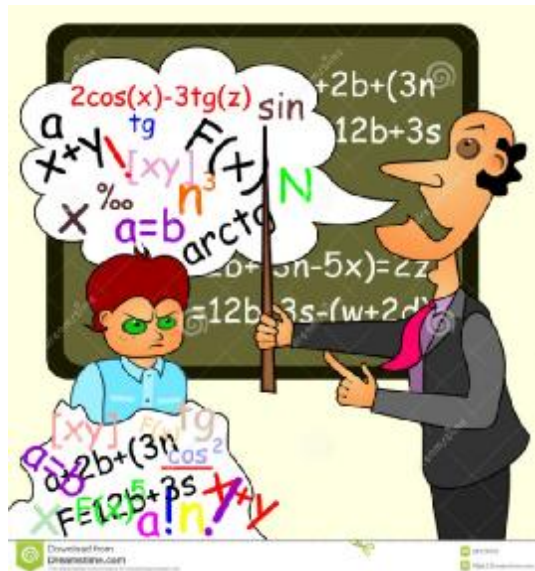


ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



\*

**ΘΕΜΑ: ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
(ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ) ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ  
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

**TITLE: PRIMARY AND SECONDARY  
EDUCATORS AWARENESS ON LEARNING  
DISABILITIES**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΑΛ ΝΤΑΡΟΥΙΣ ΛΙΑΝΑ  
ΜΑΡΗ ΕΙΡΗΝΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΤΕΦΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ- ΚΟΡΙΝΑ**

ΠΑΤΡΑ 2016

\*Πηγή: <http://thumbs.dreamstime.com/z/overly-clever-teacher-20129755.jpg>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά αντικείμενα των παλαιών δεκαετιών, όχι μόνο γιατί παρουσιάζει ένα ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον αλλά και επειδή έχει ευρύτατες πρακτικές προεκτάσεις. Αυτό προκύπτει απ' το ότι το ενδιαφέρον για τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι έντονο και η επίδρασή του είναι εμφανής σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, θα λέγαμε από την αρχική έως και την ανώτατη. Είναι λοιπόν, ευρέως διαδεδομένο και πιστοποιημένο, θα μπορούσαμε να πούμε, πως μπορούν να πραγματοποιηθούν πολλά πράγματα, αφενός για να βοηθηθεί ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες και αφετέρου για να αξιοποιηθεί με την ενηλικίωσή του η πληθώρα δυνατοτήτων που εκείνο παρουσιάζει.

Δεν θα μπορούσαμε όμως να μιλάμε για εκπαίδευση χωρίς να εντάσσουμε, εδώ, την έννοια του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη γενικότερη εκπαίδευση ενός παιδιού είναι καθοριστικός. Στην περίπτωση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αυτό δε διαφοροποιείται. Ίσα-ίσα που η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η στάση του μέσα στην τάξη καθώς και οι διδακτικές προσεγγίσεις που εκείνος ακολουθεί μπορούν είτε να ωφελήσουν ένα τέτοιο παιδί είτε να καταστείλουν τη γενικότερη μάθησή του στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Πολλές φορές μάλιστα, η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με το μαθητή μπορεί να παρέχει κίνητρο για το παιδί να βελτιώσει την προσωπικότητά του ή το αντίθετο. Ο δάσκαλος αποτελεί ένα μέντορα για το παιδί και στα μάτια του η αποδοχή ή η απόρριψη του, φαντάζει σκοτεινός δρόμος γεμάτος εμπόδια. Ένας δρόμος, όμως, που θέλει να κατακτήσει ή να αγνοήσει εντελώς. Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του όμως, για να προσεγγίσει το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες θα πρέπει να έχει επίγνωση για το θέμα αυτό. Το ενδιαφέρον για το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αν αυτή εντάσσεται στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα και στη γενικότερη στάση τους μέσα στην τάξη παρείχε την αρχική παρώθηση, λοιπόν, για την εργασία αυτή.

Εκτός, όμως, απ' αυτό στόχος είναι η πτυχιακή αυτή εργασία να αποτελέσει ένα εγχειρίδιο μέσω του οποίου να τονιστεί και να καταστεί σαφές πως βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και να εμβαθύνουν πάνω στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών αισιοδοξούμε πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θα μετατραπούν με το πέρασμα του χρόνου σε ενήλικες γεμάτους αυτοπεποίθηση, σε σχέση με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν και πιθανόν να καταστούν και πιο αποδοτικοί στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν.

Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ζούμε σε μια εποχή πολύ πιεστική για τον ψυχισμό η οποία απαιτεί από τους νέους θάρρος, σθένος, αλληλεπίδραση, ενεργητικότητα και ιδιαίτερη ανοχή. Σημαντικές μεταβάσεις που γίνονται με ήπιο, έντονο ή και δραματικό τρόπο στην εν λόγω περίοδο μπορούν να χαρακτηριστούν τόσο από «απώλειες» όσο και από κατορθώματα. Οι επιλογές αυτής της εποχής από μικρούς και μεγάλους, μαθητές και εκπαιδευτικούς επηρεάζουν, κυρίως, τις μετέπειτα εξελίξεις στην ζωή ενός παιδιού, ιδιαιτέρως αυτού με Μαθησιακές Δυσκολίες και αυτό γιατί ο μεγάλος (εδώ ο εκπαιδευτικός) έχει την ευθύνη της μεταλαμπάδευσης γνώσης αλλά πάνω απ' όλα ανθρωπιάς και γενικότερου ορθού τρόπου σκέψης. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί το δέκτη ενός μηνύματος που είναι απαραίτητο να προάγει θετικά ερεθίσματα και όχι να κείται στο βωμό της έλλειψης γνώσης ή κατάρτισης και να χάνεται μέσα στον ευρύτερο σκοταδισμό που επικρατεί συνήθως πάνω σε τέτοιου είδους ζητήματα όπως είναι οι Μαθησιακές

Δυσκολίες. Μόνο έτσι το αποτέλεσμα θα είναι το επιθυμητό, όλα τα βέλη θα οδηγήσουν στον ποθητό στόχο, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θα αποκτήσουν τη θέση που τους αξίζει στην κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί απ' την πλευρά τους θα είναι ευχαριστημένοι πως έχουν φέρει σε πέρας το έργο που τους έχει ανατεθεί. Εξάλλου όταν όλα κυλάνε ομαλά, η ευχαρίστηση και η πρόοδος είναι δεδομένη.

Θα θέλαμε να κλείσουμε το κομμάτι αυτό, λοιπόν, με την ελπίδα ότι αυτή η εργασία θα εκπληρώσει τους σκοπούς της και θα βρει τη θέση στην οποία ανήκει στην πυραμίδα της γνώσης της Λογοθεραπείας.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή αυτής της πτυχιακής εργασίας δεν θα ήταν εφικτή αν δεν υπήρχε η συμβολή κάποιων πολύ σημαντικών ανθρώπων. Γι' αυτό φτάνοντας στο τέλος αυτής της μελέτης αισθανόμαστε την ανάγκη να τους ευχαριστήσουμε άλλη μια φορά για την πολύτιμη βοήθειά τους, στο να ολοκληρωθεί με επιτυχία, η συγκεκριμένη προσπάθεια.

Ιδιαίτερα θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε, λοιπόν, πρώτα απ' όλα την καθηγήτρια μας κ. Στεφοπούλου για την επίβλεψη και την καθοδήγησή της πτυχιακής μας εργασίας, καθώς επίσης και για τη σπουδαία ακαδημαϊκή της προσφορά καθ' όλη τη διάρκεια των προπτυχιακών μας χρόνων.

Επίσης, τους καθηγητές του τμήματός μας στο σύνολό τους για όλη τη γνώση που μας μεταλαμπάδευσαν και που μας κατέστησαν ικανούς (στο βαθμό που είχαν τη δυνατότητα) να την αξιοποιήσουμε καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων που επισκεφθήκαμε οι οποίοι συνέβαλαν ενεργά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας και το περιβάλλον μας για τη βοήθεια που μας παρείχαν, όλο αυτόν τον καιρό που εκπονείται αυτή η εργασία και σε όλες μας τις προσπάθειες.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με αφορμή τα περιορισμένα ευρήματα προγενέστερων ερευνών για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και ιδιαίτερα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα σκοπός της οποίας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός της επίγνωσης των εκπαιδευτικών αυτών σε σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν μερικοί εκπαιδευτικοί που διαθέτουν καλό επίπεδο γνώσεων, άλλοι μέτριο και άλλοι μηδαμινό, ωστόσο η πλειοψηφία αυτών αδυνατεί να διαχειριστεί τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Υπάρχουν μάλιστα κάποιοι εξ' αυτών που δηλώνουν ότι δεν μπορούν να τους διαχειριστούν καθόλου. Το δείγμα στην έρευνα αυτή αποτελείτο από 221 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε Δημοτικά και Γυμνάσια ως επί το πλείστον στις περιοχές του Αιγίου και της Ναυπάκτου αλλά και στις περιοχές του Διακοφτού, του Ελαιώνα, της Ελίκης, της Πάτρας και του Αντιρρίου. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο 18 ερωτήσεων για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν ένα σχετικά καλό επίπεδο γνώσεων και αντιμετωπίζουν τους μαθητές αυτούς με το σωστό τρόπο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας φαίνεται να έχουν παραπέμψει κάποιο παιδί σε Λογοθεραπευτή λόγω των δυσκολιών του ενώ οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας όχι. Οι περισσότεροι, ακόμα, γνωρίζουν ποια ειδικότητα είναι η καταλληλότερη για την αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών, και επιλέγουν κυρίως τον Ειδικό Παιδαγωγό ή τον Λογοθεραπευτή για να συνεργαστούν. Συνοψίζοντας, διαπιστώθηκε ότι επειδή υπάρχει μία μειοψηφία εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες που γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα για τις Μαθησιακές, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους πρέπει να αποκτήσουν κατάρτιση πάνω σ' αυτές τις διαταραχές.

## **ABSTRACT**

On the occasion of the limited previous research findings on the knowledge of teachers of primary and especially secondary education in the Learning Disabilities field, this investigation, whose purpose was to explore the degree of their awareness in connection with the Learning Disabilities, was designed and conducted. Previous studies have shown that there are some teachers who have a good level of knowledge, some moderate and others minimal however, the majority of whom are unable to manage with students with learning disabilities. There are even some of them who say they cannot manage with them at all. The sample in this study consisted of 221 teachers employed in Primary and Secondary Schools mostly in Aeghio and Nafpaktos areas, but also in the areas of Diakofto, Eleonas, Eliki and Antirion. Teachers filled out an anonymous questionnaire of 18 questions regarding Learning Disabilities. The results showed that most teachers of both primary and secondary education have a relatively good level of knowledge and treat these students appropriately. Also, Primary Teachers seem to refer a child to a speech therapist because of his/her difficulties although Secondary Teachers do not. Most, even, know which speciality is appropriate to deal with Learning Disabilities, and mainly choose special educators or speech therapists to cooperate with. In conclusion, it was found that since there is a minority of teachers from both levels who know little about Learning Disabilities, teachers as a whole need to be trained regarding these disorders.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος .....	2
Ευχαριστίες .....	4
Περίληψη .....	5
Εισαγωγή .....	8
<b>Κεφάλαιο 1 Η ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....</b>	<b>9</b>
1.1 Η διαδικασία της ανάγνωσης .....	9
1.2 Η διαδικασία της ορθογραφημένης γραφής .....	13
1.3 Κίνητρα των μαθητών για την ανάγνωση και τη γραφή .....	16
1.4 Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθησιακά προβλήματα-ορισμός.....	16
1.5 Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών .....	19
1.6 Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Διαταραχών .....	22
1.7 Τομείς στους οποίους τα άτομα με Δυσλεξία υπερτερούν.....	28
<b>Κεφάλαιο 2 ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....</b>	<b>28</b>
2.1 Μαθησιακά προβλήματα και εκπαιδευτικοί.....	28
2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	29
2.3 Οι απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός .....	32
2.4 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας .....	33
<b>Κεφάλαιο 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>41</b>
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	41
3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός (πλάνο) .....	41
3.3 Δείγμα .....	42
3.4 Διαδικασία μέτρησης .....	42
3.5 Ποσοτική ή ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων .....	42
<b>Κεφάλαιο 4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>43</b>
<b>Κεφάλαιο 5 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>94</b>
<b>Κεφάλαιο 6 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>97</b>
Βιβλιογραφία .....	99
Παράρτημα .....	102



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“Όταν μελετάμε την ανθρώπινη γλώσσα, προσεγγίζουμε κάτι που θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε «ανθρώπινη ουσία», δηλαδή τις διαφοροποιητικές ιδιότητες του νου που, απ’ όσο γνωρίζουμε, είναι μοναδικές στον άνθρωπο”.

Noam Chomsky, *Language and Mind*, New York:

Harcourt Brace Jovanovich, 1972

Η πιο σημαντική ιδιότητα που κάνει τον άνθρωπο να διαφέρει από τα υπόλοιπα έμβια όντα είναι η γνώση της γλώσσας. Η κατανόηση της φύσης της γλώσσας θα μπορέσει να τον οδηγήσει και στην κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξής του. Στους μύθους και τις θρησκείες πληθώρας λαών υποστηρίζεται ότι η γλώσσα είναι η πηγή της ανθρώπινης ζωής και δύναμης. Έτσι ένα παιδί μόνο μαθαίνοντας τη γλώσσα μπορεί να μετατραπεί σε ανθρώπινο ον. Συνεπώς, το να είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τουλάχιστον μία γλώσσα μας καθιστά ανθρώπινα όντα (Fromkin, Rodman & Hyams, 2011).

Σύμφωνα με τις φυσιολογικές συνθήκες της ζωής, ένα παιδί έρχεται σε πρώτη επαφή με τη γλώσσα από τη στιγμή που γεννιέται ακούγοντας τους ενήλικες να μιλούν σ’ εκείνο, καθώς και να συνομιλούν μεταξύ τους. Το εκάστοτε παιδί δεν είναι απαραίτητο να διδαχθεί με συγκεκριμένο τρόπο τη γλώσσα, ωστόσο κρίνεται απαραίτητη η έκθεσή του σε αυτή για την ομαλή ανάπτυξή του. Η έκθεση αυτή θα πρέπει να γίνει κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου (Fromkin, Rodman & Hyams, 2011).

Η περίοδος αυτή ονομάζεται κρίσιμη περίοδος και εκτείνεται από τη γέννηση ως την εφηβεία. Η κατάκτηση της γλώσσας σ’ αυτήν την περίοδο είναι ευκολότερη, πιο γρήγορη και δεν έχει ανάγκη από καμία εξωτερική παρέμβαση. Μετά το πέρας της περιόδου αυτής, η γλωσσική κατάκτηση επιτυγχάνεται με μεγάλη δυσκολία και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν επιτυγχάνεται και καθόλου (Fromkin, Rodman & Hyams, 2011).

Σημασιολογικά οι έννοιες της γλώσσας και του λόγου είναι συνώνυμες. Αν θέλουμε να διατυπώσουμε με σαφήνεια την έννοια του λόγου θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η εξωτερίκευση των σκέψεων και των συναισθημάτων με λεκτικό τρόπο, με τη βοήθεια της ομιλίας και της γραφής. Μέσω της ομιλίας η έκφραση του λόγου επιτυγχάνεται με τα παρακάτω στάδια (Reid, 2003).

- ü Στο πρώτο στάδιο το άτομο προσπαθεί να διαμορφώσει τη σημασία αυτού που θέλει να εκφράσει (εννοιολογικό στάδιο/semantic level).
- ü Σε δεύτερο στάδιο οι λέξεις που έχει επιλέξει ο ομιλητής να χρησιμοποιήσει για να διατυπώσει τη σκέψη του δομούνται γραμματικά (συντακτικό στάδιο/syntactic level).
- ü Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την επιλογή των “μορφημάτων”. Πιο συγκεκριμένα, με τη λέξη “μόρφημα” εννοούμε το βασικό στοιχείο που δομεί το νόημα μιας πρότασης (μορφολογικό στάδιο/morphological level).
- ü Το τελευταίο στάδιο έχει να κάνει με το κατώτερο επίπεδο επεξεργασίας της ομιλίας και σχετίζεται με τα “φωνήματα”. Με τον όρο αυτό εννοούμε τα βασικά στοιχεία των ήχων στην πρόταση που θέλουμε να εκφράσουμε (φωνολογικό στάδιο/phonological level)(Reid, 2003).

Σχεδόν όλα τα παιδιά με την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο και ήδη από την πρώτη τάξη γνωρίζουν όλα τα φωνήματα, και συμπλέγματα της μητρικής τους γλώσσας, καθώς και τις βασικές γραμματικές και συντακτικές δομές των προτάσεων. Ακόμα, στα επιτεύγματά τους ανήκουν το πλούσιο λεξιλόγιο (κατά προσέγγιση 14.000 λέξεις), η μνήμη

και η επανάληψη αριθμών και λέξεων τουλάχιστον 5 ψηφίων, καθώς και η εξοικείωση με τα γραπτά σύμβολα (γράμματα) των λέξεων (Κωτσοπούλου, 2007).

Ωστόσο υπάρχει μία πληθώρα παιδιών που υστερούν σε κάποιες από τις παραπάνω δεξιότητες, με αποτέλεσμα το γεγονός αυτό να αποτελεί εμπόδιο στην κατάκτηση της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο και μετέπειτα. Αξίζει να τονιστεί ότι η δυσκολία αυτή δεν είναι επακόλουθο αισθητηριακού ελλείμματος (όραση, ακοή), εμφανούς εγκεφαλικής βλάβης, ψυχιατρικής διαταραχής ή νοητικής καθυστέρησης (Κωτσοπούλου, 2007).

Οι δυσκολίες αυτές του παιδιού στη σχολική επίδοση γεννούν ερωτήματα στους γονείς και το σχολείο σχετικά με την βαθύτερη αιτία του προβλήματος. Μερικά από αυτά είναι για παράδειγμα “γιατί το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει σωστά;”, “γιατί δεν γράφει σωστά;”, “γιατί χαζεύει;”, “γιατί δεν θυμάται τα όσα διαβάζει;”, “γιατί δεν προσέχει την ώρα του μαθήματος;”, “γιατί κινείται συνεχώς;”, “γιατί είναι τόσο ανοργάνωτο στη σχολική του εργασία;”(Κωτσοπούλου, 2007).

Πριν όμως εξετάσουμε τις δυσκολίες των παιδιών αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση, είναι απαραίτητο να γνωρίσουμε πως κατακτούν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη την ανάγνωση και τη γραφή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

### **Η ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

#### **1.1 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

Οι Reason and Boot (1986), αντιμετωπίζουν «την ανάγνωση σαν ένα σύνολο δεξιοτήτων που κυρίως έχουν στόχο την κατάκτηση της έννοιας του κειμένου, η οποία δεν είναι ανεξάρτητη από την αυτόματη αναγνώριση των λέξεων και των συμπλεγμάτων μέσα στις λέξεις» (όπως αναφέρεται στην Φλωράτου, 2009).

Είναι ευρέως διαδεδομένο ότι η μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί θεμέλιο λίθο για την σχολική επιτυχία, καθώς η γραπτή έκφραση αποτελεί το βασικό μέσο μετάδοσης γνώσεων. Η έρευνα για την εξακρίβωση του τρόπου ανάπτυξης και ολοκλήρωσης της γνωστικής αυτής λειτουργίας, αλλά και η διερεύνηση δυσκολιών που υπάρχουν, είναι πολύτιμη για όλους εκείνους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πόρποδας, 2002, όπως αναφέρεται στην Παλαιοθοδώρου, 2004).

Η κατάκτηση της ανάγνωσης περιλαμβάνει διαφόρων ειδών δεξιότητες. Μία απ’ αυτές είναι η αντίληψη. Η αντιληπτική ικανότητα σχετίζεται με την πρόσληψη πληροφοριών. Στην περίπτωση της ανάγνωσης η αντίληψη είναι απαραίτητη για την επεξεργασία των οπτικών συμβόλων. Επομένως, βλάβη στην αντιληπτική ικανότητα συνεπάγεται και βλάβη στην πρόσληψη και συνεπώς στη γενικότερη επεξεργασία των πληροφοριών από το σύστημα. Η διαδικασία της αντίληψης περιλαμβάνει κάποια βασικά στάδια. Αυτά παρατίθενται παρακάτω με σειρά (Πόρποδας, 2002, όπως αναφέρεται στην Παλαιοθοδώρου, 2004).

- Το στάδιο της επιλογής των πληροφοριών,
- το στάδιο της απόσπασης,

- το στάδιο της οργάνωσης και
- το στάδιο της ερμηνείας του ερεθίσματος

Μία ακόμα παράμετρος που παίζει βασικό ρόλο στην διαδικασία της ανάγνωσης είναι η φωνημική επίγνωση. Αυτή αναφέρεται στη συνειδητή γνώση των ήχων της γλώσσας, αν και ο βαθμός της συνειδητότητας της αμφισβητείται από κάποιους, και έτσι ορισμένοι λόγιοι προτιμούν να αναφέρονται σε αυτή ως φωνολογική ευαισθησία (π.χ. Bowey, 1994; Stanovich, 1992, όπως αναφέρεται στους van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998).

Η έρευνα έχει δείξει ότι για τα μικρά παιδιά, η επιτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο γνωρίζουν τη φωνολογική δομή της γλώσσας. Με άλλα λόγια η εξάσκηση της φωνολογικής επίγνωσης έχει αποδειχθεί ότι είναι υπεύθυνη για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας (Bradley & Bryant, 1983; Torneus, 1984; Treiman & Baron, 1983; Williams, 1980, όπως αναφέρεται στους Pratt & Brady, 1988). Ακόμα και σε προ-αναγνωστικό στάδιο τα παιδιά πρέπει να διαθέτουν φωνημική επίγνωση προτού χρησιμοποιήσουν στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Wood, 2000). Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της πρώιμης αναγνωστικής επιτυχίας έχει αποδειχθεί ξεκάθαρα. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι πρώτον οι δύο δεξιότητες είναι στενά συνδεδεμένες στους αρχάριους αναγνώστες, δεύτερον ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης των αναγνωστών αυτών προβλέπουν τις πρώιμες αναγνωστικές ικανότητές τους, τρίτον ότι η εξάσκηση της φωνολογικής επίγνωσης έχει ως αποτέλεσμα τη αυξανόμενη αναγνωστική επιτυχία, και τέλος, ότι τα παιδιά που είναι φτωχοί αναγνώστες και οι αναλφάβητοι ενήλικες έχουν λιγότερο ανεπτυγμένες τις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης απ' ό,τι οι καλοί αναγνώστες (δείτε για παράδειγμα, κριτικές από τους Adams, 1990; Blachman, 1994; Wagner & Torgesen, 1987, όπως αναφέρεται στους van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998).

Μάλιστα, μία πληθώρα ερευνών (π.χ. Bowey & Francis, 1991; Bryant, MacLean, & Bradley 1990, όπως αναφέρεται στους van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998) έχουν επισημάνει ότι η ικανότητα ομοιοκαταληξίας συμβάλλει τόσο στο να αποκτήσει κάποιος επίγνωση των μεμονωμένων φωνημάτων στις λέξεις, όσο και στην πρώιμη αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα (δείτε van Kleeck, 1994; Goswami & Bryant, 1990, για περισσότερες πληροφορίες πάνω στο σημείο αυτό, όπως αναφέρεται στους van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998).

Παρόλα αυτά, η διαδικασία της φωνημικής επίγνωσης δεν είναι το μόνο κλειδί στην επιτυχία της ανάγνωσης ούτε αποτελεί ένα επαρκές και ολοκληρωμένο πρόγραμμα με το οποίο μπορεί κάποιος να ξεκινήσει την ανάγνωση. Εκτός από τη διαδικασία αυτή πολλές ακόμα ικανότητες πρέπει να διδαχθούν. Η φωνημική επίγνωση δεν είναι μια δεξιότητα άλλωστε που διδάσκεται σε απομόνωση. Αντιθέτως, η φωνημική επίγνωση πρέπει να διδάσκεται σε σχέση με τη γραφημική – φωνημική γνώση και την εφαρμογή αυτής της γνώσης στην ανάγνωση (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub – Zadeh, Shanahan, 2001).

Εκτός όμως από την αντίληψη και τη φωνολογική επίγνωση υπάρχουν κι άλλες δεξιότητες που συντελούν στην ανάγνωση. Οι τρεις βασικές είναι ο τρόπος προσέγγισης των λέξεων, η οπτική αναγνώριση των λέξεων και η αντιστοιχία ήχων και συμβόλων. Όταν μιλάμε για την πρώτη εννοούμε τα στοιχεία που μας βοηθούν να μαντέψουμε τις λέξεις χωρίς να τις διαβάσουμε. Και η τρίτη αφορά την ακουστική διάκριση των φωνημάτων, και έπειτα την ανάγνωση των γραμμάτων, των συλλαβών, των απλών λέξεων, των λέξεων με δίψηφα φωνήεντα και άλλων (Reason and Boot, 1986, όπως αναφέρεται στη Φλωράτου, 2009).

Για να ολοκληρωθεί επιτυχώς η διαδικασία της ανάγνωσης, είναι σημαντική η συνεισφορά δυο βασικών και ανεξάρτητων γνωστικών λειτουργιών αφενός της αποκωδικοποίησης και

αφετέρου της κατανόησης (Πόρποδας, 1991, όπως αναφέρεται στην Παλαιοθοδώρου, 2004). Είναι ωφέλιμο να αναλογιστούμε όμως, ότι ένας μαθητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά με την γραπτή έκφραση με την αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων. Δεδομένου ότι ο αρχάριος αναγνώστης έχει περιορισμένο λεξιλόγιο και παρότι δεν αναγνωρίζει τις λέξεις εξαρχής, στη γραπτή τους μορφή, οι ήχοι που τις απαρτίζουν είναι γνωστοί (Σαρρής, 2011). Στην αποκωδικοποίηση εμπεριέχεται η αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα, όπως και η μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση. Η επιτυχία της αποκωδικοποίησης βασίζεται από την μία στην γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο μία λέξη αποδίδεται γραπτώς και από την άλλη στην επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη αποτελείται από γραπτά σύμβολα που αναπαριστούν τα φωνήματα (Πόρποδας, 2002, όπως αναφέρεται στην Παλαιοθοδώρου, 2004).

Η δεύτερη βασική γνωστική λειτουργία, όπως προαναφέρθηκε, είναι η κατανόηση. Σύμφωνα μ' αυτή για να κατανοήσει κάποιος μία λέξη θα πρέπει να ανασύρει την σημασία της από τη σημασιολογική μνήμη. Εντούτοις, προτού γίνει αυτό, κρίνεται αναγκαία προηγουμένως η γνωστική συγκράτηση της έννοιας της λέξης στη μακροπρόθεσμη μνήμη, καθώς και η πρόσβαση σε αυτήν με σκοπό την ολοκλήρωση της διαδικασίας της κατανόησης (Παλαιοθοδώρου, 2004).

Αξιοσημείωτο είναι ότι, οι δυο αυτές λειτουργίες (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) είναι αλληλένδετες. Για να επιτευχθεί η διαδικασία της ανάγνωσης βασική προϋπόθεση είναι να υπάρχουν και οι δύο, η καθεμία από μόνη της δεν αρκεί. Μάλιστα, ο Πόρποδας αναφέρει ότι (2002, όπως αναφέρεται στην Παλαιοθοδώρου, 2004) «η ανάγνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί όχι ως το άθροισμα, αλλά ως το γινόμενο των δύο αυτών λειτουργικών παραγόντων και θα μπορούσε να αναπαρασταθεί ως εξής»:

$$\text{Αποκωδικοποίηση} \times \text{Κατανόηση} = \text{Ανάγνωση}$$

Η σχέση που υποδεικνύεται παραπάνω μεταξύ των δύο παραγόντων τονίζει τη σημασία καθεμιάς από αυτές τις γνωστικές λειτουργίες για την επίτευξη τόσο της ανάγνωσης των λέξεων όσο και της αναγνωστικής διαδικασίας. Η ύπαρξη μόνο μίας εκ των δύο γνωστικών λειτουργιών έχει ως συνέπεια ο αναγνώστης να μην αντλεί το νόημα ή την έννοια αυτών που διαβάζει, και επομένως η ανάγνωση να μην γίνεται σωστά (Παλαιοθοδώρου, 2004).

