ποιο βαθμό οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς;
3. Σε ποιο βαθμό, οι ειδικοί είναι ικανοποιημένοι από την παρέμβασή τους στους μαθητές με δυσλεξία που εμφανίζουν παράλληλα και προβληματική κοινωνική συμπεριφορά;

1.5 Οριοθετήσεις – Περιορισμοί

Σε όλες τις έρευνες, είναι αναγκαία η ορθή επιλογή τόσο του είδους της έρευνας, των ερευνητικών εργαλείων και της μεθόδου για την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων. Ακόμη, οι ερευνητές οφείλουν να προβλέπουν τις δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν κατά την διεξαγωγή της έρευνας.

Βιβλιογραφικά, η εμπειρική ανάλυση έχει σχέση με την ερμηνεία των ερωτημάτων που τίθενται. Η εμπειρική ανάλυση, η οποία κατά κανόνα επιλέγεται, περιλαμβάνει τόσο την ποιοτική ανάλυση που στηρίζεται στις παρατηρήσεις και στην ποσοτική ανάλυση που συνδέεται καθαρά με τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια.

Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι με την μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης επιτυγχάνεται η ανακάλυψη δεδομένων, αιτιατών αλλά και αιτιών που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας. Σε γενικές γραμμές, η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης έχει ως σκοπό την

επαλήθευση ή όχι των αρχικών υποθέσεων με την εξαγωγή και παράθεση αριθμητικών δεδομένων, τα οποία συγκεντρώνονται και σταχυολογούνται καταλλήλως.

Παράλληλα, επιβάλλεται τα δεδομένα που εξάγονται να αντικειμενικά και να είναι αποφλοιοωμένα από ενδεχόμενες προκαταλήψεις.

Εντούτοις, είναι αποδεκτό ότι η διαδικασία για τη συγκέντρωση των απαιτούμενων πληροφοριών είναι εξαιρετικά δύσκολη και πολλές φορές χρονοβόρα. Γι' αυτό το λόγο, είθισται να επιλέγεται το κατάλληλο αντιπροσωπευτικό δείγμα ερωτηθέντων κατόπιν στάθμισης. Σύμφωνα με τα εξαγόμενα στατιστικά στοιχεία και βάσει του επιλεχθέντος δείγματος, γίνονται και οι σχετικές αναλύσεις με σκοπό την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

Να σημειωθεί, επίσης ότι σε μια έρευνα θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα διαρκούς ελέγχου και ανατροφοδότησης από τρίτα μέρη, ώστε να μπορεί να κριθεί αποδεκτή και αποδεικτέα.

Επιπλέον, είναι εξαιρετικά σημαντικός ο ορθός σχεδιασμός και κατασκευή του ερωτηματολογίου.

Ένα ερωτηματολόγιο, θα πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες, που θα το καθιστούν ελκυστικό προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σαφείς και γρήγορα διατυπωμένες, ώστε να μην προκαλούν δυσφορία ή αδιαφορία στον ερωτώμενο. Γι' αυτό το λόγο επιλέγονται συνήθως ερωτήσεις κλειστού τύπου ή εφόσον επιλεγούν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, θα πρέπει να μεριμνάται να είναι σαφείς και σύντομης διατύπωσης.

Επιπροσθέτως, παράλληλα με την έρευνα, είναι συχνά αναγκαίο να διεξάγεται συνεπικουρικά η δευτερογενής έρευνα, εφόσον είναι εφικτό. Η δευτερογενής έρευνας αφορά στην προσπάθεια για την άντληση πληροφοριών από άλλες παρόμοιες έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν.

Η συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου διεξήχθη είτε δια ζώσης ή μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, δεδομένου ότι κυρίως οι γονείς μεριμνούν για την ασφάλεια της υγείας και των παιδιών τους εξαιτίας της πανδημίας. Έτσι, τα ερωτηματολόγια, απεστάλησαν κατόπιν επικοινωνίας, ηλεκτρονικά μέσω email.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, πράγματι, έγινε εφικτή η δια ζώσης προσέγγιση συνολικά εξήντα τεσσάρων (64) ατόμων, ενώ τριάντα έξι (36) άτομα απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά μέσω email.

Οι γονείς που συμμετείχαν ήταν σαράντα δύο (42) και οι ειδικοί παιδαγωγοί πενήντα οκτώ (58). Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε από Ειδικά Δημοτικά Σχολεία, καθώς επίσης και Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) (πρώην ΚΕΣΥ) της Αττικής.

Αναφορικά με το επιλεγθέν δείγμα, επιβάλλεται να διαθέτει αντιπροσωπευτικότητα, προκειμένου να δύναται να γίνει αναγωγή στο γενικό πληθυσμό.

Η επιλογή της τυχαιοποίησης των δειγμάτων θεωρείται κατάλληλη και εκφράζει την απαραίτητη αντιπροσωπευτικότητα. Εντούτοις, θα πρέπει ένας ερευνητής να έχει υπόψη ότι ορισμένες φορές η επιλογή των δειγμάτων δεν καταφέρνει να αποδώσει τα σωστά αποτελέσματα, με αποτέλεσμα η έρευνα να καταλήγει σε λανθασμένα συμπεράσματα. Σε τέτοιες περιπτώσεις εφαρμόζεται η σκόπιμη δειγματοληψία, ώστε να αποφευχθεί το προκύπτουν δειγματοληπτικό σφάλμα. Με άλλα, λόγια δεν είναι απαγορευτική η στοχευμένη επιλογή ατόμων, ώστε να εξυπηρετηθούν οι αρχικοί στόχοι της έρευνας. Διαφορετικά, επιλέγεται η αύξηση του μεγέθους του δείγματος, δεδομένου ότι με αυτόν τον τρόπο γίνεται καλύτερη προσέγγιση περί της αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού.

Τέλος, κατόπιν της συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων, σταχυολογούνται οι απαντήσεις και επεξεργάζονται όλα τα δεδομένα. Στην παρούσα έρευνα η διαδικασία αυτή θα γίνει με τη χρήση του Excel. Με το λογισμικό αυτό θα γίνει η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η αναπαράστασή τους με διαγράμματα.

1.6 Ορισμοί όρων

- Δυσλεξία

Σύμφωνα με τις επικρατέστερες θεωρίες, η δυσλεξία αποτελεί ιδιαίτερα νευρολογικό υπόβαθρο. Σχετίζεται με την επεξεργασία του λόγου και την απόδοσή του, ενώ δεν εμφανίζεται με την ίδια βαρύτητα σε κάθε άτομο. Η κύρια αιτία εμφάνισης δυσλεξίας αφορά σε δυσλειτουργία συγκεκριμένης περιοχής του εγκεφάλου.

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι η δυσλεξία αφορά στην ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία, καθώς επίσης και την εμφάνιση γενετικών ανωμαλιών που επιδρούν αρνητικά τόσο στην αντιληπτική όσο και στην γνωστική επεξεργασία.

Πρόκειται για πάθηση -κατά κανόνα- κληρονομική. Εντούτοις, υπάρχει πιθανότητα να είναι επίκτητη. Οι λόγοι μεταγενέστερης εμφάνισης δυσλεξίας είναι ορισμένες ασθένειες ή ενδεχόμενοι τραυματισμοί που αφορούν στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα.

Η δυσλεξία περιλαμβάνει και δυσκολίες επεξεργασίας φωνολογικής, ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Επιπλέον, συχνά γίνεται ταυτόχρονη διάγνωση αναφορικά με δυσκολία στην αριθμητική. Εντούτοις, είθισται άτομα με δυσλεξία να έχουν εξαιρετική μαθηματική σκέψη (Lyon et al., 2001).

Η δυσλεξία εκδηλώνεται σύμφωνα με εμφανιζόμενες δυσκολίες αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών να προσλαμβάνουν με ορθό τρόπο τη γλώσσα και τη γλωσσική έκφραση (American Psychiatric Association, 2013). Ακόμη, εμφανίζονται συμπτώματα και στη συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία (Λιβανίου, 2004). Ακριβώς, αυτό το στοιχείο θα διερευνηθεί μέσω έρευνας στην παρούσα εργασία, καταλήγοντας σε σχετικά συμπεράσματα.

Ίσως, τα συνηθέστερα σφάλματα των μαθητών με δυσλεξία αποτελούν οι αναγραμματισμοί, οι παραλείψεις, η αντικατάσταση γραμμάτων με άλλα γράμματα, αλλά και η λεγόμενη καθρεπτική γραφή, π.χ. αντί για Ε να γράφουν τον αριθμό 3 ή το αντίθετο.

Επιπροσθέτως, εμφανίζονται σφάλματα σε ολόκληρες λέξεις. Ενδεικτικά, προβαίνουν στην αντικατάσταση ορισμένων λέξεων από διαφορετικές ή ακόμα και ο χωρισμός των λέξεων. Επίσης, σε ορισμένες συλλαβές προστίθενται ή απλοποιούνται ορισμένοι φθόγγοι. Ακόμη, και κατά την αντιγραφή κειμένου, υφίστανται ορθογραφικά λάθη και τα κείμενα μαθητών με δυσλεξία περιέχουν ασάφειες και συντακτικά λάθη (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Αναφορικά με την ανάγνωση, είναι συνήθως διακοπτόμενη και συχνά εμφανίζουν δυσκολία στην απομνημόνευση και καταγραφή της ημερομηνίας, της χρονολογίας και της ώρας. Παράλληλα, αποτελεί χαρακτηριστικό των μαθητών με δυσλεξία η εμφάνιση δυσκολιών στην οργάνωση (Lyon et al., 2001).

Η δυσλεξία ακολουθεί τον κάθε άνθρωπο καθ' όλη του τη ζωή. Ωστόσο, αρκετοί με δυσλεξία δύνανται να καταφέρουν να ανταποκριθούν επιτυχώς με την προϋπόθεση ότι γίνεται έγκαιρα η απαιτούμενη διάγνωση και η κατάλληλη εξατομικευμένη παρέμβαση (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010).

Η δυσλεξία δεν σχετίζεται με την έλλειψη κινήτρων ή την ύπαρξη αισθητηριακών βλαβών. Ακόμη, δεν αποδίδεται σε ακατάλληλη διδασκαλία ή στην ενδεχόμενη έλλειψη πρόσφορων συνθηκών στο περιβάλλον του μαθητή. Αυτοί οι παράγοντες αποτελούν τις βασικές δικαιολογίες εκ μέρους των γονέων για το παιδί τους.

Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος των δασκάλων και των καθηγητών είναι κομβικός. Οφείλουν εντός ενός ευνοϊκού ψυχολογικού κλίματος, να κινητοποιούν τους μαθητές,

επιστρατεύοντας το σύνολο των δυνατοτήτων τους και των κρυμμένων πνευματικών τους δυνάμεων.

Η θεραπευτική παρέμβαση είναι αποτελεσματική εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν αγαστή συνεργασία και με τους γονείς. Σύμφωνα με τη διάγνωση, προσαρμόζονται το περιβάλλον του μαθητή με δυσλεξία στο ρυθμό του. Έτσι, επιτυγχάνεται η απόκτηση του άγχους που προξενείται σε μαθητές με δυσλεξία. Στη βάση αυτή, οικογένεια και εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να επιδεικνύουν υπομονή, να αποδέχονται τις όποιες ιδιαιτερότητες εμφανίζονται και να έχουν κατανόηση αναφορικά με τις αδυναμίες που έχουν, προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα όσο το δυνατόν πιο ισχυρό πλαίσιο εμπιστοσύνης.

Όπως προαναφέρθηκε, η παρέμβασή γίνεται με εξατομικευμένο τρόπο εντός των τάξεων με την παράλληλη εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας που θα εμπεριέχει ειδική μεθοδολογική προσέγγιση. Για παράδειγμα, θα πρέπει να παρέχονται στους μαθητές σύγχρονα επιβοηθητικά κείμενα. Τα κείμενα αυτά πρέπει να περιλαμβάνουν ιδιαίτερο και διαφορετικό χρωματισμό στις λέξεις.

Επιπλέον, συχνά χρησιμοποιούνται παιδαγωγικές προσεγγίσεις μέσω πολυαισθητηριακών μέσων ή σχετικές φωνολογικές παρεμβάσεις. Έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικές μέθοδοι για τους μαθητές με δυσλεξία και ευρύτερα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούνται οι αισθήσεις της ακοής, της όρασης και της αφής, ενώ παράλληλα συνδέονται και με τις περιοχές του εγκεφάλου.

Ακόμη, η λεγόμενη πολυαισθητηριακή μέθοδος, γνωστή και ως μέθοδος του Orton-Gillingham συνίσταται σε έρευνες όπου κατά την μάθηση, ο εγκέφαλος λαμβάνει ερεθίσματα και πολλαπλές πληροφορίες μέσω του συνόλου των αισθητηριακών του οργάνων (Καϊμάρα κ.α., 2018; Μπαστέα, 2016). Οι μέθοδοι αυτές φέρουν καθολικό σχεδιασμό, όπου απαιτείται ισοτίμη πρόσβαση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών τους. Τότε, η διδακτέα ύλη και το περιεχόμενο γίνεται έτσι, ώστε οι μαθητές να κερδίζουν μαθησιακά από την εφαρμογή ενός εύρους μοντέλων μάθησης (Καϊμάρα κ.α., 2018; Μπαστέα, 2016).

Τέλος, σε σχέση με τα διαγωνίσματα, οι απαιτήσεις ποικίλουν, ενώ η εξεταστέα ύλη και κυρίως η ύλη για μελέτη, είθισται να είναι πιο μικρής έκτασης.

-Δυσορθογραφία-Δυσγραφία

Η ορθογραφία συνδέεται με τους κανόνες που αφορούν στη γραπτή γλώσσα (Στασινός, 2003). Αυτό σημαίνει ότι η λεγόμενη Δυσορθογραφία εμφανίζεται ως μια απρόσμενη επίμονη μαθησιακή δυσκολία που σχετίζεται με την αδυναμία ορθογραφημένης γραφής βάσει των κανόνων.

Αντιθέτως, η ανάγνωση δεν εμφανίζει επιδράσεις και διεξάγεται απρόσκοπτα και αποτελεσματικά σε επιθυμητό επίπεδο βάσει της ηλικίας των μαθητών και σύμφωνα με τονοητικό του επίπεδο.

Τα κύρια αίτια που συνδέονται με τη Δυσορθογραφία σχετίζονται με ενδεχόμενες εγκεφαλικές βλάβες που εντοπίζονται στην περιοχή του λόγου. Υποδηλώνουν διαταραχές στο λόγο και συχνά οπτικο-ακουστικο-αντιληπτικές δυσλειτουργίες. Ταυτόχρονα, μπορεί να εμφανίζεται μειωμένη οπτική ή ακουστική μνήμη. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν απαντάται συνήθως συνδυασμός των χαρακτηριστικών αυτών (Παντελιάδου, 2011).

Τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες αυτού του τύπου συνδέονται με λάθη ορθογραφικά ή στην παράλειψη, πρόσθεση, αντικατάσταση ή αντιστροφή των γραμμάτων ή συλλαβών. Επίσης, παρατηρείται έλλειψη τόνων ή ακόμη και ο παρατονισμός, καθώς επίσης και η κατάχρηση των κεφαλαίων γραμμάτων. Συχνά οι λέξεις γράφονται χωρίς απόσταση μεταξύ τους ή ο τρόπος γραφής είναι κακή και δυσανάγνωστη (Παντελιάδου, 2011).

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η Δυσορθογραφία εφαρμόζονται ποικίλες μέθοδοι. Οι επικρατέστερες είναι οι ακόλουθες (Παντελιάδου, 2011):

- Εικονογραφική
- Φωνο-οπτική
- Μέσω μίμησης
- Μάθηση με πλαίσιο κανόνων
- Λίστες λέξεων
- Εφαρμογή κατάλληλων λογισμικών
- Αυτοδιόρθωση.

-Δυσαριθμησία

Η έννοια της Δυσαριθμησίας συνδέεται με τη γνωστική δυσλειτουργία στην αριθμητική. Πρόκειται για δομική διαταραχή μαθηματικών ικανοτήτων των μαθητών. Ο βασικές αιτίες αφορούν σε διαταραχή του DNA. Συγκεκριμένα, αφορούν

σεδιαταραχές των μερών του εγκεφάλου ή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) (Karagiannakisetal., 2014). Συνδέονται με την ωρίμανση των μαθηματικών ικανοτήτων ανάλογα με την ηλικία.

Η διαταραχή της δυσαριθμησίας δεν σχετίζεται απαραίτητα και με τη λειτουργία του γενικού νοητικού επιπέδου (Αγαλιώτης, 2000). Αυτό σημαίνει ότι η δυσαριθμησία εμφανίζεται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, χωρίς να εμφανίζουν αισθητηριακά προβλήματα κλπ. (Karagiannakisetal., 2014).

Η Δυσαριθμησία διακρίνεται (Karagiannakisetal., 2014):

- σε αναπτυξιακή, η οποία είναι γνωστική διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα εκμάθησης της αριθμητικής από κατά κανόνα έξυπνους και υγιείς μαθητές.
- σε επίκτητη δυσαριθμησία, η οποία προκύπτει αμέσως μετά από εγκεφαλική βλάβη λόγω ατυχήματος ή ασθένειας στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα.

Τα παιδιά με διάγνωση δυσαριθμησίας εμφανίζουν κατά βάση σημαντικές αντιληπτικές δυσκολίες ή δυσκολία στη διάκριση των αντιληπτικών μορφών. Κατά την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων τα αποτελέσματα δεν είναι ακριβή. Αυτό οφείλεται σε σφάλματα ανάγνωσης ή/και γραφήτων αριθμών και των συμβόλων (Πλεμμένου & Νικολόπουλος, 2017).

Επιπλέον, συχνά οι μαθητές με δυσαριθμησία δυσκολεύονται στην αναγνώριση της ώρας και αδυνατούν να χειριστούν πληρωμές με χρήματα ακόμα και σε απλό επίπεδο πράξεων.

Τέλος, έχουν αδυναμία εκτέλεσης μαθηματικών πράξεων σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δίνονται ή και κατ' επέκταση αδυναμία επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων. Δηλ. έχουν δυσκολία με τη χρήση μαθηματικών όρων (π.χ. της πρόσθεσης (συν) ή της αφαίρεσης (πλην) κλπ.).

Η παρέμβαση στη Δυσαριθμησία γίνεται με την εφαρμογή συγκεκριμένων μαθηματικών ασκήσεων. Με τις ασκήσεις αυτές κατευθύνονται και διευκολύνονται οι μαθητές, δεδομένου ότι εκπαιδεύονται στο να συνδυάζουν τους αριθμούς με τις εικόνες. Εναλλακτικά χρησιμοποιούνται παιχνίδια με αριθμούς.

Τέλος, κατά τα πρώτα στάδια χρησιμοποιούνται δάκτυλα ή αντικείμενα (π.χ. ξυλάκια), ώστε οι μαθητές να μπορούν να απαριθμούν. Επιπλέον, αξιοποιούνται οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση με εξαιρετικά αποδοτικό τρόπο μετατρέποντας τη διδασκαλία σε ιδιαίτερα ελκυστική.

-Δυσαναγνωσία

Η Δυσαναγνωσία αφορά στη δυσκολία στην ανάγνωση, ενώ οι μαθητές εμφανίζουν μειωμένη επίδοση, η οποία σχετίζεται τόσο με την ακρίβεια όσο και με την ταχύτητα και την κατανόηση του κειμένου. Κατά την ανάγνωση προκύπτουν παραμορφώσεις ή/και υποκαταστάσεις λέξεων με άλλες. Επίσης, γενικά θεωρείται αργή (Τρίγκα - Μερτικά, 2010).

Η αιτία της Δυσαναγνωσίας δεν αποδεικνύεται επαρκώς επιστημονικά. Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αφορά δυσλειτουργία του εγκεφάλου. Επίσης, άλλες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα περί ατελούς αντιληπτικής ικανότητας, προκειμένου να είναι σε θέση ο κάθε μαθητής να αποκωδικοποιεί τα λεκτικά του ερεθίσματα (Τρίγκα - Μερτικά, 2010). Ακόμη, πιθανολογείται η κληρονομικότητα, ενώ παίζει σημαντικό ρόλο και το σχολικό περιβάλλον των μαθητών (Τρίγκα - Μερτικά, 2010).

Τα κύρια χαρακτηριστικά των μαθητών με την εν λόγω πάθηση είναι η εξαιρετικά αργή μάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Με άλλα λόγια, οι μαθητές διαβάζουν κατά συλλαβές ή κομπιάζουν, ενώ παρουσιάζουν μειωμένη κατανόηση στο κείμενο που διαβάζουν μη ακολουθώντας ακόμα και τα σημεία στίξης. Επιπλέον, συχνά συγχέουν ή καθρεπτίζουν τα γράμματα ή τις λέξεις ή χάνουν τη σειρά στις γραμμές του κειμένου. Επιπροσθέτως, η ανάγνωση δεν διαθέτει τον κατάλληλο χρωματισμό.

Η πάθηση αυτή αποτελεί σοβαρή ένδειξη εφόσον εμφανίζονται δυσκολίες στις πολυσύλλαβες ή στις άγνωστες λέξεις.

Τέλος, η Δυσαναγνωσία αντιμετωπίζεται μέσω της αξιοποίησης διαφορετικών μέσων και υλικών, προκειμένου οι μαθητές να μην αισθάνονται ότι επιτελείται θεραπευτική παρέμβαση. Ενδεικτικά, οι μαθητές μαθαίνουν π.χ. τα γράμματα κάνοντας σχέδια σε χαρτόνια και τα προφέρει. Εφόσον οι μαθητές φτάσουν να γνωρίζουν τον ήχο των γραμμάτων, προχωρούν στην εκμάθηση των λέξεων, κατόπιν στις μικρές προτάσεις, τις παραγράφους, στα μικρά κείμενα κ.ο.κ.

-Δυσφασία

Η Δυσφορία συνίσταται σε διαταραχή ή και ανεπάρκεια ικανότητας στο λόγο. Μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες ή ακόμα σε σοβαρό ατύχημα. Η εμφάνισή της γίνεται με την έντονη επιβράδυνση στο λόγο. Είναι παρόμοια με τα άτομα που έχουν

κώφωση, αυτισμό ή και νοητική υστέρηση (Tuchmanetal., 1991; Danon-Boileau, 2005).

Αναφορικά με τα ψυχομετρικά κριτήρια μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών γνωστικών ικανοτήτων, εμφανίζονται διακυμάνσεις.

Εκδηλώνεται μέσω δυσκολιών στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και του προφορικού λόγου (Bishop&Adams, 1990).

Ακόμη, μαθητές με Δυσφασία έχουν σοβαρή δυσκολία στο να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τη σημασία νέων λέξεων.Ακόμη, αδυνατούν να προβούν στην ονοματοποίηση ή να γενικεύουν νέες συντακτικές δομές. Δηλαδή, δεν σκέφτονται με επαγωγικό τρόπο.

Επίσης, εμφανίζουν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Το παρήγορο γεγονός είναι ότι δεν έχουν σοβαρές γνωστικές ανεπάρκειες ή δεν έχουν παράλληλα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Συνεπώς, συνήθως δεν απαιτείται ψυχιατρική παρέμβαση.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παρέμβαση στη δυσφασία αναφορικά με το λόγο δεν είναι εύκολη (Danon-Boileau, 2005) και περιλαμβάνει τεχνικές, όπως π.χ. η αργή ομιλία και η επανάληψη των λέξεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν χρήση σχημάτων ή νοημάτων.

Επίσης δεν πρέπει να επικρατεί οχλαγωγία στον περιβάλλοντα χώρο, προκειμένου οι μαθητές με δυσφασία να επικοινωνούνόσο το δυνατόν καλύτερα, ενώ είναι υποχρεωτική η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, προκειμένου να αναγνωρίζουν το ζήτημα της εν λόγω διαταραχής κάνοντάς το αποδεκτό. Καθίσταται σαφές ότι απαιτείται να γίνει το ίδιο από τη μεριά του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή (Danon-Boileau, 2005).

-Δυσπραξία

Η Δυσπραξία στους μαθητές ή το σύνδρομο του αδέξιου παιδιού ή της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (Bishop&Adams, 1990) ονομάζεται και εξελικτική διαταραχή του συντονισμού (Καραμπατζάκη& Σαρρής, 2016).

Τα παιδιά με δυσπραξίαεμφανίζουνσημαντικές αντιληπτικές και κινητικές δυσκολίες, χωρίς αυτό να οριοθετείται με σαφήνεια ένα συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς (Λιβανίου, 2004)

Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται οι εξής τομείς μαθησιακής δυσκολίας που συσχετίζονται με τη Δυσπραξία (Woodard&Lansdown, 1988). Αυτές είναι η αδρή

κινητικότητα στο π.χ. στο περπάτημα ή στο τρέξιμο, δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα και συχνά οπτικά και κινητικά προβλήματα. Για παράδειγμα εμφανίζεται δυσκολία στον έλεγχο της μπάλας ή στη γραφή.

Οι ερευνητές παρουσιάζουν διαφορές στην προσέγγιση του ορισμού της Δυσπραξίας. Ωστόσο, ταυτίζονται στο γεγονός ότι πρόκειται για μια διαταραχή που οφείλεται σε σημαντική βλάβη στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού. Η εν λόγω βλάβη δεν δύναται να αποδοθεί σε νοητική καθυστέρηση. Επίσης δεν οφείλεται σωματικές ανεπάρκειες. Άλλωστε, σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία, είναι αρκετά τα παιδιά που εμφανίζουν κινητικά προβλήματα.

Η δυσπραξία ως διαταραχή εμφανίζεται με ετερογένεια. Με άλλα λόγια, τα παιδιά με δυσπραξία δεν συνιστούν ανομοιογενή ομάδα, δεδομένου ότι τα συμπτώματα και ο βαθμός βαρύτητας διαφέρουν από άτομο σε άτομο, ενώ συχνά συνυπάρχει με άλλες διαταραχές.

Ακόμη, οι δεξιότητες των μαθητών με Δυσπραξία αυστερούν σε ποιοτικό επίπεδο, π.χ. οι κινήσεις τους είναι αδέξιες ή αργές (π.χ. πιάνουν το μολύβι με διαφορετική πίεση). Επιπροσθέτως, είναι εμφανής η δυσκολία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της κινητικής δραστηριότητας (Bishop & Adams, 1990).

Οι μαθητές με Δυσπραξία είναι σε θέση να αντιληφθούν την ανεπάρκειά τους ως προς τον προγραμματισμό τους. Εντούτοις, δεν έχουν τις απαιτούμενες ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις για να ταδιορθώσουν. Αυτό έχει ως συνέπεια να απογοητεύονται.

Η αναπτυξιακή δυσπραξία δεν θεραπεύεται. Παλαιότερα επικρατούσε η θεωρία ότι τα παιδιά με δυσπραξία ξεπερνούν τις δυσκολίες από μόνα τους καθώς μεγαλώνουν. Αντίθετα, βάσει σύγχρονων μελετών, η παρέμβαση πρέπει να γίνεται έγκαιρα με στόχο τη μείωση της έντασής της και πριν την ενηλικίωση του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο αποσβένονται ενδεχόμενα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα του ατόμου (Morgan & Long, 2012).

Ο κύριος σκοπός της παρέμβασης αφορά στην εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η κίνηση μέσω της εκπαίδευσης σε εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που του επιφέρει η διαταραχή.

Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητη η παρέμβαση από εργοθεραπευτή με τη συμμετοχή ειδικού παιδαγωγού και ψυχολόγου.

Η επιτυχία της μεθόδου που επιλέγεται έγκειται σε σημαντικούς παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Αρχικά καθορίζεται με ρεαλιστικότητα ο τελικός

στόχος, ενώ κατά την παρέμβαση παρέχεται υποστήριξη τόσο στο παιδί όσο και στο συγγενικό του περιβάλλον. Επιπλέον, η παρέμβαση πρέπει γίνεται σε χώρο, όπου το παιδί αισθάνεται ασφαλές (Morgan&Long, 2012).

Οι μέθοδοι παρέμβασης στην εν λόγω διαταραχή διακρίνονται σε δυο κατηγορίες (Sugden, 2007):

- Στις επικεντρωμένες μεθόδους στις δυσκολίες, όπου έχουν στόχο την αποκατάσταση και θεραπεία κάποιων προβλημάτων στοχεύοντας σε συγκεκριμένη νευρική δομή, όπως π.χ. η παρεγκεφαλίδα ή οι αισθητηριακές διεργασίες, όπως η όραση.
- Στις λεγόμενες μεθόδους λειτουργικών δεξιοτήτων που διδάσκουν απαραίτητες δεξιότητες στην καθημερινή ζωή, χωρίς να έχουν στόχο την πλήρη ίαση, αλλά τη βελτίωση της καθημερινότητας του ατόμου.