Γνωρίζουμε ότι η λέξη είναι η βασικότερη αυτοτελής μονάδα μέσα στο λόγο, συνεπώς για να γίνει η ανάγνωση θα πρέπει πρώτα να προηγηθούν οι διαδικασίες της αποκωδικοποίησης και της αναγνώρισης της λέξης. Για να επιτευχθεί η αναγνώριση της κάθε λέξης θα πρέπει η γραπτή αναπαράσταση της να αντιστοιχείται με την γνωστική της αναπαράσταση φωνολογικής φύσης, που προκύπτει από την ορθογραφική της δομή (αναπαράσταση γραφήματος-φωνήματος) (Σαρρής, 2011). Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι για να γίνει πιο εύκολη η μάθηση της ανάγνωσης θα πρέπει οι αναγνώστες που είναι αρχάριοι να είναι γνώστες της φωνολογίας της γλώσσας τους, με τρόπο που να μπορούν να συνταιριάξουν τις λεξικές με τις ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Τα ορθογραφικά συστήματα είναι πολλά και το κάθε ένα είναι απαιτητικό για τον αναγνώστη με διαφορετικό τρόπο (Σαρρής, 2011). Σ' αυτό το σημείο όμως θα πρέπει να τονίσουμε και μία άλλη παράμετρο. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αρχάριοι αναγνώστες εντοπίζοντας μόνο μέρη των λέξεων καταφέρνουν να κάνουν σωστή ανάγνωση (Σαρρής, 2011). Εντούτοις, μετά την ηλικία των επτά ετών και με τη γνωστική ωρίμανσή τους τα παιδιά αποκτούν διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης από τις ήδη υπάρχουσες (Σαρρής, 2011).

Η δημιουργία ορθογραφικών γνώσεων αποτελεί μία σημαντική προϋπόθεση για την εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Προκειμένου ο αναγνώστης να αποκτήσει ορθογραφικές γνώσεις πρέπει να εξοικειωθεί με τη γραπτή μορφή των λέξεων (ορθογραφική ταυτότητα) πράγμα που επιτυγχάνεται με τη συνεχή ανάγνωση. Για να μεταβεί σε ένα ανώτερο εξελικτικό στάδιο αναγνωστικής δεξιότητας (cipher reading) ο αναγνώστης πρέπει να βασιστεί σε δύο καθοριστικά σημεία. Αφενός στη γνώση των γραμμάτων και αφετέρου στην ικανότητα πρόσβασης στη φωνημική δομή του λόγου. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η διαδικασία της ανάγνωσης είναι πολυδιάστατη, και περιλαμβάνει μια πληθώρα δεξιοτήτων. Κάποιες από αυτές αποκτούνται νωρίτερα, όπως η αναγνώριση και άλλες αργότερα, όπως η συλλαβική ανάγνωση (Σαρρής, 2011).

Επιπρόσθετα, η κατάκτηση της ανάγνωσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ανάμεσα σ' αυτούς συμπεριλαμβάνονται το καλό νοητικό επίπεδο, η ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής, ο ικανοποιητικός προφορικός λόγος και άλλα (Φλωράτου, 2009) .

Οι δεξιότητες της ανάγνωσης αναπτύσσονται μέσα από τρία συγκεκριμένα στάδια τα οποία είναι ίδια σε όλες τις αλφαβητικές γλώσσες. Η Uta Frith (1985) υποστηρίζει ότι αυτά τα στάδια είναι τα εξής: το «Λογογραφικό», το «Αλφαβητικό», και το «Ορθογραφικό». Ωστόσο, αυτά μεταξύ τους δεν έχουν σταθερά όρια (Μαυρομμάτη, 2004).

Το πρώτο στάδιο ξεκινά πριν την έναρξη της εκμάθησης της ανάγνωσης από το παιδί, όταν ήδη εκείνο είναι σε θέση να αναγνωρίζει κάποιες λέξεις μόνο οπτικά και σαν γλωσσικούς συνδυασμούς που διαθέτουν ακριβή μορφολογικά γνωρίσματα. Το παιδί μπορεί να συγκρατήσει στη μνήμη του αυτά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά που υπερισχύουν σε κάθε λέξη. Για παράδειγμα όταν διαβάζει τη λέξη «κόλλα» επικεντρώνεται στα δύο «λλ» που πηγαίνουν πιο ψηλά από όλα τα άλλα γράμματα της λέξης. Αυτό το στοιχείο είναι το πιο επικρατές στην εν λόγω λέξη και συνεπώς τη διαφοροποιεί απ' όλες τις άλλες σαν οπτικό σύνολο (Μαυρομμάτη, 2004).

Στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, το Αλφαβητικό, τα παιδιά εντοπίζουν τις σχέσεις μεταξύ γραφήματος και φωνήματος (Μαυρομμάτη, 2004). Με άλλα λόγια αποκτούν γνώση των κανόνων της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας. Αυτή η δεξιότητα βοηθάει τους αρχάριους αναγνώστες να ερμηνεύσουν τις νέες λέξεις μετατρέποντας την αλληλουχία των γραμμάτων μίας λέξης στους ήχους που τη συνθέτουν (Σαρρής, 2011). Για παράδειγμα, αντιστοιχίζουν τη γραπτή λέξη «γάτα» με τους ήχους της λέξης αυτής. Η τεχνική αυτή ονομάζεται «στρατηγική της γραφημικής – φωνημικής μετάφρασης» και έχει ως αποτέλεσμα την αποκρυπτογράφηση του γραπτού λόγου και τελικώς την ανάγνωση (Μαυρομμάτη, 2004). Σύμφωνα με το Σαρρή (2011) αυτή η τμηματική διαδικασία ονομάζεται μη-λεξικό (ή έμμεσο) κανάλι επεξεργασίας. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι σ' αυτό το στάδιο το παιδί μεταχειρίζεται τον κώδικα των συμβόλων του γραπτού λόγου για την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Μαυρομμάτη, 2004).

Το επόμενο στάδιο της ανάγνωσης έχει ως αφετηρία την ανάπτυξη των ορθογραφικών γνώσεων για συγκεκριμένες λέξεις (Clicpera, 1989, όπως αναφέρεται στον Σαρρή, 2011). Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού παρουσιάζεται και εξελίσσεται η ορθογραφική δεξιότητα (Μαυρομμάτη, 2004). Πριν όμως γίνει αυτό το παιδί συγκρατεί φωτογραφικά τις λέξεις που συναντά στην ανάγνωση, δημιουργώντας ένα «οπτικό λεξικό» στη μνήμη του, από το οποίο ανακαλεί τις λέξεις όταν θέλει να διαβάσει. Η προσθήκη λεξιλογίου στο λεξικό γίνεται σταδιακά και παίζει πρωταρχικό ρόλο στη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα (Μαυρομμάτη, 2004). Σε αυτό το στάδιο επομένως, οι αναγνώστες δεν αξιοποιούν τους κανόνες της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας για να συνθέσουν τη φωνολογία μιας λέξης, αλλά αναγνωρίζουν τη λέξη βασιζόμενοι στην ορθογραφική της ταυτότητα και την αντιστοιχούν με

την ήδη αποθηκευμένη ορθογραφική αναπαράστασή της. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται λεξικό (ή άμεσο) κανάλι επεξεργασίας (Σαρρή, 2011). Όταν οι λέξεις είναι οικείες ως προς την ορθογραφία τους, η αναγνώρισή τους είναι αυτόματη και συνεπώς η ανάγνωσή γίνεται ευχερής και ταχεία (Μαυρομμάτη, 2004).

Η διερεύνηση της αναπτυξιακής πορείας της ανάγνωσης έφερε καινοτόμες ιδέες στο προσκήνιο. Καταρχάς, συνέβαλε στο να καταστεί κατανοητό γιατί ορισμένοι μαθητές εμφανίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, εξηγώντας την πληθώρα αναγνωστικών συμπεριφορών που υπάρχουν στη σχολική πραγματικότητα. Ακόμα, βοήθησε τους ερευνητές να αποκτήσουν ένα θεωρητικό εργαλείο για τον εντοπισμό των δυσκολιών που έχουν οι αρχάριοι αναγνώστες, καθώς και επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να σχηματίσουν κατάλληλα εργαλεία παρέμβασης. Η ανάλυση της διαδικασίας της ανάγνωσης σε στάδια συνέβαλε στην κατανόηση των διαδικασιών που εμπλέκονται σε κάθε στάδιο και συνεπώς στην εύρεση των κατάλληλων τεχνικών παρέμβασης για κάθε χρονική περίοδο (Ehri & McCormick, 1998, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011). Χάρη σ' αυτό, η μάθηση της ανάγνωσης ήταν πιο πιθανό να επιτύχει καθώς οι δυσκολίες που προέκυπταν δεν ερμηνεύονταν ως «ανικανότητα» του παιδιού να μάθει, αλλά οφείλονταν σε μηχανισμούς που δεν έχουν ακόμα αποκτηθεί. Επίσης, η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των αναγνωστικών σταδίων παρέχει στους δασκάλους μία θεωρητική βάση για να κατανοήσουν τις διαθέσιμες στρατηγικές των αναγνωστών. Δευτερευόντως, οι δάσκαλοι αποκτούν τη δυνατότητα να εξετάσουν το σύνολο των τυπικών χαρακτηριστικών κάθε σταδίου και να τα παραλληλίσουν με τις αναγνωστικές συμπεριφορές που εμφανίζει ένας νέος αναγνώστης. Και τέλος, μόλις οριστεί το πιθανό αναπτυξιακό στάδιο και βρεθούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ο αναγνώστης δεν έχει ακόμη κατακτήσει, μπορεί να καθοριστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης για να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες μάθησης του παιδιού προς όφελός του, με σκοπό την εξάλειψη μη αποδοτικών μεθόδων διδασκαλίας (Σαρρή, 2011).

## 1.2 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Αν θέλαμε να ορίσουμε την ορθογραφημένη γραφή θα λέγαμε ότι είναι η διαδικασία αναπαράστασης των λέξεων της προφορικής γλώσσας με οπτικά σύμβολα (γράμματα), με την προϋπόθεση ότι οι αλληλουχίες των γραμμάτων θα πρέπει να μπουν στη σωστή σειρά, σύμφωνα με τους ορθογραφικούς κανόνες της γλώσσας (Σαρρή, 2011).

Η άποψη της Waiters και των συνεργατών της (1988) καθώς και των Flower και Hayes (1980), όπως αναφέρεται στο Σαρρή (2011), είναι ότι το κομμάτι που αφορά την ορθογραφία είναι γνωστικά σύνθετο, στην εξέλιξη του παρουσιάζεται ποικιλόμορφο, και εμπεριέχει πολλαπλές πηγές πληροφοριών, οι οποίες μεταβάλλονται κατά την διάρκεια της ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά στηρίζουν την ορθογραφία τους σε αντιστοιχίες ήχων – γραφημάτων (sound – to – spelling correspondences), σε αντίθεση με τους πεπειραμένους ορθογράφους που χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό μορφοφωνημικές πληροφορίες (Waiters et al., 1988, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά αξιοποιούν τις πολλαπλές πηγές γνώσεων προκειμένου να αναπτύξουν σταδιακά δεξιότητες, για να ανταπεξέρθουν κάθε φορά στις ορθογραφικές ασκήσεις που τους ζητούνται. Καθώς εξελίσσουν την ορθογραφική τους ικανότητα βασίζονται περισσότερο σε ορθογραφικές και μορφογραφικές γνώσεις, ενώ κάνουν χρήση των φωνολογικών μόνο όταν συναντούν άγνωστες λέξεις. Τέλος, η έκθεση στο γραπτό λόγο συμβάλλει στο να αναπαρασταθούν οι οπτικές ορθογραφικές εικόνες με περισσότερη ακρίβεια (Σαρρή, 2011).

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να δούμε πως λειτουργεί ένας ορθογράφος τη στιγμή που συναντά μία άγνωστη λέξη. Έχει διαπιστωθεί πως οι αρχάριοι ορθογράφοι, από την ηλικία

κιάλας, των έξι ετών, χρησιμοποιούν μια στρατηγική, για τη γραφή των άγνωστων λέξεων, που ονομάζεται στρατηγική της αναλογίας (Goswami, 1988, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011). Αυτή η στρατηγική εμπλέκει αφενός το μηχανισμό μετατροπής των ήχων σε γραφήματα με σκοπό το υποκείμενο να αποκτήσει την ορθογραφία ενός μέρους της άγνωστης λέξης, και αφετέρου μια διαδικασία αντιστοίχισης λέξεων που μοιάζουν ηχητικά στο νοητικό λεξικό (Jorn, 1983; Snowling, 1994, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011). Αν παίρναμε για παράδειγμα την άγνωστη λέξη «μολύνω», θα χρησιμοποιούσαμε για τη γραφή τις αποθηκευμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις λέξεων που είναι όμοιες ηχητικά, όπως «λύνω» και «χύνω» για το τμήμα «-ύνω» και θα μεταχειριζόμασταν τον μηχανισμό μετατροπής ήχων σε γραφήματα για να γράψουμε το άγνωστο μέρος της λέξης (σε αυτό το παράδειγμα «μολ-»). Προϋπόθεση αυτής της στρατηγικής είναι ο ορθογράφος να έχει πρωτίστως αποθηκεύσει μεγάλο όγκο λεξικών αναπαραστάσεων στη λεξική του μνήμη (Marsh et al., 1980; Lennox & Siegel, 1994, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011).

Αξιοσημείωτο είναι ότι, η λειτουργία της μνήμης στη διάρκεια της ορθογραφημένης γραφής είναι υψίστης σημασίας. Μάλιστα σύμφωνα με τους Service & Turpeinen (2001, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011) σ' αυτή τη διαδικασία συμμετέχουν όλοι οι μηχανισμοί της μνήμης εργασίας. Η βραχυπρόθεσμη αυτή μνήμη φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στον έλεγχο της πρόσβασης στις νοητικές αναπαραστάσεις. Εκτός από αυτήν όμως, φαίνεται να εμπλέκεται σε αυτήν την διαδικασία και η μακροπρόθεσμη μνήμη (Flower & Hayes, 1980; όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011).

Η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής επιτυγχάνεται μέσα από ορισμένα στάδια. Τα στάδια αυτά δεν έχουν συγκεκριμένα όρια, είναι παρόμοια με τα στάδια που ακολουθούνται για την ανάγνωση, και σύμφωνα με την Uta Frith είναι και πάλι τρία: το «Λογογραφικό», το «Αλφαβητικό» και το «Ορθογραφικό» (Μαυρομμάτη, 2004).

Στο Λογογραφικό στάδιο ο γραπτός λόγος προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών, γεγονός που ξεκινά να συμβαίνει πριν ακόμα τα παιδιά πάνε στο σχολείο. Τα παιδιά συναντούν στο περιβάλλον τους γραπτές λέξεις, τις παρατηρούν, και συγκρατούν στη μνήμη τους τα εξέχοντα χαρακτηριστικά τους, καταφέρνοντας έτσι κάποια στιγμή τόσο να τις διαβάσουν ολοκληρωμένα όσο και να τις γράφουν με σωστό τρόπο, έστω και αν αγνοούν τα γράμματα και τους ήχους τους. Στην ουσία, έχουν καταφέρει να συγκρατήσουν τα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά και «σχεδιάζουν» τις λέξεις από μνήμης. Ωστόσο, οι εικόνες των λέξεων που μπορεί ένα παιδί να απομνημονεύσει οπτικά με αυτή τη διαδικασία έχουν ένα όριο (Μαυρομμάτη, 2004).

Η έναρξη του Αλφαβητικού σταδίου γίνεται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, όπου μαθαίνοντας τα σύμβολα και τους αντίστοιχους φθόγγους, έρχεται σε επαφή με τις σχέσεις συμβόλων και ήχων και καλλιεργεί την ικανότητα για γραφημική αντιστοιχία (Μαυρομμάτη, 2004). Η τελευταία αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη μάθηση της γραφής (Treiman et al., 1998; Caravolas et al., 2001; Tunmer & Chapman, 2002; Hulme et al., 2005, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011). Με την τεχνική της φωνημικής – γραφημικής μετάφρασης κατορθώνει τη γραφή των λέξεων καθ' υπαγόρευση, αναλύοντας τις στα φωνήματά τους. Κάνει καταγραφή όλων των ήχων με τον τρόπο που ακούγονται στη λέξη, αλλά συνήθως επιλέγει λανθασμένα γράμματα, ιδιαιτέρως εκείνα που αποτελούν την παραλλαγή ίδιου ήχου (π.χ. ι, η, υ, ει, οι) (Μαυρομμάτη, 2004).

Σημαντικό παράγοντα για να πετύχει ένας μαθητής στο Αλφαβητικό στάδιο αποτελεί ο βαθμός ανάπτυξης της Φωνολογικής του Συνειδητότητας, με άλλα λόγια ο βαθμός επεξεργασίας του προφορικού λόγου. Όταν η Αλφαβητική φάση είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο, τα παιδιά αρχίζουν να προετοιμάζουν τη δεξιότητα της φωνημικής – γραφημικής μετάφρασης, και επειδή η Φωνολογική Συνειδητότητα δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς, προσπίπτουν σε λάθη όπως παραλείψεις, προσθήκες, αντικαταστάσεις, αντιστροφές και αντιμεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών. Εντούτοις, μετά από μικρό χρονικό διάστημα

καταφέρνουν να εξαλείψουν τα λάθη αυτά, και έτσι να γράφουν φωνολογικά ορθά (Μαυρομμάτη, 2004).

Όταν ένα παιδί αρχίζει να λαμβάνει ερεθίσματα γραπτού λόγου από το περιβάλλον του (κείμενα σχολικών βιβλίων, περιοδικών, παραμυθιών, υπότιτλοι της τηλεόρασης, λέξεις στις επιγραφές), μαθαίνει τα σύμβολα, συγκεντρώνει και ταξινομεί λεξικά σύνολα στη μνήμη του, και διαμορφώνει έτσι το «Οπτικό Λεξικό» του (Μαυρομμάτη, 2004).

Τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι το Ορθογραφικό. Σ' αυτό τα παιδιά έχουν την ικανότητα πλέον, με ευκολία και ταχύτητα, να αποθηκεύουν στη μνήμη τα μορφολογικά σύνολα με τη μορφή εικόνων. Έπειτα, προσθέτουν πλήθος λέξεων με όλα τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους στο Οπτικό τους Λεξικό. Εκεί υπάρχουν τα ορθογραφικά στοιχεία των λέξεων. Όταν ο μαθητής επιθυμεί να γράψει μία λέξη χωρίς να τη βλέπει, ανασύρει την εικόνα της από το Οπτικό Λεξικό, επιλέγει τα σωστά γράμματα και στο τέλος, τη γράφει ορθογραφήμενα. Αυτή η λέξη είναι πιθανό να λείπει από το Οπτικό Λεξικό. Σε περίπτωση που συμβαίνει αυτό, η εικόνα των ορθογραφικών της στοιχείων δεν ανακαλείται από το Λεξικό, καθώς εκείνη δεν υπάρχει μέσα σ' αυτό, και επομένως, είναι αναγκασμένος να ακολουθήσει διαφορετική διαδικασία για να τη γράψει. Τη στιγμή που το υποκείμενο αναλύει τη λέξη στα επιμέρους φωνήματά της σηματοδοτείται η έναρξη της διαδικασίας αυτής. Το παιδί εντοπίζει όλους τους ήχους της λέξης, και έπειτα χρησιμοποιώντας τη δεξιότητα της φωνημικής – γραφημικής μετάφρασης κάνει τη σωστή επιλογή των φωνημάτων και γράφει τη λέξη. Ωστόσο, γράφοντας αυτά που ακούει υπάρχει η πιθανότητα να κάνει λάθος (π.χ. παίζω, πέζω), θα λέγαμε δηλαδή ότι στην περίπτωση αυτή γράφει σωστά αλλά όχι ορθογραφήμενα (Μαυρομμάτη, 2004).

Η απόκτηση γνώσεων των παιδιών ακολουθεί ευθύγραμμη πορεία σε όλα τα στάδια ανάπτυξης τους. Στα αρχικά στάδια έχουν λίγες γνώσεις για όλα τα στοιχεία που τους ζητούνται, αποκτώντας αρχικά τη φωνολογική γνώση και έπειτα την ορθογραφική γνώση (Σαρρή, 2011). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η συλλαβική δομή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της μετάβασης από τη φωνολογία στην ορθογραφία (Σαρρή, 2011). Τελικώς, τα παιδιά κατακτούν τη μορφολογική γνώση που με βάση τα στάδια κάνει την εμφάνισή της στην Τρίτη ή και Τετάρτη τάξη του δημοτικού (Σαρρή, 2011). Σύγχρονες έρευνες μελέτησαν την ορθογραφική επίδοση και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτή βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ορθογραφική γνώση, στην περίπτωση των ενηλίκων, ενώ στην αρχή κατάκτησης της ορθογραφικής ικανότητας φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο η φωνολογική γνώση (Allyn & Burt, 1998; Burt, 2006, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011). Επιπλέον, υποστηρίζεται από την Παλαιοθοδώρα (2004) ότι για να γίνει η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών καλύτερη σημαντικό παράγοντα αποτελεί συστηματική χρήση και επανάληψη λέξεων.

Για να πραγματοποιηθεί σωστά μια ορθογραφική αναπαράσταση απαιτείται μία σειρά πληροφοριών. Αυτές οι πληροφορίες είναι οπτικές, προφορικές και σημασιολογικές. Ως οπτικές πληροφορίες ορίζονται οι γραφημικές ταυτότητες των λέξεων, ως προφορικές οι φωνολογικές ή φθονγικές ταυτότητες, και ως σημασιολογικές εκείνες που αναφέρονται στις έννοιες των λέξεων (Smith, 1980; Lennox & Siegel, 1994, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011).

Με το πέρασμα του χρόνου και ακολούθως την πρόοδο του ατόμου σε διανοητικό και γνωστικό επίπεδο η κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής έχει διευκολυνθεί και πραγματοποιείται με ταχύτητα (Παλαιοθοδώρα, 2004). Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συντελούν στην άποψη ότι η ανάγνωση και η ορθογραφημένη γραφή είναι δύο γνωστικές λειτουργίες που διαφέρουν μεταξύ τους, ωστόσο έχουν έναν κοινό μηχανισμό αναπαραστάσεων (Rayner et al., 2001, όπως αναφέρεται στο Σαρρή, 2011). Το κομβικό σημείο στο οποίο διαφέρουν αυτές οι δύο γνωστικές λειτουργίες είναι το ότι η δεύτερη είναι πιο δύσκολη από την πρώτη (Σαρρή, 2011).



### 1.3 ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΡΑΦΗ

Μία μακροχρόνια έρευνα μελέτησε πτυχές που αφορούν τα επικρατέστερα κίνητρα για την ανάγνωση και τη γραφή, στα μικρότερα παιδιά σχολικής ηλικίας. Τα δεδομένα που προέκυψαν από παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, έδειξαν ότι το κοινωνικό πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κινήτρων για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής σε αυτό τον πληθυσμό. Στα κίνητρα των παιδιών συμπεριλαμβάνονταν το ενδιαφέρον, η μελλοντική ακαδημαϊκή καταξίωση, η ευχαρίστηση, η αποφυγή, οι προσωπικές ανησυχίες, η χρησιμότητα και η ανάγνωση ή η γραφή στα πλαίσια των σχολικών εργασιών. Εντούτοις, εκτός απ' αυτά που ήταν κοινά υπήρχαν και κάποια κίνητρα στα παιδιά τα οποία διέφεραν στην ανάγνωση και τη γραφή. Όσον αφορά την ανάγνωση ένα ακόμα κίνητρο ήταν η διεύρυνση των γνώσεων και για τη γραφή ήταν η δημιουργική αυτό-έκφραση. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περιγραφές για τα κίνητρα που έγιναν από τους μαθητές αντικατοπτρίζουν την αυξημένη τους γνώση για τα είδη και τους σκοπούς της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτό το εύρημα πιθανότατα αντανακλά όχι μόνο ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είναι περισσότερο ξεκάθαρα στην περιγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, αλλά και ότι οι αντιλήψεις τους για τη γνώση της ανάγνωσης και γραφής και το ενδιαφέρον τους για αυτά εξελίσσονται. Καθοριστικό ρόλο παίζει επίσης, το γεγονός ότι ο βαθμός με τον οποίο τα παιδιά ελέγχουν την προσωπική τους πρόοδο και τη δημιουργική τους εργασία, σχετίζεται με τους περιορισμούς και τις δυνατότητες κάθε τάξης. Αξιοσημείωτο είναι όμως ότι, οι δάσκαλοι σε αυτή την έρευνα υποστηρίζουν ότι η εύρεση δραστηριοτήτων και κειμένων που είναι ενδιαφέροντα θα μπορούσε να οδηγήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τη γενικότερη «αγάπη» τους για το διάβασμα (Nolen, 2007).

### 1.4 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ-ΟΡΙΣΜΟΣ

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών» (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991, όπως αναφέρεται στις Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Ο ορισμός που προαναφέρθηκε, δηλώνει ξεκάθαρα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μία εγγενής διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, δεν προκαλείται από άλλες διαταραχές και τα συμπτώματά της είναι δυνατόν να εμφανίζονται και σε άλλες διαταραχές (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Με άλλα λόγια ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αφορά την αποτυχία του παιδιού να κατακτήσει μια σειρά ικανοτήτων απαραίτητων για τη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον, αν και οι συντελεστές της μάθησης είναι επαρκείς (Mason, 1967; Benton, 1975, όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 1997). Τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξημένο

ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις δυσκολίες μάθησης που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο και κυρίως το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Το ενδιαφέρον αυτό αφορά, την εκπαιδευτική πράξη στο σύνολό της, και κυρίως στο γεγονός αυτό συμβάλλει η άφιξη στον ελληνικό χώρο μαθητών με μεγάλα προβλήματα μάθησης και προσαρμογής (π.χ. παιδιά που επιστρέφουν στην Ελλάδα από το εξωτερικό ή παιδιά από άλλη χώρα που μιλούν διαφορετική γλώσσα και διαφοροποιούνται ως προς τον πολιτισμό). Το συγκεκριμένο φαινόμενο εμφανίζεται έντονα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και απασχολεί πληθώρα εκπαιδευτικών και γονέων. Το πρόβλημα αυτό έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις, προβληματίζει πολλούς εμπλεκόμενους, και αποτελεί αντικείμενο διαλόγου (Παντελιάδου, 2000).

Έχει παγιωθεί μία στερεότυπη εικόνα για το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, ότι αυτό είναι ένα παιδί με εξαιρετική νοημοσύνη, το οποίο όμως υστερεί σε κάποιες γνωστικές διεργασίες στο σχολείο. Η εικόνα αυτή είναι ιδιαίτερα οικεία τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς. Έτσι, δεν είναι δύσκολο πλέον για τους γονείς να χρησιμοποιούν τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για το παιδί τους στην περίπτωση που εκείνο αποτυγχάνει στο σχολείο για τον οποιοδήποτε λόγο (π. χ. νοητική υστέρηση), εφόσον αυτό εμφανίζει έλλειψη σε κάθε παθολογική ή κοινωνική επιβάρυνση και επιπλέον χρήζει παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας (Παντελιάδου, 2000).

Οι όροι Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία συγχέονται συχνά, ωστόσο διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους, τόσο στην αιτιολογία και την πορεία τους, όσο και στην κλινική τους εικόνα. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των ατόμων με Δυσλεξία και αφυπνίζει τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες υγείας ούτως ώστε να δομήσουν ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης για την εκάστοτε διαταραχή. Ενώ οι Μαθησιακές Διαταραχές όπως υποστηρίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό, είναι συνυφασμένες με το χαμηλό νοητικό επίπεδο των παιδιών, παράγοντες που αφορούν την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον (π.χ. ψυχολογικά προβλήματα ή προβλήματα στην οικογένεια), η Δυσλεξία σχετίζεται με βιολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες. Μία ακόμα διαφορά είναι ότι οι δυσκολίες των παιδιών με Δυσλεξία επικεντρώνονται στο γραπτό λόγο ενώ εκείνες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα γραπτά και προφορικά (Olitsky & Nelson, 2003; Shapiro 2003, όπως αναφέρεται στον Αντωνίου, 2009).

Αν θέλαμε λοιπόν να αποσαφηνίσουμε τον όρο της Δυσλεξίας θα λέγαμε ότι «Η Δυσλεξία είναι μια περίπλοκη νευρολογική κατάσταση που είναι ιδιοσυστατική στην προέλευσή της. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν πολλές περιοχές της μάθησης και της λειτουργίας, και μπορεί να περιγραφεί ως μια συγκεκριμένη δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στο γραπτό λόγο. Μία ή περισσότερες από αυτές τις περιοχές μπορεί να επηρεαστούν. Η αριθμητική ικανότητα, η δεξιότητα χειρισμού συμβόλων (μουσική), η κινητική λειτουργία και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί, επίσης, να εμπλέκονται. Εντούτοις, συνδέεται κυρίως με το χειρισμό του γραπτού λόγου, παρόλο που και ο προφορικός λόγος μπορεί να επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό» (Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία, 1997, όπως αναφέρεται στο Reid, 2003).

Υπάρχουν δύο κυρίαρχες μορφές Δυσλεξίας. Η αναπτυξιακή ή αλλιώς εξελικτική Δυσλεξία και η επίκτητη Δυσλεξία. Η πρώτη αναφέρεται στις δυσκολίες που εμφανίζει το παιδί στο αρχικό στάδιο εκμάθησης της ανάγνωσης, της γραφής και ορθογραφίας και δεν είναι αποτέλεσμα απώλειας των ικανοτήτων αυτών σε ένα ακόλουθο ηλικιακό στάδιο. Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι δυσκολίες που προαναφέρθηκαν μεταβάλλονται όσο η διαταραχή εξελίσσεται. Άλλωστε η Δυσλεξία αναφέρεται από πολλούς ως μία κατάσταση μεταβαλλόμενη και ασταθής.