Ακόμη, έχει αναπτυχθεί η λεγόμενη οικολογική μέθοδος παρέμβασης. Η εν λόγω μέθοδος εστιάζει στον προγραμματισμό και την εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων με την χρήση γνωστικών δεξιοτήτων και δίνει έμφαση στον τρόπο εξάσκησης και ανάλυσης των δραστηριοτήτων κυρίως σε σχολικές δραστηριότητες.

Τέλος, μια άλλη παρέμβαση με θετικά αποτελέσματα, αποτελεί η λεγόμενη CognitiveOrientationtoDailyOccupationalPerformance (CO-OP). Η παρέμβαση αυτή χρησιμοποιεί στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, γνωστικές μεθόδους και λειτουργικές δραστηριότητες (Sugden, 2007). Ωστόσο, δεν επιχειρείται η αντιμετώπιση θεμελιωδών δυσκολιών όπως είναι η ισορροπία ή η αισθητηριακή ολοκλήρωση, αλλά δίνει βαρύτητα σε συγκεκριμένες κινήσεις και δραστηριότητες.

- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠΥ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής αποτελεί μια σύνθετη διαταραχή, που αναπτύσσεται στην προσχολική ηλικία και εκδηλώνει συμπτώματα (πλήρως ή/και μερικώς) καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής. Ωστόσο ορισμένες φορές η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής υποχωρεί κατά την εφηβεία, αλλά παρόλα αυτά τα προβλήματα αναφορικά με τη μάθηση και την κοινωνικότητα διατηρούνται.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διάγνωση γίνεται μετά την ηλικία των πέντε ετών, ενώ τα συμπτώματα δεν θα πρέπει να έχουν διάρκεια μικρότερη των έξι μηνών, προκειμένου να οριστικοποιηθεί η διάγνωση (Singhetal., 2015).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής συνοδεύεται από έντονη Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Ο όρος υπερκινητικότητα σημαίνει πρακτικά ότι το παιδί δεν μπορεί να

καθίσει σε ένα σημείο για αρκετή ώρα. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι ορισμένες φορές η υπερκινητικότητα είναι ήπια.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής ΔΕΠΥ συνδέονται με την έντονη και εμμένουσα υπερδραστηριότητα του μαθητή. Ακόμη, συχνά εμφανίζονται έντονη παρορμητικότητα και εξαιρετικά μικρή αντοχή στη διάρκεια της προσοχής τους. Άλλα χαρακτηριστικά είναι η συναισθηματική διέγερση και η απουσία ανοχής στην αποτυχία. Επίσης, ορισμένες φορές, τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά λόγω αίσθησης μειονεξίας (Λιβανίου, 2004; Hammill, 1990).

Όλα τα ανωτέρω έχουν ως συνέπεια, τα παιδιά με ΔΕΠΥ συνήθως, να μην ολοκληρώνουν ό,τι ξεκινούν και να σκεδάζεται με ευκολία η προσοχή τους από ένα θέμα ή αντικείμενο σε ένα άλλο.

Η έλλειψη συγκέντρωσης εμφανίζεται και στη μελέτη των μαθημάτων, ενώ η έντονη παρορμητικότητα που τα διακατέχει δεν τους επιτρέπει να σκεφτούν πριν δράσουν.

Οι δραστηριότητες που κάνει διαρκώς αλλάζουν χωρίς να δύναται να τις οργανώσει, ενώ στα ομαδικά παιχνίδια ή σε κοινές δραστηριότητες με συμμαθητές ή φίλους δεν μπορεί να ακολουθήσει τους κανόνες (Καραμπατζάκη & Σαρρής, 2016).

Στο σχολείο, οι μαθητές με ΔΕΠΥ είναι φλύαροι και ανήσυχοι, ευέξαπτοι, με αδυναμία συγκέντρωσης στο μάθημα. Επίσης, είθισται να μην συμμορφώνονται με τους κανόνες που τίθενται. Σε ορισμένες περιπτώσεις αδυνατούν να συναναστραφούν με φίλους και στις πιο ακραίες περιπτώσεις εμπλέκονται σε τσακωμούς (Hallowell & Ratey, 2010).

Αναφορικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή των μεθόδων παρέμβασης και υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι πρώτες προσπάθειες για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική κοινότητα έγινε από τα μέσα της δεκαετίας του '80 έγιναν. Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν για πρώτη φορά ειδικές υποστηρικτικές μέθοδοι και πρακτικές. Ωστόσο, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν φάνηκε ώριμη, εγείροντας σημαντικές διαφωνίες. Βάσει έρευνών σε παιδαγωγούς ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι περίπου το 1/3 των δασκάλων ειδικής αγωγής σπαταλούν έως και το 30% του χρόνου τους σε ποικίλα γραφειοκρατικά ζητήματα που συνδέονται με την αναγνώριση των μαθητών, με αποτέλεσμα να χάνουν άσκοπα αρκετό χρόνο και ενέργεια στη διδασκαλία τους.

Από το 2000 έως και σήμερα, έχει επιχειρηθεί η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών σε όσο το δυνατόν πιο πρώιμο στάδιο και δίνοντας έμφαση στους ορισμούς σε λειτουργικό επίπεδο των μαθησιακών δυσκολιών.

Κατ' αυτόν τον τρόπο εφαρμόζεται ως επιστημονικό κριτήριο η διακύμανση, αλλά και η ανταπόκριση στην παρέμβαση, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η ανάπτυξη εξειδικευμένων κριτηρίων αξιολόγησης. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην ενεργή συμμετοχή τόσο των γονέων όσο και του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2011).

Οι παρεμβάσεις στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής βασίζονται, όπως όλες στην αξιολόγηση και τη σωστή διάγνωση. Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων στοχεύει στην υιοθέτηση κατά το δυνατόν προσαρμοστικών συμπεριφορών αντιμετώπισης και συμμόρφωσης στη θεραπεία. Επίσης συμβάλλει στη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών και των γονέων τους.

Επειδή, η εν λόγω διαταραχή αποτελεί νευροψυχιατρική διαταραχή με βιολογικό υπόβαθρο, ανάμεσα στις μεθόδους αντιμετώπισης είναι η φαρμακευτική αγωγή και συμπληρώματα διατροφής.

Ωστόσο, η μέθοδος αυτή ξεφεύγει από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, η οποία εστιάζει στις επιστημονικές έρευνες που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την ολοκληρωμένη υποστήριξη των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής προτείνεται η συμβουλευτική γονέων, η εργοθεραπεία, η λογοθεραπεία και η ατομική ψυχοθεραπεία (Κώτσης κ.ά., 2019).

Επειδή η εν λόγω διαταραχή είναι αρκετά πολύπλοκη, οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να διστάζουν να αναζητούν τη βοήθεια των ειδικών όταν απαιτείται. Θα πρέπει να έχουν πάντα υπόψη ότι το συναισθηματικό κομμάτι εμπερικλείει η διαδικασία της μάθησης. Γι' αυτό ο ίδιος ο μαθητής, εφόσον νιώσει άνεση και ασφάλεια μπορεί να κατευθύνει τον εκπαιδευτικό. Είναι ο καλύτερος "ειδικός" για να προτείνει την αποδοτικότερη μέθοδο εκμάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιβάλλεται να μην αγνοούνται, αλλά να ακούγονται οι απόψεις των μαθητών (Hallowell & Ratey, 2010).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη ότι οι μαθητές με την εν λόγω διαταραχή έχουν ανάγκη από τη δομή και την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Έχουν ακόμα μεγαλύτερη ανάγκη για την οριοθέτηση κανόνων, τους οποίους θα πρέπει να τους αναρτά και να τους υπενθυμίζει συχνά ο εκπαιδευτικός. Ακόμη, θα πρέπει να διατηρεί τη βλεμματική του επαφή, ώστε να το επαναφέρει.

Επιπλέον, οι μαθητές, συνηθίζεται να κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό και διαρκώς να λαμβάνει μέτρα αποτροπής της αδράνειας (Hallowell&Ratey, 2010).

Ένα άλλο μέτρο που προτείνεται είναι η πλήρης κατάργηση ή μείωση της συχνότητας των διαγωνισμάτων που υπόκεινται σε χρονικούς περιορισμούς, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική τους αξία είναι αμελητέα (Hallowell&Ratey, 2010).

Επιπροσθέτως, δύναται να επιτρέπεται η ολιγόλεπτη απουσία τους, ως δικλίδα ασφαλείας στο να "δραπετεύουν" για μικρό χρονικό διάστημα από την τάξη.

Λαμβάνοντας υπόψη, ότι τα άτομα αυτά λατρεύουν την καινοτομία, επιβάλλεται το χιούμορ και η αποφυγή της κοινοτυπίας και των συμβατικών τρόπων διδασκαλίας. Παράλληλα, θα πρέπει να ελέγχεται η ενδεχόμενη υπερδιέγερση εξαιτίας πολλών εξωτερικών ερεθισμάτων (Hallowell&Ratey, 2010).

Ταυτόχρονα, ο έπαινος και η ενθάρρυνση θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί τρόποι για την επιτυχία. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι οι εν λόγω μαθητές εμφανίζουν συχνά ζητήματα μνήμης. Γι' αυτό η διδασκαλία με κόλπα, όπως π.χ. με μνημονικές τεχνικές ή βοηθητικές κάρτες είναι η κατάλληλη (Hallowell&Ratey, 2010). Συχνά, επίσης, εμφανίζουν προβλήματα την ενεργό μνήμη, δηλαδή, το χώρο της μνήμης που χρησιμοποιείται κατά την ολοκλήρωση μιας εργασίας.

Η χρήση σχεδιαγραμμάτων δεν θεωρείται εύκολη. Ωστόσο εφόσον καταφέρει ο εκπαιδευτικός να τη μάθουν στο μαθητή, μπορεί να συντελέσουν στη δόμηση και στη σχηματοποίηση αυτού που μαθαίνει. Τότε αισθάνονται οι μαθητές ότι τα καταφέρνουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Hallowell&Ratey, 2010).

Τέλος, η μετατροπή μιας σχολικής εργασίας σε ομαδικό παιχνίδι κοινωνικοποιεί το μαθητή, ενώ η αναζήτηση βοήθειας από συμμαθητές, ενδέχεται να προωθήσει σημαντικά την πρόοδό του (Hallowell&Ratey, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών με τρόπο συστηματικό έχει συμβάλει στην βέλτιστη κατανόηση τους.

Σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ιδιαίτερα μεγάλη ομάδα που συνίσταται σε ανομοιογενή προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά χαρακτηρίζονται ως εγγενή και ισόβια στο άτομο που γίνεται η διάγνωση (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο Samuel Kirck έδωσε τον πρώτο ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες, το 1963. Πριν είχε διατυπωθεί ο ορισμός: “perceptually handicapped,” δηλ. αντιληπτικά ανάπηροι ή “brain-injured,” δηλ. με τραύμα στον εγκέφαλο. Επίσης είχε αναφερθεί φράση “neurologically impaired” που σήμαινε νευρολογική διαταραχή.

Σύμφωνα με αυτές τις διαγνώσεις, την εποχή εκείνη, τα παιδιά εκπαιδεύονταν σε τάξεις μαζί με παιδιά με νοητική υστέρηση ή στις περισσότερες περιπτώσεις σε κανονικές τάξεις χωρίς καμία πρόσθετη ή εναλλακτική βοήθεια (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Αργότερα, διατυπώθηκε ένας βελτιωμένος ορισμός από τον Hammil σύμφωνα με τον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν γενικότερο όρο, ο οποίος συνδέεται με μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκφράζονται ως σοβαρές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση των ικανοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή ακόμα και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι εν λόγω διαταραχές αποδόθηκαν στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (ΚΝΣ).

Οι τύποι των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τους Μέττα & Σκορδιαλός (2018) και Miller et al. (2014) είναι:

- Δυσλεξία
- Δυσορθογραφία, δυσγραφία
- Δυσαριθμησία
- Δυσαναγνωσία
- Δυσφασία
- Δυσπραξία
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής.

Σύμφωνα με τους Lyonetal. (2001) η εμφάνιση τους συνδέεται με ήπιες εγκεφαλικές βλάβες, αλλά χωρίς να εντοπίζονται απαραίτητα νευρολογικά συμπτώματα. Ακόμη, οι μαθησιακές δυσκολίες αντιπροσωπεύουν την ασυμφωνία ανάμεσα στα επιτεύγματα ενός παιδιού και τη φαινομενική ικανότητά του να μπορεί να μαθαίνει. Επιπλέον, οι Lyonetal. (2001) εισήγαγαν στην βιβλιογραφία έννοιες, όπως η απροσδόκητη και ανεπαρκής σχολική επίδοση με τη χρήση όρων όπως π.χ. η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία κλπ.

Ακόμη, οι Miller et al. (2014) περιγράφουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως το σύνολο των λειτουργικών διαταραχών των μαθητών που συνδέονται με την αντίληψη και τη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου.

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τον Zigmond (1993) η μαθησιακή δυσκολία έχει ξεχωριστή εκπαιδευτική βαρύτητα.

Στο πλαίσιο αυτό, οι Μέττα&Σκορδιαλός (2018) ανέπτυξαν έρευνες για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, η Κρόκου (2007) αναφέρει ότι σύμφωνα με το διαγνωστικό στατιστικό εγχειρίδιο (DSM - V) (American Psychiatric Association, 2015), οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται και ως ειδικές μαθησιακές διαταραχές με άμεσες επιπτώσεις σε βασικές σχολικές δεξιότητες.

Αναφορικά με τα ψυχομετρικά κριτήρια μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών γνωστικών ικανοτήτων, εμφανίζονται διακυμάνσεις, σύμφωνα με τους Bishop&Adams (1990).

Ο Στασινός (2015) αναφέρει ότι κατά την αξιολόγηση, οι τεχνικές της διάγνωσης δεν συνεπάγονται την απλή χορήγηση των εκάστοτε ψυχομετρικών κλιμάκων για τη διαφοροδιάγνωση. Αντιθέτως, αποτελεί μια ιδιαίτερα δυναμική διαδικασία ανάμεσα στην υφιστάμενη κατάσταση που βιώνει ο μαθητής με το εμπλεκόμενο περιβάλλον του,

όπως π.χ. το σχολείο, η οικογένεια και ο περίγυρος. Επομένως, κάθε αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα με ιδιαίτερη προσοχή.

Οι Αναγνωστόπουλος&Σίνη (2004) συσχετίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες με βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες. Αντίστοιχα, η Τρίγκα-Μερτίκα (2010) συνδέει τις μαθησιακές δυσκολίες με περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σε σχέση με τη δυσαριθμησία, ο Αγαλιώτης (2000) περιγράφει τη διαταραχή της δυσαριθμησίας και αναφέρει ότι δεν σχετίζεται υποχρεωτικά με τη λειτουργία του γενικού νοητικού επιπέδου.

Οι Karagiannakis et al. (2014) συνδέουν τη Δυσαριθμησία με τη γνωστική δυσλειτουργία στην αριθμητική. Αναφέρουν ως βασική αιτία τη διαταραχή του DNA. Ακόμη, οι Πλεμμένου & Νικολόπουλος (2017) αναφέρουν ότι τα παιδιά με δυσαριθμησίας εμφανίζουν κατά βάση αντιληπτικές δυσκολίες στη διάκριση των αντιληπτικών μορφών, ενώ στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων τα αποτελέσματα είναι λανθασμένα.

Αναφορικά με τη δυσορθογραφία, ο Στασινός (2003) αναφέρει ότι η ορθογραφία συνδέεται με τους κανόνες που αφορούν στη γραπτή γλώσσα. Αυτό συνεπάγεται ότι δυσορθογραφία εμφανίζεται ως μια απρόσμενη επίμονη μαθησιακή δυσκολία.

Οι Tuchman et al. (1991) και ο Danon-Boileau (2005) ορίζουν τη δυσφασία ως μια διαταραχή ή ανεπάρκεια ικανότητας στο λόγο και η οποία μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες ή σε κάποιο ατύχημα.

Ακόμη, οι Woodard & Lansdown (1988), προτείνουν ορισμένους τομείς μαθησιακής δυσκολίας που συσχετίζονται με τη Δυσπραξία. Ενδεικτικά πρόκειται για την αδρή κινητικότητα π.χ. στο περπάτημα.

Σύμφωνα με τους Morgan & Long (2012) η δυσπραξία δεν θεραπεύεται. Απλά παρέμβαση πρέπει να γίνεται έγκαιρα με στόχο τη μείωση της έντασής της.

Ο Sugden (2007) περιγράφουν τις μεθόδους παρέμβασης στην δυσπραξία. Πρόκειται για τις επικεντρωμένες μεθόδους στις δυσκολίες και τις μεθόδους λειτουργικών δεξιοτήτων.

Οι Bishop & Adams (1990) ορίζουν τη δυσπραξία και ως σύνδρομο του αδέξιου παιδιού ή της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Σύμφωνα με τους Καραμπατζάκη & Σαρρή (2016) πρόκειται για εξελικτική διαταραχή του συντονισμού.

Σε σχέση με τη ΔΕΠΥ, οι Hallowell & Ratey (2010) αναφέρουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ είναι φλύαροι και ανήσυχοι, ευέξαπτοι, με αδυναμία συγκέντρωσης στο μάθημα. Επίσης, σύμφωνα με τη Λιβανίου (2004) και τον Hammil (1990), τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά λόγω αίσθησης μειονεξίας.

Αντίστοιχα, οι Κώτσης κ.α. (2019) προτείνουν τη συμβουλευτική γονέων, τη ενεργοθεραπεία, τη λογοθεραπεία και την ατομική ψυχοθεραπεία για την υποστήριξη των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής.

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (2013) αναφέρει ότι η εκδήλωση της δυσλεξίας συνοδεύεται από δυσκολίες αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών να προσλαμβάνουν με ορθό τρόπο τη γλώσσα και τη γλωσσική έκφραση. Η Λιβανίου

(2004) προσθέτει ότι εμφανίζονται συνοδά συμπτώματα και στη συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία.

Οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείματα στη φωνολογική τους επίγνωση (Πόρποδας, 2002, Πολυχρονοπούλου, 2012, Στασινός, 2015, Δράκος, 2003).

Η Παντελιάδου (2011) αναφέρει ότι τα κύρια αίτια της Δυσορθογραφίας συνδέονται με εγκεφαλικές βλάβες στην περιοχή του λόγου, ενώ εμφανίζεται μειωμένη οπτική ή ακουστική μνήμη, ενώ οι πιο σημαντικές μέθοδοι αντιμετώπισης είναι:

- Εικονογραφική
- Φωνο-οπτική
- Μέσω μίμησης
- Μάθηση με πλαίσιο κανόνων
- Λίστες λέξεων
- Εφαρμογή κατάλληλων λογισμικών
- Αυτοδιόρθωση.

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι συχνά χρησιμοποιούνται παιδαγωγικές προσεγγίσεις μέσω πολυαισθητηριακών μέσων ή σχετικές φωνολογικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, η Καϊμάρα κ.α. (2018) και η Μπαστέα (2016) περιγράφουν την πολυαισθητηριακή μέθοδο Orton-Gillingham σύμφωνα με την οποία στην διαδικασία της μάθησης, ο εγκέφαλος λαμβάνει ερεθίσματα και πληροφορίες μέσω των αισθητηριακών οργάνων.

Παράλληλα, η Τζουριάδου (2011) δίνει έμφαση στη διδασκαλία των στρατηγικών, η οποία θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματά τους είτε εντός είτε εκτός του σχολείου.

Αντίστοιχα, οι Grahametal. (2012) περιγράφουν τις γνωστικές στρατηγικές. Βάσει αυτών, οι μαθητές επεξεργάζονται και αλληλεπιδρούν με ένα κείμενο και αποκτούν τη γνώση.

Επίσης, η Κουτσουράκη (2009) αναδεικνύει την έννοια της αυτονομίας των μαθητών.

Ο Luke (2006) και οι Grahametal. (2012) αναφέρουν ότι κάθε διδασκαλία στρατηγικής (γνωστικής ή μεταγνωστικής) αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες διαταραχές.

Οι Burnsetal. (2012) αναφέρουν ότι η παρέμβαση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με χρήση ηλ. υπολογιστών ενίσχυσε την ευχέρειά τους στα μαθηματικά και βελτιώθηκε η επίδοσή τους.

Αξίζει, επιπλέον, να αναφερθεί με έμφαση ότι το σχολείο επιβάλλεται να εκμεταλλευτεί και τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (ΤΠΕ). Η χρήση ηλ.

υπολογιστή,τάμπλετ κλπ. σε συνδυασμό με τα εκπαιδευτικά λογισμικά συνιστά μια ευχάριστη επιλογή που καθίσταται πλέον και αναγκαία (Ταταβίλη&Γιαρμαδούρου, χ.η.).

Αναφορικά με τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, σύμφωνα με τους Singhetal. (2015), η διάγνωση πρέπει να γίνεται μετά τα 5 έτη, ενώ οι Snowetal. (1998) αναφέρουν ότι υπάρχει η αναγκαιότητα της πρόληψης πριν την παρέμβαση.

Να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Μπότσα(2007), οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε περισσότερα από τους μισούς μαθητές που λαβαίνουν ειδική αγωγή στην Ελλάδα.

Τέλος, σύμφωνα με το Θανόπουλο (2005), δύνανται να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης. Εντούτοις δεν συνιστούν αποκλειστικά μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες δύνανται να εμφανίζονται μαζί με άλλες συνθήκες, όπως π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση και συναισθηματική διαταραχή. Ακόμα μπορεί να υπάρχουν και εξωτερικές επιδράσεις, όπως π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας κλπ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1 Συμμετέχοντες ή Δείγμα

Η μέθοδος της εμπειρικής ανάλυσης χωρίζεται στην ποιοτική και στην ποσοτική ανάλυση. Η Ποιοτική ανάλυση, στηρίζεται στην κατανόηση των παρατηρήσεων. Στην Ποσοτική ανάλυση γίνεται επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων με ταυτόχρονη σύγκριση και ανάλυσή τους προκειμένου να προκύψουν τα βέλτιστα ερευνητικά συμπεράσματα. Επίσης, με την Ποσοτική ανάλυση επαληθεύονται ή όχι οι αρχικές υποθέσεις αναφορικά με την έρευνα που διεξάγεται.

Σε αρχικό στάδιο, συγκεντρώνονται και κατανοούνται οι μεταβλητές μέσω της κατάλληλης επιλογής ενός δείγματος. Έτσι σύμφωνα με το δείγμα, γίνονται οι αναλύσεις και προκύπτουν συμπεράσματα κατ' αναγωγή στο σύνολο.

Κατ' αυτόν τον τρόπο με τη μέθοδο της Δειγματοληψίας (Sampling) δημιουργείται ένα κατάλληλα σταθμισμένο Ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου, όπου καλούνται να απαντήσουν όσοι συμμετέχουν στο επιλεγμένο δείγμα.

Στη Δειγματοληπτική μέθοδο, αρχικά, καθορίζονται οι ερευνητικοί στόχοι και εν συνεχεία τίθενται οι ερευνητικές υποθέσεις. Βάσει των υποθέσεων ή των ερευνητικών προτάσεων γίνεται η συσχέτιση των παραμέτρων. Οι επιλεγμένες παράμετροι σε μια έρευνα καθορίζουν τη μεταβολή ή όχι άλλων παραμέτρων. Με άλλα λόγια ξεκαθαρίζεται ποιες παράμετροι είναι σταθερές και ποιες μεταβλητές. Στο επόμενο βήμα γίνεται η ανατροφοδότηση (feedback) των αρχικών υποθέσεων και η έρευνα προχωρά στην ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων βάσει των ερωτηματολογίων. Κατόπιν, διερευνάται και ελέγχεται αν τα αποτελέσματα φέρουν επιστημονική εγκυρότητα και στο τέλος εξάγονται τα σχετικά συμπεράσματα της έρευνας, που είναι και το ζητούμενο.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι μέσω της δευτερογενούς έρευνας δύνανται οι ερευνητές να αντλούν επιστημονικές πληροφορίες πληροφοριών από έρευνες και αξιοποιώντας την κυρίως στο στάδιο της ανατροφοδότησης και της του ελέγχου της εγκυρότητας της έρευνας.

Επιπρόσθετα, στα Ερωτηματολόγια, τα οποία θα περιλαμβάνουν ποσοτικές και ποιοτικές ερωτήσεις, θα πρέπει να έχουν ληφθεί υπόψη σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη σαφήνεια των ερωτήσεων, ώστε να είναι κατανοητές. Επιπλέον, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομες και περιεκτικές, ώστε να απαντώνται σύντομα και να μην κουράζονται οι ερωτώμενοι.

Ακόμη, στην Ποσοτική Έρευνα θα παρέχεται η δυνατότητα της συσχέτισης των εμπλεκόμενων παραμέτρων, με αποτέλεσμα την ανάδειξη των τάσεων και των αρχών που διέπουν την εν λόγω έρευνα και εξετάζοντας κατά πόσο υφίσταται ταύτιση των θεωρητικών εννοιών, των αρχικών υποθέσεων και των εμπειρικών και ποσοτικών μετρήσεων.

Ακόμη, άλλο ένα πλεονέκτημα που διαθέτει είναι η διαχρονικότητα. Δηλαδή, οι ερευνητές μπορούν να προβούν σε επανάληψη της έρευνάς τους, ώστε να διαπιστώσουν αν έχουν προκύψει ενδεχόμενες μεταβολές στα εξαχθέντα συμπεράσματά τους.

Αναφορικά με το επιλεγμένο δείγμα, το οποίο αποτελεί ίσως έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για μια επιτυχημένη έρευνα, είναι σαφές ότι θα πρέπει να διαθέτει το χαρακτηριστικό της αντιπροσωπευτικότητας ως προς το γενικό σύνολο – πληθυσμό.

Συνήθως επιλέγονται τυχαία δείγματα, δεδομένου ότι εκφράζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια την ζητούμενη αντιπροσωπευτικότητα. Τα μη τυχαία δείγματα δεν δύνανται να οδηγούν στις απαραίτητες γενικεύσεις. επειδή δεν είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού.

Εντούτοις, στο ενδεχόμενο όπου κατά την εκπόνηση της έρευνας στο στάδιο της ανατροφοδότησης προκύψει το συμπέρασμα ότι το επιλεγθέν δείγμα δεν ανταποκρίνεται στους αρχικούς σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας, υφίσταται η επιφύλαξη της απόφασης για εφαρμογή της στοχευμένης δειγματοληψίας. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται ενδεχόμενα στατιστικά σφάλματα που οδηγούν σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει διαρκώς να ελέγχεται η ειλικρίνεια στις απαντήσεις, ενώ ταυτόχρονα άλλη μια δυσκολία που αντιμετωπίζεται συχνά είναι η άρνηση και η αδιαφορία από τα άτομα του δείγματος για συμπλήρωση του ερευνητικού ερωτηματολογίων. Ακριβώς αυτή είναι η αιτία που απαιτείται ρητά ο σχεδιασμός του κάθε ερωτηματολογίου να έχει λιτή μορφή, ώστε οι ζητούμενες απαντήσεις να δίνονται όσο το δυνατόν πιο γρήγορα.

Στο τελευταίο βήμα της έρευνας, διεξάγεται η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώνονται από τα ερωτηματολόγια, ώστε να προκύψουν τα ερευνητικά συμπεράσματα.

Τέλος, αναφορικά με τη συμβολή της Ερευνητικής Εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και στην επιστήμη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι υφίσταται μια πληθώρα ερευνών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό αναφορικά με τη δυσλεξία γενικά. Ωστόσο η συσχέτιση της δυσλεξίας με την εμφάνιση σχετικών δυσκολιών κοινωνικής συμπεριφοράς σε μαθητές με δυσλεξία αποτελεί ένα ιδιαίτερα εξειδικευμένο ερευνητικό ζήτημα, το οποίο απαιτεί εμβάθυνση και λεπτομερή ανάλυση.

Ο ρόλος και η σημασία των παρεμβάσεων των ειδικών θεραπειών είναι αναντίρρητα απαραίτητος και κρίσιμος. Όταν εφαρμόζεται κατάλληλα είναι καταλυτικός για την βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητές με δυσλεξία.

Στην κατεύθυνση αυτή, η εξαγωγή των ερευνητικών συμπερασμάτων θα συμβάλει σημαντικά στον εμπλουτισμό των επιστημονικών δεδομένων αναφορικά με τη συσχέτιση της δυσλεξίας με την εμφάνιση δυσκολιών κοινωνικής συμπεριφοράς σε μαθητές με δυσλεξία

Επιπλέον, η εργασία θα δύναται μέσω των συμπερασμάτων που προκύψουν να συμβάλει στην εξαγωγή νέων ιδεών ή μεθόδων και προτάσεων επίλυσης των δυσκολιών που ανακύπτουν μεταξύ των μαθητών με δυσλεξία και των ειδικών θεραπειών.

Επίσης, η Έρευνα θα προωθήσει τη διάδοση των αποτελεσμάτων της στην επιστημονική κοινότητα, παρέχοντας τεκμηριωμένα επιστημονικά δεδομένα για την ορθή παρέμβαση των ειδικών θεραπειών σε μαθητές με δυσλεξία και την αποτελεσματικότητά τους στην βελτίωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς.

3.2 Ερευνητικό(-α) εργαλείο(-α) ή Μέσα συλλογής δεδομένων

Ο Τίτλος έρευνας είναι: Η συσχέτιση της δυσλεξίας με την εμφάνιση δυσκολιών κοινωνικής συμπεριφοράς σε μαθητές με δυσλεξία και ειδικών θεραπειών. Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων θα είναι δύο ερωτηματολόγια. Το 1^ο απευθύνεται στους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και το 2^ο σε δασκάλους ειδικής αγωγής ή ιδιώτες θεραπευτές.

1ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

για τη συσχέτιση της δυσλεξίας με την εμφάνιση δυσκολιών κοινωνικής συμπεριφοράς σε μαθητές με δυσλεξία και ειδικών θεραπειών.

1. ΦΥΛΟ

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ

25 ετών <

Από 25 - 35 ετών

Από 36 - 45 ετών

Από 46 - 55 ετών

Από 56 - 65 ετών

3. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Απόφοιτος Δημοτικού ή Γυμνασίου

Απόφοιτος Λυκείου

Προπτυχιακός Τίτλος σπουδών ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικό

4. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ

Ιδιωτικός Υπάλληλος	
Δημόσιος Υπάλληλος	
Αυτοαπασχολούμενος	
Οικιακά	

Άνεργος	
Άλλο	

5. Το παιδί σας ή τα παιδιά σας με δυσλεξία φοιτούν σε Σχολείο...:

Σχολείο Ειδικής Αγωγής

Γενικό Σχολείο με παράλληλη στήριξη

Γενικό Σχολείο χωρίς παράλληλη στήριξη

6. Το παιδί σας εμφανίζει συχνά προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά του στον κοινωνικό του περίγυρο;

ΣΥΧΝΑ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΠΟΤΕ
-------	--------------	-------------	------

7. Παρακολουθεί το παιδί σας ειδικός θεραπευτής;

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Αν, ΝΑΙ, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την υποστήριξη του ειδικού θεραπευτή και την βελτίωση του παιδιού στον τομέα της συμπεριφοράς του;

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΠΟ 0 έως 10

9. Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας, κρίνετε ότι η βελτίωση του παιδιού σε μαθησιακό επίπεδο συμβάλλει θετικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς;

ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	ΟΧΙ
-----	------------	------------	-----

10. Τι βαθμό θα βάζατε (με άριστα το 10) στην πρόοδο του παιδιού σας;

Κλίμακα από 0 έως 10

11. Αν ο βαθμός προόδου που βάλατε, είναι κάτω από 6, αναφέρετε τις αιτίες που ο θεραπευτής δεν έχει καταφέρει να βελτιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού σας.

.....

12. Αναφέρετε το πολύ δύο (2) βασικά προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού σας στον κοινωνικό του περίγυρο.

.....
.....

13. Τι βαθμό θα βάζατε (με άριστα το 10) στη συνεργασία σας με τον ειδικό θεραπευτή του παιδιού;

Κλίμακα από 0 έως 10

14. Βάσει του παιδιού σας ή άλλων παιδιών που γνωρίζετε, κρίνετε ότι οι τελικώς οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ειδικές δεξιότητες που θα έπρεπε να αξιοποιούνται τόσο από τους ειδικούς ή στα σχολεία και εν γένει στην κοινωνία;

ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	ΟΧΙ
-----	------------	------------	-----

15. Θεωρείτε ότι συσχετίζεται η δυσλεξία του παιδιού σας με την κοινωνική του συμπεριφορά;

ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	ΟΧΙ
-----	------------	------------	-----

16. Έχει φίλους / φίλες το παιδί σας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

17. Συμμετέχει το παιδί σας σε άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες;

ΝΑΙ ΟΧΙ

18. Αν απαντήσατε, ΝΑΙ, αναφέρετε μία ή δύο κύριες δραστηριότητες.

.....
.....

19. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με δυσλεξία υποστηρίζονται ισότιμα από το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας για παιδιά με δυσλεξία;

ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	ΟΧΙ
-----	------------	------------	-----

20. Αν απαντήσατε ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ ή ΟΧΙ, να αναφέρετε τουλάχιστον δύο (2) αντίστοιχα προβλήματα που δημιουργούνται.

.....
.....

2ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΙΔΙΚΟΥΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ

για τη συσχέτιση της δυσλεξίας με την εμφάνιση δυσκολιών κοινωνικής συμπεριφοράς σε μαθητές με δυσλεξία και ειδικών θεραπειτών

1. ΦΥΛΟ

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΕΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

<5 έτη: 12

5 έως 10 έτη: 8

10 έως 15 έτη: 16

15 έως 20 έτη: 19

20 έως 25 έτη: 7

> 25 έτη: 9

3. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Προπτυχιακός Τίτλος σπουδών ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ (Ειδικής Αγωγής, Λογοθεραπείας κλπ.)

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικό

4. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν συχνά προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά τους στον κοινωνικό του περίγυρο;

ΣΥΧΝΑ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΠΟΤΕ
-------	--------------	-------------	------

5. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η κατόπιν από τα αποτελέσματα των βραχυπρόθεσμων ή μακροχρόνιων παρεμβάσεών σας σε μαθητές με δυσλεξία που εμφανίζουν ζητήματα συμπεριφοράς;

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΠΟ 0 έως 10

6. Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας, κρίνετε ότι η βελτίωση των μαθητών με δυσλεξία σε μαθησιακό επίπεδο συμβάλλει θετικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς;

ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	ΟΧΙ
-----	------------	------------	-----

7. Τι βαθμό θα βάζατε (με άριστα το 10) στην πρόοδο των μαθητών που παρακολουθείτε;

Κλίμακα από 0 έως 10

8. Τι βαθμό θα βάζατε (με άριστα το 10) στη συνεργασία σας με τους γονείς / κηδεμόνες του παιδιού με δυσλεξία;

Κλίμακα από 0 έως 10

9. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ειδικές δεξιότητες που θα έπρεπε να αξιοποιούνται τόσο στα σχολεία και κατ' επέκταση στην κοινωνία;

ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	ΟΧΙ
-----	------------	------------	-----

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συσχετίζεται η δυσλεξία των μαθητών με την κοινωνική τους συμπεριφορά;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	----------	------	-----------

11. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με δυσλεξία υποστηρίζονται ισότιμα από το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας;

ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	ΟΧΙ
-----	------------	------------	-----

12. Αν απαντήσατε ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ ή ΟΧΙ, να αναφέρετε (ένα ή δύο) αντίστοιχα προβλήματα που δημιουργούνται.

.....
.....

3.3 Διαδικασία

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναλυτική περιγραφή του είδους της έρευνας, του ερευνητικού εργαλείου, της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων μας και των δυσκολιών που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουμε.

Η Εμπειρική ανάλυση συνδέεται με την περιγραφή και την ερμηνεία των ζητούμενων, διακρίνεται σε δύο (2) ειδή (Dan, 2017; Νομικού, 2016)

- Ποιοτική, η οποία είναι βασισμένη στην κατανόηση των παρατηρήσεων ή εν γένει των περιπτώσεων του ερευνητή,
- Ποσοτική, η οποία βασίζεται στη στατιστική επεξεργασία και στις συγκρίσεις των περιπτώσεων που εξετάζονται από τον ερευνητή (Πανεπιστημιακό Κέντρο Ερευνών Πεδίου, χ.η.)

Στην εργασία επιλέγεται η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης για τη διερεύνηση και μελέτη των πεποιθήσεων και των απόψεων των ατόμων που επιλέχθηκαν, δηλ. των γονέων και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Η ποσοτική ανάλυση αποβλέπει στην επαλήθευση υποθέσεων μέσω των αριθμητικών στοιχείων που θα συγκεντρωθούν (Πανεπιστημιακό Κέντρο Ερευνών Πεδίου, χ.η.) Συνεπώς, ο απώτερος στόχος είναι η κατάρτιση γενικών αρχών αναφορικά με το θέμα. Τα δεδομένα που θα προκύψουν, θα είναι όσο το δυνατόν αντικειμενικά και χωρίς προκαταλήψεις.

Επιπρόσθετα, απαιτείται να συγκεντρωθούν και να αναλυθούν πληροφορίες για τις διάφορες μεταβλητές του δείγματος των ερωτηθέντων. Ωστόσο, επειδή η συγκέντρωση πληροφοριών είναι δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, θα γίνεται η συλλογή των απαιτούμενων πληροφοριών από ένα δείγμα γονέων και εκπαιδευτικών. Βάσει των δεδομένων και των στοιχείων, που επιλέχθηκαν από το δείγμα διεξάγονται οι σχετικές αναλύσεις.

Το βασικό κριτήριο για την επιτυχή έκβαση της ερευνητικής εργασίας είναι, μετά το πέρας της να υφίσταται η δυνατότητα ελέγχου της από τρίτους και να είναι τελικώς αποδεικτέα.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, κυρίως επιλέγεται η δειγματοληπτική μέθοδος με την κατασκευή ερωτηματολογίου, το οποίο θα περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να απαντώνται πιο εύκολα και πιο γρήγορα, χωρίς να κουράζουν τους συμμετέχοντες.

Τα βασικά βήματα της δειγματοληπτικής μεθόδου είναι τα εξής:

1. Καθορισμός στόχου/ων.
2. Θέση συγκεκριμένων υποθέσεων- προτάσεων, οι οποίες θα προβλέπουν την σχέση μεταξύ των παραμέτρων και θα καθορίζουν αν μεταβάλλονται ή αν παραμένουν σταθερές κατά τη διάρκεια της έρευνας.
3. Έλεγχος και ανατροφοδότηση των θεωρητικών υποθέσεων, που έχουν τεθεί αρχικά.
4. Επεξεργασία, ανάλυση, ποσοτικοποίηση και έκθεση των δεδομένων που θα εξαχθούν από τα Ερωτηματολόγια .
5. Επιβεβαίωση ή και απόρριψη των αποτελεσμάτων.
6. Εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας, θα γίνει συνεπικουρικά χρήση της λεγόμενης Δευτερογενούς έρευνας μέσω της άντλησης πληροφοριών από αντίστοιχες έρευνες που έχουν ήδη διεξαχθεί.

Συνοπτικά οι μέθοδοι που θα ακολουθηθούν για την ποσοτική έρευνα είναι:

- Δειγματοληπτική: συλλογή δεδομένων μέσω κλειστών ερωτηματολογίων.
- Δευτερογενής έρευνα: Άντληση πληροφοριών μέσω των υπαρχόντων στοιχείων που έχουν συλλεχθεί, από σχετικές έρευνες και δημοσιεύσεις Πανεπιστημίων κλπ.

Η μέθοδος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου θα διεξαχθεί με προσωπική συνέντευξη. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκε η μέθοδος αυτή συνδέονται με το γεγονός ότι ο κάθε ερωτώμενος θα μπορεί να κατανοήσει πιο εύκολα τις ερωτήσεις με την βοήθεια του ερευνητή, ενώ θεωρείται ως η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος, ώστε να συμβάλλει στην ολοκλήρωση της εργασίας, δεδομένου ότι ο χρόνος που απαιτείται είναι περιορισμένος.

Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι βασικές αρχές σχεδιασμού, έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο σαφή τα ζητούμενα στοιχεία και πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα για την ολοκλήρωση μιας σωστής και επιστημονικής μελέτης.

Να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές ερωτήσεις.

Τα κύρια χαρακτηριστικά που διαπιστώνουμε ότι συγκεντρώνει η ποσοτική έρευνα που εφαρμόζουμε είναι τα ακόλουθα:

- Επικεντρώνεται στη μέτρηση θεωρητικών εννοιών, μέσω του τυποποιημένου ερωτηματολόγιο που έχουμε καταρτίσει. Τα ερωτήματα που τίθενται δύνανται να συνδέονται με συγκεκριμένες μεταβλητές
- Επιτρέπει την έρευνα σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, ενώ παράλληλα οι θεωρητικές υποθέσεις που τίθενται υποβάλλονται σε αυστηρότερο και εγκυρότερο έλεγχο μέσω της χρήσης όσο δυνατό μεγαλύτερου δείγματος
- Έχει τη δυνατότητα ανάδειξης γενικών τάσεων και αρχών, μέσω της συσχέτισης ποικίλων παραμέτρων και χαρακτηριστικών, διατηρώντας ταυτόχρονα τη σταθερή της μορφή.
- Εξετάζει το βαθμό ταύτισης θεωρητικών εννοιών με τις εμπειρικές μας μετρήσεις.
- Επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για ένα σημαντικό αριθμό περιπτώσεων και την επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων και των ερωτημάτων που έχουν αρχικά τεθεί.
- Έχει την δυνατότητα να διατηρεί το διαχρονικό της χαρακτήρα. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτρέπεται σε έναν ερευνητή να εξετάσει το εν λόγω φαινόμενο διαχρονικά. Επιπρόσθετα, δύνανται να επαναλαμβάνεται, ώστε να διαπιστωθεί η αλλαγή των υπό έρευνα χαρακτηριστικών ή φαινομένων.

Επιπλέον, αναφορικά με τη διαδικασία συλλογής παρατηρήσεων ατόμων, χαρακτηριστικών και στάσεων από έναν πληθυσμό, το δείγμα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό, ώστε να γίνεται αναφορά από το δείγμα στον πληθυσμό. Επίσης το δείγμα πρέπει να ανταποκρίνεται στις παραμέτρους ολόκληρου του πληθυσμού.

Τα τυχαία δείγματα θεωρούνται τα πιο κατάλληλα σε μια επιστημονική εμπειρική έρευνα, διότι δύνανται να εκφράσουν την απαιτούμενη αντιπροσωπευτικότητα. Τα μη τυχαία δείγματα δεν μπορούν να δώσουν γενικεύσεις από το δείγμα στον πληθυσμό, δεδομένου ότι δεν είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού. Παρόλα αυτά μπορούν να χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιγραφικές έρευνες.

Σε περίπτωση, που κατά την πορεία διάθεσης των ερωτηματολογίων γίνει αντιληπτό ότι το τυχαίο δείγμα δεν εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας, τότε ενδέχεται να εφαρμοστεί η λεγόμενη σκόπιμη δειγματοληψία, αποφεύγοντας το δειγματοληπτικό σφάλμα. Δηλαδή, θα γίνει επιλογή στοιχείων ή ατόμων που να εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας.

Υπάρχουν δύο τρόποι για να προσεγγιστεί η ακρίβεια:

A. Χρήση κατάλληλων δειγματοληπτικών τεχνικών και

B. αύξηση του μεγέθους του δείγματος.

Ο γενικός κανόνας είναι ότι όσο αυξάνεται το δείγμα, τόσο προσεγγίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού.

Ακόμη, ως προς την ανάλυση των στοιχείων, κατόπιν της συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων διεξάγεται η επεξεργασία των στοιχείων. Για την ανάλυση αυτή, θα χρησιμοποιηθεί το λογισμικό πρόγραμμα Excel. Πρόκειται για το πιο δημοφιλές και εύχρηστο πρόγραμμα που βοηθάει στην καταγραφή, ανάλυση και αναπαράσταση με γραφήματα των ποσοτικών ερευνών. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα εξαχθούν και τα τελικά συμπεράσματα.

Τα βήματα κατάρτισης των ερωτηματολογίων που ακολουθούνται έχουν ως εξής:

A. Προσδιορισμός του θέματος των ερωτηματολογίων

B. Αναζήτηση παλαιότερων συναφών ερευνών

Γ. Προσδιορισμός στόχου του ερωτηματολογίου

Δ. Καθορισμός πλήθους δείγματος

E. Επιλογή ερωτημάτων: Τα είδη των Ερωτήσεων είναι Ανοικτού και Κλειστού τύπου. Περιλαμβάνουν:

- Δημογραφικά Στοιχεία: Ηλικία, Φύλο, Εκπαίδευση, κλπ

- Ενημερωτικές Ερωτήσεις: Γνώμη των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα

- Συμπεριφορικές Ερωτήσεις: Πληροφορίες σχετικά με τα πιστεύω & τις αξίες του ερωτώμενου (π.χ. αν συμφωνεί ή διαφωνεί)

- Ερωτήσεις αυτοεκτίμησης: Βαθμολογεί ο ερωτώμενος ιδέες ή δράσεις

- Ερωτήσεις σχετικά με τη αντίδραση του ερωτώμενου σε ένα γεγονός

Στ. Ανάπτυξη και διανομή του κάθε ερωτηματολογίου

Z. Επεξεργασία και κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων του κάθε ερωτηματολογίου

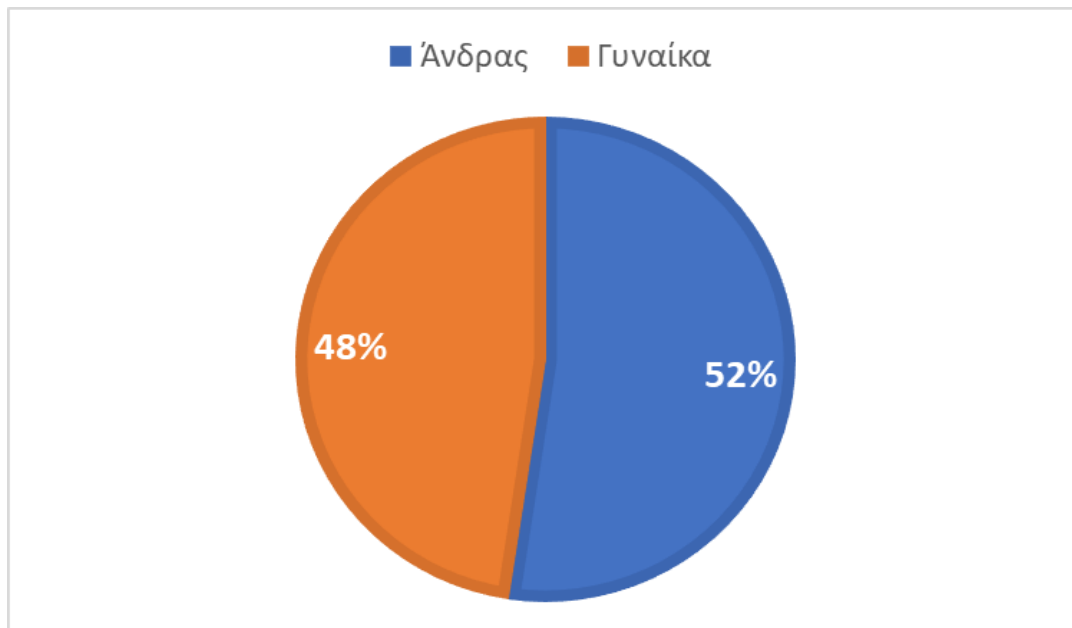
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η Έρευνα διεξήχθη σύμφωνα με την κατάρτιση δύο Ερωτηματολογίων. Στο 1ο Ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν οι γονείς που τα παιδιά τους είναι μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία. Η έρευνα επιχειρούσε τη συσχέτιση της δυσλεξίας με την εμφάνιση δυσκολιών κοινωνικής συμπεριφοράς σε μαθητές με δυσλεξία. Συμμετείχαν είκοσι δύο (22) άνδρες και είκοσι (20) γυναίκες. Η πλειοψηφία των γονέων είχαν ηλικία από 36 έως και 55 ετών με το μορφωτικό επίπεδο τους επίπεδο υψηλό, ήτοι στην συντριπτική πλειοψηφία απόφοιτοι Πανεπιστημιακού Ιδρύματος, γεγονός που θεωρητικά προσδίδει κύρος στις απαντήσεις που δόθηκαν και κατ' επέκταση στην έρευνα.

Η πλειοψηφία των μαθητών με δυσλεξία φοιτούσαν σε Γενικό Σχολείο με παράλληλη στήριξη (45%) ή σε Γενικό Σχολείο χωρίς παράλληλη στήριξη (41%) Μόλις το 14% φοιτούσε σε σχολείο Ειδικής Αγωγής εξαιτίας πρόσθετων παθήσεων, οι οποίες, στην εν λόγω έρευνα δεν εξετάστηκαν.

Η πρώτη ερώτηση του 1^{ου} Ερωτηματολογίου αφορούσε στη διερεύνηση του φύλου των συμμετεχόντων γονέων. Συμμετείχαν είκοσι δύο (22) άνδρες και είκοσι (20) γυναίκες.

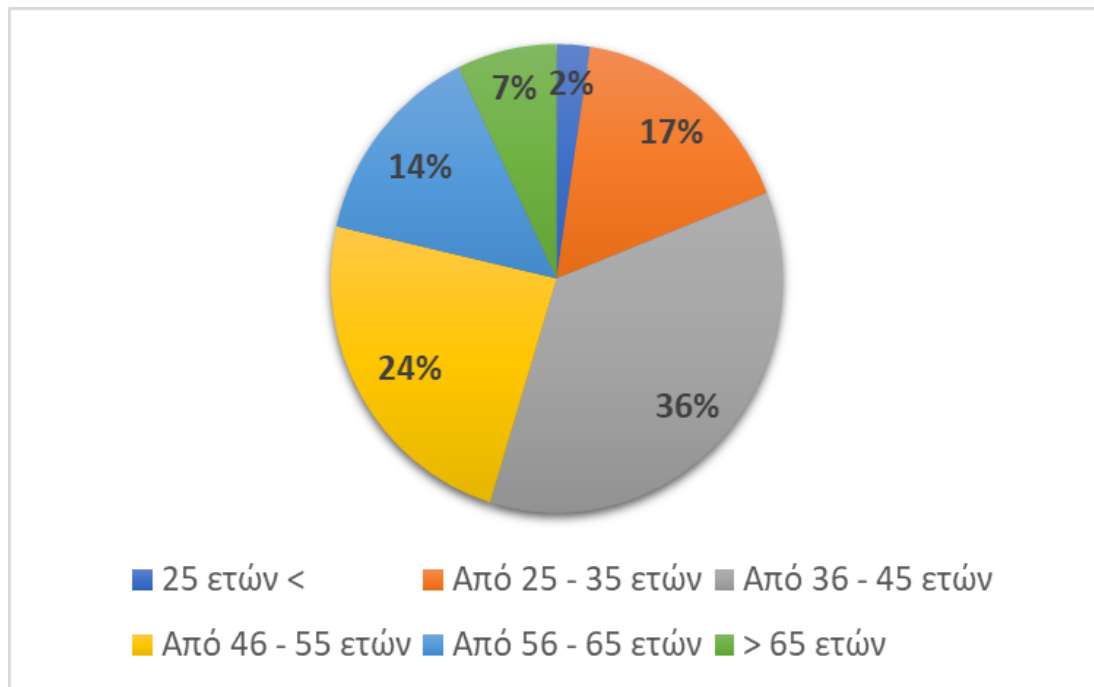


Διάγραμμα 1: Ποσοστό ερωτηθέντων ανά φύλλο

Η 2^η ερώτηση σχετιζόταν με τη διερεύνηση της ηλικιακής κατανομής των συμμετεχόντων. Στην έρευνα απάντησαν ως εξής σύμφωνα με τον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων

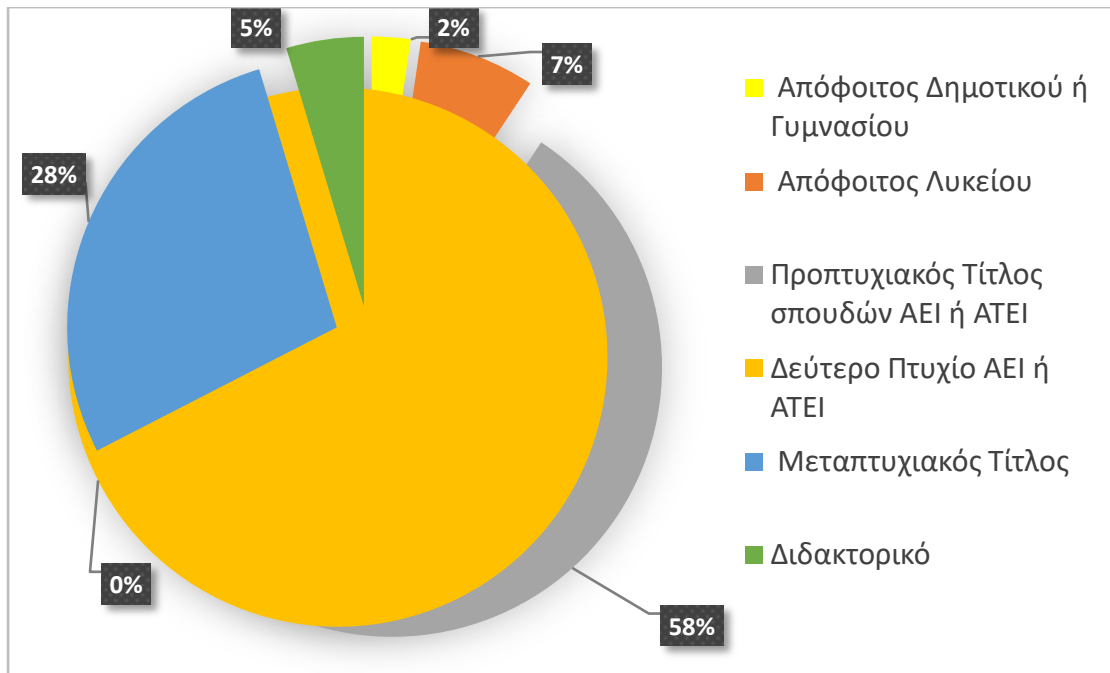
25 ετών <	1
Από 25 - 35 ετών	7
Από 36 - 45 ετών	15
Από 46 - 55 ετών	10
Από 56 - 65 ετών	6
> 65 ετών	3



Διάγραμμα 2: Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων

Η 3^η ερώτηση περιλάμβανε την ερώτηση αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Απάντησαν ως εξής:

- Απόφοιτος Δημοτικού ή Γυμνασίου: 1
- Απόφοιτος Λυκείου: 3
- Προπτυχιακός Τίτλος σπουδών ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ: 25
- Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ: 0
- Μεταπτυχιακός Τίτλος: 12
- Διδακτορικό: 2