Από την άλλη μεριά, η επίκτητη Δυσλεξία προκαλείται από μία επίκτητη εγκεφαλική βλάβη η οποία είναι πιθανό να είναι πολυπαραγοντική, και εμφανίζεται σε αλλόκοτο χρόνο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης. Στην περίπτωση της Δυσλεξίας αυτής αναφερόμαστε σε απώλεια των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής που είχαν αρχικά κατακτηθεί επιτυχώς (Carlson, 1994; Πόρποδας, 1991; Thomson 1990, όπως αναφέρεται στον Αναστασίου, 1998).

Η Δυσλεξία εμφανίζεται κατά πλειοψηφία στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια και σε άτομα που ζουν σε αστικές παρά σε αγροτικές περιοχές (Piorzardo & Wittrock, 2000, όπως αναφέρεται στον Αντωνίου, 2009). Όπως δηλώνει η κλινική εμπειρία σε συνδυασμό με την έρευνα, και όπως αναφέρθηκε προηγουμένως φαίνεται να κυριαρχεί στα αγόρια από ότι στα κορίτσια κατ' αναλογία 3 ή 4:1, σε αντίθεση με τη γενική αναγνωστική υστέρηση, όπου η κατανομή φύλλου είναι σχεδόν ίση (Rutter, 1978, όπως αναφέρεται στο Στασινό, 2003). Τα παραπάνω ευρήματα που αφορούν το φύλο φάνηκαν να έχουν ισχύ σε κάθε χώρα που μελετήθηκε η Δυσλεξία (Jorm, 1983, όπως αναφέρεται στο Στασινό, 2003). Ωστόσο, η αναλογία αυτή μεταβάλλεται από ερευνητή σε ερευνητή (Στασινός, 2003).

Η δυσκολία της Δυσλεξίας έγκειται στην αντιστοίχιση της οπτικής εικόνας του γράμματος (γράφημα) με την ακουστική του έκφραση (φώνημα) (Shaywitz & Shaywitz, 2003, όπως αναφέρεται στον Αντωνίου, 2009). Το παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει δυσκολίες σε όλα τα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, χωρίς αυτό να οφείλεται σε άλλη διαταραχή. Αρχικά, βρίσκει δύσκολη την εκμάθηση των γραμμάτων και έπειτα την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων, και εν τέλει διαβάζει πότε σωστά και πότε λανθασμένα, και κάνει λάθη στην ορθογραφία των λέξεων ακόμα και στις πολύ οικείες λέξεις σαν να τις βλέπει για πρώτη φορά (Μαυρομμάτη, 2004).

Ορισμένα άτομα με Δυσλεξία αντιμετωπίζουν φωνολογικά προβλήματα, δηλαδή δυσκολεύονται να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο διαφέρουν φωνολογικά τα φωνήματα. Αυτό έχει ως συνέπεια, ορισμένες φορές τη λανθασμένη άρθρωσή τους ή την αντικατάστασή τους με άλλα στον προφορικό λόγο (π.χ. /φ/ αντί /β/, /λ/ αντί /ρ/ κ.α.) (Μαυρομμάτη, 2004). Έτσι, τα παιδιά με Δυσλεξία εξελίσσονται σε δυσλεξικούς ενήλικες το μέλλον των οποίων προαναγγέλλεται γεμάτο δυσκολίες (Αντωνίου, 2009).

Θα πρέπει όμως να αναλογιστούμε ότι η Δυσλεξία συσχετίζεται και με άλλες παραμέτρους. Αυτές είναι ψυχο-κοινωνικού περιεχομένου. Αφενός, το ευρύτερο δίκτυο των μαθησιακών δυσκολιών, το φύλο, και η οικογένεια και αφετέρου η κοινωνική του τάξη, καθώς και η ποιότητα της κοινωνικής του συμπεριφοράς (Στασινός, 2003).

Η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών και της Δυσλεξίας, λοιπόν, ποικίλλει. Οι παθογενετικοί παράγοντες των διαταραχών αυτών μπορεί να είναι προδιαθεσικοί, γενετικοί, νευροβιολογικοί και γνωσιακοί (Κωτσοπούλου, 2007). Στους προδιαθεσικούς ανήκουν η δυσλειτουργία του εγκεφάλου (ανάπτυξη εγκεφάλου, έλλειψη ασυμμετρίας εγκεφαλικών ημισφαιρίων), οι συνθήκες κύησης καθώς και διατροφής της μητέρας και η μόλυνση του περιβάλλοντος (Κωτσοπούλου, 2007; Reid, 2003). Σε άλλες περιπτώσεις έχουν κληρονομική-γενετική βάση (Κωτσοπούλου, 2007; Μαυρομμάτη, 2004). Όσον αφορά τους νευροβιολογικούς, σε αυτούς εντάσσονται οι παράγοντες που έχουν σχέση με το φύλο, η λειτουργία των ανδρογόνων ορμονών και οι αλλαγές σε πυρήνες και νευρώνες του εγκεφάλου (Κωτσοπούλου, 2007; Reid, 2003). Και τέλος, οι γνωσιακοί μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες, τις οπτικο-χωρο-αντιληπτικές διαταραχές, τις ακουστικο-γλωσσικές διαταραχές και τις διαταραχές κατά την ενσωμάτωση (integration) των διαφορετικών αισθητηριακών ερεθισμάτων (Κωτσοπούλου, 2007). Σε κάποιες περιπτώσεις ωστόσο δε συμβαίνει να υπάρχει καμία από τις παραπάνω αιτίες ούτε επιπλέον επιβαρυντικά στοιχεία (Μαυρομμάτη, 2004).

## 1.5 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι κυριότερες μορφές των μαθησιακών διαταραχών είναι σύμφωνα με τον Reid (2003) οι ακόλουθες.

### 1. Διαταραχές της ανάγνωσης

Στη διαδικασία της ανάγνωσης το άτομο καλείται να διαμορφώσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδέοντας τις δικές του γνώσεις με τις ιδέες του συγγραφέα (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Οι βασικές δυσκολίες που έχουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων (Archer, Gleason & Vachon, 2003; Gersten, Fuchs, Williams & Baker 2001; Joseph, 2002, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Στους μαθητές αυτούς παρατηρείται δυσκολία στην κατανόηση πολυσύλλαβων και δύσκολων λέξεων που εκφράζουν σύνθετες και δυσνόητες έννοιες (Perfetti, 1986, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000), και φτωχή εξαγωγή νόηματος του κειμένου (Παντελιάδου, 2000). Μερικοί ερευνητές διέκριναν τους μαθητές σε δύο κατηγορίες. Αφενός, σε όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα ακρίβειας, και αφετέρου σε όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα ευχέρειας (Lovett, 1987; & Lovett et al., 2003; Wolf & Bowers, 1999; Wolf et al., 2003, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Αξιοσημείωτο είναι, όμως, ότι, αυτές οι δύο δε συμβάλλουν με τον ίδιο τρόπο στην ανάγνωση με την ηλικιακή ωρίμανση των μαθητών (de Jong & van der Leij, 2002; Μπότσας, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2011, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Η ευχέρεια επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί πρωταρχικό σημάδι για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών (Spreece & Ritchey, 2005, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Ο μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ευχέρεια, διαβάζει με αργό ρυθμό, κάνει συχνές παύσεις για να διαβάσει μια λέξη, είτε συλλαβιστά ή γράμμα προς γράμμα, και κάνει συχνή επανάληψη τμημάτων του κειμένου προκειμένου να το καταλάβει ως προς το νόημα (Archer et al., 2003, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Οι δυσκολίες στην κατανόηση οφείλονται στη δυσχέρεια στη συγκέντρωση και στη μνήμη (Bender, 2004; Oakhill & Yuill, 1996, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000), στο περιορισμένο λεξιλόγιο, στην έλλειψη οργάνωσης της γνώσης, στην άγνοια του συντακτικού (Archer et al., 2003; Smith, 2004, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000) καθώς επίσης και σε μία επιπρόσθετη δυσκολία που μπορεί να αφορά την ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (Siegel, 2003; Wolf, Miller & Donnelly, 2000, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Οι μαθητές επίσης δεν μπορούν εύκολα να κάνουν τη μετάβαση από την κυριολεκτική κατανόηση στην συμπερασματική μέσα σε ένα κείμενο (Παντελιάδου, 2000), να είναι ενεργοί παρατηρητές σε αυτό και να επέμβουν με αποτελεσματικό τρόπο όταν υπάρξει νοηματικό χάσμα (Μπότσας, 2007, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Αυτό συμβαίνει διότι, έχουν στην κατοχή τους περιορισμένες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, και πολλές φορές αν και τις αξιοποιούν, το κάνουν με ακατάλληλο τρόπο (Wong, 1991, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Έτσι, δεν καταφέρνουν να εντοπίσουν τη νοηματική συνοχή του κειμένου, με αποτέλεσμα να το εισπράττουν αποσπασματικά. Εξαιτίας αυτού, αδυνατούν να διαχωρίσουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις ασήμαντες και να συνδυάσουν τις καινούριες με τις παλιές γνώσεις (Wong, 1994, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου 2000). Συνοψίζοντας, η δυσχέρεια στην κατανόηση κυρίως στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και εντείνει τα προβλήματα μάθησης των παιδιών αυτών στο σχολείο (Παντελιάδου, 2000).

### 2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Αρχικά, θα πρέπει να διαχωρίσουμε εδώ, τη διαφορετική σημασία στη διαταραχή της γραφής, σε σχέση με τη σημασία στη διαταραχή στη γραπτή έκφραση (παραγωγή γραπτού λόγου). Η πρώτη αναφέρεται στην αποτύπωση ιδεών γραπτώς με απλό τρόπο, ενώ η δεύτερη έγκειται σε δυσκολία αποτύπωσης των ιδεών σε ένα γλωσσικό παράγωγο ορθά

οργανωμένο (Παντελιάδου, 2000). Οι αιτίες αυτών είναι εμφανείς όχι μόνο σε πολύπλοκες δεξιότητες όπως είναι η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου, αλλά και στην ψυχοκινητική ικανότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Τα προβλήματα στην ορθογραφία μπορεί να παρουσιάζονται είτε λόγω ελλειμμάτων γλωσσικών δεξιοτήτων, που εμπεριέχουν φωνολογικά και μορφολογικά συστατικά, είτε σε κινητικές δεξιότητες ιδιαίτερα στην οπτικοκινητική ολοκλήρωση (Berninger, 2004, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Στη διαδικασία της ορθογραφίας όμως, τα φωνολογικά και τα ορθογραφικά συστατικά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα (Caravolas, 2005, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Επιπλέον, για τη γραπτή έκφραση κρίνεται αναγκαία η επαρκής κατάκτηση της ακοής, της ομιλίας, της ανάγνωσης (Johnson & Myklebust, 1967, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000) καθώς και κάποιων εκτελεστικών λειτουργιών (Altmeier, Jones, Abbot & Berninger, 2006; De LaPaz, Swanson & Graham, 1998; Hooper, Swartz, Wakely, de Kruif & Montgomery, 2002, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Όλες οι φάσεις της γραφής είναι απαιτητικές για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτές περιλαμβάνουν το σχεδιασμό, την καταγραφή, την επανεξέταση για τυχόν λάθη και την επιμέλεια ενός κειμένου (Αντωνίου, υπό δημοσίευση; Παντελιάδου, 2000; Τροία, 2006, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000), όπως επίσης και την εκτίμηση της ορθότητας του περιεχομένου του (Παντελιάδου, 2000). Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές αυτοί ξεκινούν να αναπτύσσουν ένα θέμα χωρίς πρώτα να το έχουν προσχεδιάσει στο μυαλό τους, και δεν τοποθετούν τις ιδέες σε μία αλληλουχία όπως προϋποθέτει ένα κείμενο (Παντελιάδου, 2000). Επιπρόσθετα, έτσι, δεν εξελίσσουν την κριτική τους ικανότητα (Τροία, 2006, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000) και δε διαμορφώνουν το ύφος του κειμένου ώστε να αρμόζει στους αναγνώστες του (Berninger & Swanson, 1994, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Τα κείμενα των μαθητών αυτών εμφανίζονται μικρά σε έκταση, με ελλείψεις στο περιεχόμενο, με λάθη στην ορθογραφία και στη στίξη, ελλιπή στη δομή τους (Τροία, 2006, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000) και με πληροφορίες που δεν είναι χρήσιμες (Παντελιάδου, 2000). Λόγω του ότι τα παιδιά αυτά δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν την απόδοσή τους η γραπτή τους έκφραση έχει ένα χαμηλό επίπεδο και αδυνατούν να συγκεντρώσουν επικοινωνιακή ανατροφοδότηση η οποία θα μπορούσε να τα βοηθήσει να προοδεύσουν ως προς τις δυνατότητές τους (Τροία, 2006, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000).

### 3. Διαταραχή των μαθηματικών

Πολλές φορές τα άτομα με Δυσλεξία παρουσιάζουν έφεση στα Μαθηματικά. Τα άτομα αυτά έχουν το πλεονέκτημα να «βλέπουν» τις μαθηματικές έννοιες ως τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, με ταχύτερο και διαυγή τρόπο σε σχέση με τα μη-δυσλεξικά άτομα. Ωστόσο, ορισμένες ελλείψεις στην κατεύθυνση, τη συγκράτηση, την ανάγνωση, και την αλληλουχία ενδεχομένως αποτελούν εμπόδιο για την κατάκτηση των στόχων που θέτουν στον τομέα των Μαθηματικών, με συνέπεια το χαρισματικό προφίλ αυτών των ανθρώπων να μένει στην αφάνεια (Piorzrado & Wittrock, 2000; Παπαδάτος, 2003; Shaywitz, 2003, όπως αναφέρεται στον Αντωνίου, 2009). Αν και έχει πραγματοποιηθεί ένα πλήθος ερευνών φαίνεται ότι η διαταραχή των Μαθηματικών χαρακτηρίζει το 50% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Kavale & Reese, 1992, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Τα εν λόγω παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν τα κλάσματα (McLeod & Armstrong, 1982, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000) και πραγματοποιούν πολλά αλγοριθμικά λάθη (Cawley, Parmar, Fan Yan & Miller, 1996, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000) και λάθη στην επίλυση προβλημάτων με αφηρημένες έννοιες (Maccini & Hughes, 2000; Maccini & Ruhl, 2000, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Επιπρόσθετα, ο τρόπος επίλυσης των Μαθηματικών ασκήσεων διαφέρει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στους μικρότερους σε ηλικία τυπικούς μαθητές (Geary, 1990, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Οι μαθητές με Μαθησιακά προβλήματα είναι πιθανό να υστερούν σε θεμελιώδεις έννοιες, όπως η ταξινόμηση, η σειροθέτηση και η διατήρηση (Παντελιάδου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί όταν έχουν ελλείμματα στην αντίληψη, δεν μπορούν να

κατηγοριοποιήσουν αντικείμενα στηριζόμενοι στα κοινά τους γνωρίσματα. Αυτό είναι πασιφανές, τόσο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού όσο και στη συνέχεια, επειδή η κατανόηση της ίσης αξίας των κλασμάτων ή των δεκαδικών αριθμών απαιτεί περαιτέρω ωρίμανση και αφομοίωση της ικανότητας για ταξινόμηση (Bley & Thorton, 1995, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Πειράματα που διεξήχθησαν από τον Geary και τους συνεργάτες του (Geary, Hamson & Hoard, 2000; Geary, Hoard & Hamson, 1999, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000), έδειξαν ότι τα λάθη που αφορούν διευθέτηση των αντικειμένων που εντάσσονται σε ένα σύνολο προς μέτρηση και οφείλονται σε δυσλειτουργία της εργαζόμενης μνήμης εμφανίζονται συχνά στους μαθητές πρώτης και δευτέρας δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες (Hitch & McAwley, 1991; McLean & Hitch, 1999, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Τα παιδιά αυτά αξιοποιούν συχνά στρατηγικές «επιφανειακής επεξεργασίας» λόγω χάρη τη στρατηγική υπολογισμού με τα δάχτυλα και τη στρατηγική της παράθεσης ένα προς ένα των στοιχείων ενός συνόλου (Παντελιάδου, 2000), και ακόμα κάνουν πολλά υπολογιστικά λάθη (Cirino et al., 2007; Geary, 2004, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Έχουν επίσης, δυσκολία στο σχεδιασμό και στην επεξήγηση γραφημάτων. Τα άτομα με Μαθησιακές σε αυτή την κατηγορία επεξηγούν τα γραφήματα παρατηρώντας το μέγεθος των γραμμών, των ράβδων κ.λπ., αγνοώντας τι αντιπροσωπεύει ο εκάστοτε άξονας, και εμφανίζουν αδυναμία στο να συγκρίνουν τις μεταβλητές ενός γραφήματος (Parmar & Signer, 2005, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου 2000). Εκτός από τα παραπάνω, εμφανίζουν δυσχέρεια στη γενίκευση, η οποία αφορά την επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Κατ' επέκταση αυτή έχει ως αντίκτυπο και τη δυσχέρεια σε καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής (Fuchs & Fuchs, 2002, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίλυση προβλημάτων οι μαθητές εμφανίζουν χαμηλή παρακολούθηση και αυτορρύθμιση, λανθασμένη πρόβλεψη και μετέπειτα εκτίμηση του αποτελέσματος ή λάθος σχεδιασμό της επίλυσης του προβλήματος (Desoete, Royers & Buysse, 2001, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Ορισμένοι ερευνητές τους ταξινομούν σε δύο κατηγορίες. Η μία αφορά όσους έχουν πρόβλημα μόνο στα Μαθηματικά, και η άλλη όσους παρουσιάζουν και συνοδά προβλήματα ιδιαίτερος στην ανάγνωση (Geary & Hoard, 2001; Jordan & Montani, 1997, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000). Οι Spelke & Tsivkin, 2001, (όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2000), υποστήριξαν ότι η γλώσσα είναι θεμέλιος λίθος τόσο για τις Μαθηματικές έννοιες όσο και για τη Γεωμετρία, αν και πολλές φορές αυτές οι δύο παράμετροι θεωρούνται ανεξάρτητες μεταξύ τους. Συχνά, επίσης, είναι τα ελλείμματα στην εργαζόμενη μνήμη (Geary, Hoard, Byrd-Graven & DeSoto, 2004, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου 2000), και στις εκτελεστικές λειτουργίες (Sikora, Haley, Edwards & Butler, 2002, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου 2000), ανεξάρτητα από την υπολογιστική τους ικανότητα. Ο Geary 2004, (όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου 2000), ταξινομεί τους μαθητές αυτούς με βάση τα ποιοτικά τους λάθη σε τρεις κατηγορίες. Πρώτον, αυτούς που έχουν προβλήματα στη χρήση διαδικασιών, δεύτερον εκείνους με προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη και τέλος, εκείνους με προβλήματα στην οπτικοχωρική αντίληψη.

Υπάρχουν, ωστόσο και κάποιες κοινές συνιστώσες ανάμεσα στις τρεις αυτές διαταραχές. Για παράδειγμα, είναι απαραίτητο για την εκάστοτε διαταραχή να λαμβάνεται πάντα υπόψη η χρονολογική ηλικία του ατόμου, η μετρηθείσα νοημοσύνη, καθώς και η εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην κάθε ηλικία. Κάθε φορά, ανάλογα το είδος της διαταραχής είναι πιθανό να δυσχεραίνεται η σχολική επίδοση ή και η καθημερινή ζωή του ατόμου. Και σε όλες αυτές φυσικά, ένας επιβαρυντικός παράγοντας είναι το αισθητηριακό ελάττωμα (Reid, 2003).

#### 4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται μαθητές οι οποίοι δεν πληρούν τις προϋποθέσεις καμίας από τις ανωτέρω Μαθησιακές Διαταραχές. Μπορεί να εμφανίζει δυσκολίες και στους τρεις παραπάνω τομείς (ανάγνωση, γραπτή έκφραση, μαθηματικά), οι οποίες σε συνδυασμό μπορούν να καταστείλουν τη σχολική επίδοση.

Όπως αναφέρεται στο DSM-IV-TS η Δυσλεξία μπορεί να χαρακτηρίζεται από συμπτώματα που εντοπίζονται και σε άλλες διαταραχές επικοινωνίας (γλωσσική έκφραση, μικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης, φωνολογική διαταραχή, τραυλισμός) και σε διαταραχές κινητικών δεξιοτήτων. Εξάλλου η εικόνα των Δυσλεξικών ατόμων ως επί το πλείστον ανάγεται σε ποικίλα αίτια (Reid, 2003).

Καθεμιά από τις παραπάνω μορφές Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια.

## 1.6 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

### ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ:

- Αργή και κοπιώδης ανάγνωση, όχι μόνο στις λέξεις χαμηλής συχνότητας αλλά και σε λέξεις υψηλής συχνότητας, λέξεις δηλαδή που συναντιούνται συχνά (Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Διαπράττουν λάθη λεκτικής αποκατάστασης (π.χ. διαβάζουν τη λέξη – στόχο «τηλεγράφημα» ως «τηλεφώνημα»), είτε λάθη σημασιολογικής υποκατάστασης (π. χ. μαύρο-σκούρο, κοιτάς-κοιτάζεις, βγήκε-έφυγε, γυναίκα-κυρία) (Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στον Νικολόπουλο, 2008; Κωτσοπούλου, 2007).
- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων (The Orton Dyslexia Society Research Committee, National Center for Learning Disabilities, National Institute of Child Health and Human Development, 1994, όπως αναφέρεται στο Reid, 2003).
- Δυσκολία στην κατανόηση κειμένου (Nation & Snowling, 1999, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Δυσκολίες που περιλαμβάνονται στο συντακτικό, όπως είναι η χρήση των πληροφοριών που βρίσκονται στο ένα μέρος μίας πρότασης που έχει διαβάσει ήδη το παιδί, για να ενισχυθεί η κατανόηση στο μέρος της πρότασης που θέλει να διαβάσει έπειτα (Tunmer & Hoover, 1992, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Δυσκολία στην κατανόηση της συνεκτικότητας του κειμένου που διαβάζει (Νικολόπουλος, 2008).
- Λάθος προφορά φωνηέντων και συμφώνων (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Παράλειψη ή προσθήκη στην ανάγνωση γραμμάτων ή συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη και λέξεων σε ολόκληρες προτάσεις (π.χ. αόριστος-άριστος, στρώμα-στόμα, παίρνω-σπέρνω, σκάλα-σάλα, παράρο-παράθυρο) (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010; Κωτσοπούλου, 2007; Φλωράτου, 2009).
- Ανάγνωση γραμμάτων που δεν υπάρχουν. Δηλαδή προσθέτουν στο γραπτό κείμενο γράμματα, μέσα στις λέξεις, που δεν υπάρχουν (π.χ. ένα-ένας, πήρα-παήρα κ.α.) (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Αντιμεταθέσεις στην ανάγνωση των λέξεων (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Προφορά και επανάληψη πολυσύλλαβων σύνθετων λέξεων (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Δυσκολίες στο χρωματισμό της φωνής και στον έλεγχο του ύψους της (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Δυσκολίες στην ανάγνωση χειρόγραφων κειμένων, ακόμα και των δικών τους (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Λάθος τονισμός των λέξεων, ή απουσία τονισμού (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010; Φλωράτου, 2009).

- Λάθος προφορά γραμμάτων, όπως για παράδειγμα /θ/ αντί /f/, /'felo/ αντί /'thelo/ (Κωτσοπούλου, 2007).
- Αντικατάσταση μιας λέξης με άλλη σημασιολογικά αντίθετη (π.χ. ψηλός-κοντός, φωτεινός-σκοτεινός) (Κωτσοπούλου, 2007).
- Δυσκολίες στη ροή της ανάγνωσης (Κωτσοπούλου 2007).
- Καθυστέρηση στην εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης που έχει διακυμάνσεις ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας και τη βοήθεια που παρέχεται κάθε φορά (Φλωράτου, 2009).
- Σταθερή αλλά πιο αργή πρόοδος στην ανάγνωση από τα άλλα παιδιά (Φλωράτου, 2009).
- Συλλαβιστή-κομπιαστή ανάγνωση (Φλωράτου, 2009).
- Δυσκολία σε κάποια μαθήματα στο σχολείο όπως στην Ιστορία, στη Γεωγραφία και στα Θρησκευτικά, λόγω μειωμένης κατανόησης κειμένου (Φλωράτου, 2009).
- Δυσκολεύονται να συνεχίσουν την ανάγνωση από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης (Φλωράτου, 2009).
- Δε σταματούν την ανάγνωση στην τελεία, ούτε στο κόμμα (σαν να τα αγνοούν) και ίσως σταματήσουν σε λάθος σημείο, αλλάζοντας έτσι το νόημα της πρότασης (Φλωράτου, 2009).
- Παρασύρονται από τις γειτονικές λέξεις ή γράμματα και μαντεύουν νέες λέξεις, όπως για παράδειγμα βλέπουν «καντήλι» και λένε «μαντίλι» (Φλωράτου, 2009).
- Αν κατά την ανάγνωση προσέξουν κάτι γύρω τους, δυσκολεύονται στο να επανέλθουν και πάλι στο σημείο που είχαν μείνει(Φλωράτου, 2009).

#### ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ:

- Δυσκολία στη χρήση φωνολογικού και ορθογραφικού κώδικα, όπως η χρήση των βασικών γραφημικών-φωνημικών αντιστοιχιών (αλφαβήτου) (Vellutino, Scanlon, Sipay, Small, Pratt, Chen et al., 1996; Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Λάθη στην ορθογραφία, παραλείψεις, αντιμεταθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών (Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Δυσνόητες ορθογραφικές επιλογές (Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Παράθεση πολλών και διαφόρων πληροφοριών σε μία παράγραφο ή πρόταση (Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Φτωχό λεξιλόγιο, κυρίως όταν μαθαίνεται μία δεύτερη ξένη γλώσσα (Tabors & Snow, 2001, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Δυσκολία στην ανάπτυξη της επαγωγικής σκέψης (Νικολόπουλος, 2008).
- Αργή γραφή (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Δυσκολία στη γραφή καθ' υπαγόρευση (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Χαοτική αντιγραφή γενικά αλλά και αντιγραφή από τον πίνακα και σχετικές κινητικές δυσκολίες (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010; Φλωράτου, 2009).
- Αδυναμία κατάκτησης της ιστορικής ορθογραφίας, με αποτέλεσμα το ελλιπές λεξιλόγιο (Πολυχρονοπούλου, 2001; Townend, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Μη ανεπτυγμένες ιδέες και επιχειρήματα, λιγότερες εκθέσεις (Πολυχρονοπούλου, 2001; Townend, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010; Κωτσοπούλου, 2007).



- Μη επιτηδευμένος λόγος (Πολυχρονοπούλου, 2001; Townend, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Ακατάστατο γραπτό κείμενο. Οι λέξεις δε χωρίζονται μεταξύ τους, είναι δυσανάγνωστες, δεν είναι ευθυγραμμισμένες στο χαρτί (Κωτσοπούλου, 2007).
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα σε μικρά (π.χ. σήΜερα, ιούΝιος, εγώ Πήγα στο σχολείο) (Κωτσοπούλου, 2007; Φλωράτου, 2009).
- Παράλειψη φωνηέντων (π.χ. πολεμικός-πολεμκος, πονηρός-πονρος) (Κωτσοπούλου, 2007).
- Ανικανότητα για σωστή χρήση των σημείων στίξης (Κωτσοπούλου, 2007).
- Απλές σχεδόν λακωνικές προτάσεις (Κωτσοπούλου, 2007).
- Δυσκολίες στις κλίσεις των ουσιαστικών και ρημάτων και γενικά με καταλήξεις και πτώσεις (Κωτσοπούλου, 2007).
- Κρατούν το μολύβι πολύ σφιχτά και συνεπώς κουράζεται το χέρι τους (Στεργίου, 2009).
- Δυσκολεύονται να κρατήσουν μήνυμα από το τηλέφωνο γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν σε γρήγορο ρυθμό (Φλωράτου, 2009).
- Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων (π.χ. σήμεραστο σχολείο διαβάσαμεέναποιήμα- σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποιήμα) (Φλωράτου, 2009).
- Το περιεχόμενο των εκθέσεων δεν έχει πάντα σχέση με το θέμα που δίνεται (Φλωράτου, 2009).
- Δε γενικεύουν εύκολα την εφαρμογή ενός κανόνα αν δεν εξασκηθούν (π.χ. τα ρήματα σε –ώνω ότι γράφονται με –ω και τα παράγωγα ουσιαστικά τους ή οι υπόλοιποι χρόνοι πέραν του Ενεστώτα (Φλωράτου, 2009).

#### ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ:

- Δυσκολία στην ανάπτυξη επαρκών και ευκρινών φωνολογικών αναπαραστάσεων (Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- «Καθρεπτική» ανάγνωση (π.χ. saw-was, όλα-άλο, από-όπα) (Orton, 1925; Κωτσοπούλου, 2007; Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Παραλείψεις σε σημεία στίξης και στον τονισμό (Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Συνδυασμός διαφορετικών λέξεων σε μία (Rack, Snowling & Olson, 1992, όπως αναφέρεται στον Νικολόπουλο, 2008).
- Έλλειμμα στην κατανόηση σύνθετων συντακτικών δομών (Byrne, 1981; Vellutino & Scanlon, 1987, όπως αναφέρεται στον Νικολόπουλο, 2008).
- Έλλειμμα στην ικανότητα να διορθώνει προτάσεις με λανθασμένη δομή (Fowler, 1988; Tunmer, Nesdale & Wright, 1987, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Δυσκολία στο να ελέγχει τη διαδικασία της κατανόησης (όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Δυσκολία στην εφαρμογή στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων κατανόησης του κειμένου τη στιγμή που πρέπει (Cain & Oakhill, 1996, 1999; Yuill & Oakhill, 1991, όπως αναφέρεται στο Νικολόπουλο, 2008).
- Αδυναμία διάκρισης και αντίληψης σε γλωσσικούς ήχους που είναι παρεμφερείς μεταξύ τους (Lishman, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Αδυναμία επεξεργασίας άγνωστων ή ανύπαρκτων λέξεων (nonwords) (Lishman, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Αδυναμία στην ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας (αντίληψη των εννοιών αριστερό-δεξί) (Στεργίου 2009), κατάκτηση της αδρή (λεπτής) κινητικότητας και της

γραφοκινητικότητας, κατάκτηση του χωροχρονικού προσανατολισμού και του οπτικο-κινητικού συντονισμού (Lishman, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).

- Αδυναμία στην ανάπτυξη και λειτουργία των γνωστικών λειτουργιών (βραχυπρόθεσμη μνήμη, αντίληψη οπτική και ακουστική και προσοχή) (Lishman, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Αντιστροφές σε γράμματα και σε ακολουθίες που αυτά σχηματίζουν (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Αλλαγές γραμμάτων μέσα στη λέξη και συνεπώς μία διαφορετική έννοια της λέξης (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Αλλαγές στην αλληλουχία των λέξεων (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Παραλείψεις μίας ή και περισσότερων λέξεων (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Συντμήσεις λέξεων (π.χ. μαθαίνοντας-μαθαίνω) (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Προσθήκες ή παραλείψεις μέρους λέξεων (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Δυσκολία στη διάκριση άμεσα και γρήγορα ανάμεσα σε διαφορετικές λέξεις (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Συγχύσεις ή αντικαταστάσεις σε μικρές λέξεις, οι οποίες εμπεριέχουν παρόμοια ή όμοια γράμματα που είναι σε διαφορετική θέση και συνεπώς εμφανίζουν οπτική ή ακουστική ομοιότητα (π.χ. νόμος-μόνος, μένω-δένω, της-στη, φόρα-φορά) (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010; Κωτσοπούλου, 2007).
- Παραλείψεις συνδετικών λέξεων δηλαδή άρθρων ή προθέσεων (ο, το, σε, και) (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Μετακίνηση ενός ή περισσότερων γραμμάτων μέσα σε μία λέξη (π.χ. πρώτα αντί για πρώτα) (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Ελλιπής γνώση και εφαρμογή γραμματικών κανόνων (π.χ. να μη διαχωρίζουν το ουσιαστικό από το ρήμα ή γραφή των ουδετέρων με «-ει» αντί για «-ι», ενώ γνωρίζουν τον κανόνα) (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010; Φλωράτου, 2009).
- Συγχέουν τα αλφαβητικά ή αριθμητικά σύμβολα που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους, αλλά μπορεί να διαφέρουν στο χωρικό προσανατολισμό τους (π.χ. δ/σ, δ/ρ, 3/ε, π/υ, μ/ω) (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010; Κωτσοπούλου 2007).
- Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν ως προς το σχήμα, τη φορά γραφής τους, τον ήχο τους και τη μορφή (π.χ. β, λ, ε, φ, δ, ξ) (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Αντικαταστάσεις γραμμάτων κυρίως στην αρχή μιας λέξης ή στο τέλος, όχι στη μέση (Ζάχος, 2000; Πόρποδας, 1992, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Μη επαρκής φωνολογική επεξεργασία (The Orton Dyslexia Society Research Committee, National Center for Learning Disabilities, National Institute of Child Health and Human Development, 1999, όπως αναφέρεται στο Reid, 2003).
- Έλλειψη διαχωρισμού των μερών του λόγου (όπως ρήματα, επίθετα, ουσιαστικά) και δυσκολία στην ανάκλησή τους (Κωτσοπούλου, 2007).
- Δυσκολία στην κατονομασία οικείων προσώπων (Στεργίου, 2009).
- Καθυστέρηση στη γλωσσική και κινητική ανάπτυξη (Στεργίου, 2009).

- Δυσκολίες στο διαχωρισμό, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και στη νοερή οργάνωση πληροφοριών (Στεργίου, 2009).
- Δυσκολίες στις αλληλουχίες (μέρες της εβδομάδας, μήνες και εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο, ή μια λέξη στο λεξικό) (Φλωράτου, 2002, όπως αναφέρεται στη Στεργίου, 2009).
- Έχουν δυσκολία στην κατανόηση γραφικών παραστάσεων (Στεργίου, 2009).
- Δεν παρουσιάζουν το ενδιαφέρον που απαιτείται, αφενός για τα γνωστικά συστατικά της γραφής και αφετέρου για λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο έλεγχος του κειμένου (Παντελιάδου, 2000, όπως αναφέρεται στη Στεργίου, 2009).

#### ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:

- Δυσκολίες στην κατανόηση των Μαθηματικών εννοιών (Πολυχρονοπούλου, 2001; Townend, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Δυσκολίες στην εκτέλεση των πράξεων (κυρίως των εξισώσεων) (Πολυχρονοπούλου, 2001; Townend, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Αδυναμία κατανόησης του ρόλου των Μαθηματικών συμβόλων και των σχέσεων που αυτά συμβολίζουν (Πολυχρονοπούλου, 2001; Townend, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Δυσκολία στο να συσχετίσουν πληθώρα Μαθηματικών σχέσεων ταυτόχρονα (Πολυχρονοπούλου, 2001; Townend, 2003, όπως αναφέρεται στους Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).
- Δυσκολία στην απομνημόνευση των αριθμών που καλείται να προσθέσει ή να αφαιρέσει κάθε φορά (Αντωνίου, 2009).
- Δυσκολία στην απομνημόνευση πινάκων πολλαπλασιασμού (Αντωνίου, 2009) καθώς και στην,
- Απομνημόνευση και επανάληψη μίας μεγάλης σειράς βημάτων στα Μαθηματικά (Αντωνίου, 2009; Στασινός, 2003).
- Μεγάλη πιθανότητα να ξεκινάει ένα Μαθηματικό πρόβλημα από τη λάθος πλευρά και όχι από εκεί που πρέπει (Αντωνίου, 2009).
- Πρόβλημα στην παρουσίαση εργασιών τους: συχνά επειδή έχουν στο νου τους τα Μαθηματικά τα «βλέπουν» παντού, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατο να παρουσιάσουν τις σκέψεις τους στους άλλους (Αντωνίου, 2009).
- Δυσκολία στην εκμάθηση των αριθμών γενικότερα (Στασινός, 2003).
- Δυσκολία στη νοερή εκτέλεση βασικών πράξεων (Στασινός, 2003).
- Δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας «αξία» και της απόδοσής της στα αριθμητικά μεγέθη (Στασινός, 2003).
- Δυσκολία, κατά τη διάρκεια της επίλυσης ενός προβλήματος, στην ευθυγράμμιση των αριθμητικών ψηφίων (Στασινός, 2003).
- Ιδιοσυστατικής φύσεως εσφαλμένα «πρότυπα» στην εκτέλεση πολλών πράξεων (Στασινός, 2003).
- Αδυναμία στην εκτέλεση ακριβών υπολογισμών (Στασινός, 2003).

#### ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ:

- Δυσκολία στο διαχωρισμό της πρότασης σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε φωνήματα (Κωτσοπούλου, 2007).
- Δυσκολίες στο να αντιληφθούν σχέσεις μεταξύ φωνημάτων (π.χ. σύμπλεγμα /σπ/ αποτελείται από δύο φωνήματα, /σ/ και /π/) (Κωτσοπούλου, 2007).

- Δυσκολία στο να χειριστούν φωνήματα συνειδητά μέσα σε μία λέξη για να δημιουργήσουν μία νέα λέξη, όπως: αλλαγή της θέσης των φωνημάτων (π.χ. πόρτα-πρώτα), αντικατάσταση με άλλα φωνήματα (π.χ. πάνω-χάνω) (Κωτσοπούλου, 2007).

#### ΓΕΝΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ:

- Ανησυχία και διάσπαση προσοχής (Φλωράτου, 2002, όπως αναφέρεται στη Στεργίου, 2009).
- Δυσκολία στη συνύπαρξη με παιδιά ίδιας ηλικίας (Στεργίου, 2009).
- Υπερκινητικότητα, εύκολη απόσπαση του ενδιαφέροντος και έλλειψη επικέντρωσής του για πολλή ώρα (Στεργίου, 2009).
- Δεν προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές (Στεργίου, 2009).
- Συμπεριφορά που διαφέρει από μέρα σε μέρα (Στεργίου, 2009).
- Συμπεριφορά που δεν είναι κατάλληλη σε καθημερινές καταστάσεις (κοινωνικές συναναστροφές με συνομήλικους) ([www.dys.gr](http://www.dys.gr), όπως αναφέρεται στη Στεργίου, 2009).
- Συναισθηματική αστάθεια ([www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr), όπως αναφέρεται στη Στεργίου, 2009).
- Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνουν λάθος απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν (Μίχου, 1988, όπως αναφέρεται στη Στεργίου, 2009).
- Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που διαφέρουν ακράδαντα από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι πασιφανής σε πολλά σημεία. Κάποια από αυτά είναι η σχολική τους τσάντα, το δωμάτιό τους, τα συρτάρια της ντουλάπας τους, τα παιχνίδια τους και ο τρόπος που μελετάνε τα μαθήματα (Φλωράτου, 2009).
- Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες (Φλωράτου, 2002, όπως αναφέρεται στη Στεργίου, 2009).
- Αποσυγκεντρώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης (Φλωράτου, 2009).
- Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και παρουσιάζουν πολύ κακή εικόνα για τον εαυτό τους (Φλωράτου, 2009).
- Πολλά είναι ανώριμα κινητικά, γι' αυτό συνήθως περιγράφονται σαν "ζημιάρικα παιδιά" αδέξια στις κινήσεις (Φλωράτου, 2009).
- Είναι αδέξια στη διατήρηση μιας συζήτησης και στη συνομιλία εμφανίζοντας σεβασμό προς το συνομιλητή τους και διαλλακτικότητα, ενώ μερικές φορές δίνουν την εντύπωση ότι είναι εχθρικά (Dabbie Nabuzoka, 2000; Κουράκης, 1997, όπως αναφέρεται στη Στεργίου, 2009).
- Το κεντρικό νευρικό σύστημα των παιδιών αυτών παρουσιάζει καθυστέρηση στην ανάπτυξη, γι' αυτό παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα με τον J. Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης (Φλωράτου, 2009).
- Το παιδί συνήθως δεν ολοκληρώνει κάτι που αρχίζει (Στεργίου, 2009).
- Μεταπηδάει από τη μία δραστηριότητα στην άλλη (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991, όπως αναφέρεται στη Στεργίου, 2009).
- Λόγω περιορισμένης συγκέντρωσης προσοχής κουράζονται πιο γρήγορα από τους συμμαθητές τους, επειδή ο μηχανισμός που φιλτράρει τα ουσιώδη από τα επουσιώδη ερεθίσματα δε λειτουργεί και το παιδί αδυνατεί να συγκεντρωθεί στα ουσιώδη ερεθίσματα (S. Smith, Απόψεις, 1990). Έτσι δίνει προσοχή εξίσου με τη δασκάλα που εξηγεί, στα βήματα που ακούγονται στο διάδρομο ή στο κουδούνισμα που κάνουν τα σκουλαρίκια της την ώρα που μιλάει (Φλωράτου, 2009).
- Τα παιδιά αντισταθμίζουν τα ελλείμματά τους στη γραφή και την ανάγνωση με άλλες δεξιότητες (Φλωράτου, 2009).

- Είναι ικανά να συγκρατούν στην μνήμη τους το πρόγραμμα της τηλεόρασης, σε αντίθεση με την ορθογραφία σε απλές καθημερινές λέξεις (Φλωράτου, 2009).
- Δυσκολία στην εκμάθηση ορισμών και στη συγκράτηση ημερομηνιών, ιστορικών γεγονότων, ονομάτων κλπ (Φλωράτου, 2009).

## 1.7 ΤΟΜΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΥΠΕΡΤΕΡΟΥΝ

Είναι ευρέως γνωστό ότι η αρχιτεκτονική του εγκεφάλου των Δυσλεξικών ατόμων δεν τους επιτρέπει να φέρουν σε πέρας την ανάγνωση, το γράψιμο, και το συλλαβισμό και αυτό τις καθιστά τρεις κοπιώδεις και δυσμενείς διαδικασίες. Εντούτοις, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν κάποια πλεονεξία στις δεξιότητες που ελέγχονται από το δεξί ημισφαίριο. Το δεξί ημισφαίριο ελέγχει (Shaywitz & Shaywitz, 2003, όπως αναφέρεται στον Αντωνίου, 2009):

- Τις καλλιτεχνικές ικανότητες.
- Τις αθλητικές ικανότητες.
- Τις μουσικές ικανότητες.
- Τις μηχανικές ικανότητες.
- Τις διαπροσωπικές ικανότητες.
- Τις ικανότητες τρισδιάστατου οπτικού ελέγχου.
- Τη φαντασία.
- Τη διαίσθηση.
- Τη δημιουργική, σφαιρική σκέψη.
- Την περιέργεια.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### **ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

#### 2.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Για να καταφέρει να ανταπεξέρθει στις σχολικές του υποχρεώσεις ένας μαθητής με την έναρξη της σχολικής φοίτησης συμβάλλουν πολλοί παράγοντες. Αυτοί αφορούν τόσο τις προσωπικές του δυνατότητες όσο και τις συνθήκες μάθησης. Οι συνθήκες μάθησης περιλαμβάνουν την οργάνωση και το πρόγραμμα του σχολείου, τον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθείται, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο Bruner διατύπωσε κάποιες θέσεις. Οι θέσεις αυτές αφορούν τη σχολική ετοιμότητα. Η ετοιμότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με σωστή μεθοδολογία και τη «μετατροπή» του αντικειμένου που διδάσκεται σε έννοιες που το παιδί μπορεί να κατανοήσει (Bruner, 1960, όπως αναφέρεται στο Στασινό, 2003).

Το τελευταίο διάστημα, η ραγδαία ανάπτυξη των εγκαταστάσεων της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνάρτηση με την άμεση δυνατότητα για εξέλιξη της ένταξης στο πλαίσιο της συνηθισμένης τάξης έφερε στο προσκήνιο καινούριες ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς. Στους εκπαιδευτικούς δεν παρέχεται η κατάλληλη στήριξη και έτσι καλούνται να επιλύσουν οι ίδιοι τα προβλήματα μεταξύ των

παιδιών (τα οποία έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), που προκύπτουν μέσα στην τάξη, γεγονός που οδηγεί πολλές φορές στην αποτυχία ή στην αποποίηση των ευθυνών τους. Στον ελλαδικό χώρο το έργο των εκπαιδευτικών δυσχεραίνεται από τις απαιτήσεις και από το σχηματισμό του προγράμματος και συνεπώς οδηγούνται στο να βλέπουν τη διδακτική διαδικασία ως μια ρουτίνα που επαναλαμβάνεται με την ίδια ακολουθία. Αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης της διδακτικής διαδικασίας περιορίζει τον εκπαιδευτικό στο να λειτουργεί αυτοβούλως, με δημιουργικότητα και αντιτίθεται πλήρως στις προϋποθέσεις και τους στόχους της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, όπως αναφέρεται στην Κοτσιφάκη, 2011). Κρίνεται λοιπόν, αναγκαία η παροχή επιμόρφωσης, καθώς και διαρκούς στήριξης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών με πλήθος φορέων, όπως για παράδειγμα τους σχολικούς συμβούλους, τη διεπιστημονική ομάδα και τους συναδέλφους (Κοτσιφάκη, 2011).

Σε κάθε τάξη του σχολείου οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν μία μεγάλη γκάμα μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, έρχονται σε επαφή πολλές φορές με μαθητές με σχολική επίδοση κάτω από το όριο και αδυνατούν να καθορίσουν με σιγουριά τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας (Παντελιάδου, 2011). Στην Ελλάδα η διάγνωση πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο στα μέσα ή στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού, στην οποία ο μαθητής αρχίζει να καθυστερεί στα μαθήματα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, να μη γνωρίζει ακόμα όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, και συνεπώς να δυσκολεύεται στην ανάγνωση. Άλλες φορές αυτό είναι εμφανές στις αρχές της Β΄ τάξης του δημοτικού καθώς είναι πιο ξεκάθαρη η δυσκολία του μαθητή να παρακολουθήσει τα μαθήματα της τάξης του. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η διάγνωση πρέπει να είναι έγκαιρη με σκοπό την αποφυγή της ανάπτυξης στα παιδιά ψυχικών διαταραχών. Οι γονείς απευθύνονται κατά κύριο λόγο στις ψυχιατρικές υπηρεσίες από τις οποίες κατά τύχη μπορεί να γίνει η διάγνωση της Μαθησιακής Δυσκολίας (Στρωματάς, όπως αναφέρεται στην Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, 1990). Ορισμένες φορές η σωστή διάγνωση φαντάζει δύσκολος στόχος, ιδιαίτερα όταν τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν ποικιλία συμπτωμάτων, τόσο όταν μαθαίνουν όσο και όταν απομνημονεύουν την καινούρια γνώση. Εδώ, εμφανίζεται απαραίτητη αλλά και καθοριστική η συμβολή του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις όσον αφορά τις διαταραχές της ανάγνωσης και της γραφής. Ιδιαίτερα εκείνοι που διαθέτουν ειδικές γνώσεις σε σχέση με τη φωνολογική κατασκευαστική δομή της γλώσσας, σύμφωνα με τη Moats, (2003) καταφέρνουν με μεγαλύτερη ευκολία να αναγνωρίσουν τα γλωσσικά προβλήματα των μαθητών τους και να στοχεύσουν στη διόρθωση τους (Μπαλασάκη, 2015).

## 2.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός για την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και για τη διαμόρφωση των ανάλογων στρατηγικών με σκοπό την εξάλειψη των δυσκολιών τους. Συχνά παρατηρείται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι δάσκαλοι να έχουν μία θετική στάση ως προς την εξέλιξη των δυσκολιών του παιδιού, εκτιμώντας ότι αυτές θα μετριαστούν. Αντίθετα, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι προσδοκίες των καθηγητών είναι περιορισμένες και κατά συνέπεια να επιδρούν στην επίδοση των παιδιών. Αυτή η αλλαγή στο ποιον των εκπαιδευτικών οδηγεί τα παιδιά στην παραίτηση, την αποφυγή των σχολικών μεθόδων και πιθανόν την εγκατάλειψη του σχολείου (Αντωνίου, 2009).

Απρόθυμοι και με ελλιπή ειδική εκπαίδευση εμφανίζονται συχνά οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερα «δύσκολων» παιδιών. Το σημαντικότερο όμως, είναι η αξιολόγηση από μέρους τους, των μαθητών με άνισο τρόπο δεδομένου ότι στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες θα πρέπει να βαθμολογείται η προσπάθεια και όχι η γνώση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν διαθέτουν την κατάλληλη παιδεία για τον εντοπισμό της Δυσλεξίας, για την παροχή βοήθειας που χρειάζονται οι μαθητές, τον προσδιορισμό των πηγών της ψυχολογικής τους πίεσης και για να εικάσουν τις δυσκολίες τους στη διαχείριση του άγχους (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2013).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και εμπεδώνουν μέσα στον ίδιο χρόνο. Το γεγονός αυτό έχει ως επακόλουθο να μην αναζητούν περισσότερες γνώσεις για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους προς όφελος των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και έτσι να παραμένουν θεατές της σχολικής τους αποτυχίας. Ωστόσο, οι ερευνητές δεν τεκμηριώνουν επιστημονικά την άποψη αυτή και αντιθέτως επισημαίνουν την ιδιαιτερότητα του εκάστοτε μαθητή (Φλωράτου, 2009). Κάποιοι εκπαιδευτικοί μάλιστα, κρίνουν την επίδοση του παιδιού με βάση αυτή των συνομήλικων του καθώς και με την προσωπική τους γνώση και στάση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2013).

Αν θα θέλαμε να αναφερθούμε σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή τη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή θα λέγαμε ότι αυτή παίζει καταλυτικό ρόλο καθώς αποδίδει τη βαθύτερη σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή, η οποία με τη σειρά της έχει αντίκτυπο τόσο στην κοινωνική συμπεριφορά όσο και στην επίδοση των μαθητών μέσα στην τάξη. Η θετική εξέλιξη της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή αποπνέει αισθήματα ασφάλειας στο μαθητή και κάνει πιο αποδοτικό το έργο της διδασκαλίας (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2013).

Ένας, επιπλέον, παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και στη συγκέντρωση της προσοχής είναι η μη λεκτική συμπεριφορά και η επικοινωνία του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον της τάξης. Ιδιαίτερα στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες η ανάγκη ελέγχου της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας είναι μεγίστης σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η κίνηση του σώματος, το άνοιγμα και το κλείσιμο των ματιών, οι κινήσεις των χεριών και η σύσπασση του δέρματος του προσώπου πολλές φορές προσελκύουν ή απομακρύνουν τον μαθητή. Αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο και στην διδακτική διαδικασία, διότι τα αισθήματα που προκαλούνται στα παιδιά μπορούν να ενισχύσουν την ηρεμία και τη συμμετοχή τους σ' αυτή ή να τα αποθαρρύνουν και να τα απομακρύνουν από αυτή (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2013).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ανάγνωση. Προϋπόθεση για τη σωστή ανάγνωση είναι ο σχεδιασμός ενός κατάλληλου φυσικού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές θα αλληλεπιδρούν και η ανάγνωση θα αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας. Οι στόχοι του εκπαιδευτικού σ' αυτό το σημείο, λοιπόν, είναι δύο. Πρώτον, να δομήσει ένα πλαίσιο διδασκαλίας που θα προάγει τη θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή και δεύτερον, που θα μπορεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία (Παντελιάδου, 2011).

Εκτός από τη συνεργασία του δασκάλου με το μαθητή πρέπει να ενθαρρύνεται και η συνεργασία του εκπαιδευτικού του τυπικού σχολείου με το δάσκαλο της ειδικής τάξης καθώς και με τους γονείς των παιδιών που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό γιατί οι δάσκαλοι του τυπικού σχολείου είναι οι μόνοι που έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την υπευθυνότητα για να υποδείξουν στο δάσκαλο της ειδικής αγωγής τους μαθητές με Μαθησιακά προβλήματα και που μπορεί να αποτελούν τους επόμενους μαθητές που θα φοιτήσουν για τη χρονιά αυτή στην ειδική τάξη (Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, 1990). Θα πρέπει επομένως, οι εκπαιδευτικοί αν θέλουν να καλούνται επαγγελματίες, να προάγουν τη συνεργασία ούτως ώστε να εξαλείψουν το μοντέλο της αυθεντίας του «ενός προσώπου» στη διδασκαλία τους και να φέρουν στο φως το μοντέλο «των περισσότερων προσώπων» (Σούλης, 2002).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά περιθώρια παρέμβασης αρκεί να μπουν στη διαδικασία να τα αναζητήσουν. Η σχολική αποτυχία δεν είναι αναπόφευκτη για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, αφού η πρόληψη (εξέλιξη καθοριστικών δεξιοτήτων μάθησης-φοίτηση στο Νηπιαγωγείο για έναν επιπλέον χρόνο), η έγκαιρη παρέμβαση στην έναρξη της δυσκολίας, η αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας από το δάσκαλο στο πλαίσιο της τάξης, διασφαλίζοντας τη συμμετοχή του συνόλου των παιδιών, αποτελούν σημεία στα οποία μόνο το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει (Φλωράτου, 2009).

Σύμφωνα με πλήθος ερευνητών (Coles, 1987; Engelmann, Granzin & Severson, 1979, Heath, 1983; Lipson & Wixson, 1991; McDermott, 1985; Roehler, Duffy & Meloth, 1986, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011) υπάρχουν ορισμένοι εξωτερικοί παράγοντες που αφορούν την τάξη και την διδασκαλία και επιδρούν σημαντικά στη μάθηση του παιδιού. Αυτοί οι παράγοντες απαριθμούνται και αναλύονται παρακάτω.

#### ü Οι απόψεις του εκπαιδευτικού

Οι πεπειθίσεις του εκπαιδευτικού που έχουν σχέση με την ανάγνωση και την οργάνωση της διδασκαλίας του έχουν αντίκτυπο στον τρόπο που εκείνος διδάσκει και σε αυτό οφείλεται η κακή επίδοση του μαθητή (DeFord, 1985, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011). Είναι τρέχουσας σημασίας να γίνει η αξιολόγηση των απόψεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού από τον ίδιο, ώστε ο αυτός να καταφέρνει να εκτιμά κατά πόσο η διδασκαλία του, η οποία διαμορφώνεται από τις απόψεις του είναι κατάλληλη για τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή (Παντελιάδου, 2011).

#### ü Το περιβάλλον της τάξης

Το περιβάλλον της τάξης περιλαμβάνει μια φυσική αλλά και μια νοητική και κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση. Η νοητική διάσταση σχετίζεται τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με το μαθητή. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό έχει σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του, ενώ για το μαθητή αφορά τα κίνητρα και τους στόχους που εκείνος θέτει σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή. Η κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση αφορά το γενικό κλίμα μάθησης που επικρατεί στην τάξη και διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές (Duffy & Roehler, 1989, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011).

Η παραπάνω σχέση και η ανάγνωση καλλιεργείται μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Δεν μπορούμε όμως να μιλάμε για υγιές περιβάλλον μιας τάξης αν απουσιάζουν οι έννοιες του διαλόγου, της συζήτησης, της συνεργασίας και της έκφρασης ιδεών και πληροφοριών. Η δομή των ερωτήσεων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και τα ελάχιστα παιδιά μέσα στην τάξη κάνουν πιο εύκολη την κοινωνική ανταλλαγή και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Τέλος, αυτό οδηγεί στο να καταλάβουν οι μαθητές τον επικοινωνιακό χαρακτήρα που έχει η ανάγνωση μέσα από τις προσωπικές τους κοινωνικές εμπειρίες (Παντελιάδου, 2011).

#### ü Ομαδοποίηση

Όπως έχει αποδειχθεί μία πολύ καλή τεχνική είναι η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες. Αυτό διότι, συνδέεται με την επίδοση και την διάθεση των μαθητών απέναντι στη μάθηση αλλά και στον τρόπο επικοινωνίας μαθητή-εκπαιδευτικού. Με αυτό τον τρόπο γίνεται πιο εύκολη ή δύσκολη η συνεργασία, η παροχή βοήθειας και η γενική χρήση του λόγου (Good & Brophy, 1987, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011).

#### ü Η μέθοδος διδασκαλίας

Πρόκειται για έναν όρο με πολλές διαστάσεις. Οργανώνεται από παράγοντες που σχετίζονται με τα υλικά και τα μέσα της διδασκαλίας, όπως επίσης και από το χρόνο που επιβάλλεται για να γίνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, την ιδιαίτερη βαρύτητα που έχουν αυτές για τη διδασκαλία, σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τα κίνητρα που προσφέρει. Η επιλογή της σωστής μεθόδου διδασκαλίας γίνεται μέσα από πληροφορίες που προκύπτουν από την παρατήρηση μέσα στην τάξη (Παντελιάδου, 2011).