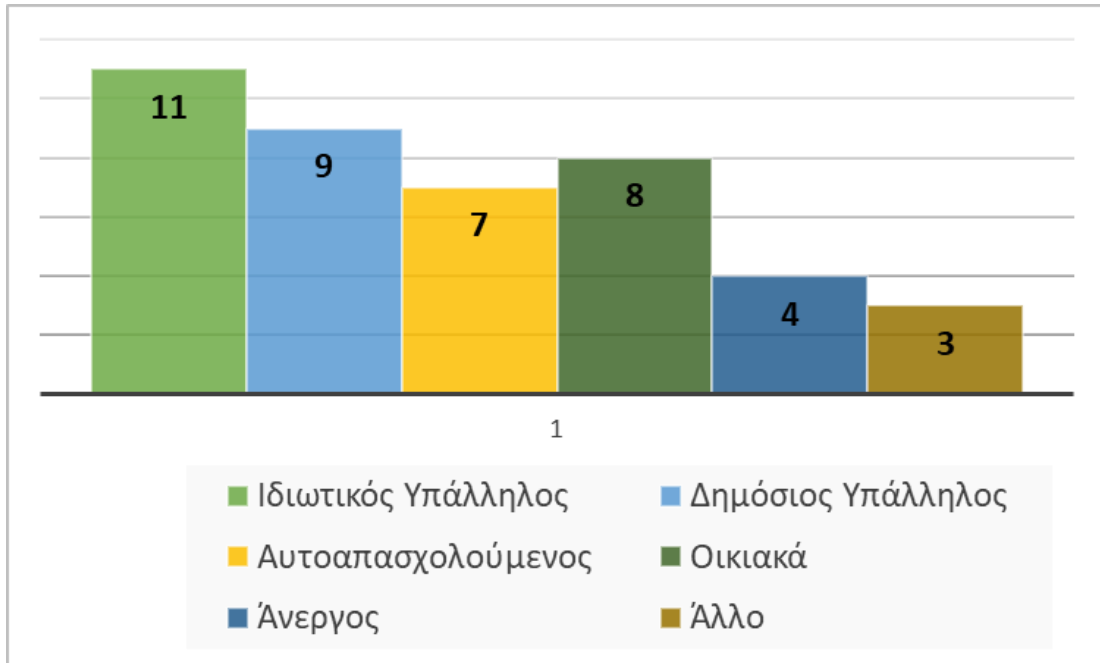


Διάγραμμα 3: Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων

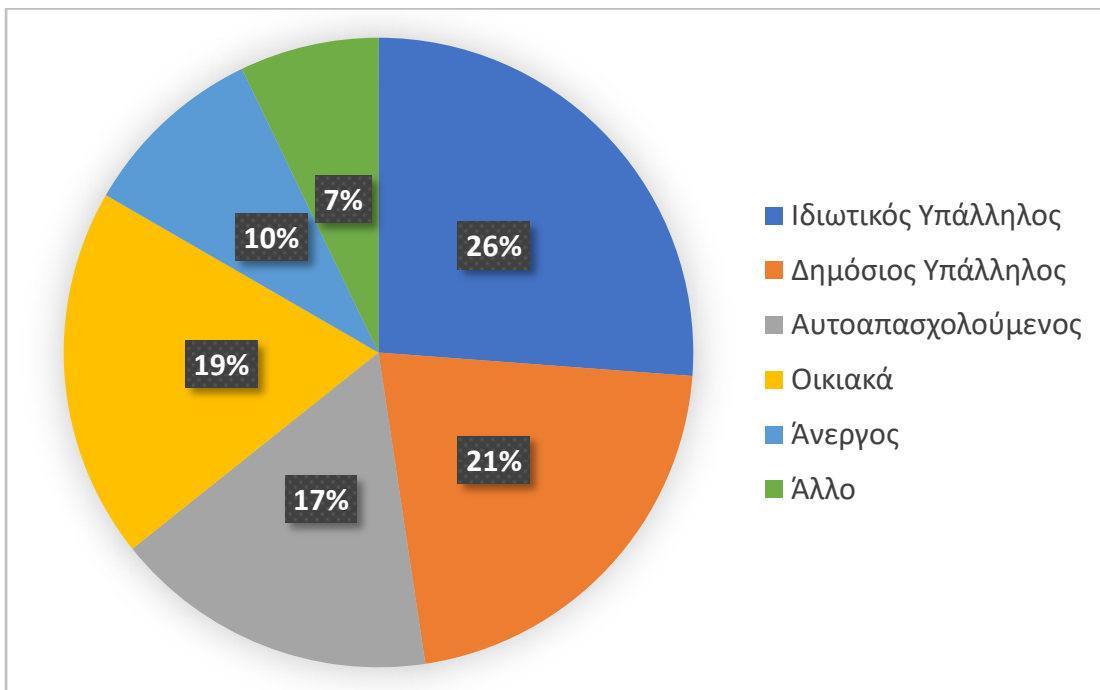
Η 4^η Ερώτηση στο ερωτηματολόγιο διερευνούσε την εργασιακή ιδιότητα των συμμετεχόντων γονέων. Οι γονείς απάντησαν ως εξής βάσει του Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Εργασιακή ιδιότητα

Ιδιωτικός Υπάλληλος	11
Δημόσιος Υπάλληλος	9
Αυτοαπασχολούμενος	7
Οικιακά	8
Άνεργος	4
Άλλο	3



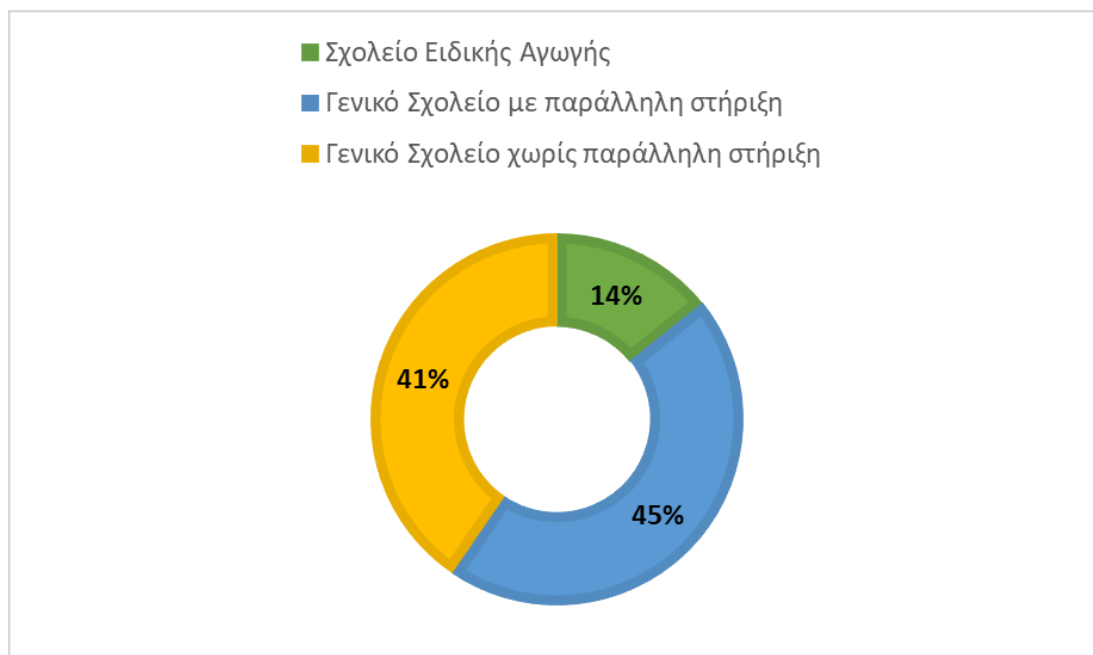
Διάγραμμα 4β: Εργασιακή ιδιότητα των συμμετεχόντων



Διάγραμμα 4β: Εργασιακή ιδιότητα των συμμετεχόντων σε ποσοστό %

Η 5^η ερώτηση διερεύνησε τον τύπο του σχολείου που φοιτά το παιδί ή τα παιδιά όσων συμμετείχαν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, έξι (6) παιδιά φοιτούν σε σχολείο Ειδικής Αγωγής, δέκα εννέα (19) σε Γενικό Σχολείο με τη συνδρομή

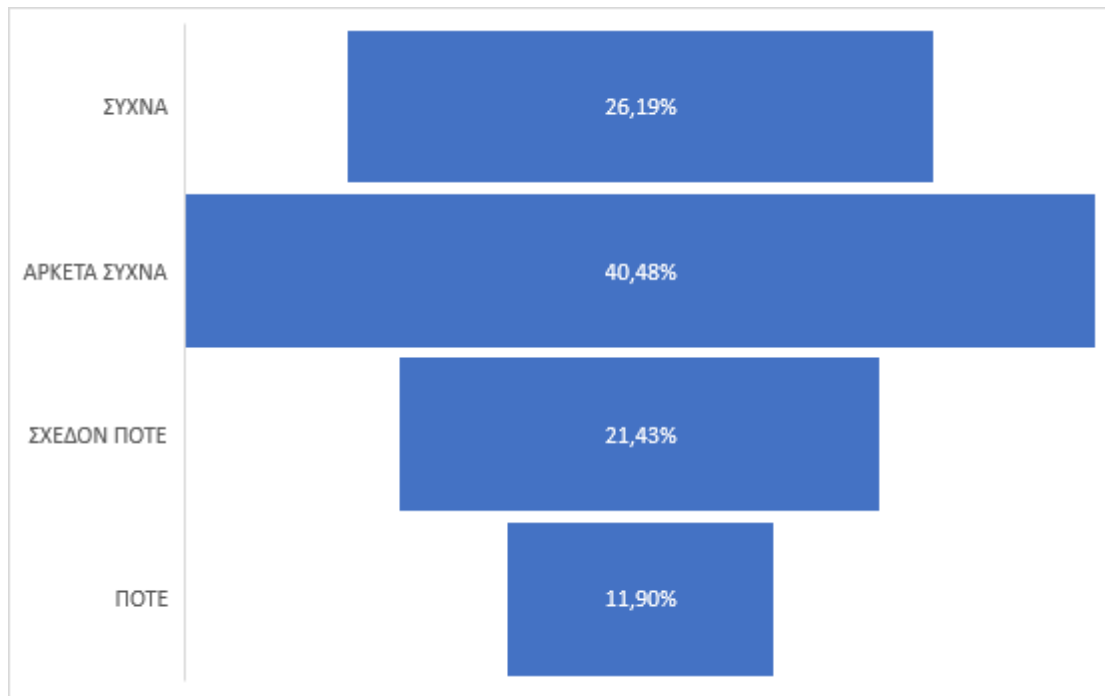
παράλληλης στήριξης και δέκα επτά (17) σε Γενικό Σχολείο χωρίς παράλληλη στήριξη. Οι απαντήσεις εκφράζονται σε ποσοστά στο Διάγραμμα 5.



Διάγραμμα 5: Οι τύποι των σχολείων που φοιτούν τα παιδιά σε ποσοστό

Η 6^η ερώτηση ήταν η εξής: "Το παιδί σας εμφανίζει συχνά προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά του στον κοινωνικό του περίγυρο;".

Πέντε (5) γονείς απάντησαν, ποτέ, εννέα (9) σχεδόν ποτέ, δέκα επτά (17) γονείς, απάντησαν αρκετά συχνά και έντεκα (11), απάντησαν συχνά.



Διάγραμμα 6: Εμφάνιση ζητημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στον περίγυρό τους

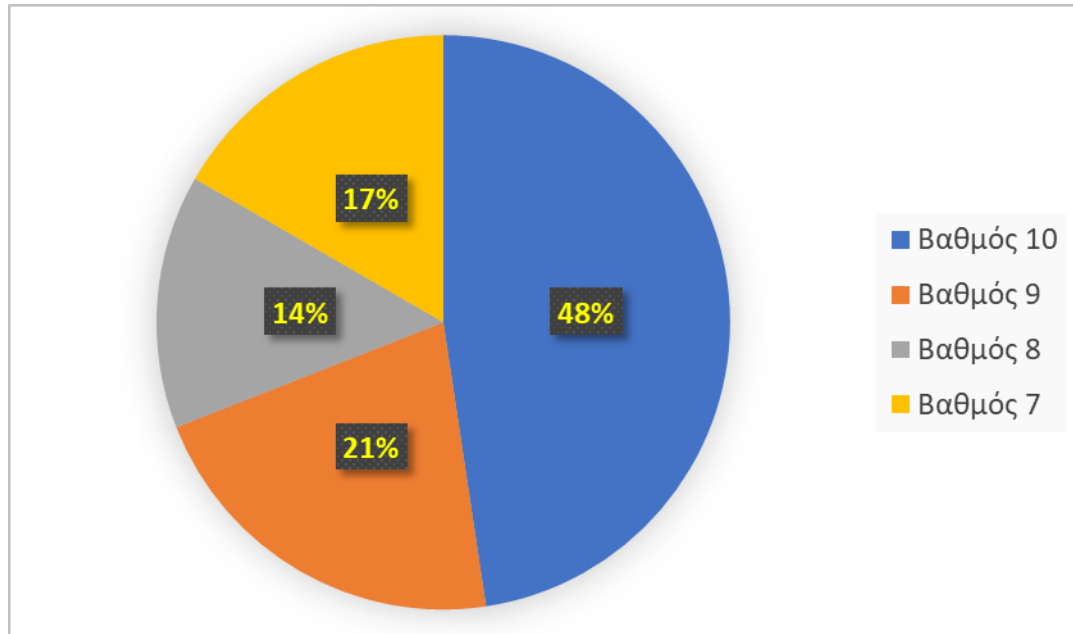
Στην 7^η ερώτηση διερευνήθηκε αν παρακολουθεί το παιδί ειδικός θεραπευτής (π.χ. λογοθεραπευτής). Όλοι οι γονείς απάντησαν καταφατικά.

Εν συνεχεία, η 8^η ερώτηση αφορούσε στο βαθμό ικανοποίησης των γονέων από την υποστήριξη του ειδικού θεραπευτή, καθώς επίσης και την βελτίωση του παιδιού στον τομέα της συμπεριφοράς του.

Οι γονείς απάντησαν βαθμολογώντας σε κλίμακα από 0 έως 10.

Βαθμολόγησαν ως εξής:

- Βαθμός 10: 20
- Βαθμός 9: 9
- Βαθμός 8: 6
- Βαθμός 7: 7



Διάγραμμα 7: Βαθμός ικανοποίησης των γονέων από την υποστήριξη του ειδικού θεραπευτή

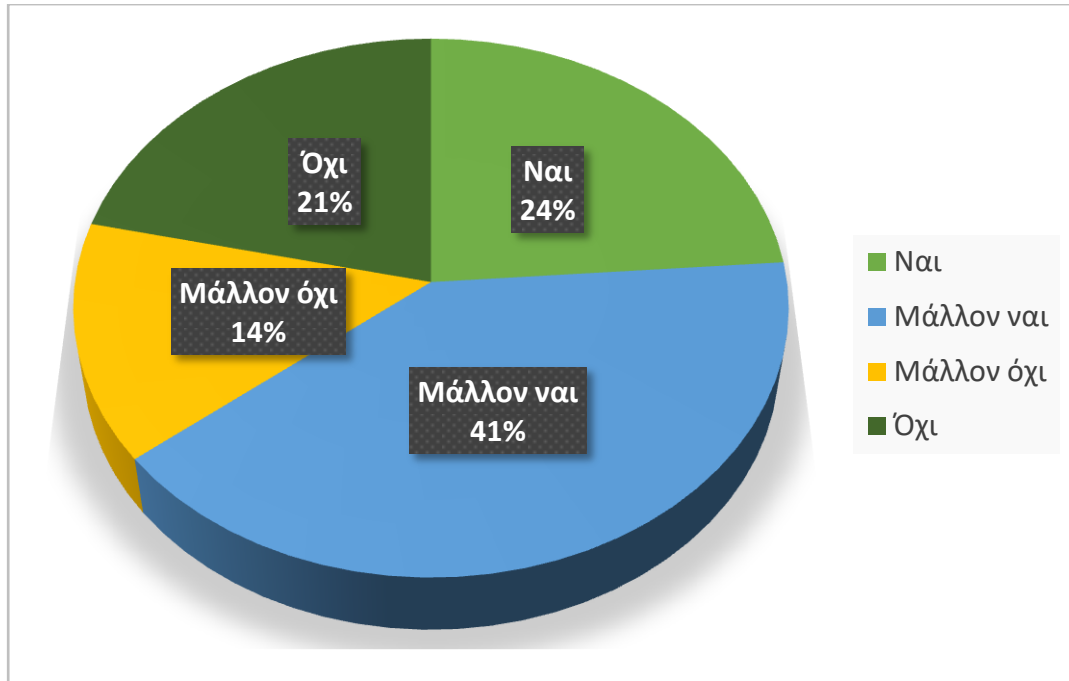
Η 9^η Ερώτηση τέθηκε ως εξής: "Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας, κρίνετε ότι η βελτίωση του παιδιού σε μαθησιακό επίπεδο συμβάλλει θετικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς;" Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν:

Ναι: 10

Μάλλον ναι: 17

Μάλλον όχι: 6

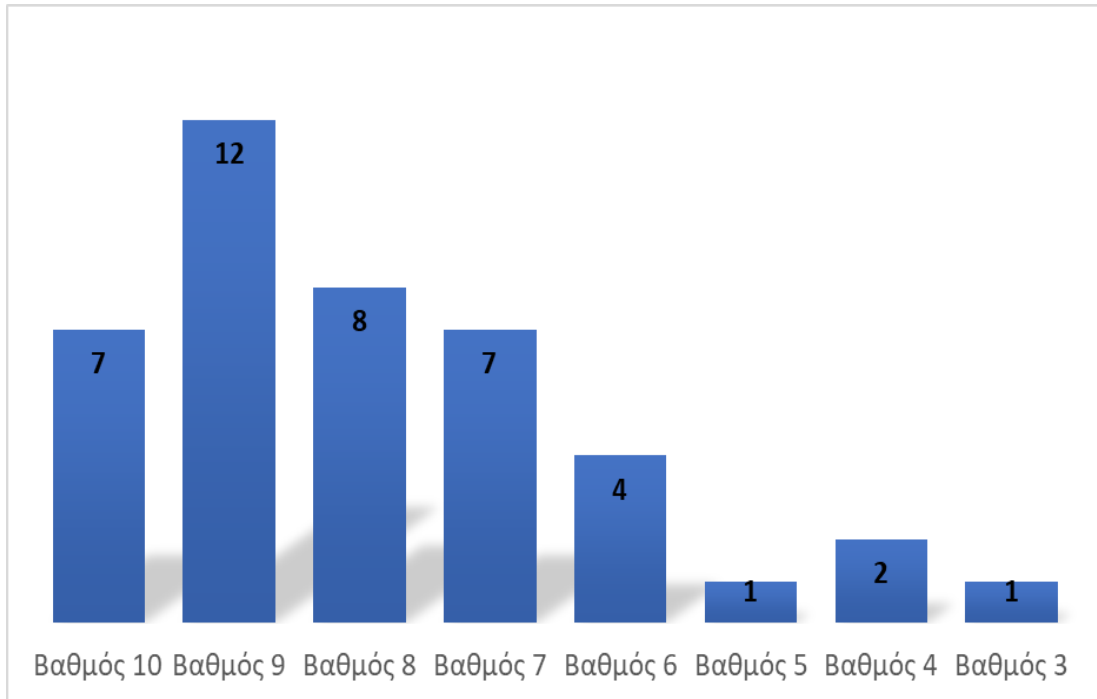
Όχι: 9



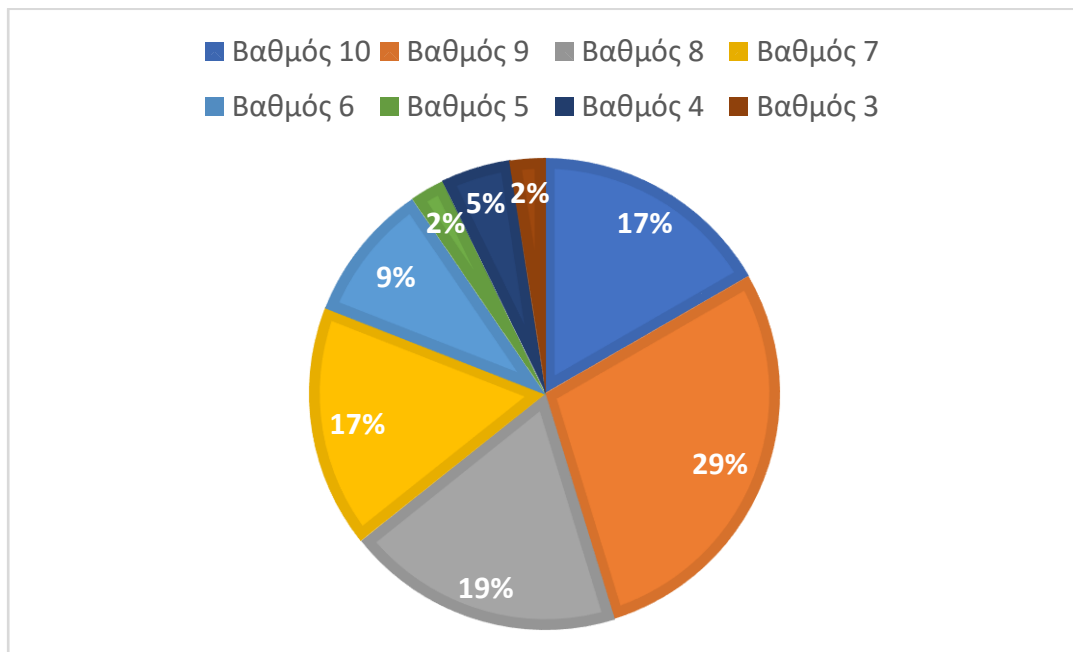
Διάγραμμα 8: Η βελτίωση του παιδιού σε μαθησιακό επίπεδο και η συμβολή της σε επίπεδο συμπεριφοράς

Η 10^η ερώτηση διερεύνησε την πρόοδο των παιδιών. Οι γονείς βαθμολόγησαν με κλίμακα από 0 έως 10, ως εξής:

- Βαθμός 10: 7
- Βαθμός 9: 12
- Βαθμός 8: 8
- Βαθμός 7: 7
- Βαθμός 6: 4
- Βαθμός 5: 1
- Βαθμός 4: 2
- Βαθμός 3: 1



Διάγραμμα 9α: Ο βαθμός προόδου των παιδιών



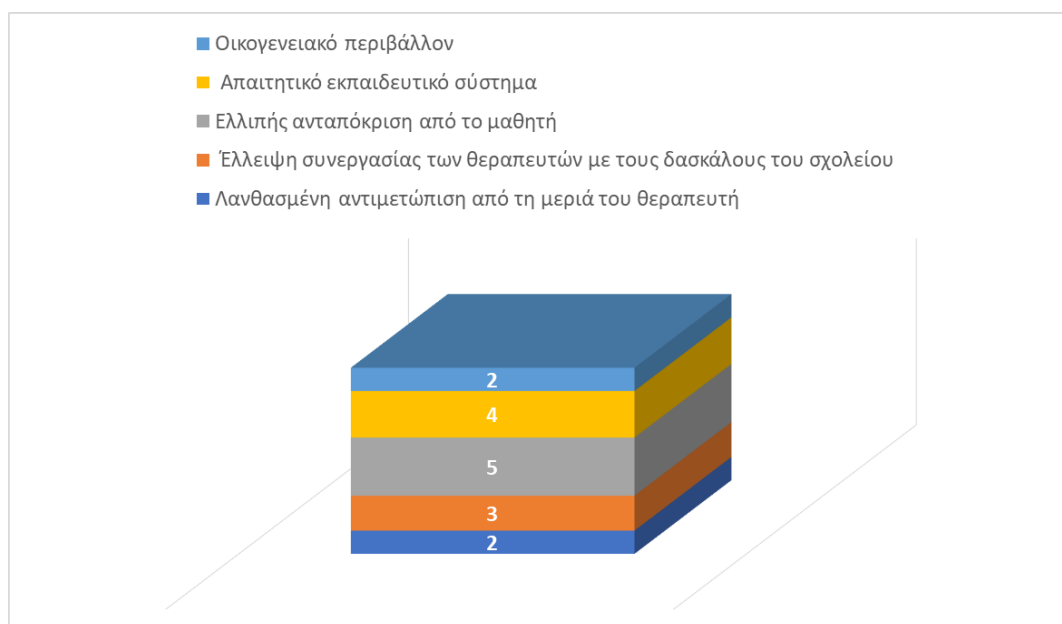
Διάγραμμα 9β: Ο βαθμός προόδου των παιδιών σε ποσοστό %

Στην 11^η Ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν μόνο οι γονείς που βαθμολόγησαν την πρόοδο του παιδιού τους με βαθμό κάτω από 6 αναφορικά. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να απαντήσουν για τις αιτίες που ο θεραπευτής δεν έχει ακόμα καταφέρει να βελτιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού τους. Στην ερώτηση απάντησαν όσοι έδωσαν

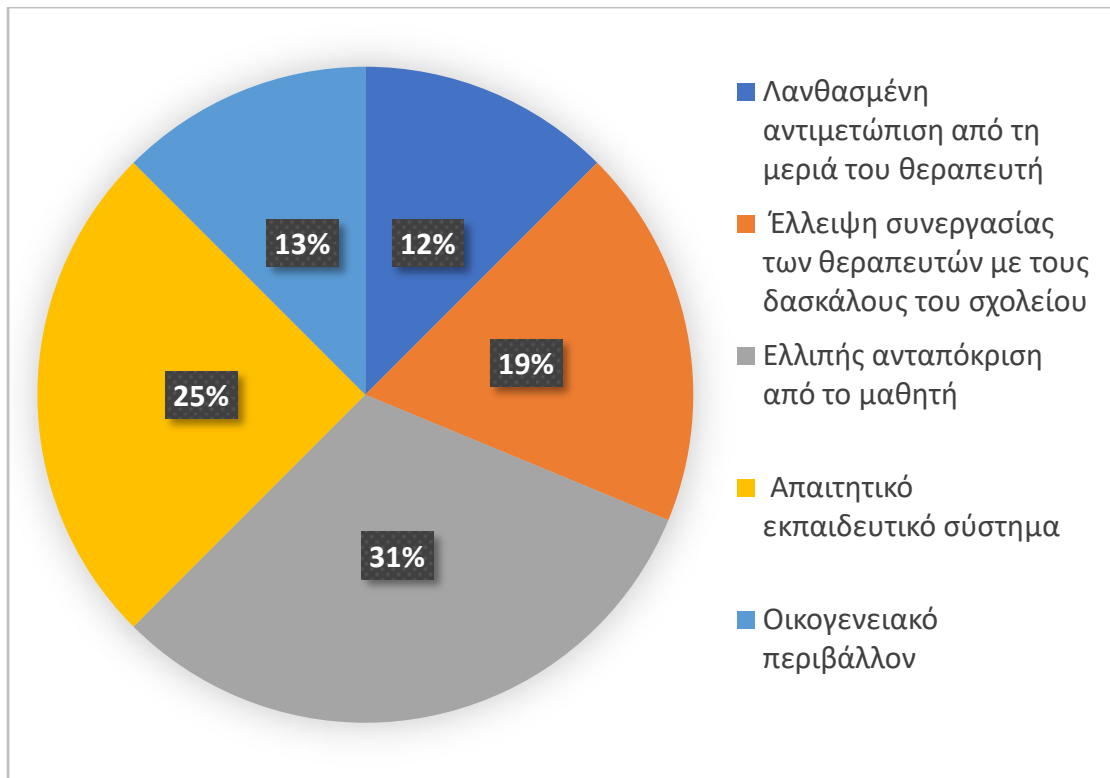
βαθμολογία από 6 έως 3. Δηλαδή απάντησαν τα οκτώ (8) άτομα από τα σαράντα δύο (42) άτομα.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν αυθόρμητα ήταν οι εξής:

- Λανθασμένη αντιμετώπιση από τη μεριά του θεραπευτή: 2
- Έλλειψη συνεργασίας των θεραπειών με τους δασκάλους του σχολείου: 3
- Ελλιπής ανταπόκριση από το μαθητή: 5
- Απαιτητικό εκπαιδευτικό σύστημα: 4
- Το οικογενειακό περιβάλλον: 2



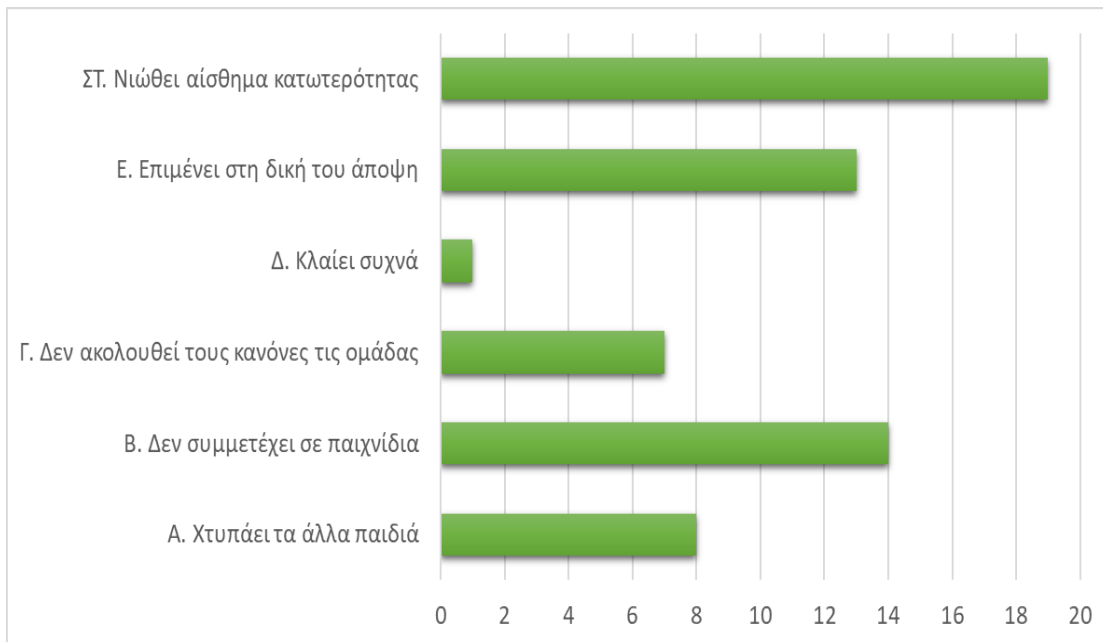
Διάγραμμα 10α: Οι αιτίες που ο θεραπευτής δεν έχει ακόμα καταφέρει να βελτιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού τους