## 2.3 ΟΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΑΘΕΤΕΙ ΕΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς είναι μία πολύ απαιτητική διαδικασία συγκριτικά με την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων από τους υπόλοιπους επαγγελματίες. Αυτό συμβαίνει διότι περιλαμβάνει ποικίλα και κάποιες φορές διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Βέβαια, δεν μπορεί να θεωρηθεί πανάκεια ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν στο σύνολο τους τις αρμοδιότητες της Ειδικής Παιδαγωγικής. Ούτε θα πρέπει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να καταρτίζεται στον τρόπο χειρισμού κάθε ξεχωριστής ανάγκης του μαθητή, αντιθέτως κάθε άτομο πρέπει να συνεργάζεται με άλλα άτομα και να τους παρέχει τις ξεχωριστές εμπειρίες και διδακτικές επιδεξιότητες που εκείνο κατέχει (Σούλης, 2002).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ξέρει τις ανάγκες των μαθητών του, ιδιαιτέρως αυτών που εμφανίζουν δυσκολίες σε κάποιο τομέα, για να μπορεί να τους παρέχει υποστήριξη αλλά και να τους ωθεί προς μία θετική εξέλιξη και να τοποθετεί τις ανάγκες αυτές στο κέντρο του επιστημονικού προβληματισμού. Ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει τρόπους αντιμετώπισης, να δώσει συμβουλές και να επεκτείνει το πλαίσιο των προσωπικών και παιδαγωγικών του δραστηριοτήτων. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την Παιδαγωγική της ένταξης δεν πρέπει να στοχεύει στην ικανοποίηση κάθε ιδιαίτερης ανάγκης των μαθητών, αλλά στον τρόπο που θα μπορεί να αποκτήσει πολλές και διαφορετικές παιδαγωγικές και διδακτικές τεχνικές και δραστηριότητες, όπως επίσης στην παιδαγωγική δημιουργικότητα υψηλού επιπέδου, προκειμένου να οδηγήσει σε μία εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει δηλαδή ένα «Σχολείο για όλους» είναι οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών καθώς και η ευελιξία και η ετοιμότητα τους, με σκοπό να εντοπίζουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους και να τις υλοποιούν μέσω ψυχοπαιδαγωγικών στρατηγικών και δράσεων (Σούλης, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, αρκετοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση, ή στα τμήματα ή και τις τάξεις ένταξης (υπάρχουν ελάχιστες από αυτές τις σχολικές δομές στην χώρα μας), κατόρθωσαν να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργικότητα για μία Παιδαγωγική παρέμβαση διαφορετική σε κάθε άτομο. Κατάφεραν δηλαδή να οργανώσουν και να φέρουν εις πέρας το μάθημά τους με τη συμμετοχή όλων των μαθητών μηδενός εξαιρουμένου. Αυτή η πρακτική, η οποία είναι μία από τις πολλές δραστηριότητες στο σχολείο, θεωρείται ιδανική για ένα Σχολείο που επιδιώκει να αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητες κάθε μαθητή (Σούλης, 2002). Η άμβλυνση και η διαχείριση των διαταραχών των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς προσδοκάται να επιτευχθεί μέσα στα πλαίσια του «κανονικού» σχολείου από τους ειδικούς δασκάλους, με σκοπό την αποφυγή της αποξένωσης του παιδιού από τον φυσικό του κοινωνικό χώρο, που έχει ως επακόλουθο να σφυρηλατείται και να επιβαρύνεται συναισθηματικά (Lerner, 1989, Gittelman, 1983a, 1983b, 1985, Deshler et al., 1984, Treiber & Lahey 1983, Scruggs & Richter, 1985, Polloway et al., 1986, όπως αναφέρεται στους Αναγνωστόπουλο & Σίνη, 2005).

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών εμφανίζει πολλές ελλείψεις. Αυτές οι ελλείψεις αφορούν την επικοινωνία που εκείνοι έχουν και όχι τις γνώσεις τους στην Ειδική Παιδαγωγική. Διαθέτουν την ετοιμότητα, ωστόσο χωλαίνουν στην προσέγγιση των παιδιών με διαφορετικές μεθόδους. Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να έχει υπόψη του ότι ο τρόπος και ο ρυθμός μάθησης διαφέρουν από παιδί σε παιδί, και ότι ο δεύτερος κάνει επιτακτική την ανάγκη για διαφορετικούς στόχους, υποστήριξη και προαγωγή (Σούλης, 2002).

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι το ίδιο το άτομο με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απαραίτητο να κατανοήσει τα ελλείμματά του και να νιώσει άνετα μ' αυτά, αλλά και να υπερασπιστεί τις προσωπικές του επιτυχίες και αποτυχίες διδάσκοντας έτσι τους υπόλοιπους σε σχέση με την υποβόσκουσα αδυναμία του (Miles & Miles, 1983; Hick, 2005, όπως αναφέρεται στον Αντωνίου, 2009). Εκτός όμως από την προσωπική άποψη του

ατόμου μπορούν και οι γονείς και οι δάσκαλοι να το στηρίξουν και να το καθοδηγήσουν, με μεθόδους που προωθούν καλύτερες ακαδημαϊκές ικανότητες και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Στασινός, 1999; Broomfield & Combley, 2003; Παπαδάτος, 2003, όπως αναφέρεται στον Αντωνίου, 2009). Εκείνο όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία, είναι ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σύνολό τους εμφανίζουν διαφορετικές μειονεξίες, με διαφορετική ένταση στο γνωστικό, το μαθησιακό και τον ψυχοκοινωνικό τομέα. Λόγω του ότι υπάρχει ανομοιογένεια, η παρέμβαση πρέπει να στηρίζεται στις ατομικές διαφορές (Παντελιάδου, 2011). Η ευρύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος προϋποθέτει εξατομικευμένη, συμπληρωματική, και φροντιστηριακή διδασκαλία. Για την πρόληψη της εξάπλωσης της διαταραχής του παιδιού η έναρξη της παρέμβασης υποστηρίζουν κάποιοι ότι πρέπει να γίνεται στο Νηπιαγωγείο, αφού έχουν προηγηθεί προγράμματα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες βάσεις για μάθηση (Στάθης, 1994). Σε όλα αυτά όμως συμβάλλει σημαντικά και το σχολείο. Σχολείο και μαθητές δεν είναι εφικτό να παραμένουν σε αναμονή για την πραγματοποίηση των απαραίτητων μετατροπών και αλλαγών. Η εξειδίκευση του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι τέτοιου είδους ούτως ώστε πραγματικά να τους δίνει, εκτός από τη μεταλαμπάδευση γνώσεων και επιδεξιοτήτων, τα εφόδια, τα κατάλληλα κίνητρα και τις ευκαιρίες για να διευρύνουν την ατομική τους δράση και να εξελίξουν τις τάσεις και τις προδιαθέσεις τους (Σούλης, 2002).

## 2.4 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει πλήθος ερευνών που έχουν μελετήσει κατά καιρούς το θέμα της επίγνωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (με πιο συχνή την πρώτη) και τη στάση τους προς τα παιδιά που τις εμφανίζουν. Παρατηρήθηκε από τις έρευνες αυτές ότι τα αποτελέσματά τους είναι αντικρουόμενα σε ορισμένες περιπτώσεις, ενώ σε άλλες συμφωνούν μεταξύ τους.

Η πρώτη έρευνα έχει ως στόχο να περιγράψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δασκάλων της αγγλικής γλώσσας που αντιμετωπίζουν την πρόκληση της διδασκαλίας δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της κανονικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτή την πιλοτική έρευνα συμμετείχαν δάσκαλοι της αγγλικής γλώσσας που εργάζονται στη Βόρεια Ελλάδα (Lemperou, Chostelidou & Griva, 2011).

Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι της αγγλικής γλώσσας στην πλειοψηφία τους ήταν επαρκώς ενημερωμένοι για τα θέματα της Δυσλεξίας και τις προκλήσεις των δυσλεξικών μαθητών σε σχέση με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς έχουν εμπειρία από τη διδασκαλία δυσλεξικών μαθητών. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι αν και αναγνωρίζουν τις ξεχωριστές ανάγκες αυτών των μαθητών στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, δεν μπορούσαν να τους χειριστούν κατάλληλα καθώς δεν είχαν τη γνώση να σχεδιάσουν μια κατάλληλη διδακτική προσέγγιση με σκοπό να διευκολύνουν το φορτίο των δυσλεξικών μαθητών και να τους επιτρέψουν να μάθουν τη γλώσσα στόχο. Αναπόφευκτα, η παρατηρούμενη έλλειψη ειδικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι απαιτήσεις του διδακτικού πλαισίου από την πλευρά των δασκάλων οδήγησε πολλούς από αυτούς σε ματαίωση και σε αρνητικά συναισθήματα (Lemperou, Chostelidou & Griva, 2011).

Στην πραγματικότητα, η ανάγκη για ανάπτυξη εστιασμένων μαθημάτων που αφορούν τη Δυσλεξία ενισχύεται σημαντικά στην αναγνώριση του ρόλου των δασκάλων που συνεπάγεται την ικανότητα να παρέχουν και να υποστηρίζουν τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές

προσαρμογές με σκοπό να βοηθήσουν τους δυσλεξικούς μαθητές να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα τους και να διευκολύνουν τη μάθηση τους στην κανονική τάξη (Beaton, 2004, όπως αναφέρεται στους Lemprou, Chostelidou & Griva, 2011).

Με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι της αγγλικής γλώσσας θα βοηθήσουν τους δυσλεξικούς μαθητές να ξεπεράσουν οποιαδήποτε μαθησιακά προβλήματα βιώνουν και να αναπτύξουν μια συνειδητή επίγνωση των διαδικασιών που εμπλέκονται στην ανάγνωση και τη γραφή στη γλώσσα στόχο (Lundberg, 2002, όπως αναφέρεται στους Lemprou, Chostelidou & Griva, 2011), να χτίσουν την αυτοεκτίμησή τους (Scheinder & Crombie, 2003, όπως αναφέρεται στους Lemprou, Chostelidou & Griva, 2011), να αυξήσουν τα κίνητρά τους και να ενταχθούν πλήρως στην τάξη διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας αντί να ενταχθούν στα ειδικά σχολεία (Mitra, 2008, όπως αναφέρεται στους Lemprou, Chostelidou & Griva, 2011). Αναγνωρίζεται ότι οποιαδήποτε ζητήματα που σχετίζονται με τη Δυσλεξία και την εκμάθηση της γλώσσας μπορούν αποτελεσματικά να αντιμετωπιστούν, δεδομένου ότι υπάρχει επάρκεια πηγών, υποστήριξη για την εξέταση, διδακτικές προσεγγίσεις, ανάγκες αξιολόγησης, διαφοροποίηση και διαχείριση της διδασκαλίας ύλης και εμπλοκή των γονέων (Peer & Reid, 2003, όπως αναφέρεται στους Lemprou, Chostelidou & Griva, 2011).

Οι Kirby, Davies & Bryant (2005) διερεύνησαν τις γνώσεις δασκάλων και γιατρών για έξι Μαθησιακές Δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης και της Δυσλεξίας. Αρχικά υπέθεσαν ότι οι γνώσεις και των δύο αυτών ομάδων θα ήταν παρόμοιες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι δάσκαλοι έδωσαν σημαντικά περισσότερους σωστούς ορισμούς από τους γιατρούς. Ωστόσο, οι γνώσεις και των δύο επαγγελματικών ομάδων ήταν περιορισμένες, με τις σωστές απαντήσεις να δείχνουν τυχαία ή επιπόλαιη γνώση. Οι δάσκαλοι δεν θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν και να διευκολύνουν το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη αν η γνώση τους είναι περιορισμένη. Παρομοίως, οι γιατροί θα βρουν δύσκολη την ανίχνευση και την κατάλληλη παραπομπή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Kirby, Davies & Bryant, 2005).

Είναι σημαντική η αναγνώριση των παιδιών με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν την ύπαρξη αρνητικών συνεπειών σε μεγάλο χρονικό διάστημα για εκείνα που δε λαμβάνουν επαρκή παρέμβαση. Η έρευνα προτείνει ότι, αν τα προβλήματα επιμένουν στην ενήλικη ζωή υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος για μακροχρόνια συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα. Είναι σημαντικό επομένως, οι δάσκαλοι και οι γιατροί να έχουν τουλάχιστον μία βασική γνώση αυτών των δυσκολιών, επιτρέποντας την πρόωμη ταυτοποίηση και παραπομπή για παρέμβαση. Η έλλειψη γνώσης για τις ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανάμεσα στους δασκάλους και τους γιατρούς τονίζει αρχικά μία ανάγκη για εκπαίδευση και δευτερευόντως μία ανάγκη για αναθεώρηση του παρόντος συστήματος ετικετοποίησης, με την ανάπτυξη μιας πιο ολιστικής προσέγγισης που εστιάζει στο παιδί συνολικά. Ωστόσο, αν συνεχίσουμε να χρησιμοποιούμε ετικέτες, αυτές θα πρέπει να ερμηνεύονται με συνέπεια και να χρησιμοποιούνται από επαγγελματίες και γονείς. Οι ετικέτες θα πρέπει να παρέχουν μια εικόνα των λειτουργικών ελλειμμάτων του παιδιού και να οδηγήσουν σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου υποστήριξης των διαφορετικών παιδιών με τα διαφορετικά μοτίβα δυσκολιών τους. Τα αποτελέσματα αυτού του άρθρου δείχνουν ένα επίπεδο ανησυχίας, προτείνοντας μία ανάγκη για τους επαγγελματίες υγείας και εκπαίδευσης να πληροφορηθούν και να χρησιμοποιήσουν μία σειρά κοινών κριτηρίων αν πρόκειται να υπάρξει ένα κοινό μονοπάτι για υποστήριξη (Kirby, Davies & Bryant, 2005).

Τελικά, οι ερευνητές προτείνουν τη βελτίωση του επιπέδου της γνώσης ανάμεσα στους επαγγελματίες μέσα από εκπαίδευση και συζήτηση (Kirby, Davies & Bryant, 2005).

Σε μία άλλη μελέτη ερευνάται το πώς οι δάσκαλοι αισθάνονται για τη Δυσλεξία. Τα ευρήματα δείχνουν ότι, ανεξάρτητα από την εμπειρία στην εργασία τους, οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις ή στρατηγικές για να αναγνωρίσουν, να αξιολογήσουν, ή να παρέμβουν στους μαθητές με τη συγκεκριμένη παθολογία, αυτή δηλαδή, της Δυσλεξίας. Οι έμπειροι δάσκαλοι καθώς και εκείνοι που έχουν μόλις ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους

ανέφεραν έλλειψη γνώσεων σχετικά με τη Δυσλεξία και ζήτησαν διευκρινήσεις σ' αυτόν τον τομέα. Ανεξάρτητα απ' την επίγνωσή τους για την έλλειψη γνώσεων στον τομέα αυτό, οι περισσότεροι δάσκαλοι είχαν ήδη αντιμετωπίσει δυσλεξικούς μαθητές (Leite & Sonia, 2012).

Οι δάσκαλοι εδώ, επίσης, υποστηρίζουν ότι οι ψυχολόγοι είναι η καλύτερη πηγή που έχουν για να στείλουν ένα παιδί με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής και εκείνοι να ελέγξουν αν αυτό αντιμετωπίζει πρόβλημα Δυσλεξίας. Οι συμμετέχοντες σ' αυτή την έρευνα τονίζουν ότι δεν γνωρίζουν πώς να συμπεριφερθούν σε ένα δυσλεξικό μαθητή. Αυτό μπορεί να κάνει το παιδί να νιώσει ματαίωση, να έχει χαμηλούς βαθμούς που μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση καταλήγοντας έτσι σε ορισμένες περιπτώσεις, στο να σταματήσει να πηγαίνει στο σχολείο. Υποστηρίζεται ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει τα δικά του/της εργαλεία αξιολόγησης με σκοπό να δομήσει το πρόγραμμα για κάθε παιδί ξεχωριστά, ιδιαίτερα για 'κείνα που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες (Fonseca, 2008, όπως αναφέρεται στην Leite & Sonia, 2012).

Ένταξη δεν σημαίνει το να γίνουν όλοι ίσοι, αλλά να υπάρχει σεβασμός στις διαφορές (Correia, 2003, όπως αναφέρεται στην Leite & Sonia, 2012). Κάθε περίπτωση είναι διαφορετική. Σύμφωνα με το άρθρο οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν επίγνωση αυτής της σκέψης και όταν κοιτάζουν όλη την τάξη τους να βλέπουν κάθε μαθητή ως ξεχωριστό άτομο βάζοντας στην άκρη τις ταμπέλες οι οποίες τις περισσότερες φορές δεν είναι σωστές (Leite & Sonia, 2012).

Μια ακόμα έρευνα μελέτησε τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με τη Δυσλεξία και τα στοιχεία έδειξαν ότι εκείνοι είχαν ένα σημαντικό αριθμό λανθασμένων αντιλήψεων για αυτή. Επειδή οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι οι μόνοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για να βοηθήσουν τους μαθητές με Δυσλεξία να μάθουν, οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών σ' αυτή την έρευνα περιλαμβάνουν διευθυντές, συμβούλους, καθηγητές πανεπιστημίου, γενικούς δασκάλους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Λογοθεραπευτές και Ειδικούς Παιδαγωγούς (Wadlington & Wadlington, 2005).

Ευτυχώς οι περισσότεροι καθηγητές εκφράζουν ενδιαφέρον στο να μάθουν περισσότερα. Η επιθυμία τους αυτή θα πρέπει να εισακουστεί από τα πανεπιστήμια και σχολεία της περιφέρειας, τα οποία οφείλουν να τους παρέχουν πληροφορίες και πρακτικές εμπειρίες και συνεπώς θεωρητική και πρακτική εξάσκηση. Από την άλλη πλευρά, οι καθηγητές πρέπει να αναλάβουν στα σοβαρά οι ίδιοι την ευθύνη να μάθουν για τη Δυσλεξία, και όταν η εξάσκηση δεν είναι άμεσα διαθέσιμη, να την αναζητούν οι ίδιοι από μόνοι τους. Άλλωστε, όσο οι καθηγητές αναπτύσσουν βαθύτερες αντιλήψεις για τη Δυσλεξία, θα εφοδιάζονται καλύτερα ώστε να βοηθούν όλους τους μαθητές. Συνεπώς, περισσότερα άτομα θα μπορέσουν να επιτύχουν τις πραγματικές τους δυνατότητες στο σχολείο και τη ζωή και ολόκληρη η κοινωνία θα επωφεληθεί από αυτό (Wadlington & Wadlington, 2005).

Μια διαφορετική έρευνα στοχεύει στη μελέτη των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, τη Δυσλεξία και τη Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Ακόμη, κάνει γνωστές τις δεξιότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την ανίχνευση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, και την προθυμία τους να συνεργαστούν με ειδικούς όσον αφορά την εξάλειψη αυτών των δυσκολιών. Η στάση των δασκάλων απέναντι στη Δυσλεξία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την διδακτική τους εμπειρία αλλά εξισορροπείται όχι μόνο από αρνητικά συναισθήματα και απόψεις, αλλά και από θετικές συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η έρευνα αυτή καταλήγει στο ότι οι εκπαιδευτικοί αποζητούν πληρέστερη ενημέρωση στα θέματα που αφορούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς με αυτόν τον τρόπο το έργο τους στην τάξη θα έχει μεγαλύτερα οφέλη για τους μαθητές με ανάλογα προβλήματα (Μπαλασάκη, 2015).

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (98,3%) θεωρούν αναγκαία την παρουσία ενός Ειδικού Παιδαγωγού ή σχολικού Ψυχολόγου σε κάθε σχολείο, για τη διαχείριση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία ή Δ.Ε.Π.Υ. Συνεπώς, όταν παρατηρήσουν ότι κάποιος μαθητής τους παρουσιάζει δυσκολίες στη μάθηση δεν διστάζουν να τον παραπέμψουν σε κάποιον ειδικό (89%). Ο τομέας της ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση εξελίσσεται με ραγδαίο ρυθμό, και συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών με Μαθησιακά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγκεντρώσει αυτή τη γνώση και να την υλοποιήσει μέσα στη σχολική τάξη για να ωφελήσει τους μαθητές (Μπαλασάκη, 2015).

Άλλη μελέτη στοχεύει στο να εντοπίσει και να αξιολογήσει το επίπεδο της γνώσης των υποψήφιων δασκάλων του δημοτικού σχολείου, απόψεις και θεωρίες για τη Δυσλεξία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γνώσεις τους ήταν εν μέρει σωστές και σε ορισμένα σημεία λανθασμένες. Επιπλέον, εξετάζοντας τις απόψεις τους παρατηρήθηκε ότι γνωρίζουν τα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα, που μπορεί να έχουν τα δυσλεξικά άτομα, ωστόσο δεν μπορούσαν να βρουν πρακτικές λύσεις σ' αυτά τα προβλήματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ακριβείς αυτές γνώσεις τους μπορούν να επηρεάσουν τη στάση τους απέναντι σε αυτούς τους μαθητές στο μέλλον (Yurdakal & Susar Kirmizi, 2015).

Μία διαφορετική έρευνα μελέτησε την επίγνωση των δασκάλων στον εντοπισμό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο επίγνωσης των δασκάλων για τη φύση και την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών ήταν επαρκές και ικανοποιητικό αλλά το επίπεδο της ικανότητάς τους να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν χαμηλό και ανεπαρκές. Επομένως, λόγω της σημασίας αυτού του θέματος, των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και άλλων πειραματικών στοιχείων, είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τους μαθητές με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και να είναι πιο ικανοί να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν αυτού του είδους τους μαθητές στην τάξη τους, ώστε να αποτρέψουν την εμφάνιση περαιτέρω διανοητικής και κοινωνικής βλάβης, υιοθετώντας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές, επανορθωτικές και θεραπευτικές μεθόδους, βασισμένες στις προσωπικές ανάγκες του μαθητή. Το σημαντικό αυτό ζήτημα αναμφίβολα δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την αύξηση της γνώσης των εκπαιδευτικών, δασκάλων και γονέων που έχουν την πιο στενή σχέση με τους μαθητές και χωρίς την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και διδακτικών αρχών, προγραμματιστών και άλλων προσωπικοτήτων και σχετικών οργανισμών (Keivan, Kakabaraee, Ali akbar Arjamandnia, Gholem Ali Afrooz, 2012).

Σε μία έρευνα εξετάστηκε η δυνατότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανιχνεύσουν και να παραπέμψουν για αξιολόγηση παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στόχος εδώ, ήταν να βγουν στο προσκήνιο οι γνώσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε μέτριο βαθμό τόσο τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και να τις ανιχνεύουν. Επίσης, παρουσιάστηκαν ευχάριστοι ως προς την υποστήριξη αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά αυτά. Τα παραπάνω αποτελέσματα δικαιολογούνται λόγω της ανεπάρκειας κατευθυντήριας γραμμής σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2013).

Γενικότερα, η έρευνα εδώ αποδοκιμάζει την αποξένωση του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ειδικό σχολείο, παράλληλη τάξη ή σε κάτι παρεμφερές. Φτάνει μόνο η παροχή υποστηρικτικής αρωγής σε αυτό στο κανονικό σχολείο από το δάσκαλο και η περαιτέρω βοήθεια εκτός του σχολείου από το Λογοπεδικό. Συμπερασματικά, κρίνεται απαραίτητη η πρώιμη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, η επαρκώς οργανωμένη παρέμβαση, η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, η ψυχραιμία και αποφυγή ακραίων αντιδράσεων όπως για παράδειγμα «είσαι τεμπέλης/λα», «δεν προσπαθείς όσο μπορείς» (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2013).

Μια έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις μιας μικρής ομάδας δασκάλων για τους μαθητές με βαθιές και πολλαπλές Μαθησιακές Δυσκολίες στη Βορειοανατολική Αγγλία. Μέσα από τις συνεντεύξεις που έγιναν φαίνεται το πώς νευρολογικά, αναπτυξιακά θέματα και θέματα συνύπαρξης βοηθούν τους δασκάλους να διαμορφώσουν τις απόψεις τους για τους μαθητές τους. Σύμφωνα με τον Jones (2005), πριν από τριάντα χρόνια η ομάδα αυτών των μαθητών είχε χαρακτηριστεί ως ανεπίδεκτη μαθήσεως. Ωστόσο, η παραπάνω έρευνα δείχνει ότι οι δάσκαλοι έχουν θετικές απόψεις ως προς τους μαθητές με βαθιές και πολλαπλές Μαθησιακές Δυσκολίες (Jones, 2005).

Οι μαθητές με βαθιές και πολλαπλές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σωματικές ή αισθητηριακές βλάβες. Ορισμένοι από αυτούς μπορεί να συμπεριφέρονται με τρόπους που είτε προκαλούν το προσωπικό και τους άλλους μαθητές είτε έχουν ως αποτέλεσμα την απομόνωσή τους, δυσχεραίνοντας την εμπλοκή τους σε θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Οι περισσότεροι βιώνουν δυσκολίες με την επικοινωνία επίσης (SCAA, 1996, όπως αναφέρεται στον Jones, 2005). Ακόμη, στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται ότι οι δάσκαλοι αυτών των μαθητών, και έπειτα οι γονείς, οι φροντιστές και η οικογένειά τους, αποτελούν τους ανθρώπους με τους οποίους είναι περισσότερο συνδεδεμένοι και έτσι επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη ζωή τους (Jones, 2005).

Υπάρχει μία μελέτη η οποία αποκάλυψε ότι οι δάσκαλοι διατηρούν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση η διαφορά στην άποψη των δασκάλων ήταν τέτοια που οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά θα βίωναν λιγότερο ευρύ, πλούσιο και απαιτητικό πρόγραμμα μαθημάτων από τους άλλους μαθητές (Beswick, 2007/2008).

Είναι σίγουρα ανεπαρκές να απαιτείται η χρήση συγκεκριμένων υλικών ή προσεγγίσεων χωρίς να απευθυνόμαστε στις σχετικές απόψεις των δασκάλων. Η σχέση μεταξύ των απόψεων των δασκάλων και των εκπαιδευτικών τους πρακτικών μέσα στην τάξη είναι περίπλοκη, λεπτή όπως επίσης και δυναμική (Beswick, 2005a, Askew, Brown, Rhodes, Johnson & William, 1997, όπως αναφέρεται στον Beswick, 2007/2008). Η μελέτη αυτή παρείχε ενθαρρυντικά στοιχεία ότι οι απόψεις των δασκάλων σε σχέση με τα Μαθηματικά, τη διδασκαλία των Μαθηματικών και τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά είναι επιρρεπείς στην αλλαγή (Beswick, 2007/2008).

Πολλές μελέτες των απόψεων των δασκάλων στα Μαθηματικά, συμπεριλαμβανομένης αυτής του Beswick (2005a), έχουν χρησιμοποιήσει πτυχές της περιγραφής του Green (1971) για τα συστήματα απόψεων για να καταλάβουν τους τρόπους με τους οποίους οι πολλές απόψεις ενός ατόμου αλληλεπιδρούν. Ο Green περιέγραψε πως συγκεκριμένες απόψεις επιδρούν διαφορετικά στη συμπεριφορά σχετικά με το κέντρο ή τον αριθμό και την ισχύ των συνδέσεων μεταξύ μιας δεδομένης άποψης και άλλων. Όσο πιο κεντρική είναι μία άποψη τόσο πιο ισχυρά διατηρείται και τόσο πιο δύσκολα αλλάζει (Beswick, 2007/2008).

Στο γραπτό πλαίσιο αυτής της μελέτης επεξηγείται ότι η άποψη ενός δασκάλου σχετικά με την ικανότητα μάθησης ενός παιδιού θα μπορούσε να εξαρτηθεί από το γενικό περιβάλλον της τάξης και του σχολείου, τις συμπεριφορές που αναμένεται ο μαθητής να έχει στο να μάθει και να επιδείξει στη μάθηση, την ημερομηνία και τη διάρκεια του μαθήματος, τη φύση των ιδεών ή του θέματος που εξετάζεται αλλά και των χαρακτηριστικών του μαθητή (Beswick, 2007/2008).

Θεωρήθηκε ότι τα γεγονότα μιας κατάστασης, που έχει παγιωθεί, είναι λιγότερο συνδεδεμένα με τον τρόπο που δρα ένας δάσκαλος σε αυτήν την κατάσταση παρά με τις πεποιθήσεις του γι' αυτή. Υπάρχουν επίσης στοιχεία ότι οι υψηλές προσδοκίες του δασκάλου για τους μαθητές, σε σχέση με τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, είναι συνδεδεμένες με αυξημένα κατορθώματα (Schoen, Cebulla, Finn & Fi 2003, όπως αναφέρεται στον Beswick, 2007/2008). Επιπλέον, οι απόψεις των δασκάλων υποδεικνύουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν στην τάξη (Beswick, 2007/2008).

Σ' αυτή τη μελέτη οι δάσκαλοι εντόπισαν και αναγνώρισαν σωστά ορισμένα χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά στο 10% των μαθητών τους (Beswick, 2007/2008).

Ο εθελοντισμός σε αυτό το πρόγραμμα δείχνει την επιθυμία των δασκάλων να βελτιώσουν τα κατορθώματα των μαθητών τους στα Μαθηματικά και την προθυμία τους να αλλάξουν τις πρακτικές τους. Οι δάσκαλοι με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πιο πιθανό να αλλάξουν, ως απάντηση στην επαγγελματική μάθηση (Beswick, 2007/2008).

Κάποια μελέτη αναφέρεται σε μία ποιοτική έρευνα της διδασκαλίας των Μαθηματικών από καθηγητές σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μαλαισία. Η βιβλιογραφία εστιάζει στο ρόλο των καθηγητών που αφορά την υιοθέτηση βαθύτερων προσεγγίσεων που συμβάλλουν σε μάθηση εις βάθος από τους μαθητές. Με άλλα λόγια, αυτή η μελέτη ταυτοποιεί την ιδιαιτερότητα του πλαισίου των στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι στην ανάπτυξη της βαθύτερης κατανόησης των μαθημάτων από τους μαθητές. Η συμπεριφορά, όπως το να είναι κάποιος καθηγητής φιλικός και να ενδιαφέρεται για το μαθητή παρέχει τις θετικές, συναισθηματικές και με κίνητρα συνθήκες που είναι αναγκαίες για τη μάθηση σε βάθος. Αυτή η μελέτη είναι σύμφωνη με το εύρημα της Goh ότι η βαθύτερη μάθηση παρεμποδίζεται από τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας και από τη συμπεριφορά (Ramli, Shaphie, Tarmizi, 2013).

Η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης που προτείνονται από τους δασκάλους είναι η διασκεδαστική μάθηση, η καθοδήγηση που βασίζεται στο πρόβλημα, η κατασκευαστική προσέγγιση, η εφαρμογή στην πραγματική ζωή, η μάθηση ενσωματωμένη στην τεχνολογία και η μάθηση με επίκεντρο το μαθητή. Τέτοιες ενθαρρυντικές προσεγγίσεις βρέθηκε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενεργών και θετικών στάσεων στους μαθητές και στην υιοθέτηση της μάθησης σε βάθος. Η διευκόλυνση της ενεργούς και σε βάθος μάθησης είναι εξαιρετικά πολύτιμη. Αφενός, ο μαθητής θα πρέπει να είναι υπεύθυνος για τη μάθηση, ωστόσο, αφετέρου ο δάσκαλος θα πρέπει να γίνει ένας καλός διευκολυντής και καθοδηγητής. Τα εμπόδια στην εις βάθος μάθηση μπορούν να ξεπεραστούν επιτυχώς μέσα από προσεχτικό σχεδιασμό από το δάσκαλο και επαρκή προετοιμασία από τους μαθητές (Ramli, Shaphie, Tarmizi, 2013).

Κάποια έρευνα μελετά την επαγγελματική γνώση των δασκάλων για τις Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά και τη δυσκολία της διδασκίας ύλης των Μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, μελετά νέες αντιλήψεις για την επαγγελματική ταυτότητα των δασκάλων και προγενέστερες αντιλήψεις που τονίζουν την κρίσιμη συνάφεια της παιδαγωγικής γνώσης των δασκάλων (Van Steenbrugge, Valcke & Desoete, 2010).

Οι ερευνητές γνωρίζουν ότι αυτή η προσπάθειά τους να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στη γνώση των δασκάλων στον ερευνητικό τομέα της εκπαίδευσης των Μαθηματικών, ενέχει πολλούς κινδύνους (Munby, Rusel & Martin, 2001, όπως αναφέρεται στους Van Steenbrugge, Valcke & Desoete, 2010). Ωστόσο, βασίζονται στις Richardson & Placier (2001) που υποστηρίζουν ότι η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και η ποικιλομορφία του εκπαιδευτικού πλαισίου δικαιολογούν την επανεξέταση της κεντρικής θέσης του δασκάλου ως σκεπτόμενου, στοχαστικού και αυτόνομου επαγγελματία που μπορεί και παίρνει αποφάσεις (Van Steenbrugge, Valcke & Desoete, 2010).

Επίσης, βρέθηκε ότι η υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου εμπορικά διαθέσιμου μαθησιακού πακέτου (εγχειρίδια και βιβλία ασκήσεων που χρησιμοποιούνται στην τάξη) παίζει ένα διαμεσολαβητικό ρόλο (Van Steenbrugge, Valcke & Desoete, 2010).

Εν τέλει, από μία άποψη εκπαιδευτικής πρακτικής, η παρούσα έρευνα τονίζει ότι η εκπαίδευση των Μαθηματικών βιώνεται ως ένα δύσκολο ζήτημα κατά τη διάρκεια όλης της πορείας ενός μαθητή στο Δημοτικό σχολείο. Ακόμη, η έρευνα αποκαλύπτει ότι συγκεκριμένα Μαθηματικά θέματα είναι πιο δύσκολα από άλλα και ότι μέρος της διδασκίας ύλης βιώνεται

ως δύσκολο σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η επιλογή ενός συγκεκριμένου μαθησιακού πακέτου θα μπορούσε να παίξει ρόλο στην επίτευξη ειδικών μαθησιακών στόχων. Αναπτύσσοντας την ανασκόπηση των δυσκολιών που βιώνονται σε σχέση με τη διδακτέα ύλη των Μαθηματικών και το συγκεκριμένο μαθησιακό πακέτο, οι δάσκαλοι μπορούν να ξεκινήσουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων παρεμβάσεων ώστε να καταστρατηγήσουν την εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά ή να ισοβαθμίσουν ορισμένες αδυναμίες στα μαθησιακά πακέτα (Van Steenbrugge, Valcke & Desoete, 2010).

Μία έρευνα διεξήχθη για τη στάση των δασκάλων σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Οι συμμετέχοντες φάνηκε να είναι θετικοί απέναντι στην ιδέα της ένταξης. Αυτό δεν αποτελεί έκπληξη δεδομένου ότι σε έναν αριθμό ερευνών (που αφορούν τη στάση των δασκάλων απέναντι στην ενσωμάτωση και όχι την ένταξη), οι νεότεροι δάσκαλοι και εκείνοι που έχουν λιγότερα έτη εμπειρίας βρέθηκε ότι είναι πιο υποστηρικτικοί ως προς την ενσωμάτωση (Center & Ward, 1987; Clough & Lindsay, 1991, όπως αναφέρεται στους Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Ωστόσο, δεν ήταν παράλογο το γεγονός ότι οι νέοι πτυχιούχοι δάσκαλοι διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη όταν μπαίνουν στον επαγγελματικό χώρο (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν θετικές απόψεις σχετικά με την ένταξη πολυπληθών μειονοτήτων, απορρίπτουν την εφαρμογή πρακτικής ενσωμάτωσης στις δικές τους τάξεις (Treuen et al. 2001, όπως αναφέρεται στον Beswick, 2007/2008), όπως αποδεικνύεται σε μια άλλη έρευνα.

Ορισμένοι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι η ένταξη ενός παιδιού εξαρτάται από τη σοβαρότητα της διαταραχής και το βαθμό της διαθέσιμης υποστήριξης, ωστόσο, οι περισσότεροι κλίνουν ως προς την άποψη ότι ένα επαγγελματικό πρόγραμμα μάθησης θα ήταν ωφέλιμο (Treuen et al. 2001, όπως αναφέρεται στον Beswick, 2007/2008).

Άλλη έρευνα εξετάζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη όσον αφορά την ένταξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και τη συχνότητα συνεργασίας τους με άλλες ειδικότητες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν στην πρώτη γραμμή την ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών. Σε αυτό συμφώνησαν και οι Matsopoulos & Gkanogiannaki, (2008) που υποστήριξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών αγνοεί βασικούς κανόνες για την αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και ζητά από άλλους ειδικούς να συνδράμουν για να αντισταθμίσουν αυτές τις ελλείψεις. Ορισμένα ακόμη σημεία που φαίνονται να προβληματίζουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς είναι οι ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις, η αξιολόγηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η τροποποίηση της διδασκαλίας, η διδασκαλία των δεξιοτήτων μάθησης και η διδακτική ομαδοποίηση (Κοτσιφάκη, 2011).

Μία τελευταία έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων της Ελλάδας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις του σχολείου. Οι περισσότεροι δάσκαλοι (76,1%) πιστεύουν ότι καταφέρνουν να χειριστούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ελάχιστοι από αυτούς νομίζουν ότι μπορούν να καθοδηγήσουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ή διαταραχές συμπεριφοράς ήπιας μορφής σε αντίθεση με τα παιδιά που παρουσιάζουν αναπηρίες σοβαρότερης μορφής, τα οποία αδυνατούν να διαχειριστούν πλήρως. Γενικότερα, οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι κατορθώνουν να χειριστούν τα παιδιά με αναπηρίες μόνο μέσα στο πλαίσιο της τάξης. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στην έλλειψη κατάρτισης των δασκάλων (Κιτσοπάνου, 2005).



Αξίζει να τονιστεί ότι, η ιδέα της ενσωμάτωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στις τυπικές τάξεις βρίσκει σύμφωνους τους δασκάλους των τυπικών σχολείων σε αντίθεση με εκείνους των ειδικών που είναι αρνητικοί με την ιδέα αυτή. Η θετική στάση των δασκάλων που εργάζονται στα τυπικά σχολεία φαίνεται να είναι απόρροια της ανεπαρκούς γνώσης και εμπειρίας σε περιπτώσεις ειδικής αγωγής που προκύπτουν καθημερινά, για παράδειγμα προβλήματα στη διδασκαλία, και απουσία συχνά κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών. Εμπυχωτικά και ακράδαντα είναι τα στοιχεία, που παρουσιάζουν τους περισσότερους από τους δασκάλους (95%) να επιθυμούν να παρακολουθήσουν επιπλέον μαθήματα ειδικής αγωγής και να επιμορφωθούν σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των παιδιών με αναπηρίες. Αυτό συμβάλλει στην προαγωγή της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στα τυπικά σχολεία. Η ευνοϊκή στάση των δασκάλων όσον αφορά την ένταξη είναι υψίστης σημασίας, καθώς από εκείνους εξαρτάται η προετοιμασία και η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στην ομάδα των παιδιών χωρίς αναπηρίες (Κιτσοπάνου, 2005).

Συνοψίζοντας, από την παραπάνω ανασκόπηση βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν καλή επίγνωση, άλλοι έχουν μέτρια και άλλοι έχουν ελάχιστη πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτών δεν μπορεί να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί με σωστό τρόπο τους μαθητές αυτούς με εξαίρεση ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που είτε μπορούν να τους χειριστούν σε μέτριο βαθμό είτε να τους υποστηρίξουν πλήρως. Πληθώρα εκπαιδευτικών αδυνατεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα αυτό λόγω ανεπαρκούς γνώσης πάνω στον τομέα των Μαθησιακών δυσκολιών και έτσι χρήζει ανάγκης διεύρυνσης των γνώσεων επί αυτού του θέματος. Έτσι, εκφράζουν έντονα την ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη. Κάποιοι απ' αυτούς θεωρούν τον Ψυχολόγο ως τον πιο κατάλληλο ειδικό για την ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ενώ άλλοι κρίνουν απαραίτητη την παρουσία του Ειδικού Παιδαγωγού και του Ψυχολόγου σε ένα σχολείο. Εντούτοις, μερικοί πιστεύουν ότι πρέπει να δημιουργήσουν και δικά τους εργαλεία για την αξιολόγηση των παιδιών αυτών. Υπάρχουν όμως και μερικοί που υποστηρίζουν την ένταξη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε κανονικό και όχι σε ειδικό σχολείο ή σε παράλληλη τάξη, όμως άλλοι παρόλο που είναι θετικοί στην ιδέα αυτή απορρίπτουν την πρακτική ενσωμάτωσης στις δικές τους τάξεις.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

“Η λίγη γνώση που ενεργεί, αξίζει απείρως περισσότερο από την πολλή γνώση που αδρανεί”

Χαλίλ Γκιμπράν, 1883-1931

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθεί η επίγνωση των εκπαιδευτικών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Όπως προκύπτει λοιπόν από την περιγραφή του σκοπού η παρούσα εργασία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ø Ποιο είναι το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη φύση, το χρόνο εμφάνισης και τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδιά αυτών των σχολικών ηλικιών;
- Ø Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών αυτών για τα παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και ποια στάση υιοθετούν απέναντι σ’ αυτά μέσα στην τάξη;
- Ø Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και,
- Ø Σε ποιο βαθμό γνωρίζουν για το ρόλο που κατέχουν άλλες ειδικότητες στις Μαθησιακές Δυσκολίες και αν υπήρχε δυνατότητα συνεργασίας με εκείνες πώς θα τις ιεραρχούσαν κατά φθίνουσα σειρά, ως προς τη σημασία τους;
- Ø Και τέλος, πιο συγκεκριμένα, ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο του Λογοθεραπευτή σε σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες;

### 3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (ΠΛΑΝΟ)

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών στην παρούσα εργασία ήταν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο (το οποίο παρατίθεται αναλυτικά στο τέλος της εργασίας στο Παράρτημα). Επιλέχθηκε αυτό το εργαλείο διότι κρίθηκε ότι εξυπηρετεί τους στόχους της εν λόγω έρευνας και προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές μεθόδους.

Αρχικά, η ανωνυμία του ερωτηματολογίου παρέχει αντικειμενικές και ειλικρινείς απαντήσεις από πλευράς των ερωτηθέντων σε λεπτές ερωτήσεις, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους έρευνας στις οποίες εκείνοι είναι πιθανό είτε να εμφανίζονται δύσπιστοι προς τον ερευνητή, είτε να επιθυμούν να δημιουργήσουν μία ελκυστική εικόνα για τον εαυτό τους. Δευτερευόντως, οι ερωτώμενοι διαθέτουν το χρόνο να σκεφτούν τις απαντήσεις που θα δώσουν, και έτσι αυτές δεν είναι αβίαστες και αυτόβουλες. Έπειτα, επιτρέπει τη συλλογή πλήθους παρατηρήσεων και πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και δίνει πληροφορίες για μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι δυνατό να παρατηρηθούν. Και τέλος,

για τους παραπάνω λόγους η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρήθηκε η πιο αποτελεσματική και κατάλληλη για την παρούσα έρευνα.

### **3.3 ΔΕΙΓΜΑ**

Η έρευνα διεξήχθη με τη χορήγηση συνολικά 221 ερωτηματολογίων, τα οποία δομήθηκαν από τις φοιτήτριες της εργασίας αυτής σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Τα ερωτηματολόγια αυτά αποτελούνταν από 18 ερωτήσεις (πλην των δημογραφικών στοιχείων) ανοιχτού και κλειστού τύπου και χορηγήθηκαν σε 30 σχολεία επτά περιοχών, το Διακοφτό, τον Ελαιώνα, την Ελίκη, το Αίγιο, την Πάτρα, το Αντίρριο και τη Ναύπακτο. Εδώ οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας αφορά το Αίγιο και τη Ναύπακτο, και ομοίως το Διακοφτό, το Αντίρριο, τον Ελαιώνα και την Ελίκη, όπου συμπεριλήφθηκαν όλα τα σχολεία που υπήρχαν στις περιοχές αυτές, εντούτοις στην περιοχή της Πάτρας συλλέχθηκε μόνο ένα μικρό δείγμα λόγω επάρκειας των ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της έρευνας συλλέχθηκαν δεδομένα από 21 σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 9 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούνταν από 221 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στα σχολεία αυτά. Οι 130 προέρχονταν από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι υπόλοιποι 91 από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ήταν τόσο άντρες όσο και γυναίκες ηλικίας 22 έως 50 ετών και άνω. Όλοι διέθεταν το βασικό τους πτυχίο, ενώ μερικοί διέθεταν και μεταπτυχιακό και υπήρχε ένα μικρό ποσοστό που διέθετε και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους παρουσιάζονταν πρόσχαροι, φιλικοί και με διάθεση να βοηθήσουν στην έρευνα μας, ωστόσο, δεν έλειπαν και οι εξαιρέσεις.

### **3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ**

Αφού ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε αναζήτηση των τηλεφώνων όλων των σχολείων στο διαδίκτυο και σε τηλεφωνικούς καταλόγους. Έπειτα, καταμήθηκαν τα σχολεία σε περιοχές και ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία και από τις δύο φοιτήτριες, με τις διευθύνσεις των σχολείων. Η διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου μας ενημέρωνε για τον ακριβή αριθμό των εκπαιδευτικών που διέθετε το σχολείο πλην αυτόν των διαφόρων ειδικοτήτων και όριζε μία ημερομηνία συνάντησης με την φοιτήτρια που είχε προηγηθεί επικοινωνία. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι, επισκεπτόμασταν τα σχολεία και μοιράζαμε τα ερωτηματολόγια στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς εκτός από ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες αυτό δεν ήταν εφικτό, διότι οι εκπαιδευτικοί ήταν απασχολημένοι εν ώρα μαθήματος. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, λοιπόν, αφήναμε τα ερωτηματολόγια στους διευθυντές των σχολείων. Και στις δύο περιπτώσεις όμως, αφήναμε ένα ικανοποιητικό περιθώριο χρόνου και ορίζαμε κατόπιν συμφωνίας με τους εκπαιδευτικούς ή τους διευθυντές μία συγκεκριμένη ημερομηνία για τη συλλογή των ερωτηματολογίων. Για διευκόλυνση δική μας, οι εκπαιδευτικοί ή οι διευθυντές μας πρότειναν να επικοινωνήσουμε μαζί τους είτε στο τέλος της προθεσμίας που είχαμε ορίσει είτε μία μέρα πριν για να μας ενημερώσουν για το αν τα ερωτηματολόγια είχαν συμπληρωθεί ή χρειαζόταν περαιτέρω χρόνος για τη συμπλήρωσή τους, όποτε οριζόταν από κοινού μία εκ νέου συνάντηση. Για τη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων σε όλα τα σχολεία χρειάστηκαν συνολικά τρεις βδομάδες.

### **3.5 ΠΟΣΟΤΙΚΗ Ή ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική. Πιο συγκεκριμένα, βασίστηκε στην ποσοτική περιγραφή των πληροφοριών που συλλέχθηκαν δηλαδή στις αρχές της

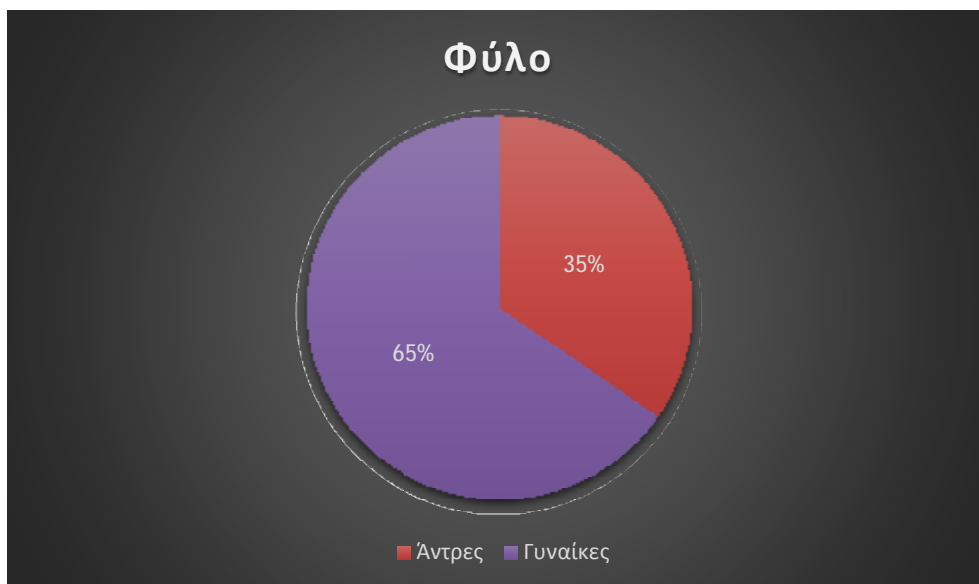
περιγραφικής στατιστικής. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων διεξήχθη με τη χρήση του προγράμματος Excel. Αυτό έγινε με την εισαγωγή των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια στο πρόγραμμα αυτό, και έπειτα με τον υπολογισμό ποσοστών και με το σχηματισμό των αντίστοιχων διαγραμμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

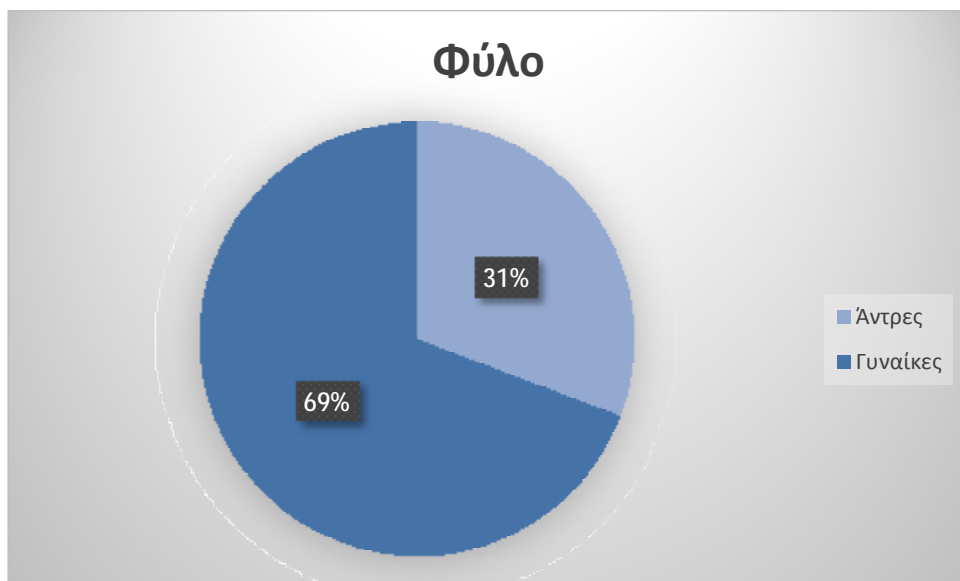
Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που συγκεντρώθηκαν από τα στοιχεία των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν.

Στην έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, συμμετείχαν 221 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο δείγμα που λάβαμε όσον αφορά την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι άντρες ήταν 45 και οι γυναίκες 85. Επομένως, το 35% των δασκάλων ήταν άντρες και το υπόλοιπο 65% ήταν γυναίκες όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα (Διάγραμμα 6.1).



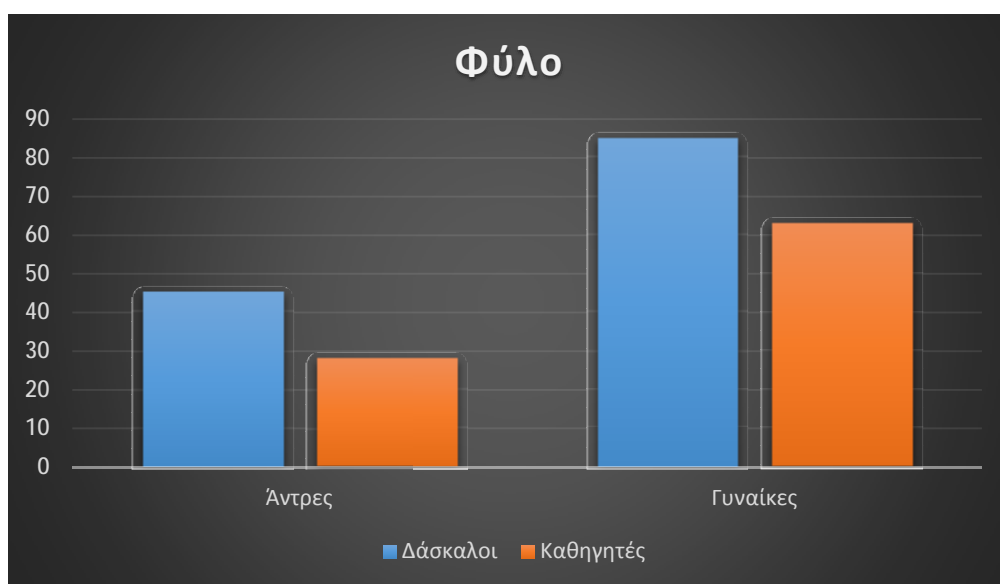
Διάγραμμα 6.1 Φύλο δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Όσον αφορά τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι άντρες ήταν 28 και οι γυναίκες 63. Επομένως, το 31% ήταν άντρες και το 69% ήταν γυναίκες όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα (Διάγραμμα 6.2).



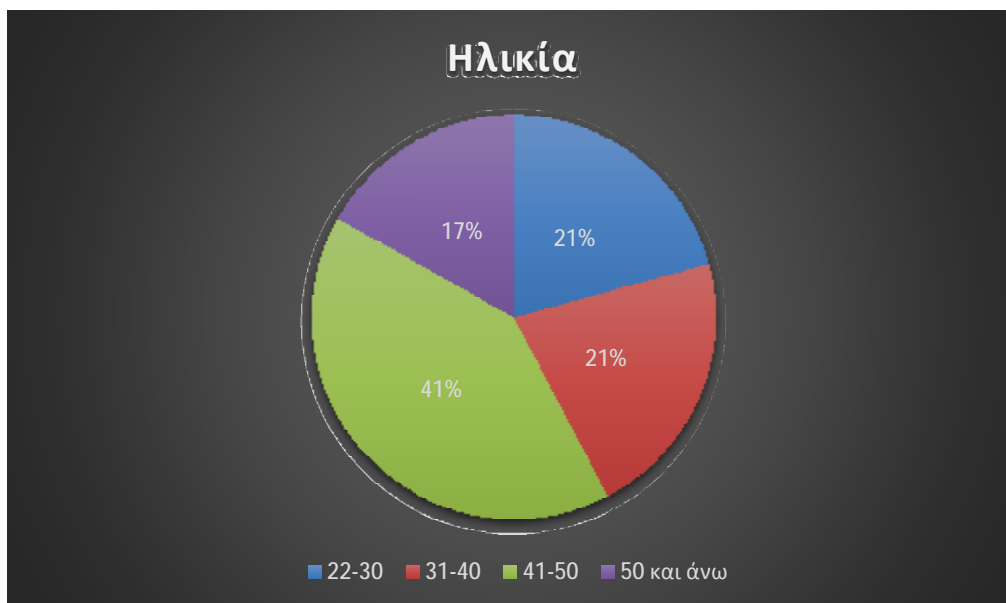
Διάγραμμα 6.2 Φύλο καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η σύγκριση μεταξύ δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά το φύλο απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 6. 3). Όπως μπορούμε να διακρίνουμε οι γυναίκες υπερτερούν σε σχέση με τους άντρες και στις δυο αυτές ομάδες εκπαιδευτικών.



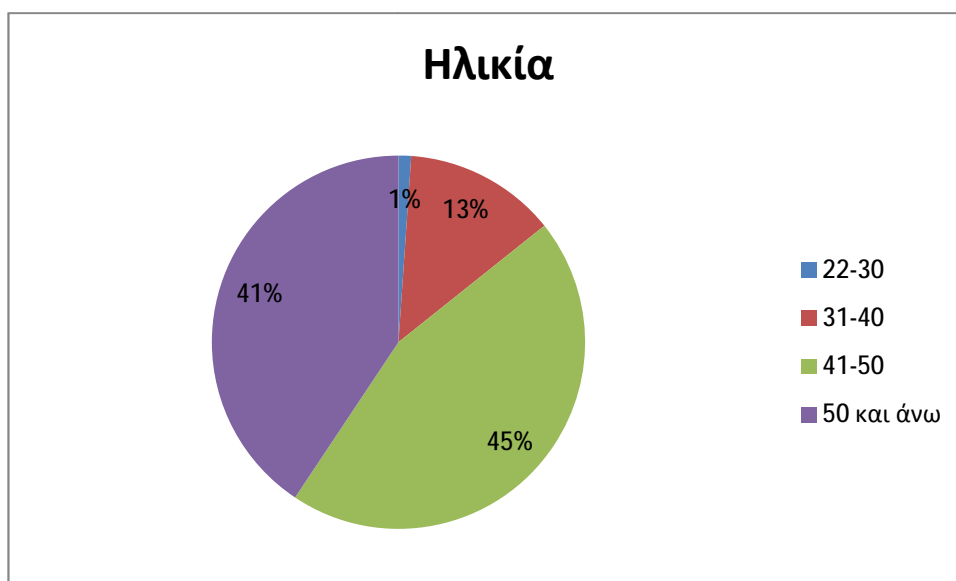
Διάγραμμα 6.3 Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά το φύλο

Στη συνέχεια εξετάζοντας την ηλικία των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία (41%) είναι ηλικίας 41-50 ετών, το 21% είναι ηλικίας 31-40 ετών, επίσης, το 21% είναι ηλικίας 22-30 ετών και τέλος, το 17% είχε ηλικία 50 ετών και άνω όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.4).



Διάγραμμα 6.4 Ηλικία των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ομοίως, με τους δασκάλους, η πλειοψηφία των καθηγητών (45%) είχε ηλικία 41-50 έτη, το 1% είχε ηλικία 22-30 έτη, το 13% είχε ηλικία 31-40 έτη και το υπόλοιπο 41% ήταν ηλικίας 50 ετών και άνω όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.5).