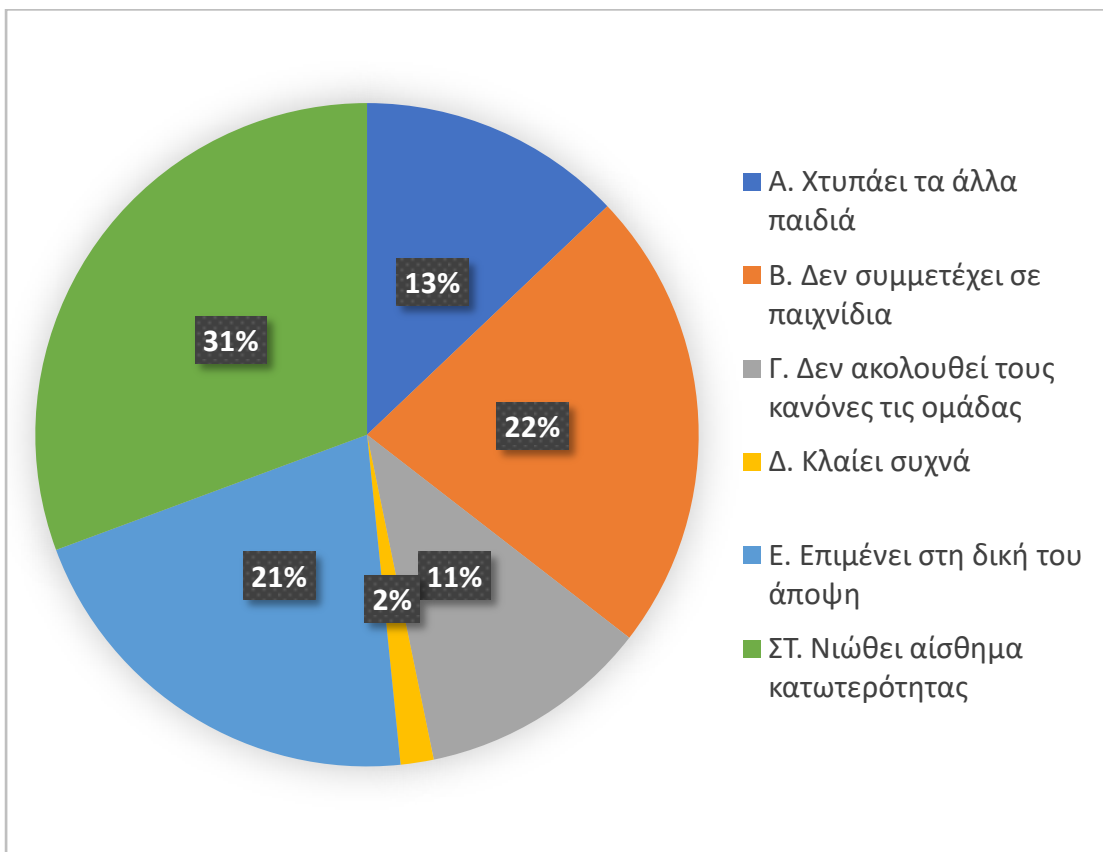
Διάγραμμα 10α: Οι αιτίες που ο θεραπευτής δεν έχει ακόμα καταφέρει να βελτιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού τους σε ποσοστό %

Η 12^η Ερώτηση αφορούσε στον εντοπισμό των βασικών προβλημάτων στην συμπεριφορά των παιδιών στον κοινωνικό τους περίγυρο. Οι γονείς απάντησαν αυθόρμητα ως εξής:

- Α. Χτυπάει τα άλλα παιδιά: 8
- Β. Δεν συμμετέχει σε παιχνίδια: 14
- Γ. Δεν ακολουθεί τους κανόνες τις ομάδας: 7
- Δ. Κλαίει συχνά: 1
- Ε. Επιμένει στη δική του άποψη: 13
- ΣΤ. Νιώθει αίσθημα κατωτερότητας: 19



Διάγραμμα 11α: Τα βασικά προβλήματα στην συμπεριφορά των παιδιών στον κοινωνικό τους περίγυρο



Διάγραμμα 11β: Τα βασικά προβλήματα στην συμπεριφορά των παιδιών στον κοινωνικό τους περίγυρο (σε ποσοστό %)

Η 13^η Ερώτηση διερευνά την ικανοποίηση των γονέων από τη συνεργασία τους με τον ειδικό θεραπευτή που έχει αναλάβει το παιδί τους.

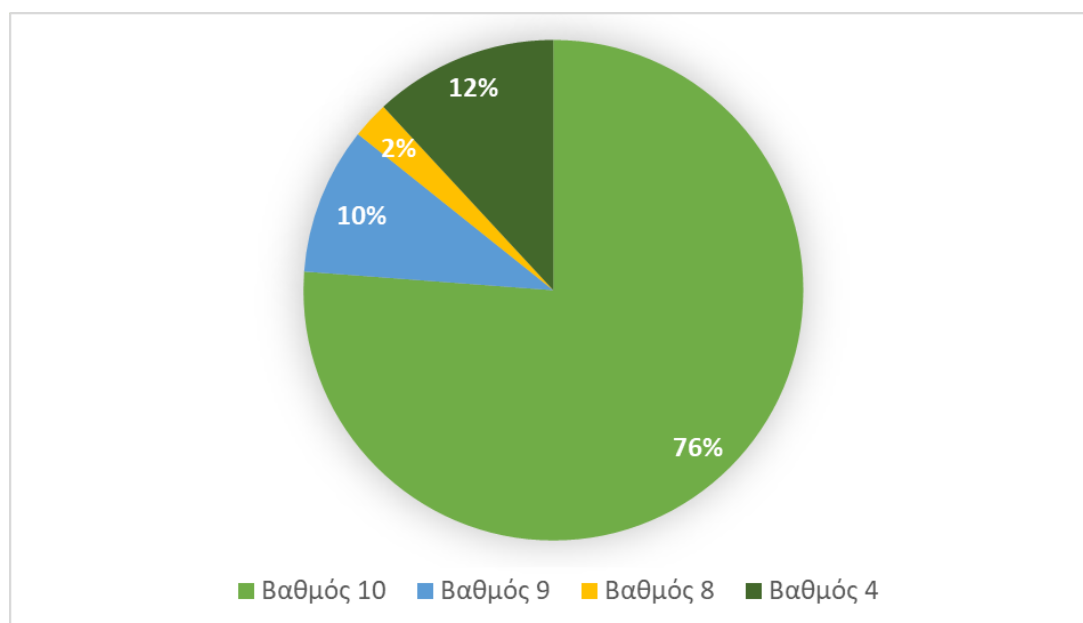
Οι απαντήσεις με κλίμακα από 0 έως 10 είναι οι εξής:

Βαθμός 10: 32

Βαθμός 9: 4

Βαθμός 8: 1

Βαθμός 4: 5



Διάγραμμα 12: Ικανοποίηση των γονέων από τη συνεργασία τους με τον ειδικό θεραπευτή που έχει αναλάβει το παιδί τους

Η 14^η ερώτηση είχε ως εξής: "Βάσει του παιδιού σας ή άλλων παιδιών που γνωρίζετε, κρίνετε ότι οι τελικώς οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ειδικές δεξιότητες που θα έπρεπε να αξιοποιούνται τόσο από τους ειδικούς ή στα σχολεία και εν γένει στην κοινωνία;"

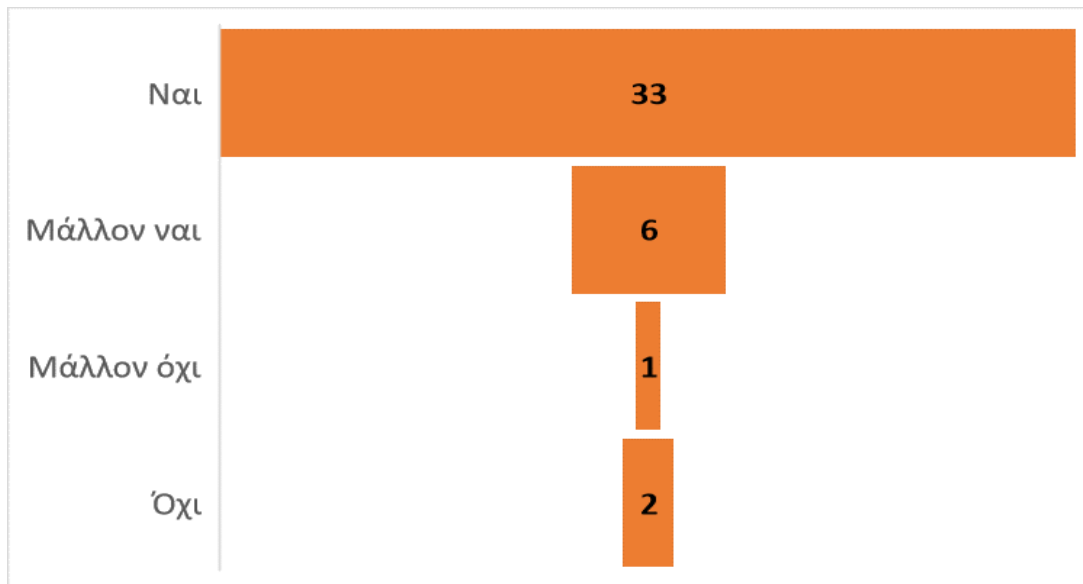
Οι απαντήσεις ήταν:

Ναι: 33

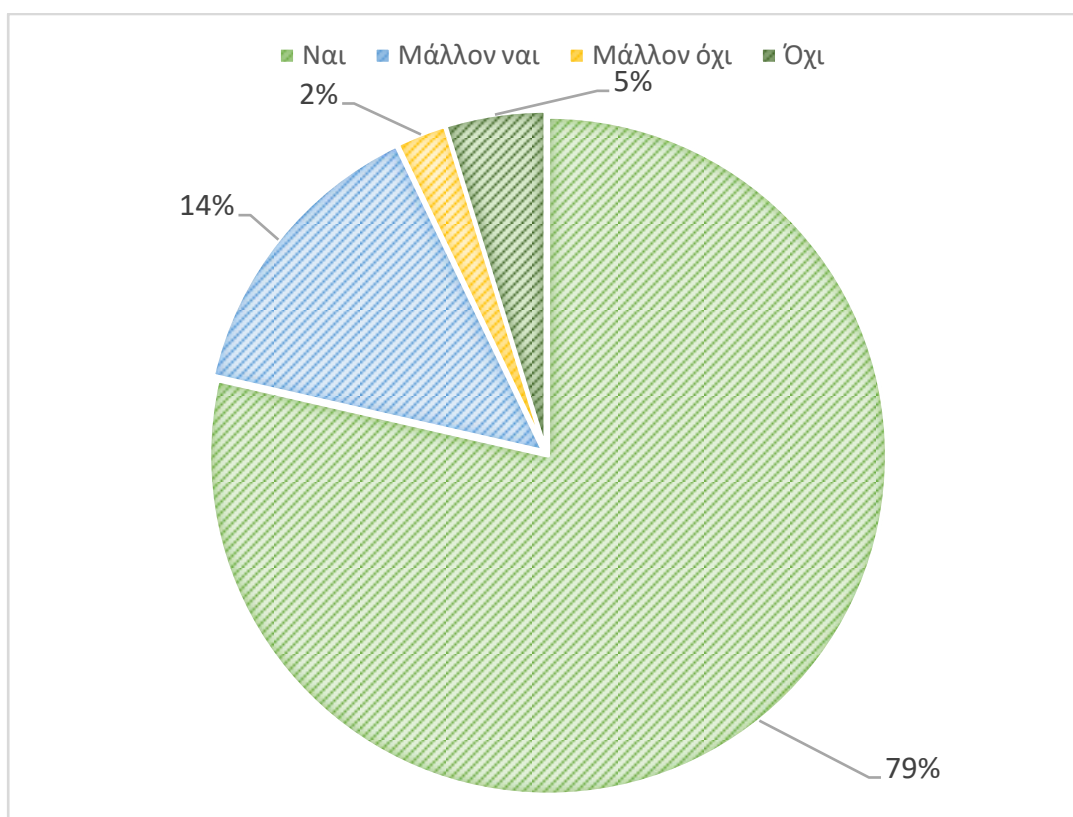
Μάλλον ναι: 6

Μάλλον όχι: 1

Όχι: 2



Διάγραμμα 13α: Οι θεώρηση των γονέων για τους μαθητές με δυσλεξία περί των ειδικών δεξιοτήτων που θα έπρεπε να αξιοποιούνται τόσο από τους ειδικούς ή στα σχολεία και εν γένει στην κοινωνία



Διάγραμμα 13α: Οι θεώρηση των γονέων για τους μαθητές με δυσλεξία περί των ειδικών δεξιοτήτων που θα έπρεπε να αξιοποιούνται τόσο από τους ειδικούς ή στα σχολεία και εν γένει στην κοινωνία (σε ποσοστό %)

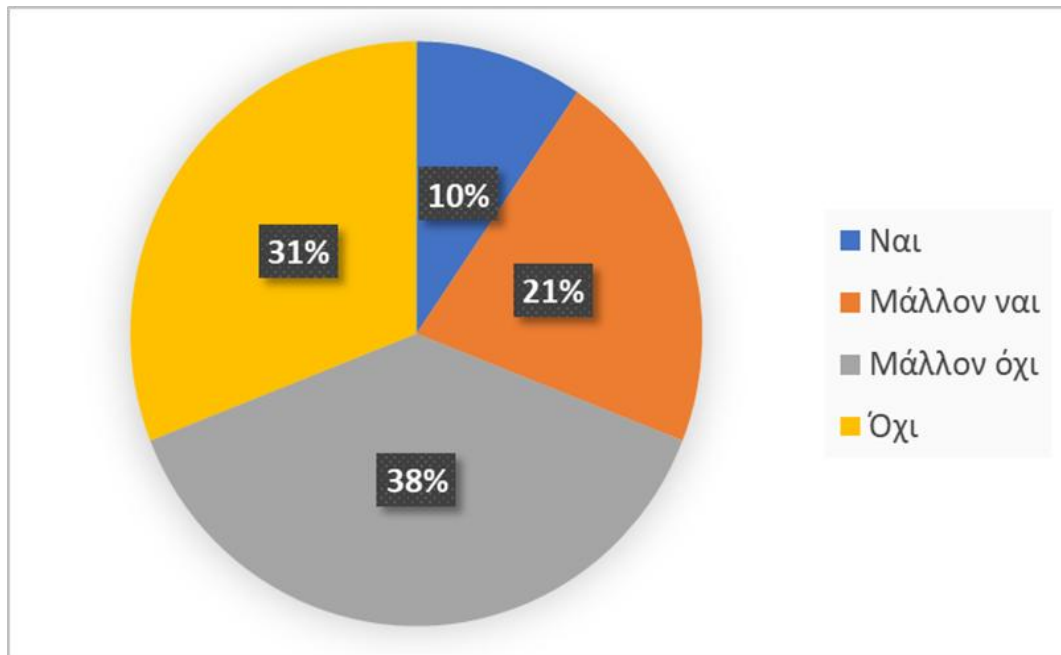
Η 15^η Ερώτηση διερευνούσε αν κατά τη γνώμη των γονέων μπορεί να συσχετιστεί η δυσλεξία με την κοινωνική του συμπεριφορά. Οι γονείς απάντησαν ως εξής:

Ναι: 4

Μάλλον ναι: 9

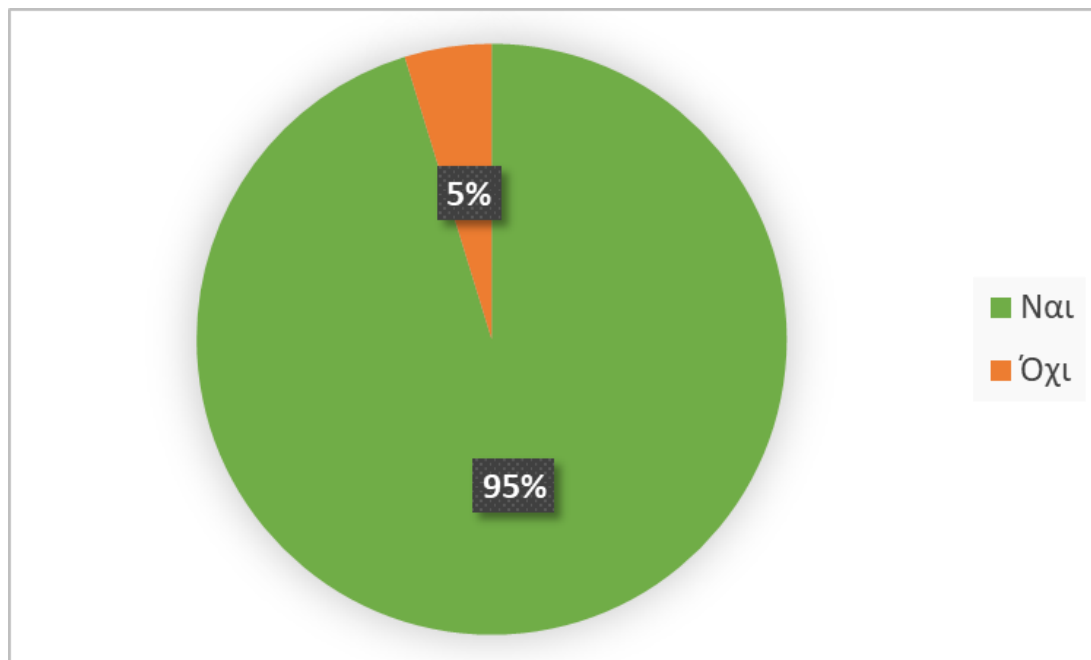
Μάλλον όχι: 16

Όχι: 11



Διάγραμμα 14: Η συσχέτιση της δυσλεξίας με την κοινωνική του συμπεριφορά των παιδιών σύμφωνα με τη θεώρηση των γονέων

Η 16^η Ερώτηση έθετε το ζήτημα της ύπαρξης ή όχι φίλων. Ερωτήθηκαν, λοιπόν, οι γονείς αν το παιδί τους έχει φίλους ή φίλες; Οι σαράντα (40) γονείς απάντησαν θετικά και μόλις δύο (2) απάντησαν αρνητικά.



Διάγραμμα 15: Απαντήσεις των γονέων αν τα παιδιά τους έχουν ή όχι φίλους

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές επαφές εκτός σχολικού περιβάλλοντος, η 17^η Ερώτηση διερεύνησε αν συμμετέχουν σε παράλληλες εξωσχολικές δραστηριότητες.

Από τους σαράντα δύο (42) γονείς, οι σαράντα (40) απάντησαν θετικά, ενώ δύο (2) απάντησαν όχι. Να σημειωθεί ότι για τις δύο περιπτώσεις έγινε προφορική διευκρίνιση ότι πριν δυο χρόνια συμμετείχαν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και διέκοψαν λόγω του φόβου της πανδημίας και όχι για άλλους λόγους.

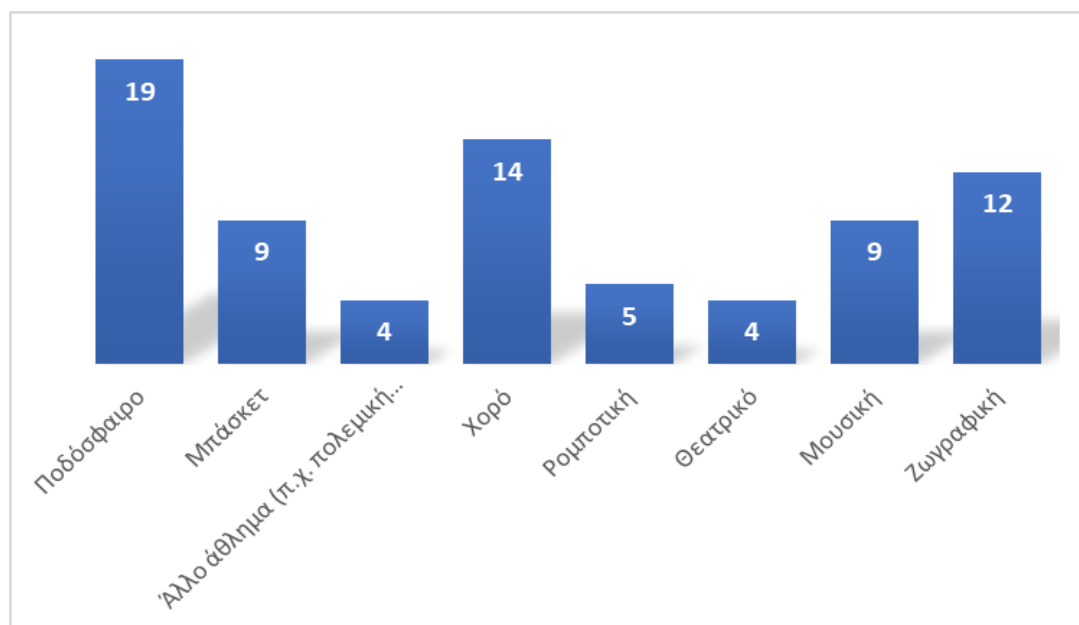
Αυτό σημαίνει ότι πρακτικά τα παιδιά στο σχεδόν στο σύνολό τους συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

Έτσι, σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης, η 18^η επιχειρήθηκε να εντοπιστούν τουλάχιστον δύο (2) επικρατέστερες δραστηριότητες που επιλέγουν οι μαθητές. Οι γονείς έδωσαν τις κάτωθι απαντήσεις, σύμφωνα με τον Πίνακα 4.

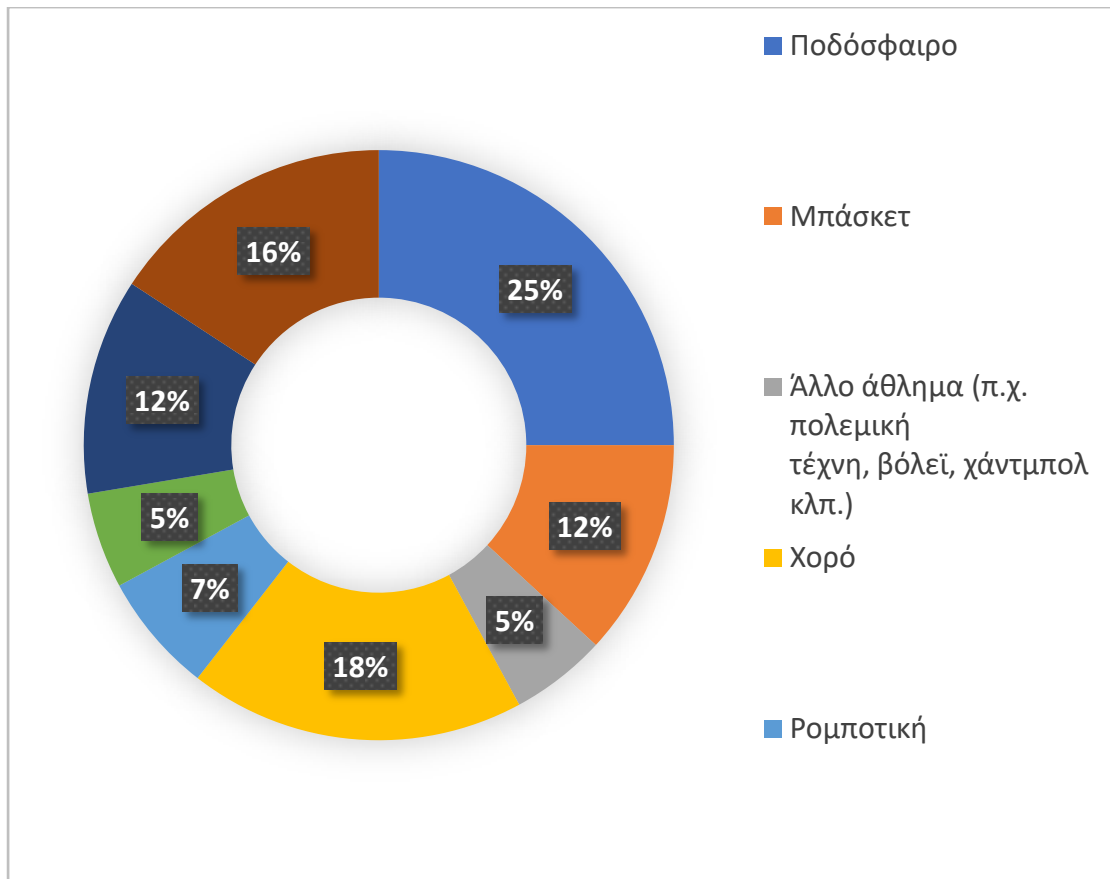
Πίνακας 4: Οι δραστηριότητες που επιλέγουν οι μαθητές

Ποδόσφαιρο	19
Μπάσκετ	9
Άλλο άθλημα (π.χ. πολεμική τέχνη, βόλεϊ, χάντμπολ κλπ.)	4
Χορό	14
Ρομποτική	5
Θεατρικό	4
Μουσική	9
Ζωγραφική	12

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παριστάνονται στο κάτωθι διάγραμμα.



Διάγραμμα 16α: Οι κύριες εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών

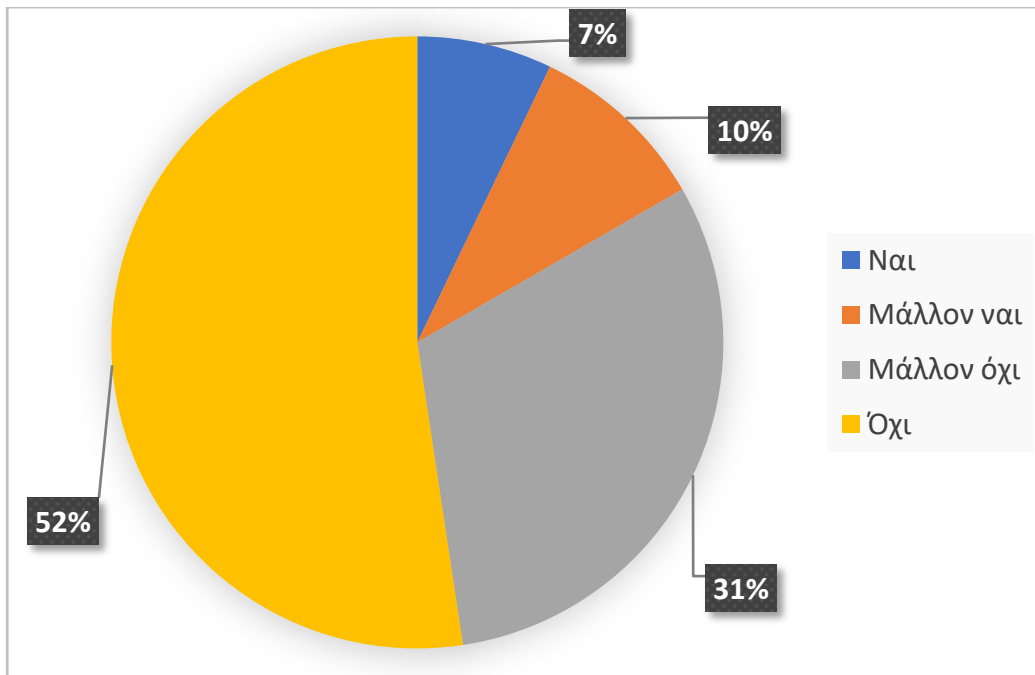


Διάγραμμα 16β: Οι κύριες εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών σε ποσοστό %

Στην 19^η Ερώτηση τέθηκε το ερώτημα περί της θεώρησης των γονέων για το αν οι μαθητές με δυσλεξία υποστηρίζονται ισότιμα από το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας για παιδιά με δυσλεξία.