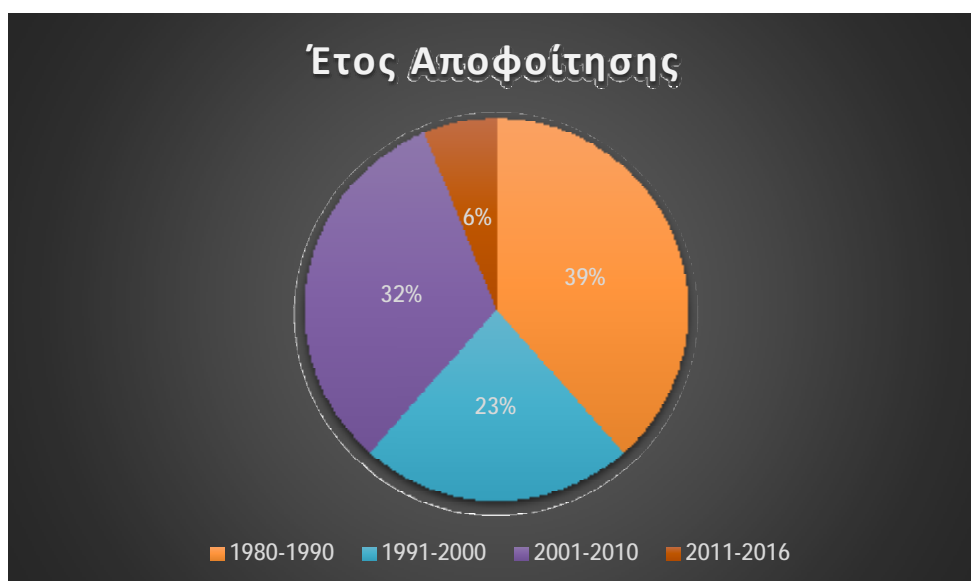
Διάγραμμα 6.5 Ηλικία καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Κάνοντας τη σύγκριση ανάμεσα σε δασκάλους και καθηγητές βλέπουμε ότι οι περισσότεροι τόσο καθηγητές όσο και δάσκαλοι στην εν λόγω έρευνα έχουν ηλικία (41-50 ετών) όπως είναι εμφανές στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.6).



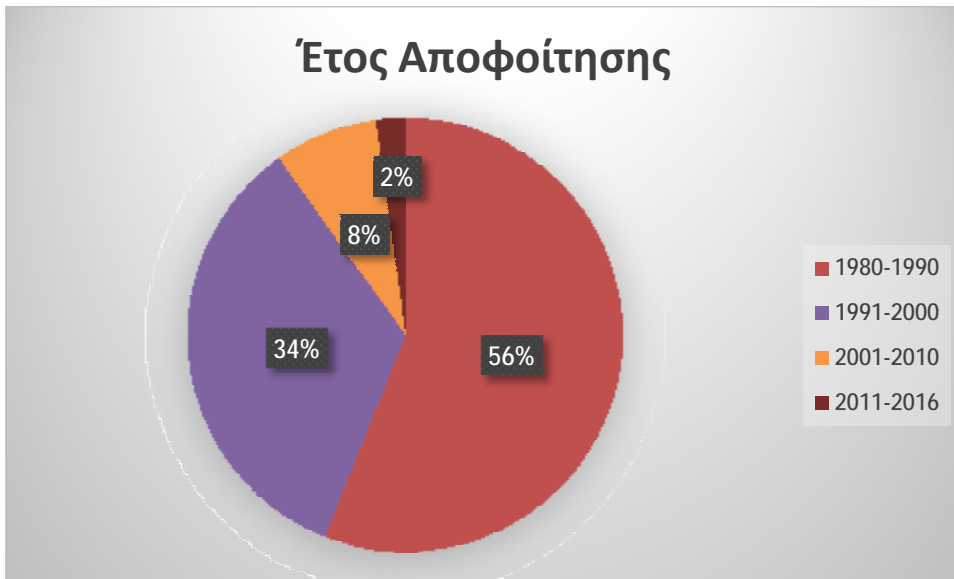
Διάγραμμα 6.6 Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά την ηλικία

Οι περισσότεροι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (39%) αποφοίτησαν ανάμεσα στο 1980 με 1990, αμέσως μετά το 32% αποφοίτησε ανάμεσα στο 2001 με 2010, το 23% αποφοίτησε το 1991 με 2000 και τέλος, το υπόλοιπο 6% μεταξύ του 2011 και 2016 όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.7).



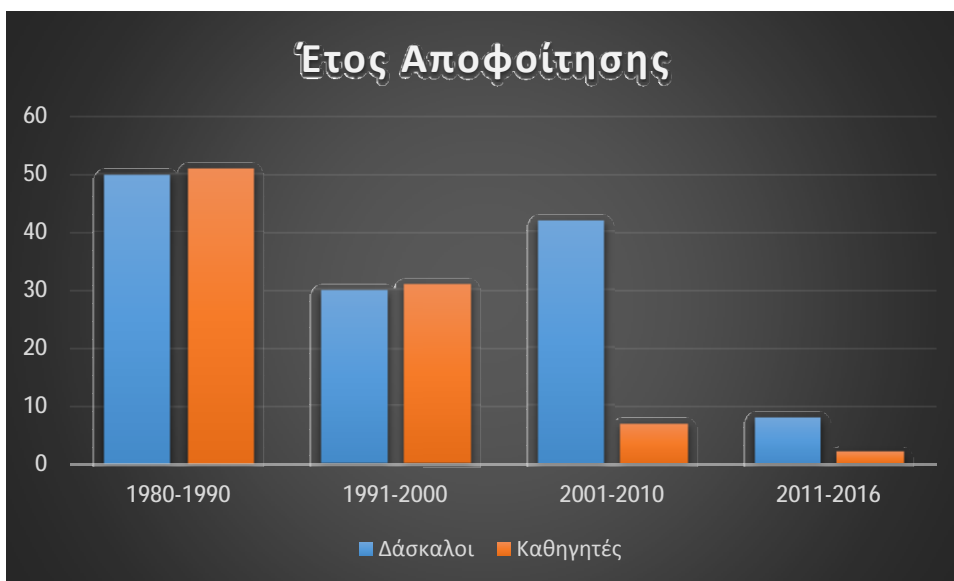
Διάγραμμα 6.7 Έτος αποφοίτησης των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παρομοίως οι περισσότεροι καθηγητές 56% αποφοίτησαν μεταξύ 1980 με 1990, ενώ το 34% αποφοίτησε μεταξύ 1991 με 2000, το 8% αποφοίτησε μεταξύ 2001 με 2010 και τέλος, το 2% μεταξύ 2011 με 2016 όπως αναφέρεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.8).



Διάγραμμα 6.8 Έτος αποφοίτησης καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

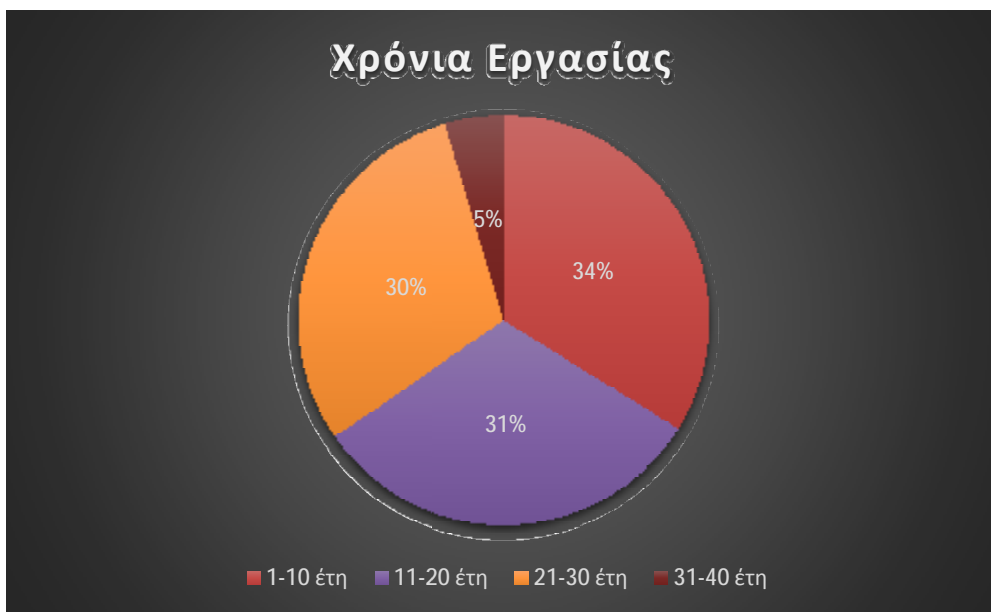
Η πλειοψηφία τόσο των δασκάλων όσο και των καθηγητών αποφοίτησε μεταξύ 1980 με 1990 όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.9).



Διάγραμμα 6.9 Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά το έτος αποφοίτησης

Οι δάσκαλοι ερωτώμενοι ως προς τα χρόνια εργασίας τους απάντησαν σε ποσοστό 34% ότι εργάζονται από 1 έως 10 έτη, το 31% εργάζεται από 11 έως 20 έτη, το 30% από 21 έως 30 έτη και τέλος, το 5% από 31 έως 40 έτη όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.10).





Διάγραμμα 6.10 Έτη εργασίας των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αντίθετα, οι καθηγητές στην πλειοψηφία τους (42%) εργάζονται από 11 έως 20 έτη, το 33% εργάζεται από 21 έως 30 έτη, το 15% από 1 έως 10 έτη και τέλος, το 10% από 31 έως 40 έτη όπως αναφέρεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.11).



Διάγραμμα 6.11 Έτη εργασίας των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Συγκρίνοντας τα έτη εργασίας των δασκάλων και των καθηγητών διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των δασκάλων εργάζεται από 1 έως 10 έτη ενώ οι περισσότεροι καθηγητές εργάζονται από 11 έως 20 έτη όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.12).



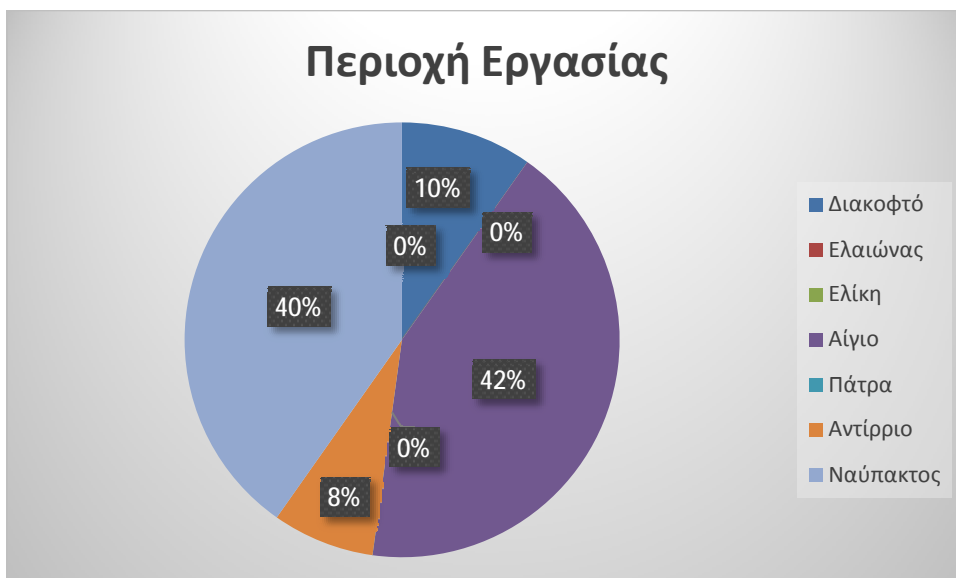
Διάγραμμα 6.12 Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά τα έτη εργασίας

Όσον αφορά την περιοχή εργασίας οι περισσότεροι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται στο Αίγιο (41%) και στη Ναύπακτο (40%), και ακολουθούν εκείνοι που εργάζονται στο Διακοφτό (6%), στο Αντίρριο και την Ελίκη με 4% αντίστοιχα για την εκάστοτε περιοχή, στην Πάτρα με 3% και στον Ελαιώνα με 2% όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.13).



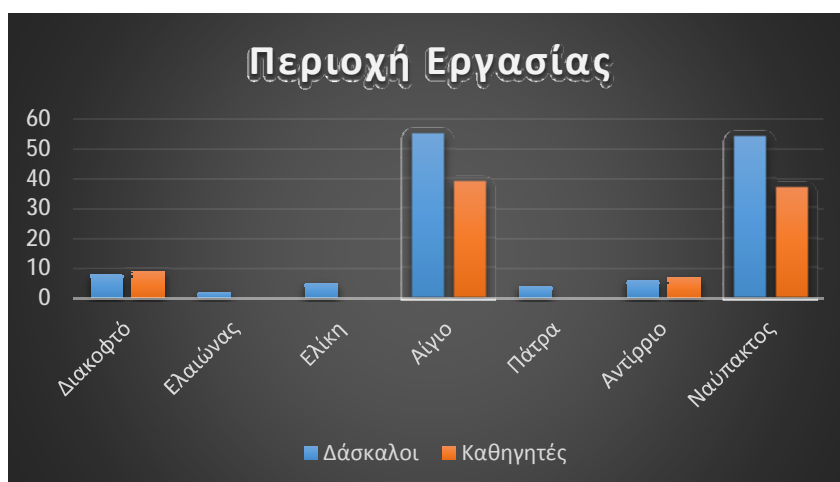
Διάγραμμα 6.13 Περιοχή εργασίας των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Όμοια η πλειοψηφία των καθηγητών εργάζονται στο Αίγιο (42%) και στη Ναύπακτο (40%) και ακολουθούν εκείνοι που εργάζονται στο Διακοφτό (10%), στο Αντίρριο (8%). Αξιοσημείωτο είναι ότι, δεν υπήρχαν Γυμνάσια στον Ελαιώνα και την Ελίκη ενώ στην Πάτρα υπήρχαν αλλά δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα. Αυτά τα ευρήματα φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.14).



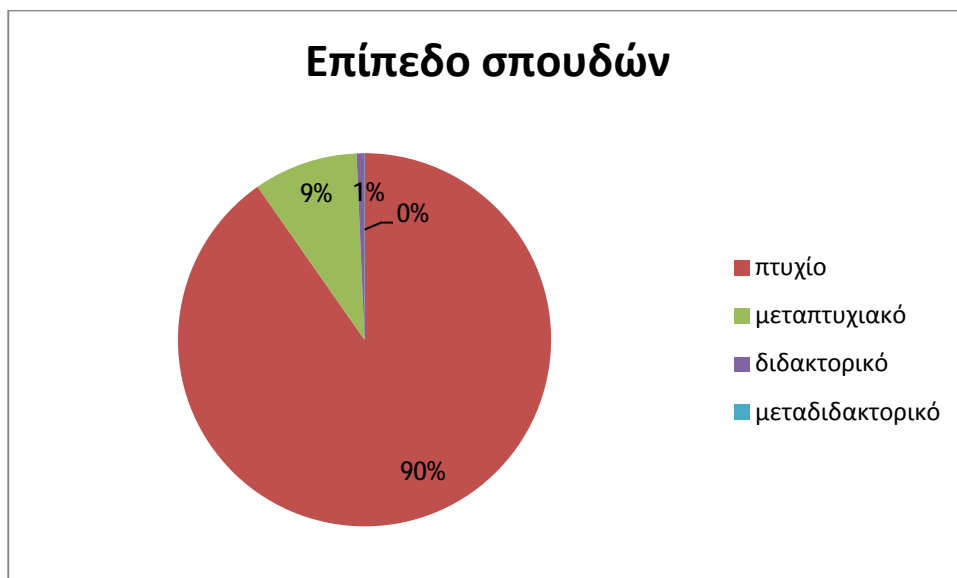
**Διάγραμμα 6.14** Περιοχή εργασίας των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η πλειοψηφία των δασκάλων και των καθηγητών εργάζεται στο Αίγιο και στη Ναύπακτο και είναι και πάλι εμφανές ότι στις περιοχές του Ελαιώνα, της Ελίκης και της Πάτρας δεν συμπεριλαμβάνονται καθόλου καθηγητές όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6. 15).



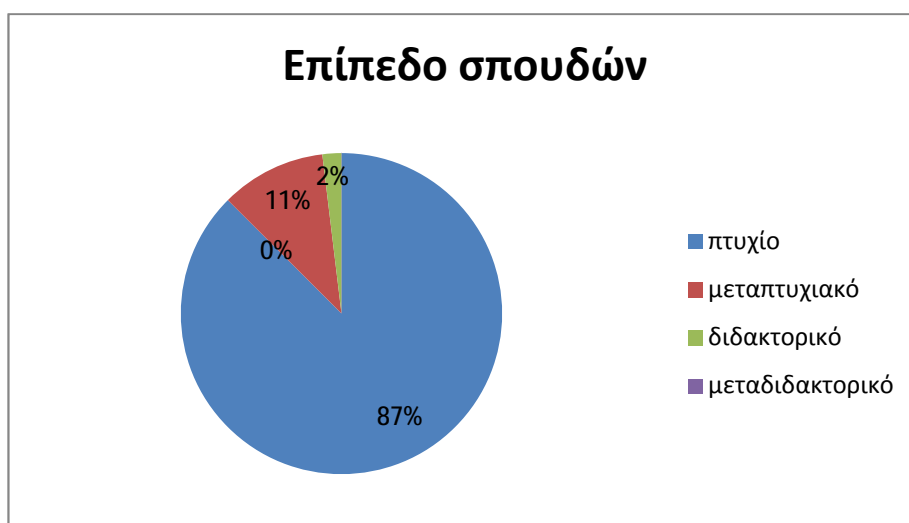
**Διάγραμμα 6.15** Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά την περιοχή εργασίας

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών το 90% των δασκάλων διαθέτει το βασικό πτυχίο, ενώ το 9% διαθέτει μεταπτυχιακό, και μόλις το 1% διαθέτει διδακτορικό. Ωστόσο κανένας από τους ερωτηθέντες δεν κατείχε μεταδιδακτορικό τίτλο σπουδών όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.16).



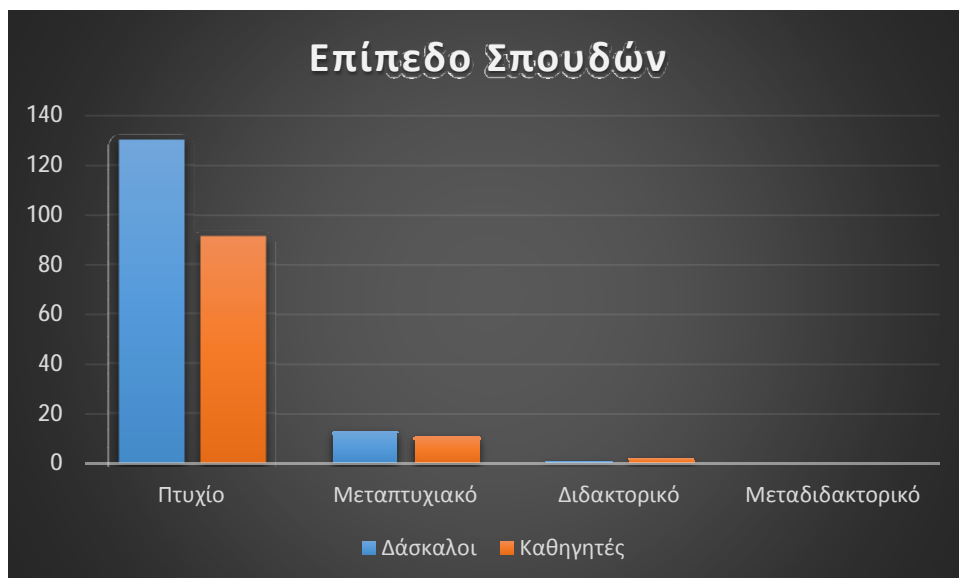
Διάγραμμα 6.16 Επίπεδο σπουδών των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παρομοίως, το 87% των καθηγητών διαθέτει το βασικό πτυχίο, το 11% έχει και μεταπτυχιακό, το 2% διαθέτει διδακτορικό και τέλος, κανένας δεν έχει μεταδιδακτορικό όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.17).



Διάγραμμα 6.17 Επίπεδο σπουδών των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Συγκρίνοντας το επίπεδο σπουδών και στις δύο ομάδες βλέπουμε ότι η πλειοψηφία τόσο των δασκάλων όσο και των καθηγητών διαθέτει πτυχίο και ένα μικρό ποσοστό αυτών διαθέτει μεταπτυχιακό ενώ ελάχιστοι από αυτούς διαθέτουν και διδακτορικό τίτλο σπουδών όπως φαίνεται στο διάγραμμα που παρουσιάζεται κατωτέρω (Διάγραμμα 6.18).



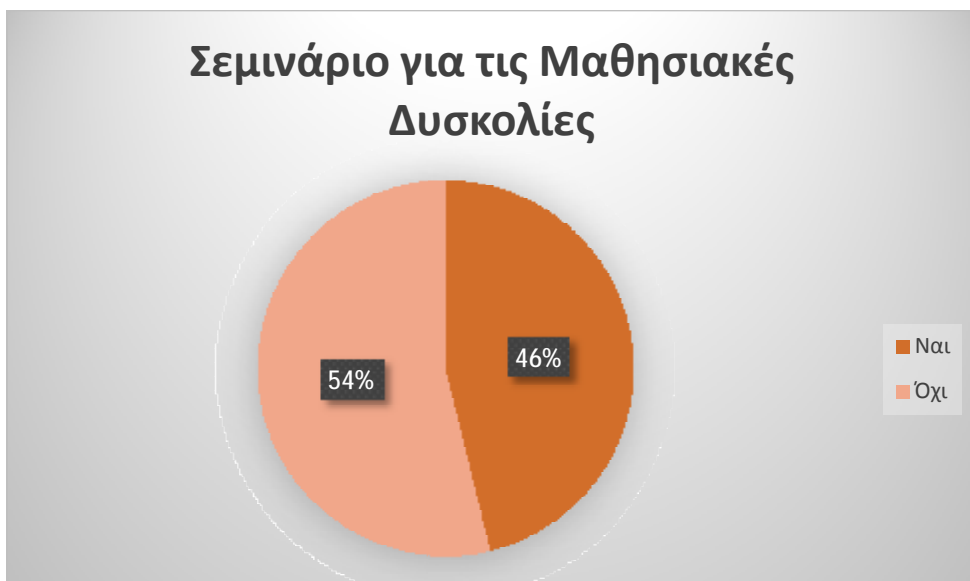
Διάγραμμα 6.18 Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά το επίπεδο σπουδών

Όταν ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, το 73% των δασκάλων απάντησε καταφατικά ενώ το 27% απάντησε αρνητικά όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.19).



Διάγραμμα 6.19 Σεμινάριο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες για τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αντιθέτως, οι περισσότεροι καθηγητές (54%) δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και το 46% έχει παρακολουθήσει όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.20).



**Διάγραμμα 6.20** Σεμινάριο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

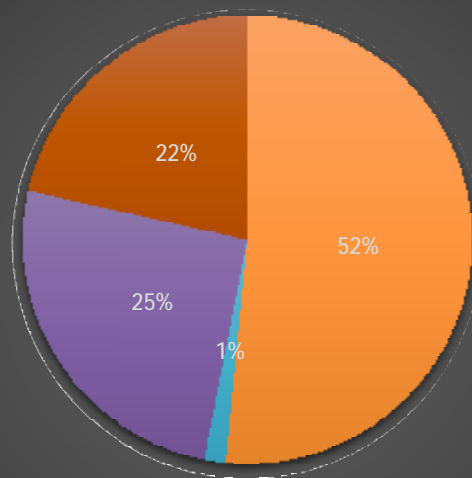
Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.21) οι περισσότεροι δάσκαλοι πιθανόν να είναι καλύτερα ενημερωμένοι για τις Μαθησιακές Δυσκολίες μιας και έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο, σε αντίθεση με τους περισσότερους καθηγητές οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει.



**Διάγραμμα 6.21** Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά το σεμινάριο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Όταν ζητήθηκε από τους δασκάλους, από συγκεκριμένες επιλογές, να απαντήσουν ποιος είναι ο βασικός όρος που σχετίζεται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες οι περισσότεροι (52%) έδωσαν ως απάντηση τις διαταραχές ανάγνωσης, το 25% τα αρθρωτικά-φωνολογικά λάθη, το 22% και τα δύο και τέλος, μόνο το 1% τη βραχνή φωνή όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.22).

## Όρος που αναφέρεται στις Μαθησιακές Δυσκολίες

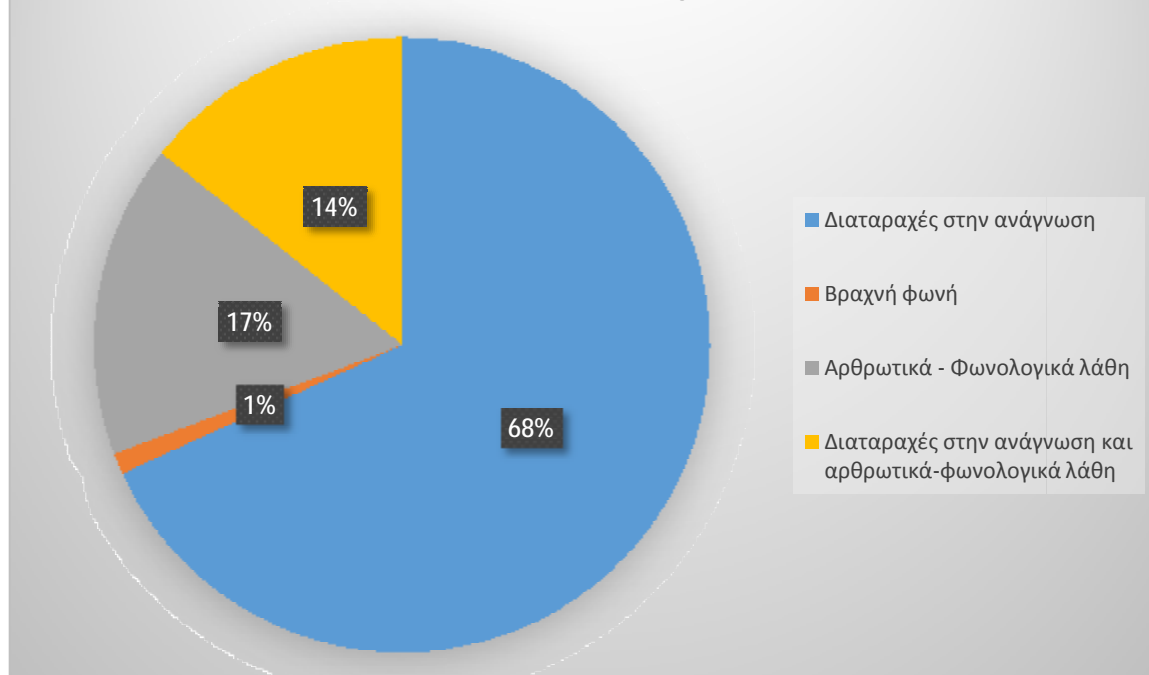


- Διαταραχές στην ανάγνωση
- Βραχνή φωνή
- Αρθρωτικά - Φωνολογικά λάθη
- Διαταραχές στην ανάγνωση και αρθρωτικά-φωνολογικά λάθη

Διάγραμμα 6.22 Όρος που σχετίζεται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες για τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παρομοίως, η πλειοψηφία των καθηγητών (68%) επέλεξαν τις διαταραχές στην ανάγνωση ως το βασικό όρο που σχετίζεται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, το 17% επέλεξε τα αρθρωτικά-φωνολογικά λάθη, το 14% και τα δύο και το 1% τη βραχνή φωνή όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.23).

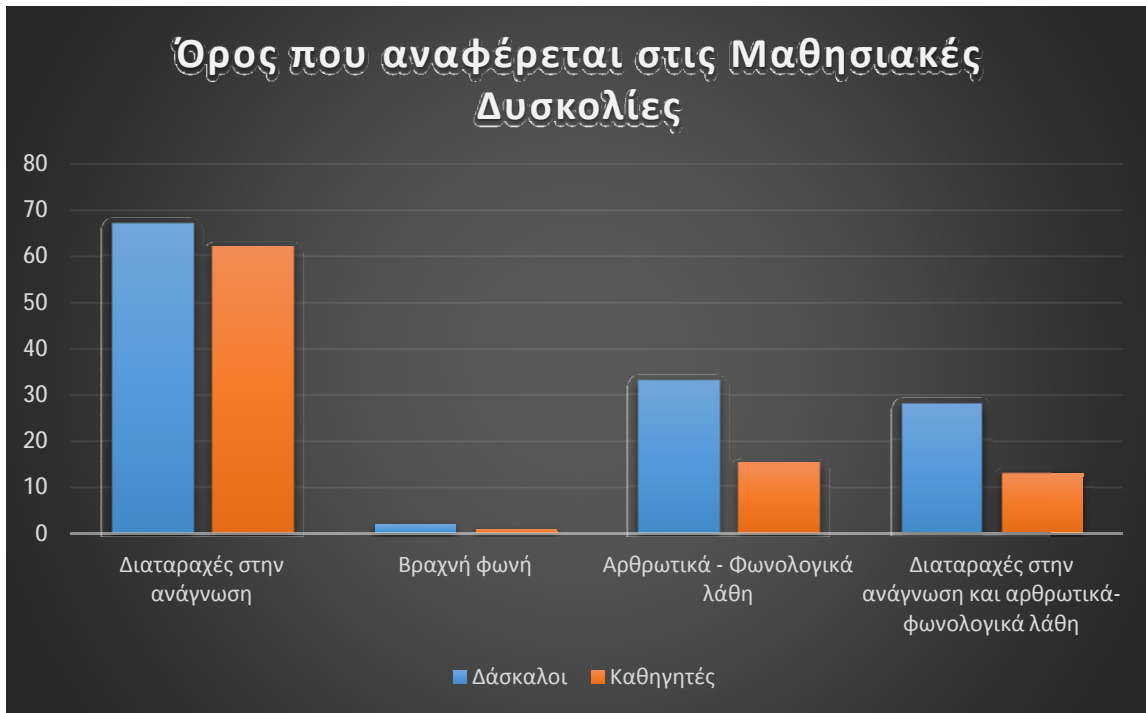
## Όρος που αναφέρεται στις Μαθησιακές Δυσκολίες



Διάγραμμα 6.23 Όρος που σχετίζεται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Από τη σύγκριση δασκάλων και καθηγητών προκύπτει ότι και οι δύο τοποθετούν στην πρώτη θέση τις διαταραχές στην ανάγνωση. Στη συνέχεια, βρίσκονται στη δεύτερη θέση τα αρθρωτικά-φωνολογικά λάθη, στην επόμενη θέση βρίσκονται τόσο οι διαταραχές στην ανάγνωση όσο και τα αρθρωτικά-φωνολογικά λάθη και στην τελευταία θέση βρίσκεται η βραχνή φωνή όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.24).