Οι γονείς απάντησαν:

- Ναι: 3
- Μάλλον ναι: 4
- Μάλλον όχι: 13
- Όχι: 22



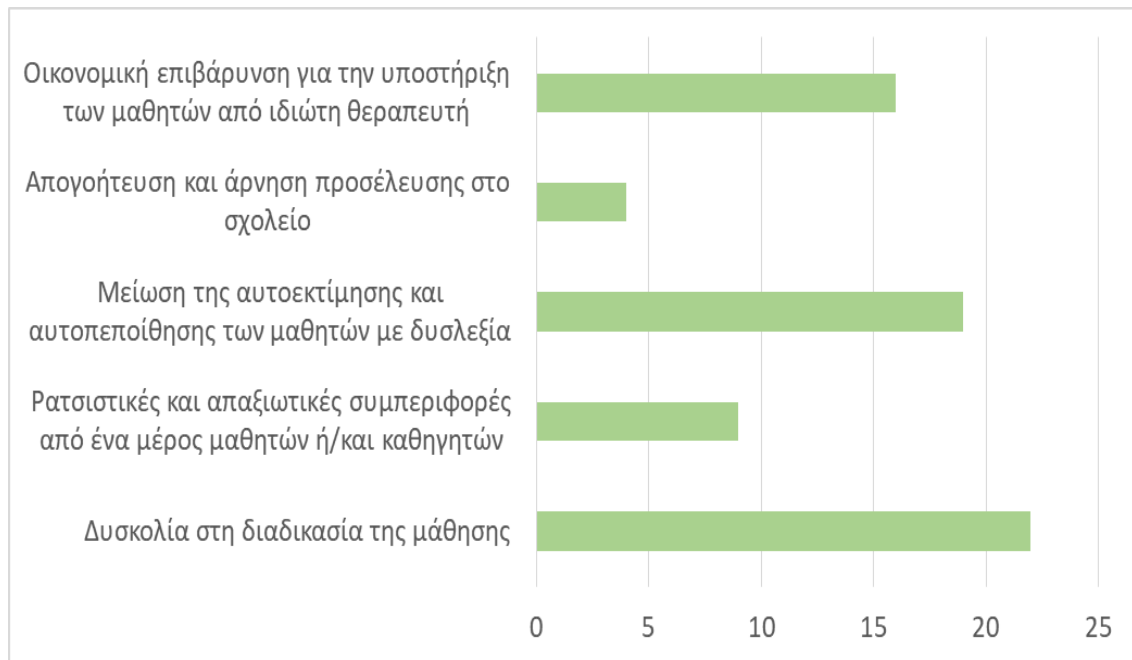
Διάγραμμα 17: Η θεώρηση των γονέων για το αν οι μαθητές με δυσλεξία υποστηρίζονται ισότιμα από το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας για παιδιά με δυσλεξία

Οι τριάντα πέντε (35) από τους σαράντα δύο (42) γονείς απάντησαν είτε μάλλον όχι είτε όχι. Οι συγκεκριμένοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην 20^η Ερώτηση, αναφέροντας τουλάχιστον δύο (2) αντίστοιχα προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη θεσμικής θωράκισης εκ μέρους της πολιτείας.

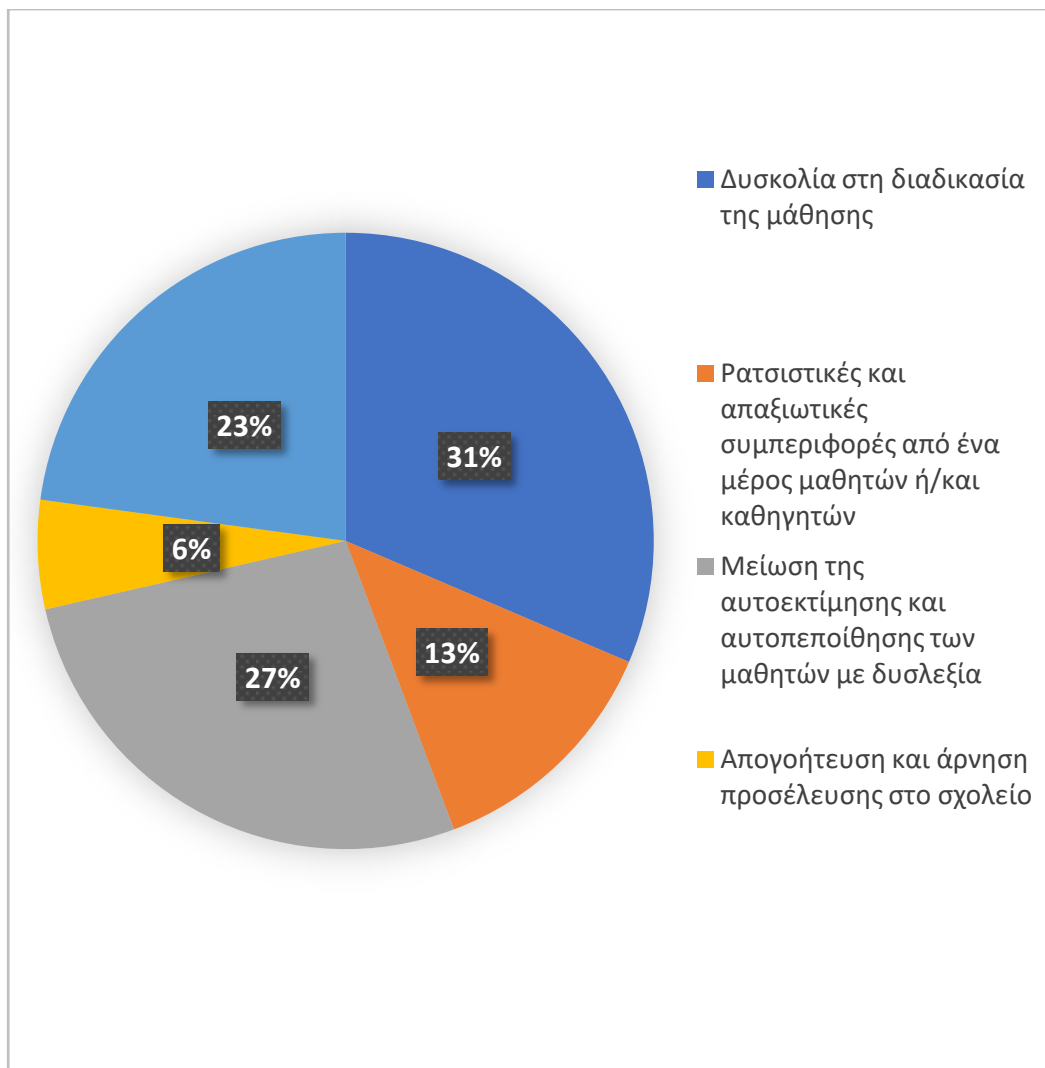
Οι απαντήσεις των γονέων φαίνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Τα ζητήματα που ανακύπτουν από την έλλειψη θεσμικής θωράκισης εκ μέρους της πολιτείας

Δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης	22
Ρατσιστικές και απαξιώτικες συμπεριφορές από ένα μέρος μαθητών ή/και καθηγητών	9
Μείωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών με δυσλεξία	19
Απογοήτευση και άρνηση προσέλευσης στο σχολείο	4
Οικονομική επιβάρυνση για την υποστήριξη των μαθητών από ιδιώτη θεραπευτή	16



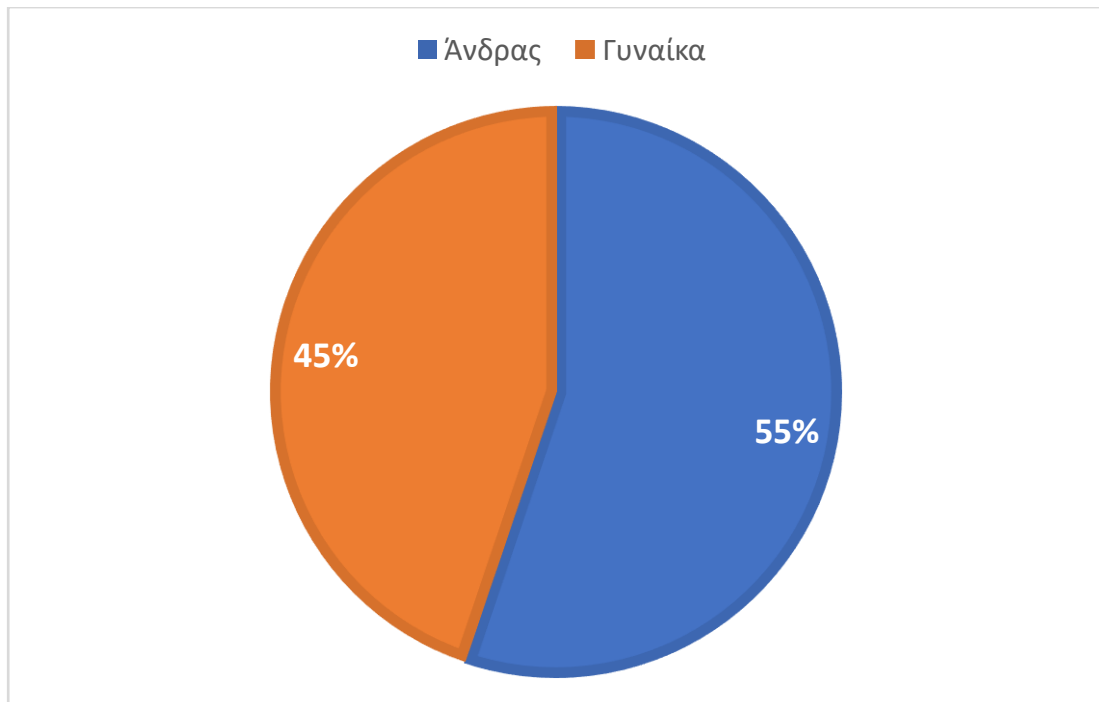
Διάγραμμα 18α: Τα προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη θεσμικής θωράκισης εκ μέρους της πολιτείας



Διάγραμμα 18β: Τα προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη θεσμικής θωράκισης εκ μέρους της πολιτείας σε ποσοστό %

Επίσης, το 2ο Ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε πενήντα οκτώ (58) θεραπευτές. Αφορούσε τη συσχέτιση της δυσλεξίας με την εμφάνιση δυσκολιών κοινωνικής συμπεριφοράς σε μαθητές με δυσλεξία.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις στην 1^η Ερώτηση, στην έρευνα συμμετείχαν πενήντα οκτώ (58) θεραπευτές. Από αυτούς οι τριάντα δύο (32) ήταν άνδρες και οι είκοσι έξι (26) γυναίκες.



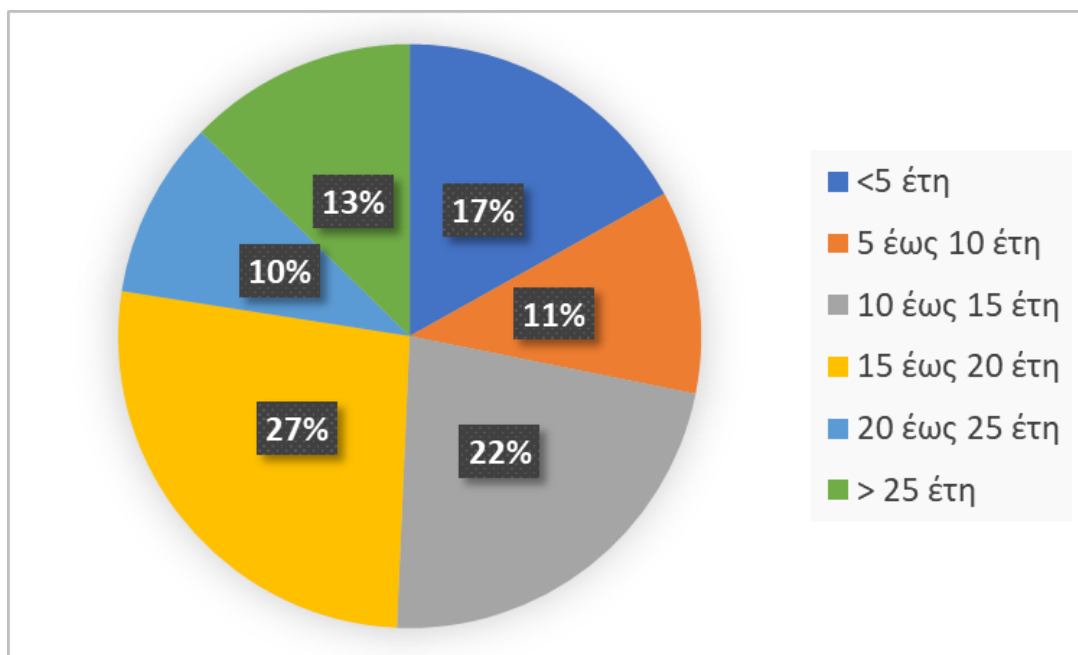
Διάγραμμα 19: Ποσοστό ερωτηθέντων ανά φύλλο

Η δεύτερη ερώτηση διερευνούσε τα έτη εμπειρίας των θεραπευτών. Οι απαντήσεις φαίνονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Έτη εμπειρία των θεραπευτών

<5 έτη	12
5 έως 10 έτη	8
10 έως 15 έτη	16
15 έως 20 έτη	19
20 έως 25 έτη	7
> 25 έτη	9

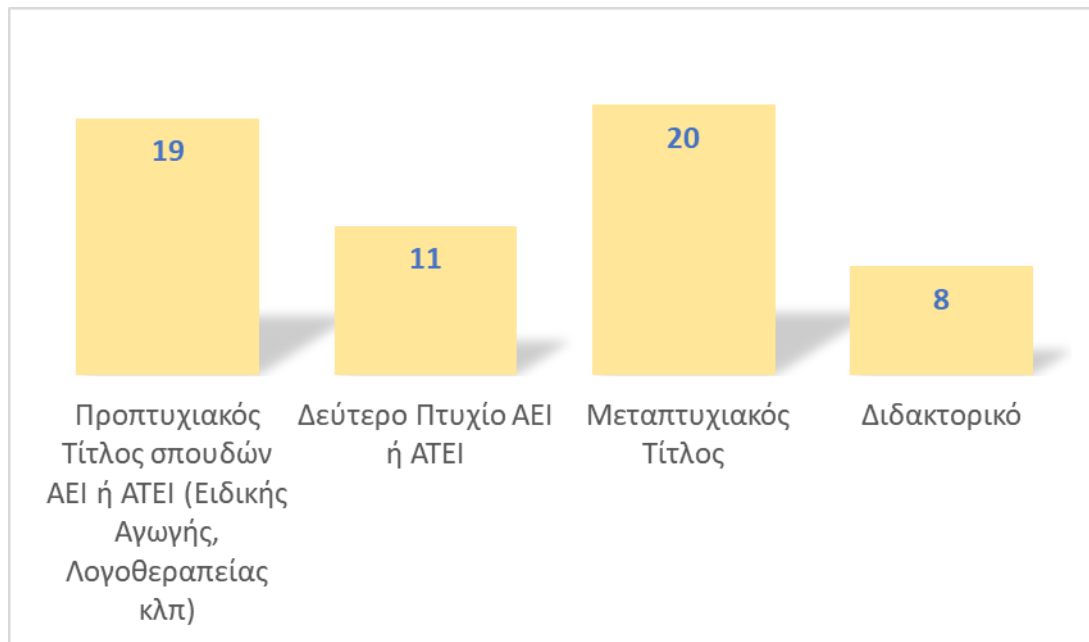
Οι απαντήσεις παριστάνονται σε ποσοστά στο ακόλουθο διάγραμμα.



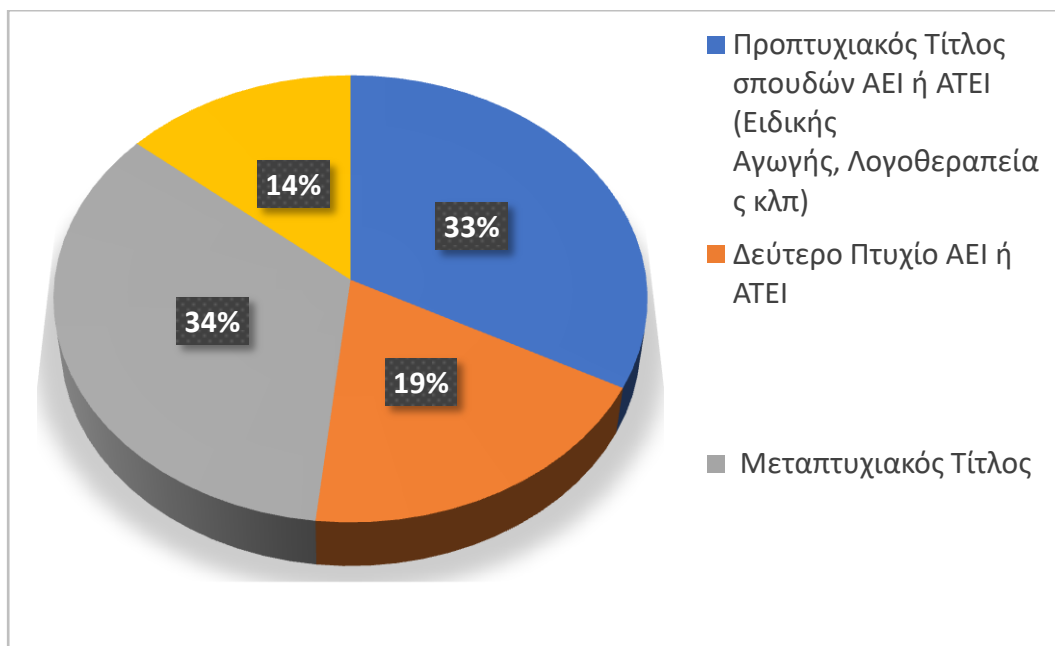
Διάγραμμα 20: Ποσοστά εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων θεραπευτών

Η 3^η Ερώτηση αφορούσε στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Οι θεραπευτές απάντησαν ως εξής:

- Προπτυχιακός Τίτλος σπουδών (Ειδικής Αγωγής, Λογοθεραπείας κλπ.): 19
- Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ: 11
- Μεταπτυχιακός Τίτλος: 20
- Διδακτορικό: 8



Διάγραμμα 21α: Μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων θεραπευτών



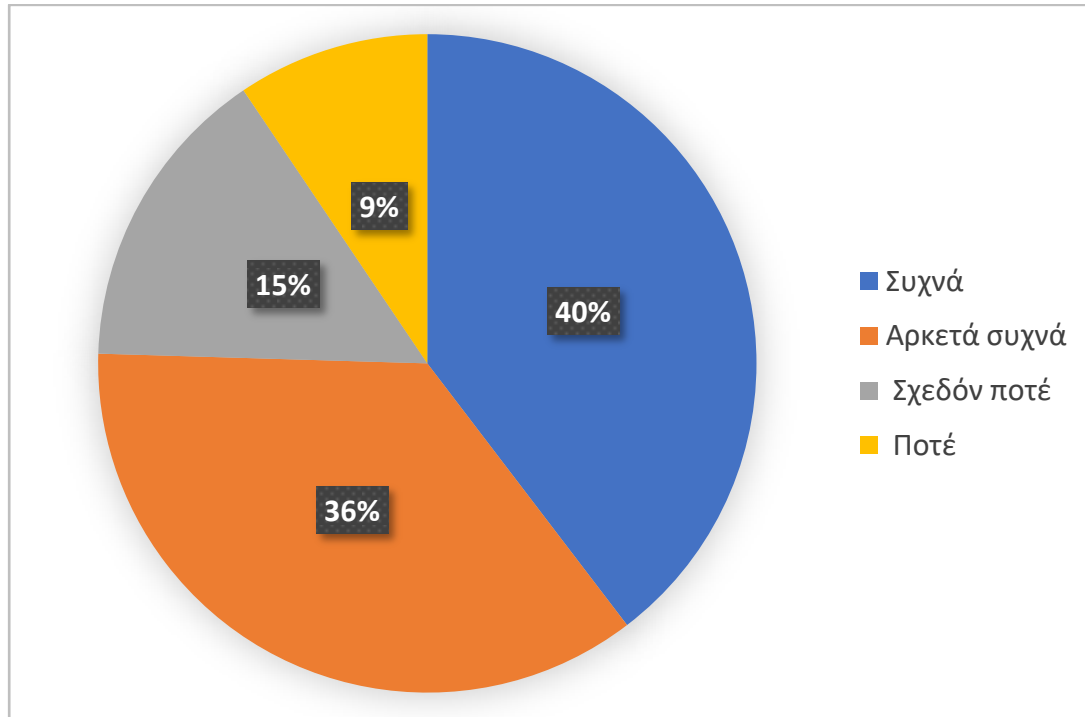
Διάγραμμα 21β: Μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων θεραπευτών σε ποσοστά

Η 4^η Ερώτηση τέθηκε ως ακολούθως: "θεωρείτε ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν συχνά προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά τους στον κοινωνικό του περίγυρο;"

Οι απαντήσεις είχαν ως εξής:

- Συχνά: 21

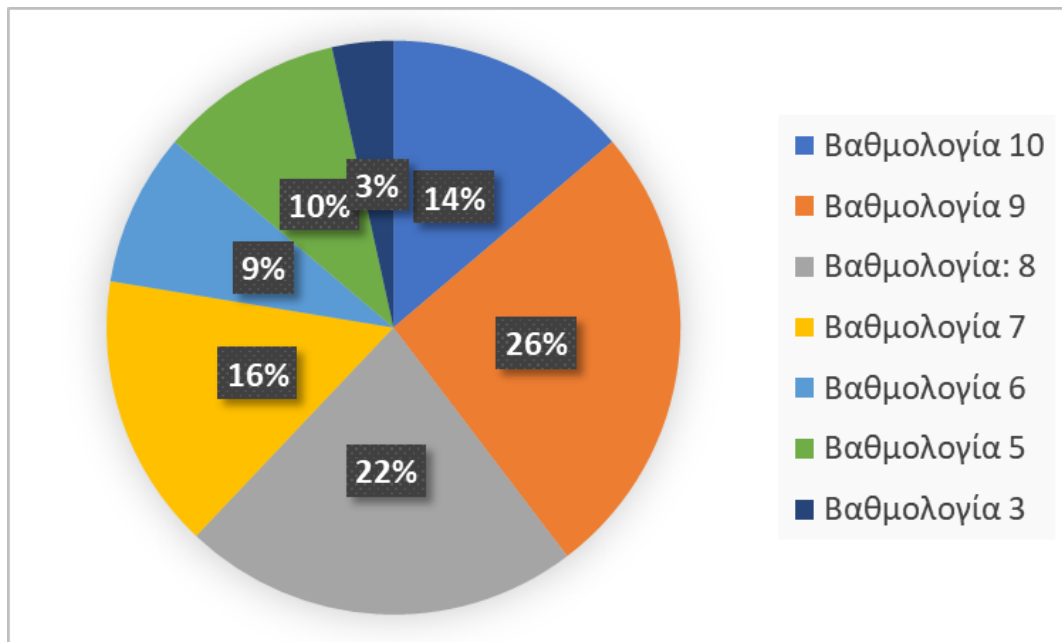
- Αρκετά συχνά: 19
- Σχεδόν ποτέ: 8
- Ποτέ: 5



Διάγραμμα 22: Θεώρηση για το αν οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν συχνά προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά τους στον κοινωνικό του περίγυρο

Στην 5^η Ερώτηση διερευνήθηκε κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι οι θεραπευτές από τα αποτελέσματα των βαραχυπρόθεσμων ή μακροχρόνιων παρεμβάσεών τους στους μαθητές που εμφανίζουν ζητήματα συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις σε κλίμακα από 0 έως 10, είχαν ως εξής:

- Βαθμολογία 10: 8
- Βαθμολογία 9: 15
- Βαθμολογία 8: 13
- Βαθμολογία 7: 9
- Βαθμολογία 6: 5
- Βαθμολογία 5: 6
- Βαθμολογία 3: 2



Διάγραμμα 23: Βαθμός ικανοποίησης των θεραπευτών από τα αποτελέσματα των βαρυσυμπεριφορών ή μακροχρόνιων παρεμβάσεών τους

Η 6^η Ερώτηση αφορά στην κρίση των θεραπευτών περί το γεγονός αν η βελτίωση των μαθητών με δυσλεξία σε μαθησιακό επίπεδο δύναται να συμβάλλει θετικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς.

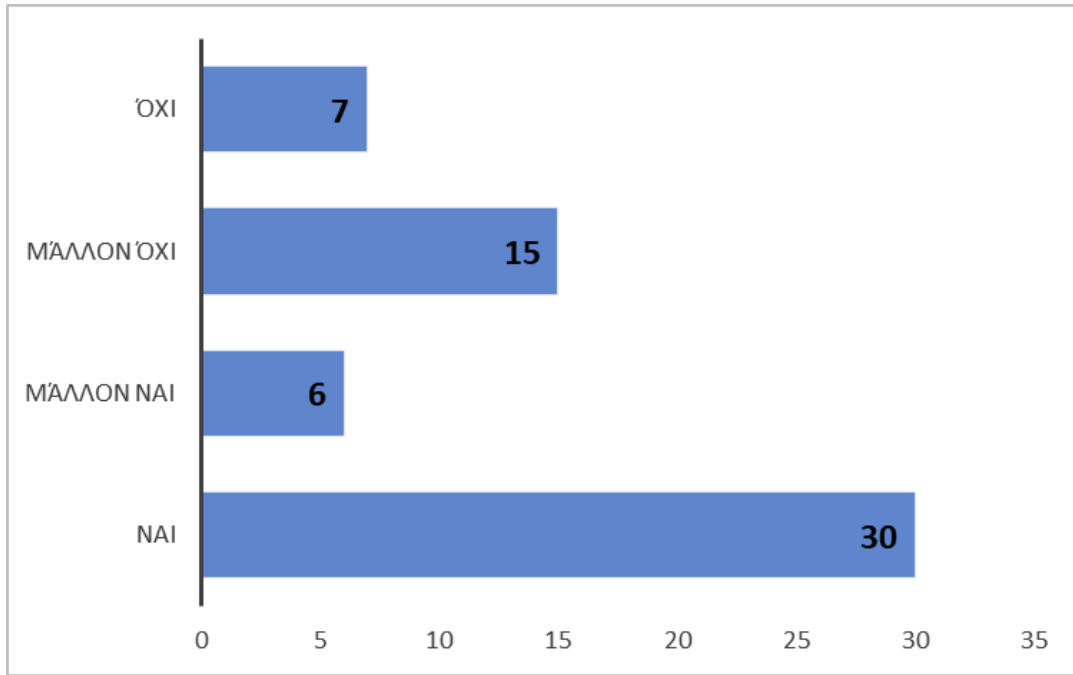
Οι απαντήσεις είχαν ως εξής:

Ναι: 30

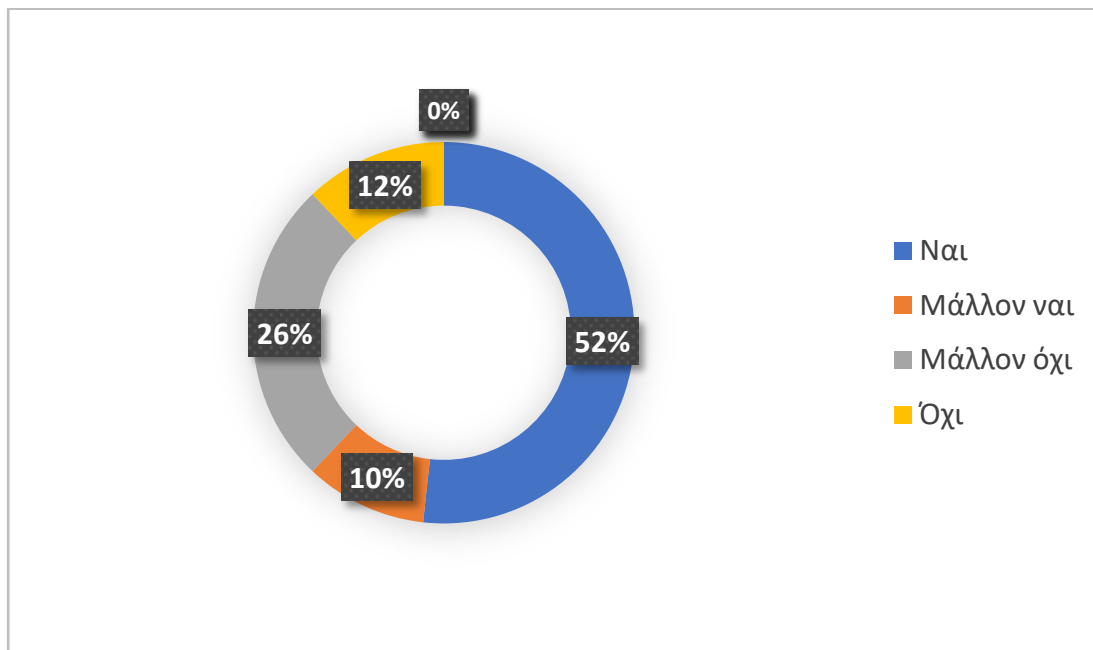
Μάλλον ναι: 6

Μάλλον όχι: 15

Όχι: 7



Διάγραμμα 24α: Η κρίση των θεραπευτών περί το αν η βελτίωση των μαθητών με δυσλεξία σε μαθησιακό επίπεδο δύναται να συμβάλλει θετικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς



Διάγραμμα 24β: Η κρίση σε ποσοστό % των θεραπευτών περί το αν η βελτίωση των μαθητών με δυσλεξία σε μαθησιακό επίπεδο δύναται να συμβάλλει θετικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς

Στην 7^η Ερώτηση κλήθηκαν να βαθμολογήσουν την πρόοδο των μαθητών, βαθμολογώντας από 0 έως 10.

Οι συμμετέχοντες θεραπευτές απάντησαν ως εξής:

Βαθμολογία 10: 12

Βαθμολογία 9: 14

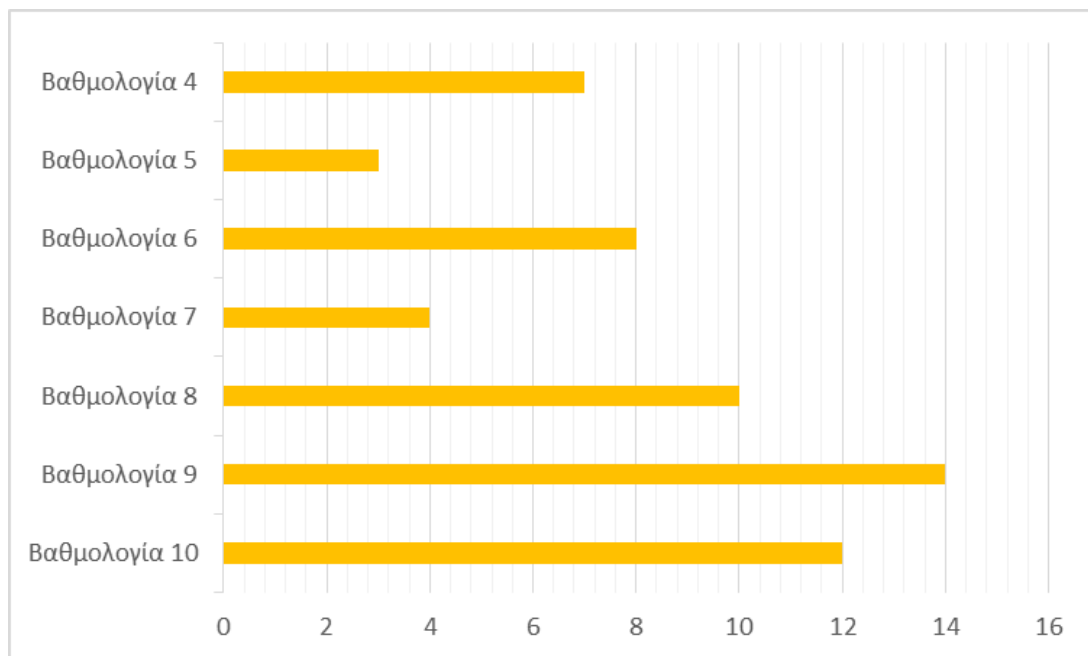
Βαθμολογία 8: 10

Βαθμολογία 7: 4

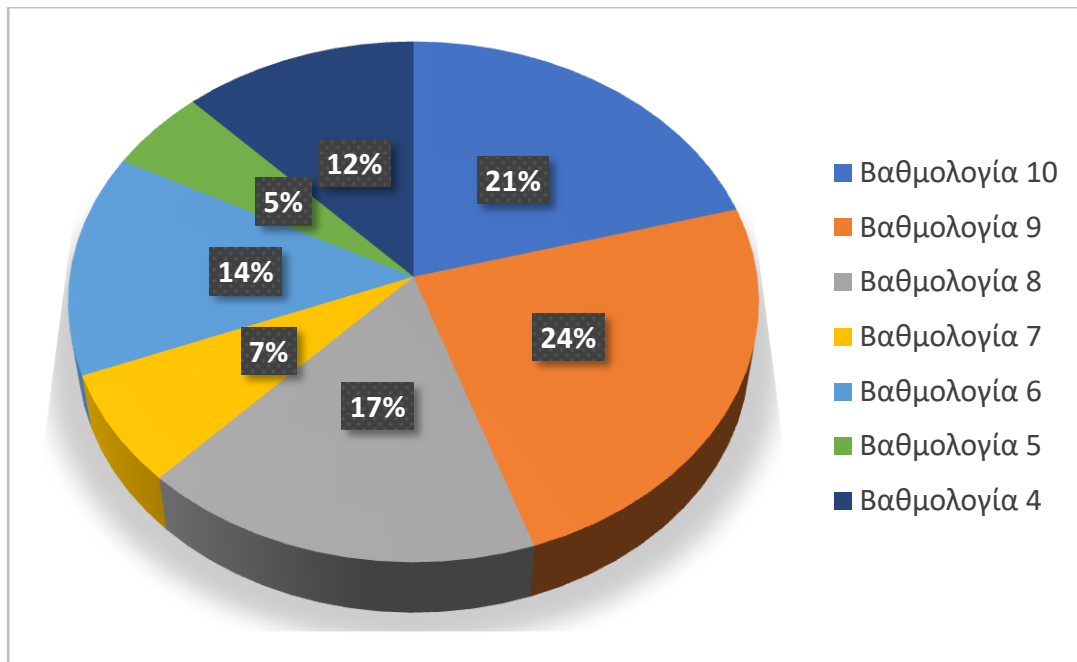
Βαθμολογία 6: 8

Βαθμολογία 5: 3

Βαθμολογία 4: 7



Διάγραμμα 25α: Βαθμολογία περί της πρόοδου των μαθητών



Διάγραμμα 25β: Βαθμολογία περί της προόδου των μαθητών σε ποσοστό %

Στην 8^η Ερώτηση κλήθηκαν οι θεραπευτές να βαθμολογήσουν τη συνεργασία τους με τους με τους γονείς / κηδεμόνες των παιδιών με δυσλεξία σε κλίμακα από 0 έως 10.

Απάντησαν ως εξής:

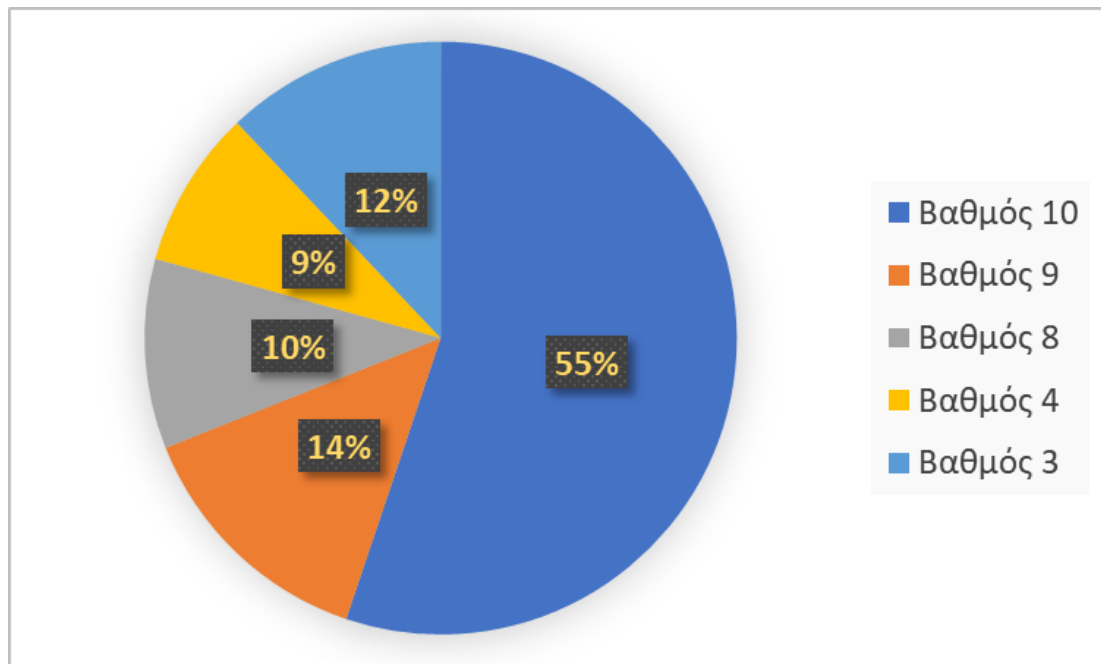
Βαθμός 10: 32

Βαθμός 9: 8

Βαθμός 8: 6

Βαθμός 4: 5

Βαθμός 3: 7



Διάγραμμα 26: Βαθμολογία της συνεργασία των θεραπευτών με τους με τους γονείς / κηδεμόνες των παιδιών με δυσλεξία

Η 9^η Ερώτηση ήταν η εξής: "Θεωρείτε ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ειδικές δεξιότητες που θα έπρεπε να αξιοποιούνται τόσο στα σχολεία και κατ' επέκταση στην κοινωνία;"

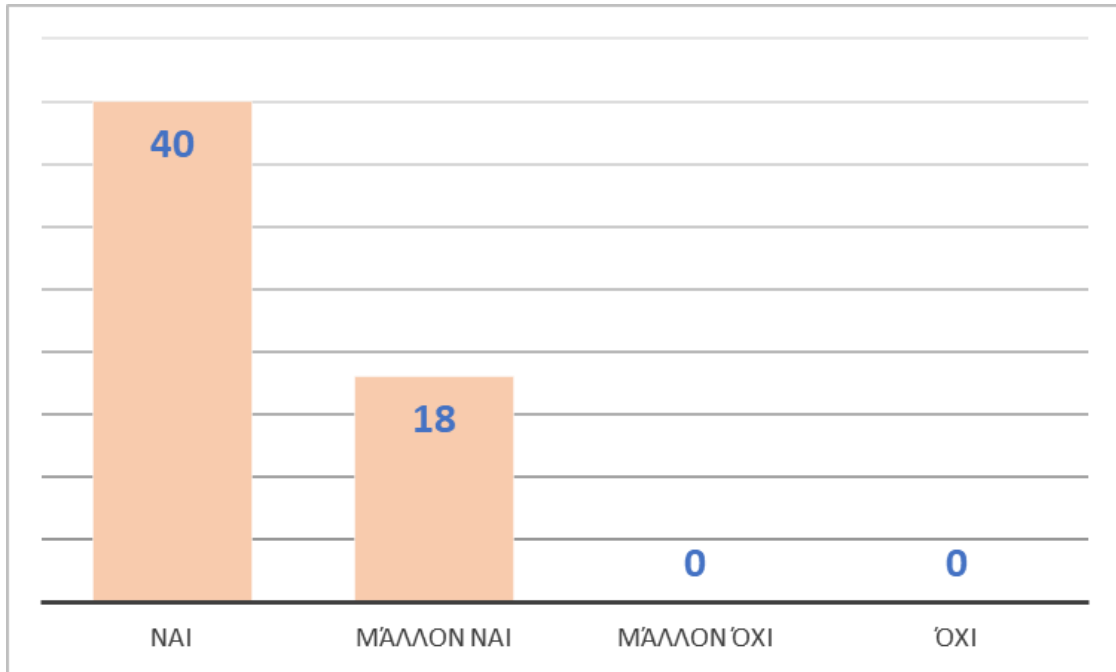
Οι θεραπευτές απάντησαν ως ακολούθως:

Ναι: 40

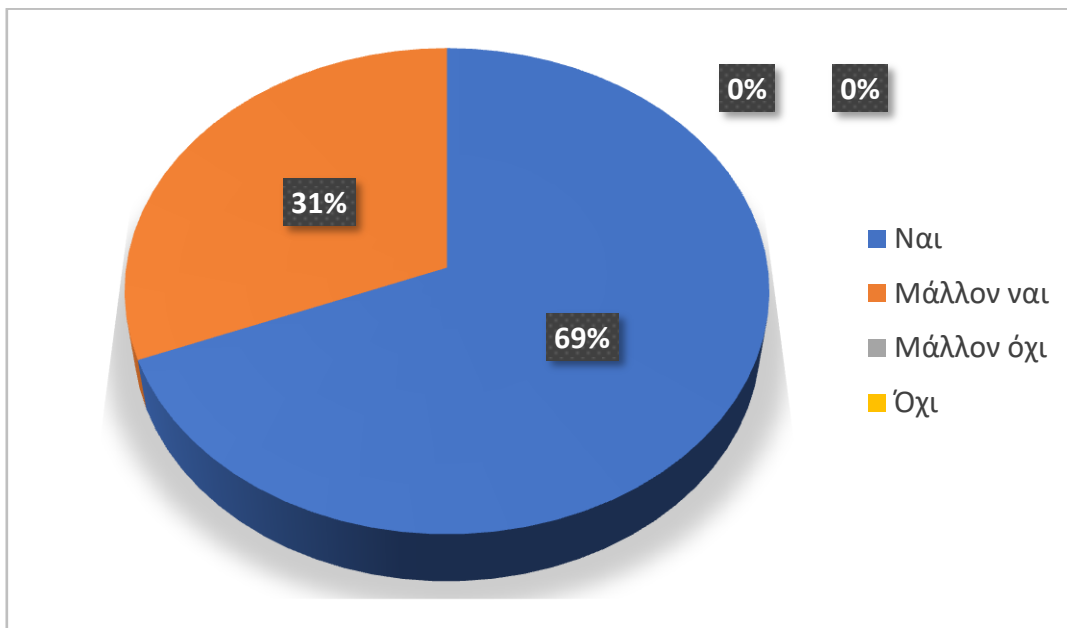
Μάλλον ναι: 18

Μάλλον όχι: -

Όχι: -



Διάγραμμα 27α: Απαντήσεις αναφορικά με το γεγονός ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ειδικές δεξιότητες που θα έπρεπε να αξιοποιούνται τόσο στα σχολεία και κατ' επέκταση στην κοινωνία

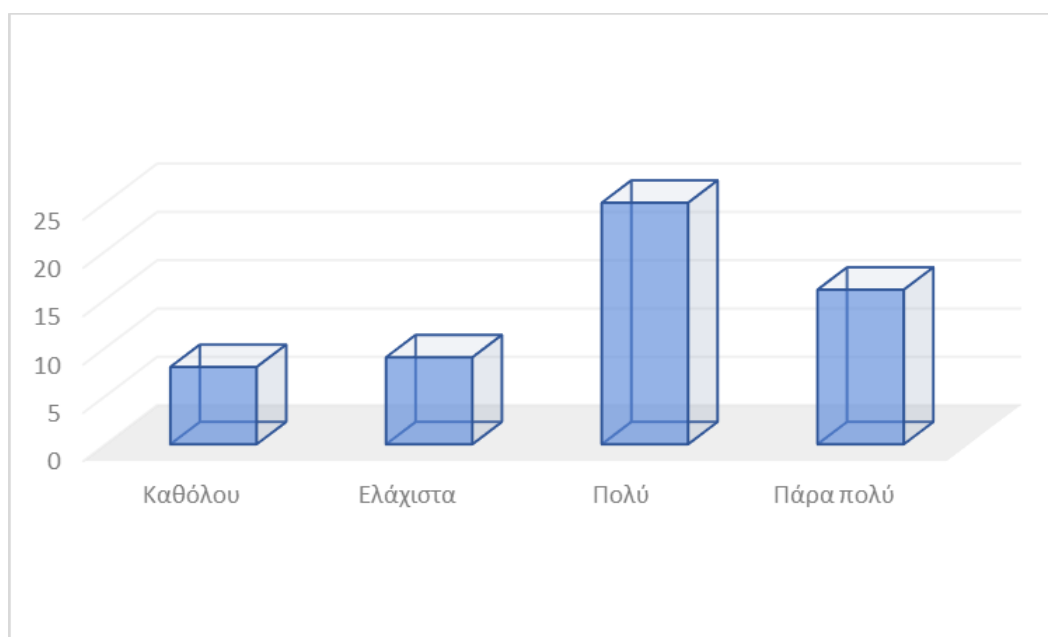


Διάγραμμα 27β: Απαντήσεις σε ποσοστό % αναφορικά με το γεγονός ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ειδικές δεξιότητες που θα έπρεπε να αξιοποιούνται τόσο στα σχολεία και κατ' επέκταση στην κοινωνία

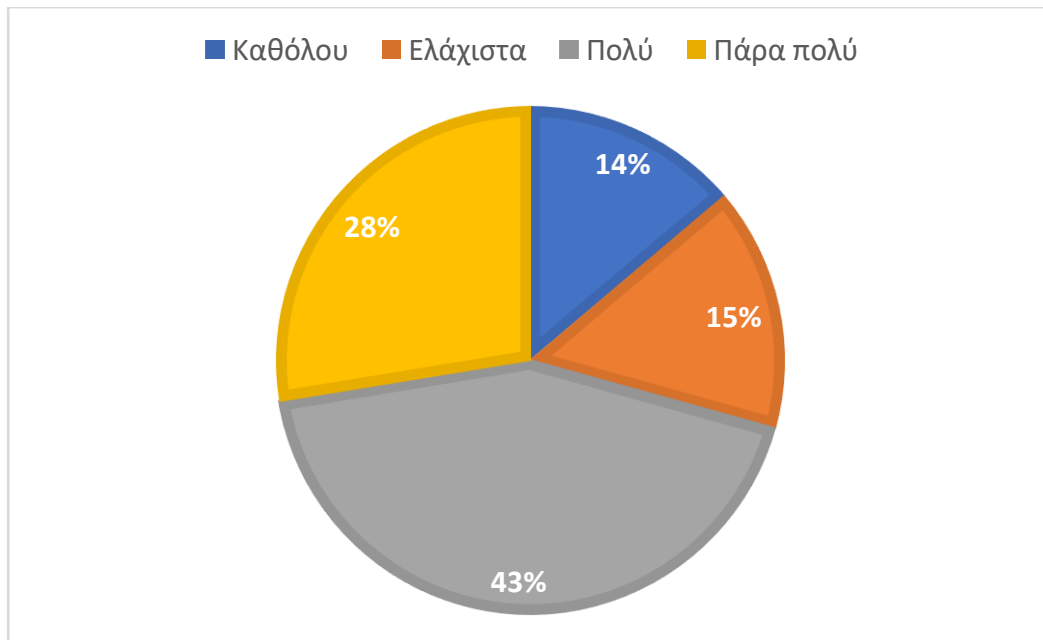
Στην 10^η ερώτηση διερευνήθηκε ο βαθμός με τον οποίο κατά την κρίση των θεραπευτών σχετίζεται η δυσλεξία των παιδιών με την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Οι απαντήσεις είχαν ως εξής:

- Καθόλου: 8
- Ελάχιστα: 25
- Πολύ: 16
- Πάρα πολύ



Διάγραμμα 28α: Ο βαθμός με τον οποίο - κατά την κρίση των θεραπευτών - η δυσλεξία των παιδιών σχετίζεται με την κοινωνική τους συμπεριφορά



Διάγραμμα 28β: Ο βαθμός εκφρασμένος σε ποσοστό % σύμφωνα με τον οποίο - κατά την κρίση των θεραπευτών - η δυσλεξία των παιδιών σχετίζεται με την κοινωνική τους συμπεριφορά

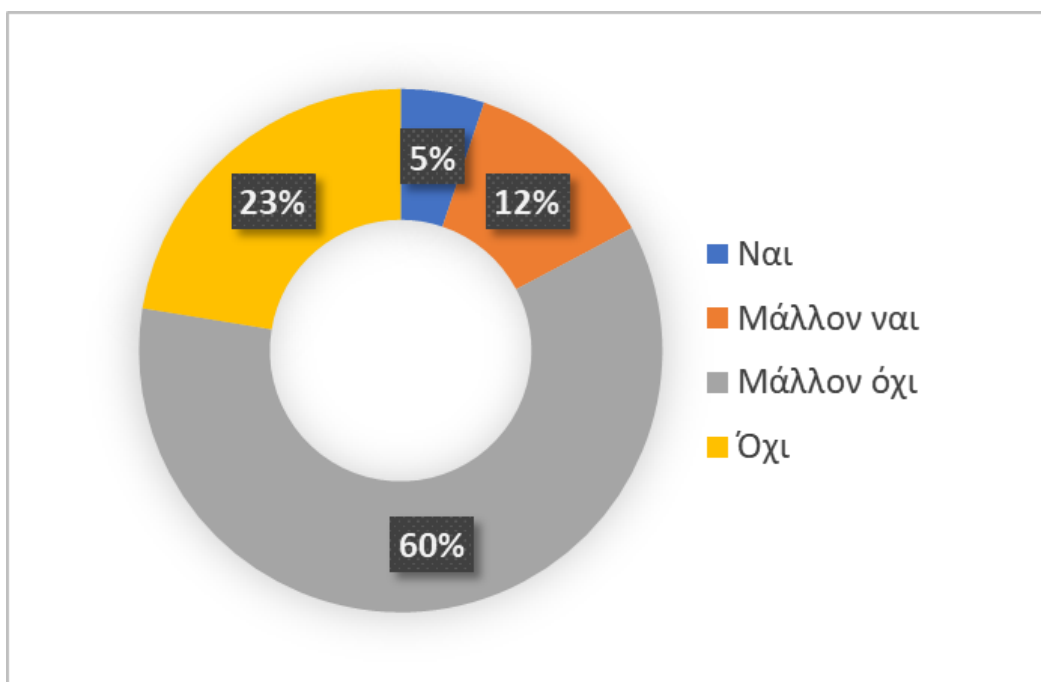
Η 11^η Ερώτηση διερεύνησε τη θεώρηση των θεραπευτών περί της ισότιμης αντιμετώπισης και υποστήριξης των μαθητών με δυσλεξία από το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας. Συγκεκριμένα η Ερώτηση είχε ως εξής: "Θεωρείτε ότι οι μαθητές με δυσλεξία υποστηρίζονται ισότιμα από το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας;". Οι θεραπευτές απάντησαν:

Ναι: 3

Μάλλον ναι: 7

Μάλλον όχι: 35

Όχι: 13



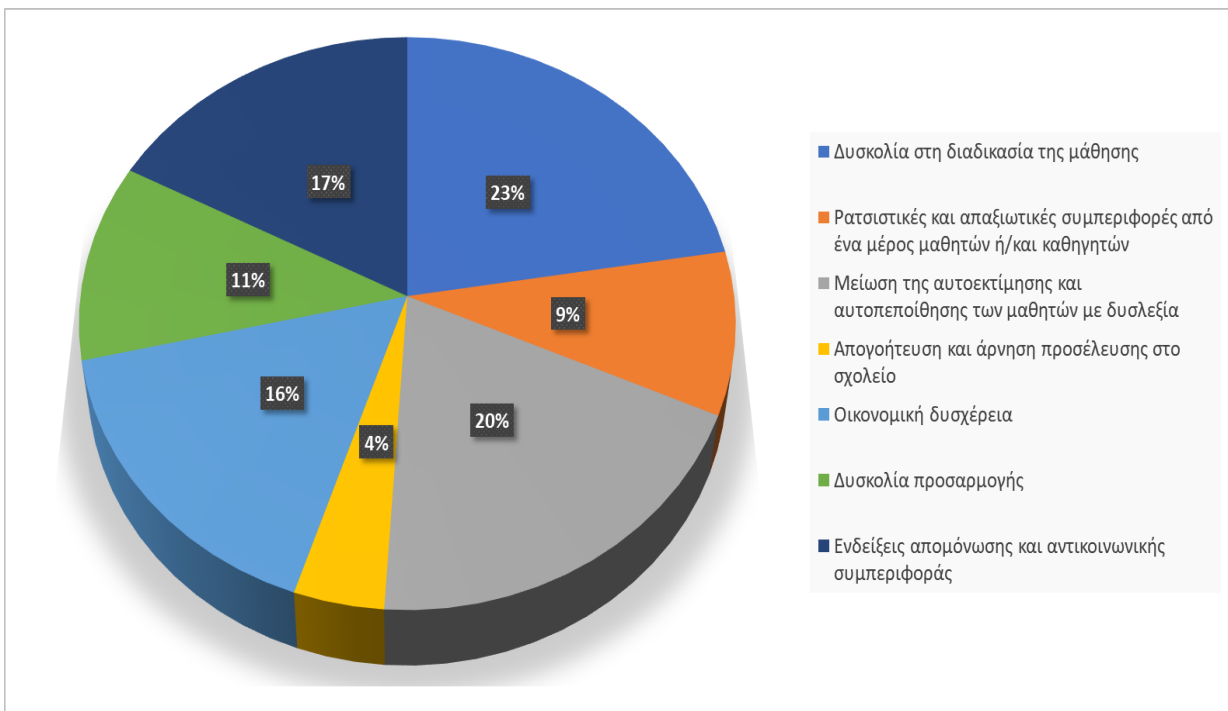
Διάγραμμα 29: θεώρηση των θεραπειών περί της ισότιμης ή μη υποστήριξης των μαθητών με δυσλεξία από το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις οι σαράντα οκτώ (48) από τους πενήντα οκτώ (58) θεραπευτές απάντησαν Μάλλον όχι ή όχι. Το εν λόγω υποσύνολο των θεραπειών κλήθηκαν με την τελευταία ερώτηση να αναφέρουν τα αντίστοιχα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της έλλειψης ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών με δυσλεξία.

Οι απαντήσεις των θεραπειών φαίνονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7: Απαντήσεις για τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της έλλειψης ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών με δυσλεξία

Δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης	22
Ρατσιστικές και απαξιοτικές συμπεριφορές από ένα μέρος μαθητών ή/και καθηγητών	9
Μείωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών με δυσλεξία	19
Απογοήτευση και άρνηση προσέλευσης στο σχολείο	4
Οικονομική δυσχέρεια	16
Δυσκολία προσαρμογής	11
Ενδείξεις απομόνωσης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς	17



Διάγραμμα 30: Απαντήσεις για τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της έλλειψης ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών με δυσλεξία

Αναφορικά με τη διερεύνηση της συμπεριφοράς των παιδιών στον κοινωνικό τους περίγυρο, προκύπτει ότι τα είκοσι οκτώ (28) από τα σαράντα δύο (42) παιδιά παρουσιάζουν ζητήματα συμπεριφοράς στον κοινωνικό τους περίγυρο, ήτοι περίπου το 67% των παιδιών. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η δυσλεξία ενδεχομένως να αποτελεί έναν από τους παράγοντες που δύνανται να προκαλέσουν αποσταθεροποίηση στην ψυχοσύνθεση των παιδιών με συνέπεια την ασταθή συμπεριφορά τους.

Στη βάση αυτή, διερευνήθηκε αν τα παιδιά παρακολουθούνται από ειδικό θεραπευτή(π.χ. λογοθεραπευτή). Προέκυψε ότι όλοι οι μαθητές υποστηρίζονται και ιδιωτικά από δασκάλους ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές κλπ., προκειμένου οι μαθητές να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ταυτόχρονα, άνω του 85% των γονέων δηλώνουν ικανοποιημένοι από την υποστήριξη του ειδικού θεραπευτή που παρακολουθεί και υποστηρίζει το παιδί τους. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο και δηλώνουν ότι υφίσταται σημαντική βελτίωση των παιδιών σε ζητήματα συμπεριφοράς σε ποσοστό περίπου 65%. Ωστόσο, παραμένει

ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 35% που δεν παρατηρείται βελτίωση συμπεριφορική.

Παρόλα αυτά, σε γενικές γραμμές η πρόοδος των παιδιών είναι σημαντική. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, άνω του 65% εμφανίζει πρόοδο. Η ερώτηση σχετίζεται και με την προηγούμενη που αφορούσε στην παρατήρηση της συμπεριφοράς.

Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά συνδέεται με τη συνολική πρόοδο του κάθε παιδιού. Εφόσον ένας μαθητής με δυσλεξία σημειώνει πρόοδο στις επιδόσεις στο σχολείο, αυτόματα εμφανίζει πρόοδο και στην συμπεριφορά του και το αντίστροφο. Πρόκειται, λοιπόν, για αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες.

Ακόμη, οι κύριοι ανασταλτικοί παράγοντες αναφορικά με την έλλειψη προόδου ορισμένων παιδιών είναι ενδεχομένως η λανθασμένη αντιμετώπιση από τη μεριά του θεραπευτή, η έλλειψη συνεργασίας των θεραπειών με τους δασκάλους του σχολείου, η ανωριμότητα και η ελλιπής ανταπόκριση των μαθητών, το απαιτητικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε κάποιες περιπτώσεις το οικογενειακό περιβάλλον που αδυνατεί να ανταποκριθεί με ορθό τρόπο και ουσιαστικά στις ανάγκες των παιδιών.

Αναφορικά με τα βασικά προβλήματα που συνδέονται με την συμπεριφορά των παιδιών στον κοινωνικό τους περίγυρο οι κύριες εκδηλώσεις είναι το γεγονός ότι το 20% ασκούν βία σε άλλα παιδιά, περίπου το 33% δεν εμφανίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε παιχνίδια ή το 30% επιμένει στην άποψή του. Ακόμη, ένα ποσοστό της τάξης του 16% δεν ακολουθεί τους κανόνες τις ομάδας. Ωστόσο, ενδεχομένως, το πιο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει είναι το αίσθημα κατωτερότητας που αισθάνονται οι μαθητές. Πρακτικά, περίπου το 45% αισθάνεται στιγματισμένο, γεγονός που σημαίνει ότι δεν γίνεται σωστή διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθητών ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, σύμφωνα με τις απαντήσεις, μόλις το 2% των παιδιών κλαίνε συχνά, γεγονός που ίσως απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση και ανάλυση από ειδικούς ψυχοθεραπευτές.

Οι γονείς σε ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 88% είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τον ειδικό θεραπευτή που έχει αναλάβει το παιδί τους. Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξης του 12% εμφανίζεται δυσαρεστημένο από τη συνεργασία τους. Το ποσοστό αυτό σχεδόν ταυτίζεται με το ποσοστό των μαθητών που δεν έχουν εμφανίσει ιδιαίτερη πρόοδο. Επομένως, παίζει καταλυτικό ρόλο η συνεργασία μεταξύ των ειδικών και των γονέων, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην γενικότερη πρόοδο των παιδιών.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το 90% των γονέων τα παιδιά με δυσλεξία, διαθέτουν ξεχωριστές δεξιότητες, οι οποίες θα έπρεπε να εντοπίζονται και να αξιοποιούνται τόσο από τους ειδικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Η απάντηση αυτή εμμέσως αφήνει αιχμές ως προς την ελλιπή αντιμετώπιση των παιδιών από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο απ' ό,τι φαίνεται δεν έχει αναπτύξει ή εφαρμόσει σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία για τα παιδιά με δυσλεξία στα σχολεία, προκειμένου να αξιοποιήσει πλήρως ορισμένες σημαντικές τους κλίσεις ή δεξιότητες.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε επαναληπτική ερώτηση ελέγχου των απαντήσεων προγενέστερης ερώτησης με διαφορετική διατύπωση, οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τη σύνδεση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με τη δυσλεξία. Έτσι, ενώ σε προηγούμενη ερώτηση περίπου το 66% των γονέων αναφέρουν ότι το παιδί τους εμφανίζει ζητήματα συμπεριφοράς στο περίγυρό του, εντούτοις, δεν θεωρούν ότι συσχετίζεται η συμπεριφορά με τη δυσλεξία σε ποσοστό που σχεδόν ταυτίζεται και είναι της τάξης του 64%.

Παρόλα αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (95%) αναπτύσσει φιλικές σχέσης με άλλα παιδιά, ενώ συμμετέχουν σχεδόν στο σύνολό και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως το ποδόσφαιρο, μπάσκετ, χορό, θεατρικό, μουσική, ζωγραφική κλπ.

Επιπλέον, δίδεται η δυνατότητα μέσω της έρευνας να εκφράσουν οι γονείς το παράπονο ότι το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας για παιδιά με δυσλεξία δεν υποστηρίζει κατάλληλα τα παιδιά. Συγκεκριμένα, περίπου το 83% των γονέων εμφανίζεται δυσαρεστημένο από την αντιμετώπιση της πολιτείας ως προς το ζήτημα αυτό.

Μάλιστα, ανέφεραν ως τα κύρια ζητήματα που προκύπτουν από την έλλειψη θεσμικής θωράκισης εκ μέρους της πολιτείας τα εξής:

- Δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης
- Ρατσιστικές και απαξιωτικές συμπεριφορές από ένα μέρος μαθητών ή/και καθηγητών
- Μείωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών με δυσλεξία
- Απογοήτευση και άρνηση προσέλευσης στο σχολείο
- Οικονομική επιβάρυνση για την υποστήριξη των μαθητών από ιδιώτη θεραπευτή.

Προκειμένου, η εν λόγω έρευνα να εμβαθύνει και να ελέγξει περαιτέρω τις αρχικές τις υποθέσεις επιτυγχάνοντας τους στόχους της, καταρτίστηκε και 2^ο Ερωτηματολόγιο, όπου κλήθηκαν να απαντήσουν πενήντα οκτώ (58) ειδικοί θεραπευτές, δάσκαλοι ειδικής αγωγής (είτε ιδιώτες είτε του δημοσίου τομέα). Το ερωτηματολόγιο, επιχείρησε εκ νέου να συσχετίσει τη δυσλεξία με την εμφάνιση δυσκολιών κοινωνικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τη θεώρηση και την εμπειρία των ειδικών.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (87%) είχε εργασιακή εμπειρία άνω των δέκα (10) ετών, ενώ αρκετοί από τους συμμετέχοντες είχαν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών (35%) και Διδακτορικό (14%). Επομένως, πρόκειται για επιστήμονες με ιδιαίτερα υψηλά τυπικά προσόντα και παιδαγωγική εμπειρία.

Οι ειδικοί θεραπευτές θεωρούν ότι αρκετοί μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν συχνά προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά τους στον κοινωνικό του περίγυρο. Συγκεκριμένα αναφέρουν σε ποσοστό περίπου 70% ότι συχνά εμφανίζουν ζητήματα συμπεριφοράς.

Εντούτοις, οι θεραπευτές εμφανίζονται σε ποσοστό άνω του 60% ικανοποιημένοι αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των βραχυπρόθεσμων ή μακροχρόνιων παρεμβάσεών τους στους μαθητές που έχουν δυσλεξία και παράλληλα εμφανίζουν ζητήματα συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι σε γενικές γραμμές η παρέμβαση που κάνουν είναι αποτελεσματική τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς όσο και σε μαθησιακό επίπεδο. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο και θεωρούν σε περίπου ίδιο ποσοστό ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν πρόοδο.

Αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς, αναφέρουν ότι σε ποσοστό άνω του 70% είναι άριστη. Πρόκειται για παράγοντα σημαντικό για την πρόοδο των παιδιών. Σε αντίθετη περίπτωση, όπως ήδη προαναφέρθηκε, προκύπτει ότι οι μαθητές δεν εμφανίζουν την προσδοκώμενη πρόοδο.

Επιπλέον, οι θεραπευτές κρίνουν βάσει της εμπειρίας τους ότι όλοι σχεδόν οι μαθητές με δυσλεξία διαθέτουν ειδικές δεξιότητες που θα έπρεπε να αξιοποιούνται τόσο στα σχολεία και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

Αναφορικά με το βαθμό με τον οποίο κατά την κρίση των θεραπευτών σχετίζεται η δυσλεξία των παιδιών με την κοινωνική τους συμπεριφορά, μόλις το 13% θεωρεί ότι δεν υφίσταται καμία συσχέτιση της δυσλεξίας με την κοινωνική συμπεριφορά. Οι θεραπευτές σε ποσοστό 70% κρίνουν ότι υφίσταται συσχέτιση.

Ταυτόχρονα, όπως οι γονείς έτσι και οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν ότι θα πρέπει να υφίσταται ισότιμη αντιμετώπισης και υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας. Συγκεκριμένα, το 82% κρίνει ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν αντιμετωπίζονται όπως αρμόζει από την πολιτεία και το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με τους θεραπευτές, τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της έλλειψης ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών με δυσλεξία είναι τα ακόλουθα:

- Δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης
- Ρατσιστικές και απαξιώτικες συμπεριφορές από ένα μέρος μαθητών ή/και καθηγητών
- Μείωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών με δυσλεξία
- Απογοήτευση και άρνηση προσέλευσης στο σχολείο
- Οικονομική δυσχέρεια
- Δυσκολία προσαρμογής
- Ενδείξεις απομόνωσης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς

Όλα τα ανωτέρω ζητήματα αποτελούν ενδεχομένως και βασικές αιτίες για την επακόλουθη προβληματική κοινωνική συμπεριφορά από μια μεγάλη μερίδα παιδιών με δυσλεξία.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, οι σύγχρονες μέθοδοι που εφαρμόζονται από ειδικούς θεραπευτές για την παρέμβασή τους σε μαθητές με δυσλεξία είναι αποτελεσματικές σε μεγάλο βαθμό, δεδομένου ότι τόσο οι γονείς όσο και οι θεραπευτές σε ιδιαίτερα μεγάλο ποσοτό βαθμολογούν την πρόοδο των μαθητών ως ιδιαίτερα μεγάλη. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο, δεδομένου ότι παράλληλα με τις επιστήμες που έχουν εξελιχθεί ραγδαία, έχει εξελιχθεί και η ειδική αγωγή και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται, με αποτέλεσμα να υπάρχουν θεαματικά αποτελέσματα στην πρόοδο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι πράγματι υφίσταται ένα σημαντικό ποσοστό που οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν ταυτόχρονα και προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς. Εντούτοις, με τις παρεμβάσεις των ειδικών και τη στήριξη των οικογενειών, το εν λόγω πρόβλημα αμβλύνεται.

Τέλος, οι παρεμβάσεις των των ειδικών στους μαθητές με δυσλεξία που εμφανίζουν προβληματική κοινωνική συμπεριφορά κρίνονται τόσο από τους ειδικούς όσο και από τους γονείς σε μεγάλο ποσοστό ως επιτυχημένες, γεγονός που ικανοποιεί αμφότερες

τις δύο πλευρές δίνοντάς τους την ικανοποίηση ότι αποδίδουν οι προσπάθειες που γίνονται για το καλό των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Βάσει του εύρους της ποικιλομορφίας των χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθίσταται σαφές ότι οι προτεινόμενες μέθοδοι και τρόποι αντιμετώπισης είναι απαραίτητο να εξατομικεύονται.

Οι ερευνητικές μέθοδοι αντιμετώπισης που έχουν προταθεί, αποτελούν τον οδηγό για τους ειδικούς, οι οποίοι ωστόσο οφείλουν διαρκώς να επιδιώκουν την ενημέρωση τους για τα νέα δεδομένα που προκύπτουν αναφορικά με τις διάφορες διαταραχές. Άλλωστε υφίστανται ακόμη αρκετά σημεία που παραμένουν αχαρτογράφητα.

Επιπλέον, έχουν εξελιχθεί τόσο οι μέθοδοι αξιολόγησης και διάγνωσης των διαταραχών όσο και οι πρακτικές αντιμετώπισης. Ιδιαίτερα με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, παρέχονται πλέον νέες δυνατότητες σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, ώστε να επιτύχουν το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα.

Ενδεικτικά, σε έρευνά τους οι Burnsetal. (2012), ανέφεραν ότι η παρέμβασή τους σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με χρήση ηλ. υπολογιστών ενίσχυσε την ευχέρειά τους στα μαθηματικά και βελτιώθηκε η επίδοσή τους.

Επιπροσθέτως, διαφαίνεται ότι υφίσταται η αναγκαιότητα πριν την παρέμβαση για την πρόληψη ή την έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών διαταραχών. Αναφορικά με αυτό το ζήτημα, έχουν υπάρξει αρκετές έρευνες, οι οποίες υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα αυτή, ζητώντας επιτακτικά την συνέχιση των μελετών προς την κατεύθυνση της πρόληψης (Snow, Burns&Griffins, 1998).

Άλλωστε, η διεθνής εμπειρία φανερώνει ότι π.χ. η πλειοψηφία των αναγνωστικών μαθησιακών διαταραχών, δύναται να προληφθεί, εφόσον επιλεγθεί η κατάλληλη διδασκαλία και η παρέμβαση γίνει έγκαιρα και αποτελεσματικά ακόμα και από την ηλικία των πέντε ετών που το παιδί βρίσκεται στο Νηπιαγωγείου (NationalReadingPanel, 2000).

Επιπροσθέτως, ενδεχομένως η λεγόμενη διδασκαλία των στρατηγικών θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να είναι σε θέση να επιλύουν με αποτελεσματικότητα τα προβλήματά τους εντός, αλλά και εκτός της σχολικής κοινότητας (Τζουριάδου, 2011).

Η κάθε διδασκαλία στρατηγικής (γνωστικής ή μεταγνωστικής) αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες διαταραχές (Luke, 2006; Grahametal., 2012).

Για παράδειγμα, με τις γνωστικές στρατηγικές, οι μαθητές επεξεργάζονται και αλληλεπιδρούν με ένα κείμενο. Τότε καταφέρνουν να κατακτήσουν τη γνώση. Αντίστοιχα, με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, υποστηρίζονται οι μαθητές ανάλογα την επίδοσή τους ορίζοντας την αυτορρυθμιζόμενη διδασκαλία και την αυτοενίσχυση (Grahametal., 2012).

Κατ' αυτόν τον τρόπο προωθείται η αυτονομία των μαθητών (Κουτσοουράκη, 2009).

Γενικά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μια ιδιαίτερα ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά. Το γεγονός αυτό τους καθιστά ξεχωριστούς εντός του συνόλου με αρνητικές συνέπειες στην ψυχοσύνθεσή τους εξαιτίας σχολίων από τους συμμαθητές τους ή λόγω του γεγονότος ότι αδυνατούν οι δάσκαλοι να αντιληφθούν ότι δεν ευθύνονται οι μαθητές για την ανεξήγητη στάση τους.

Επιπλέον, επειδή, τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή, είναι απαραίτητο, να είναι παρατηρητικοί οι γονείς και οι δάσκαλοι σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά των παιδιών και να επιδεικνύουν ιδιαίτερη προσοχή στις ενέργειές τους, υπομονή και αγάπη.

Ταυτόχρονα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καταλυτικός. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να είναι δημιουργικοί και εφευρετικοί στη διδασκαλία τους, αποβάλλοντας την απουσία ενδιαφέροντος των μαθητών.

Το σχέδιο μαθήματος και εν γένει ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός πρέπει να φέρει ιεραρχικούς και δομημένους στόχους ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου δυστυχώς έως και σήμερα δεν παρατηρείται η προσαρμογή του σε μεγάλο βαθμό σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Γι' αυτό απαιτείται η διαρκής παροχή κινήτρων και ευκαιριών για την αποκόμιση όσο το δυνατόν περισσότερων εμπειριών, που θα αυξάνουν τις πιθανότητες να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών.

Παράλληλα, με τη χρήση ειδικών λογισμικών σε tablet ή ηλ. υπολογιστές μπορεί συμβάλλει στην προαγωγή και ενίσχυση βασικών σχολικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικών πράξεων κλπ.

Ενδεχομένως το πιο κρίσιμο χαρακτηριστικό αποτελεί η ετοιμότητα που πρέπει να έχει ο κάθε δάσκαλος, προκειμένου να αντιμετωπίζει κάθε απρόοπτο συμβάν εντός της τάξης. Αυτό σημαίνει ότι ακόμα κι αν εφαρμόζει κάποια ειδική μέθοδο ή τεχνική,

θα πρέπει να έχει την ευελιξία να την τροποποιεί σε πραγματικό χρόνο, εφόσον το κρίνει απαραίτητο. Με άλλα λόγια, επειδή η εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να τροποποιεί το σχεδιασμό του ανάλογα με τις συνθήκες. Για παράδειγμα, σε περίπτωση έλλειψης συμμετοχής, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει το μάθημα μέσω ομαδικών παιχνιδιών. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τη συνεργατική μάθηση. Έτσι, λοιπόν, και σύμφωνα και με την αρχική υπόθεση, υφίστανται θετικά αποτελέσματα στην βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πλειοψηφία των μαθητών με δυσλεξία δεν απαιτείται να φοιτήσουν σε Ειδικό Σχολείο εκτός και εάν φέρουν παράλληλα κι άλλες παθήσεις. Ωστόσο, κρίνεται σημαντική η υποστήριξή τους με την παράλληλη στήριξη.

Επιπλέον, η δυσλεξία ενδεχομένως να αποτελεί έναν από τους παράγοντες που δύνανται να προκαλέσουν αποσταθεροποίηση στην ψυχοσύνθεση των παιδιών με συνέπεια την ασταθή συμπεριφορά τους. Γι' αυτό το λόγο και ορθά όλοι οι μαθητές υποστηρίζονται παράλληλα από ιδιώτες θεραπευτές (λογοθεραπευτές κλπ.), ώστε οι μαθητές να προοδεύουν και να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπροσθέτως, καθίσταται σαφές ότι στην Ελλάδα οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και οι θεραπευτές είναι ικανοποιητικά καταρτισμένοι, ώστε να επιτύχουν τα κατάλληλα αποτελέσματα αναφορικά με την γενική πρόοδο των μαθητών με δυσλεξία.

Ακόμη, η συμπεριφορά των παιδιών συνδέεται με τη συνολική τους πρόοδο. Η πρόοδος τους στις επιδόσεις στο σχολείο έχει αμφιμονοσήμαντη σχέση με την πρόοδο και στην συμπεριφορά τους.

Ακόμη, οι κύριοι ανασταλτικοί παράγοντες αναφορικά με την έλλειψη προόδου ορισμένων παιδιών είναι ενδεχομένως η λανθασμένη αντιμετώπιση από τη μεριά του θεραπευτή, η έλλειψη συνεργασίας των θεραπειών με τους δασκάλους του σχολείου, η ανωριμότητα και η ελλιπής ανταπόκριση των μαθητών, το απαιτητικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε κάποιες περιπτώσεις το οικογενειακό περιβάλλον που αδυνατεί να ανταποκριθεί με ορθό τρόπο και ουσιαστικά στις ανάγκες των παιδιών.

Επίσης, οι μαθητές με δυσλεξία διαθέτουν ξεχωριστές δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να εντοπίζονται και να αξιοποιούνται.

Τέλος από την έλλειψη στήριξης των μαθητών με δυσλεξία εκ μέρους της πολιτείας προκύπτουν σημαντικά ζητήματα, όπως, η δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης, οι ρατσιστικές και απαξιοτικές συμπεριφορές από ένα μέρος μαθητών ή/και καθηγητών, η μείωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών με δυσλεξία, η απογοήτευση και άρνηση προσέλευσης στο σχολείο από τους μαθητές, αλλά και η σαφής οικονομική επιβάρυνση για την υποστήριξη των μαθητών από

ιδιώτη θεραπευτή. Παράλληλα υφίστανται ενδείξεις απομόνωσης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών.

Βάσει όλων των ανωτέρω, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τηνπιθανήαντικοινωνική συμπεριφορά από μια μεγάλη μερίδα παιδιών με δυσλεξία.

Ωστόσο, είναι ξεκάθαρο ότιηεπιστήμη καλπάζει σε όλους τους τομείς. Η πρόοδος και η επινόηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων, δύνανται να υποστηρίξουν καταλυτικά εν γένει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Κάθε εκπαιδευτική μέθοδος, πρέπει να προσαρμόζεται εξατομικευμένα στις ανάγκες των μαθητών, επειδή άλλωστε οι διαταραχές έχουν εκφάνσεις και βαρύτητες από παιδί σε παιδί.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, ενδεχομένως το πιο σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφορά στην έννοια της παιδαγωγικής σχέσης. Πρόκειται για το θεμελιώδες περιεχόμενο που δεν δύναται να αλλοιωθεί στο πέρασμα του χρόνου ακόμα και αν η πολιτεία δεν καταφέρνει να βρίσκεται στο ύψος των περιστάσεων. Στο περιεχόμενο αυτό, πρώτο θέμα είναι η ειλικρινής αγάπη και η κατάθεση ψυχής από την μεριά των θεραπευτών. Με την αγάπη ως κύριος πυρήνας της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθορίζεται και η έκβαση των εκπαιδευτικών σκοπών και η πορεία της εφαρμογήςόλωντων εκπαιδευτικών μεθόδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αγαλιώτης, Ι. (2000) Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: αιτιολογία-αξιολόγηση-αντιμετώπιση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. & Σίνη, Α. Θ. (2004) Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία, Εκδόσεις Βήτα, Αθήνα.

American Psychiatric Association. (2015) Διαγνωστικά Κριτήρια από DSM-5, Εκδόσεις Λίτσας, Αθήνα.

Δράκος, Γ. (2003) Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Β' Έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.

Θανόπουλος, Θ. (2005) Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ατραπός.

Καϊμάρα, Π., Σδρόλια, Μ., Κοκκινομηλιώτη, Ε., Δεληγιάννης, Ι., Αγγελάκος, Κ., & Οικονόμου Α. (2018) Αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας και παιχνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη (Επιμ.), Παιδί και Πληροφορία: Αναζητήσεις ιστορίας, δικαίου, δεοντολογίας και πολιτισμού (σελ. 484-497). Αθήνα: Οσελότος.

Καραμπατζάκη, Ζ. & Σαρρή, Δ. (2016) Το διδακτικό παιχνίδι ως μέσον γνωστικής ανάπτυξης παιδιών με ήπιες δυσκολίες μάθησης ηλικίας 4-8 ετών, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2):517, DOI: 10.12681/edusc.290.

Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/309474725_To_didaktiko_paichnidi_os_meson_gnostikes_anaptyxes_paidion_me_epies_dyskolies_matheses_elikias_4-8_eton

Κουτσουράκη, Σ. (2009) Μετάγνωση και αναγνωστική κατανόηση: σύγχρονες θεωρίες στην έρευνα, στη θεωρία και στην πράξη. Ψυχολογία, 16 (3), 202-225.

Κρόκου, Ζ. (2007) Μαθησιακές δυσκολίες. Θέματα διαχείρισης Προβλημάτων σχολική τάξης. Τόμος Α'. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ.28-38.

Κώτσης, Κ., Μπέκα, Α., Παντελιάδου, Σ., Βούλγαρη, Α. & Απτεσλής, Ν. (2019) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής: Από το παιδί στον ενήλικα, 3ο Διεπιστημονικό

Συνέδριο για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, Βιβλίο Περιλήψεων.

Λιβανίου, Ε. (2004) Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα.

Μέττα Γ. & Σκορδιαλός Ε. (2018) Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τομ. 8, σ. 707-720. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2716>. Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2716>

Μπαστέα, Α. (2016) Δημιουργία πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2), 435. doi.org/10.12681/edusc.381.

Νομικού, Π. (2016) Ποιοτική έρευνα VS ποσοτική έρευνα. Διαθέσιμο στο: <https://cears.edu.gr/vea/posotiki-vs-poiotiki/> [Τελευταία πρόσβαση στις 02.02.22]

Πανεπιστημιακό Κέντρο Ερευνών Πεδίου (χ.η.). Είδη Ερευνών. Διαθέσιμο στο: <https://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/research-services/research-kind> [Τελευταία πρόσβαση στις 10.02.22]

Παντελιάδου, Σ. (2011) Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, Τι και γιατί, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007) Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και Χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα

Πλεμμένου, Σ. & Νικολόπουλος, Ι. (2017) Δυσαριθμησία στην Α/βάθμια, Μελέτη Περίπτωσης, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τομ. 2016 (2):1117, DOI:10.12681/edusc.859. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/321276857_Dysarithmesia_sten_Abathmia_Melete_Periptoses

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα, Εκδόσεις Αυτοέκδοση

Πόρποδας, Κ. (2002) Η Ανάγνωση, Εκδόσεις Αυτοέκδοση

Στασινός, Δ. (2003) Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Στασινός, Δ. (2015) Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία Δυσλεξία και λογοθεραπεία. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

GUTENBERGΤζουριάδου, Μ. (2011) Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα Ερμηνείας και αντιμετώπισης, Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.

Ταταβίλη, Θ. & Γιαρμαδούρου, Α. (χ.η.) «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση. Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/2749/2686>[Ανακτήθηκε στις 21.06.22]

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010) Μαθησιακές Δυσκολίες, Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). American Psychiatric Pub.

Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990) A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x>

Burns, M. K., Kanive, R. & DeGrande, M. (2012) Effect of a computer-delivered math fact intervention as a supplemental intervention for math in third and fourth grades. *Remedial and Special Education*, 33(3), 184-191.

Dan, V. (2017). Empirical and Non-Empirical Methods, Διαθέσιμο στο: <https://www.researchgate.net/publication/309922961> [Ανακτήθηκε στις 10.02.22]

Danon-Boileau, L. (2005) Children without Language: From Dysphasia to Autism, Translation by Grieve J., 1st Edition, Kindle Edition.

Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S. & Harris, K. R. (2012) A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.

Hallowell, E.M. & Ratey, J.J. (2010) *Answers to Distraction*, Publisher: Anchor

Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning-Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84. <http://dx.doi.org/10.1177/002221949002300201>

Karagiannakis, G., Baccaglini-Frank, A., & Papadatos, Y. (2014). Mathematical learning difficulties subtypes classification. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 57.

Luke, S. (2006) The power of strategy instruction. *Evidence for Education*, 1(1).

- Lyon, G., Fletcher, J., Shaywitz, S., Shaywitz, B., Torgesen, J., Wood, F., Schulte, A., Olson, R. (2001) Rethinking Learning Disabilities, Rethinking Special Education For a New Century, Progressive Policy Institute, Thomas B. Fordham Foundation, Chapter 12, pp. 259 – 289. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/242685581_Rethinking_Learning_Disabilities
- Morgan, R. & Long, T. (2012) The Effectiveness of Occupational Therapy for Children with Developmental Coordination Disorder: A Review of the Qualitative Literature, *British Journal of Occupational Therapy*, 75(1), 10-18. doi: 10.4276/030802212X13261082051337
- Miller, B., Vaughn, S., & Freund, L. (2014) Learning Disabilities Research Studies: Findings from NICHD funded Projects. *Journal of research on educational effectiveness*, 7(3), 225–231. <https://doi.org/10.1080/19345747.2014.927251>
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2016) National Joint Committee on Learning Disabilities Definition of Learning Disabilities: Issues on Definition. Διαθέσιμο στο: http://www.ldonline.org/pdfs/njcld/NJCLDDefinitionofLD_2016.pdf.
- National Archives And Records Administration (2006) Assistance to States for the Education of Children with Disabilities Program and Preschool Grants for Children with Disabilities Final Rule, *Federal Register - Department of Education, Part II, Vol. 71, No. 156, 34 C.F.R., pts. 300, 301*. Διαθέσιμο στο: <https://sites.ed.gov/idea/files/finalregulations.pdf>
- Singh, A., Yeh, C. J., Verma, N., & Das, A. K. (2015) Overview of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Young Children. *Health psychology research*, 3(2), 2115. <https://doi.org/10.4081/hpr.2015.2115>
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998) Preventing reading difficulties in young children. Committee on the prevention of reading difficulties in young children. Washington, DC: National Research Council.
- Sugden, D. (2007) Current approaches to intervention in children with developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(6), 467-471. Doi:10.1111/j.1469-8749.2007.00467.x
- The National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*.

Tuchman, R., Rapin, I., & Shinnar, S. (1991) Autistic and dysphasic children. I: Clinical characteristics. *Pediatrics*, 88(6), 1211–1218.

Woodard M, Lansdown R. (1988) Language and communication. In: Richman N, Lansdown R, editors. *Problems of preschool children*. Chichester, UK: John Wiley Sons, pp. 55–74.

Zigmond, N. (1993) Learning Disabilities from an Educational Perspective,” in *Better Understanding Learning Disabilities: New Views from Research and Their Implications for Education and Public Policies*, eds. Lyon, G.R., Gray, D.B., Kavanaugh, J.F., Kraznegor, N.A. eds. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, pp. 251-272.