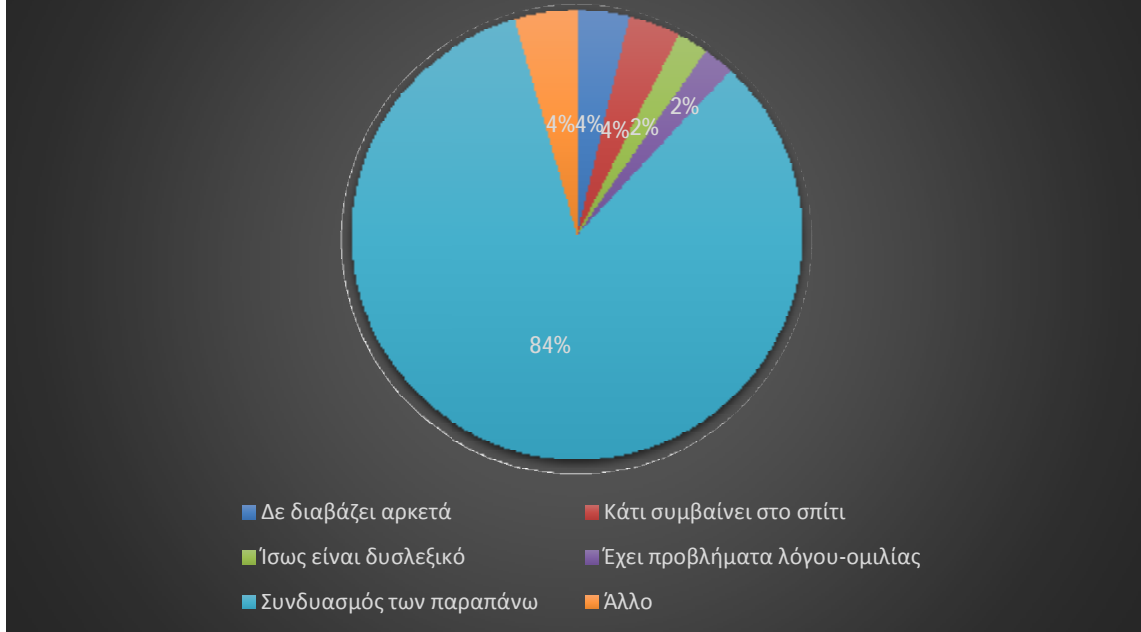




**Διάγραμμα 6.24** Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά τον βασικό όρο που σχετίζεται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες

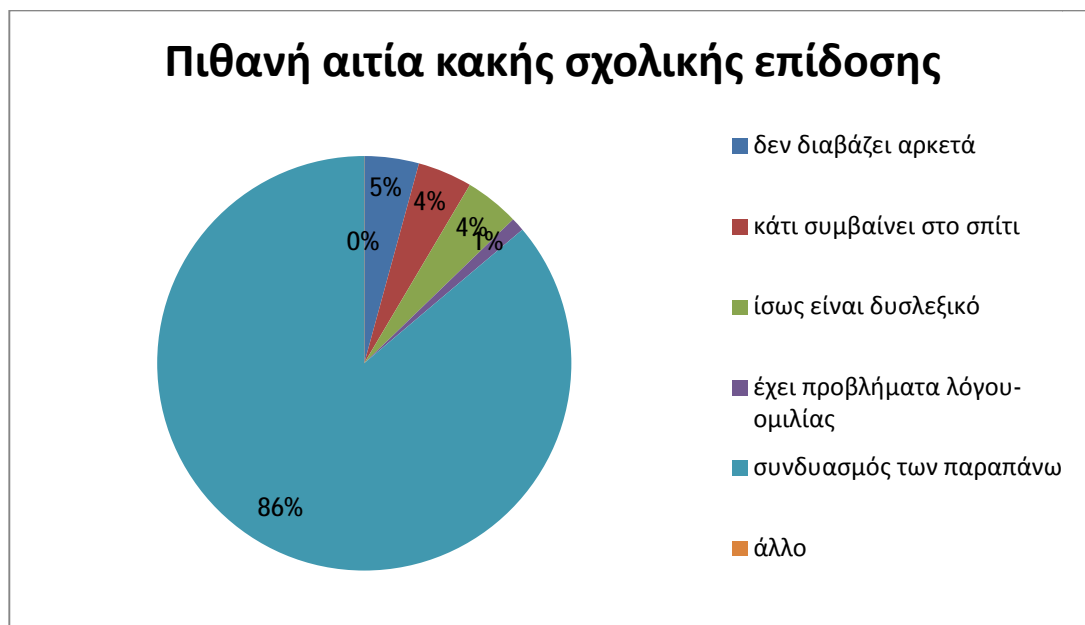
Μερικοί δάσκαλοι (2%) ανέφεραν ως πιθανή αιτία της κακής σχολικής επίδοσης ενός παιδιού τα προβλήματα λόγου-ομιλίας, και άλλοι (2%) ανέφεραν ότι ίσως αυτό να είναι δυσλεξικό. Κάποιοι δάσκαλοι (4%) ανέφεραν ότι είναι απόρροια κάποιου γεγονότος που συμβαίνει στο σπίτι, και το ίδιο ποσοστό (4%) αναφέρει ότι πιθανόν το παιδί δε μελετάει αρκετά στο σπίτι. Υπάρχουν όμως και εκείνοι που υπερτερούν (84%) και που υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται σε συνδυασμό των προαναφερθέντων παραγόντων. Τέλος, ένα ποσοστό 4% αποδίδει αυτό το γεγονός σε κάποια άλλη αιτία. Όλα αυτά φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.25).

## Πιθανή αιτία κακής σχολικής επίδοσης



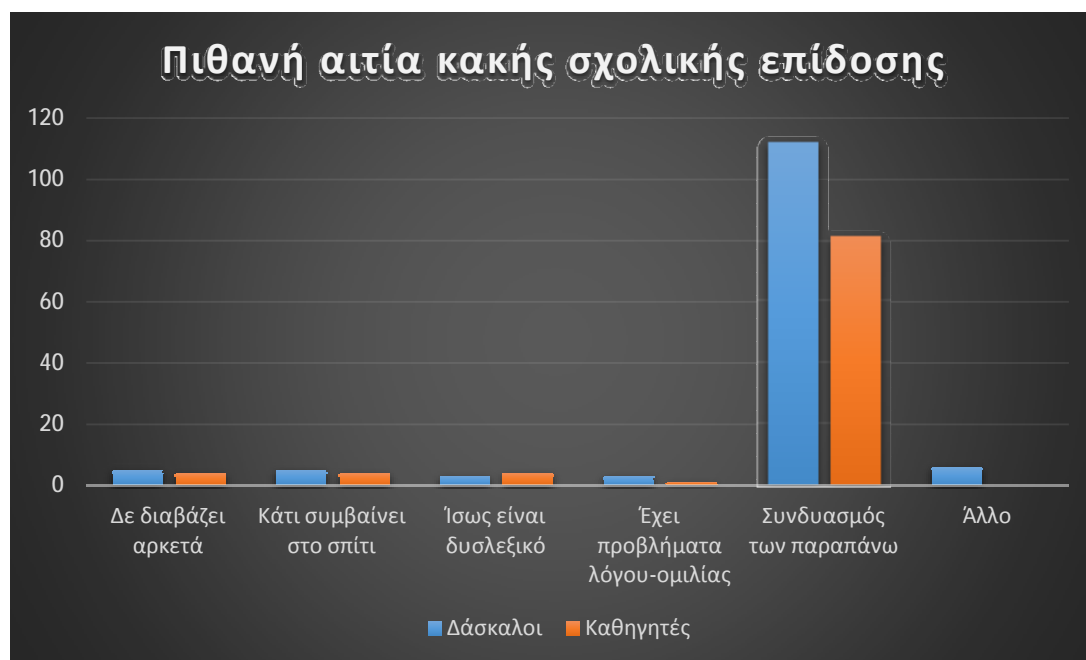
**Διάγραμμα 6.25** Πιθανή αιτία που σχετίζεται με την κακή σχολική επίδοση για τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κάποιοι καθηγητές (1%) ανέφεραν ως πιθανή αιτία της κακής σχολικής επίδοσης ενός παιδιού τα προβλήματα λόγου-ομιλίας, και άλλοι (4%) ανέφεραν ότι ίσως αυτό να είναι δυσλεξικό. Μερικοί καθηγητές (4%) ανέφεραν ότι είναι απόρροια κάποιου γεγονότος που συμβαίνει στο σπίτι, και ένα ποσοστό της τάξεως του 5% αναφέρει ότι πιθανόν το παιδί δε μελετάει αρκετά στο σπίτι. Υπάρχουν όμως και κάποιοι που υπερτερούν (86%) και που υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται σε συνδυασμό των προαναφερθέντων παραγόντων. Τέλος, σε αντίθεση με πριν κανείς από αυτούς δεν αποδίδει αυτό το γεγονός σε κάποια άλλη αιτία. Όλα αυτά φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.26).



**Διάγραμμα 6.26** Πιθανή αιτία που σχετίζεται με την κακή σχολική επίδοση για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

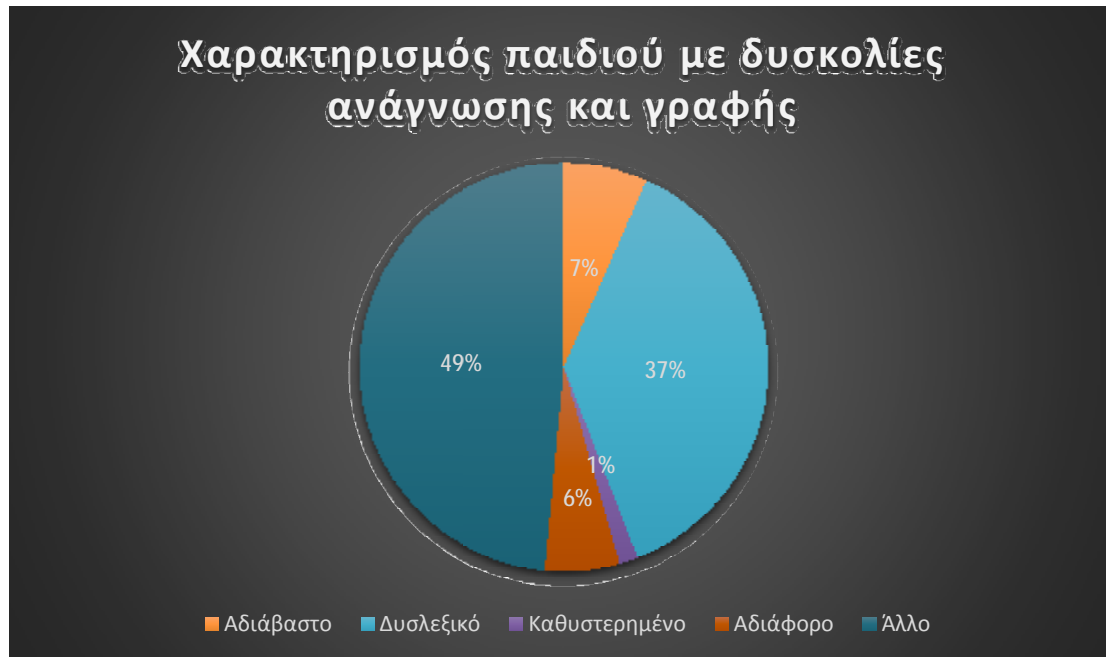
Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι καθηγητές αποδίδουν την κακή σχολική επίδοση ενός παιδιού σε συνδυασμό διαφόρων παραγόντων. Αυτοί φαίνονται αναλυτικά στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.27).



**Διάγραμμα 6.27** Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά την πιθανή αιτία κακής σχολικής επίδοσης

Ένα ελάχιστο ποσοστό δασκάλων (1%) χαρακτηρίζει το παιδί με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής ως «καθυστερημένο», ένα άλλο ποσοστό (6%) το χαρακτηρίζει αδιάφορο, και το

7% αδιάβαστο. Υπάρχει όμως και ένα μεγάλο ποσοστό (37%) υποστηρίζει ότι είναι δυσλεξικό και το μεγαλύτερο ποσοστό (49%) θα επέλεγε κάποιον άλλο χαρακτηρισμό. Όλα αυτά φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.28).



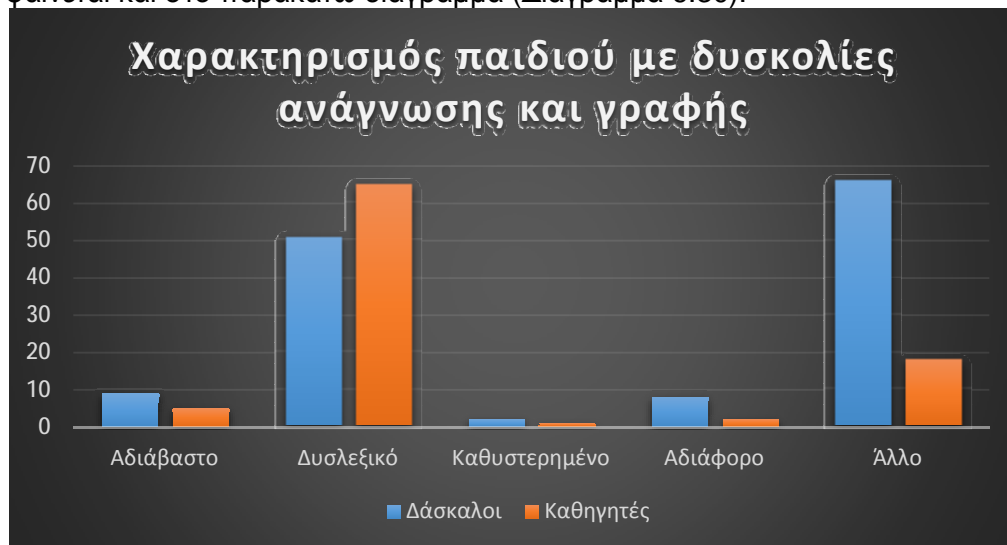
**Διάγραμμα 6.28** Χαρακτηρισμός του παιδιού με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής από τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στην περίπτωση των καθηγητών το 71% χαρακτηρίζει ένα παιδί με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής δυσλεξικό, το 6% αδιάβαστο, το 2% αδιάφορο, το 1% «καθυστερημένο» και τέλος, ένα ποσοστό 20% θα επέλεγε ένα διαφορετικό χαρακτηρισμό από τους ήδη υπάρχοντες όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.29).



**Διάγραμμα 6.29** Χαρακτηρισμός του παιδιού με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής από τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

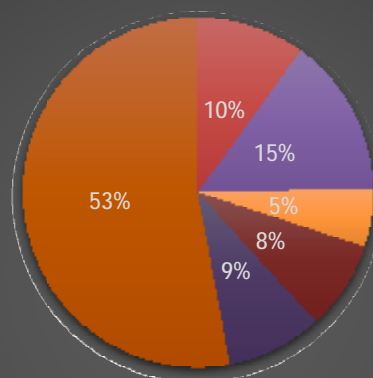
Οι απόψεις δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά το χαρακτηρισμό ενός παιδιού με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής δίστανται. Από τη μία πλευρά οι καθηγητές χρησιμοποιούν περισσότερο απ' τους άλλους όρους τον όρο δυσλεξικό και από την άλλη πλευρά οι δάσκαλοι επιλέγουν κάποιον άλλο χαρακτηρισμό για τα παιδιά αυτά όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.30).



**Διάγραμμα 6.30** Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά το χαρακτηρισμό του παιδιού με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής

Στην ερώτηση «ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά γνωρίζετε με βεβαιότητα ότι εμφανίζονται σε ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;», ένα μικρό ποσοστό δασκάλων 5% αναφέρει την παράλειψη ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης, και το 8% τη λανθασμένη εφαρμογή των βασικών ορθογραφικών κανόνων. Το 9% απ' αυτούς αναφέρει τη δυσκολία στην εκμάθηση των ορισμών, στη συγκράτηση ημερομηνιών, ιστορικών γεγονότων και ονομάτων, το 10% τη συλλαβιστή-κομπιαστή ανάγνωση και το 15% την αντιστροφή ή αλλαγή της σειράς των γραμμάτων στις λέξεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η πλειοψηφία όμως, των δασκάλων 53% επιλέγει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Όλα αυτά φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.31).

## Χαρακτηριστικά παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες

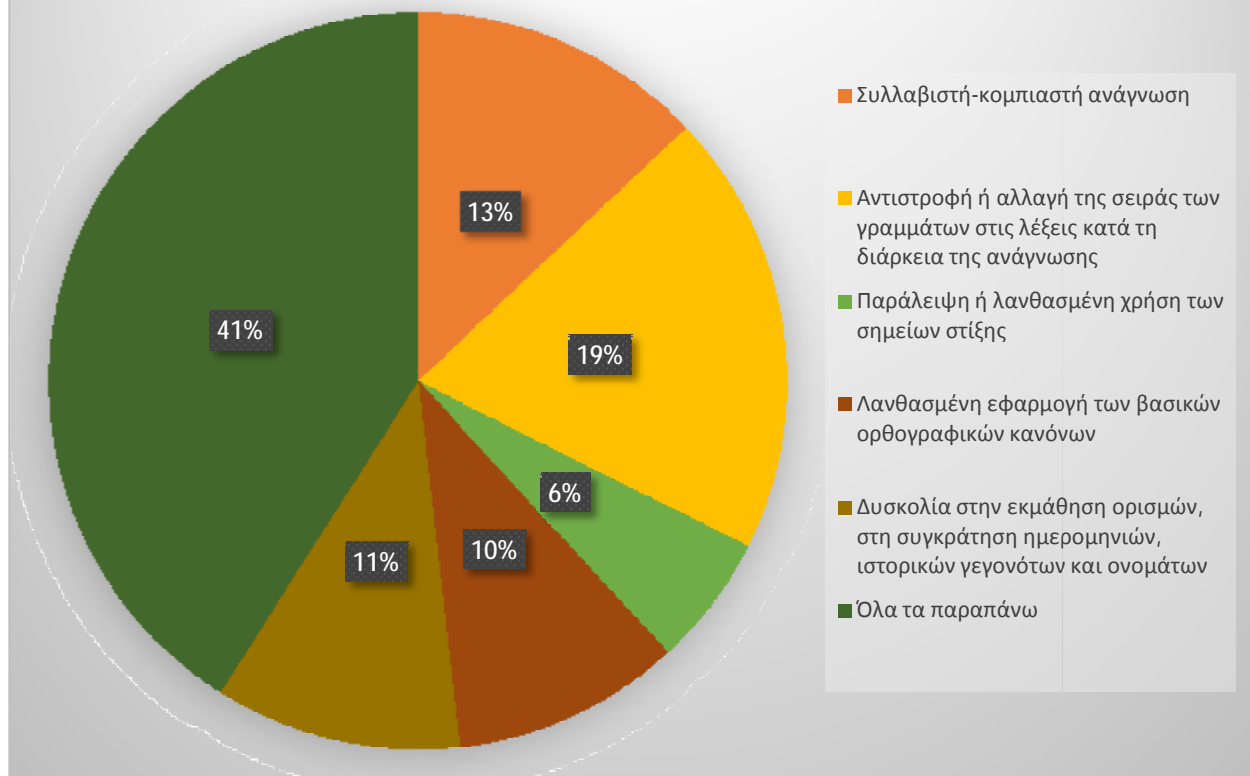


- Συλλαβιστή-κομπιαστή ανάγνωση
- Αντιστροφή ή αλλαγή της σειράς των γραμμάτων στις λέξεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης
- Παράλειψη ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης
- Λανθασμένη εφαρμογή των βασικών ορθογραφικών κανόνων
- Δυσκολία στην εκμάθηση ορισμών, στη συγκράτηση ημερομηνιών, ιστορικών γεγονότων και ονομάτων
- Όλα τα παραπάνω

**Διάγραμμα 6.31** Χαρακτηριστικά του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες για τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στην ερώτηση «ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά γνωρίζετε με βεβαιότητα ότι εμφανίζονται σε ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;», ένα μικρό ποσοστό καθηγητών 6% αναφέρει την παράλειψη ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης, και το 10% τη λανθασμένη εφαρμογή των βασικών ορθογραφικών κανόνων. Το 11% απ' αυτούς αναφέρει τη δυσκολία στην εκμάθηση των ορισμών, στη συγκράτηση ημερομηνιών, ιστορικών γεγονότων και ονομάτων, το 13% τη συλλαβιστή-κομπιαστή ανάγνωση και το 19% την αντιστροφή ή αλλαγή της σειράς των γραμμάτων στις λέξεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η πλειοψηφία όμως, των καθηγητών 41% επιλέγει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Όλα αυτά φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.32).

## Χαρακτηριστικά παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες



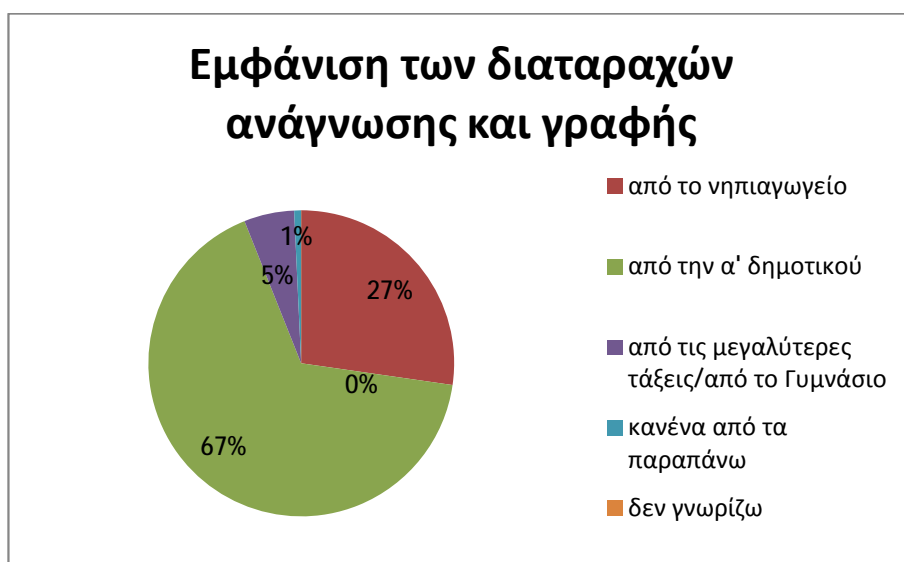
**Διάγραμμα 6.32** Χαρακτηριστικά του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών επιλέγουν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.33).



**Διάγραμμα 6.33** Σύγκριση δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά το χαρακτηριστικά του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες

Όσον αφορά την εμφάνιση των διαταραχών ανάγνωσης και γραφής πλήθος δασκάλων (67%) υποστηρίζει ότι οι διαταραχές αυτές παρουσιάζονται από την Α΄ δημοτικού, το 27% από το Νηπιαγωγείο, το 5% από τις μεγαλύτερες τάξεις ή από το Γυμνάσιο, και το 1% κανένα από τα παραπάνω. Ενώ δεν υπήρχε κανείς που να μην γνώριζε πότε εμφανίζονται οι διαταραχές ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Όλα αυτά φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.34).



**Διάγραμμα 6.34** Άποψη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την εμφάνιση των διαταραχών ανάγνωσης και γραφής

Όσον αφορά την εμφάνιση των διαταραχών ανάγνωσης και γραφής πλήθος καθηγητών (55%) υποστηρίζει ότι οι διαταραχές αυτές παρουσιάζονται από την Α΄ δημοτικού, το 28%

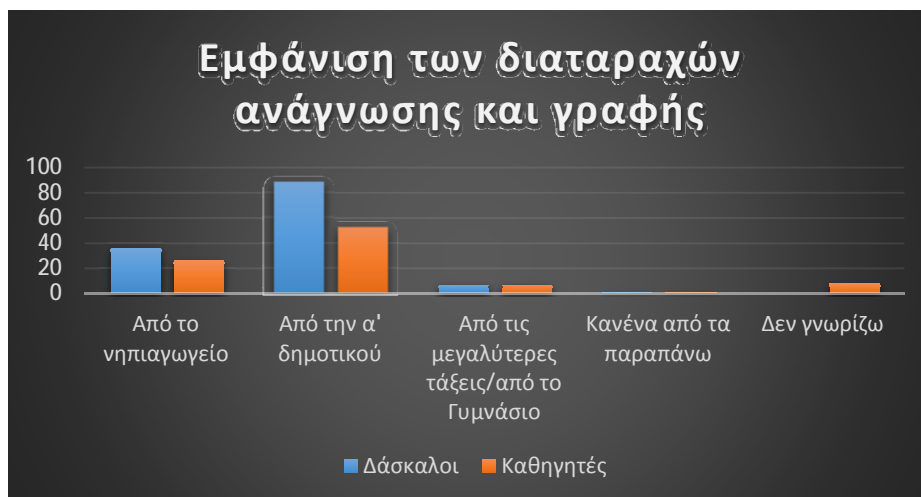


από το Νηπιαγωγείο, το 7% από τις μεγαλύτερες τάξεις ή από το Γυμνάσιο, και το 1% κανένα από τα παραπάνω. Ενώ υπήρχε και ένα ποσοστό της τάξεως του 9% που δεν γνώριζε πότε εμφανίζονται οι διαταραχές ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Όλα αυτά φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.35).



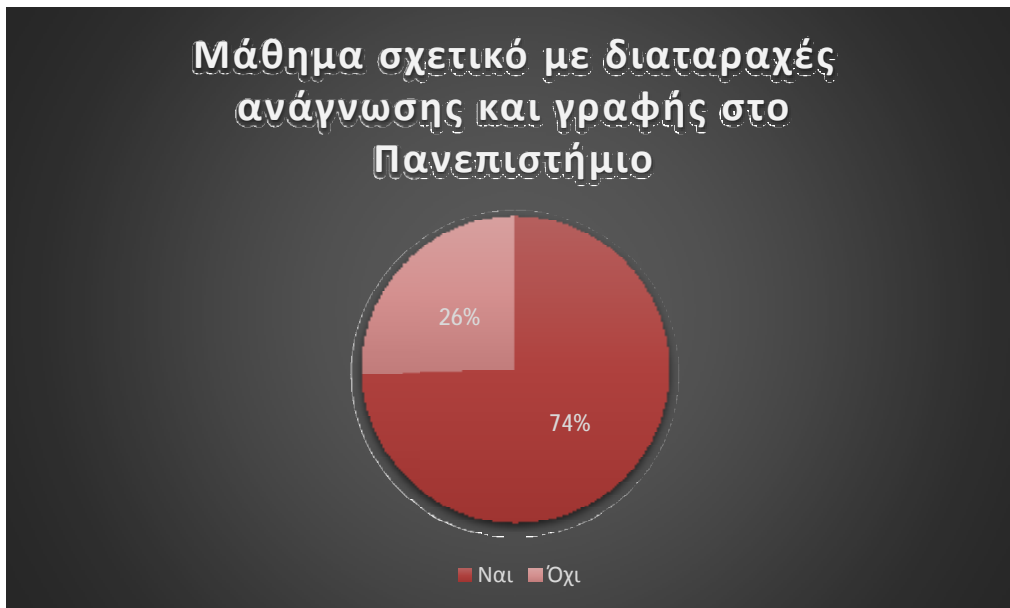
**Διάγραμμα 6.35** Άποψη των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την εμφάνιση των διαταραχών ανάγνωσης και γραφής

Συγκρίνοντας τις απόψεις δασκάλων και καθηγητών όσον αφορά το χρόνο εμφάνισης των διαταραχών ανάγνωσης και γραφής διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία και των δύο αναφέρει την Α' δημοτικού ως αφετηρία των διαταραχών αυτών. Ακολουθεί ένα μεγάλο ποσοστό που αναφέρει το Νηπιαγωγείο ως χρονικό σημείο έναρξης. Αυτά φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα αναλυτικά (Διάγραμμα 6.36).



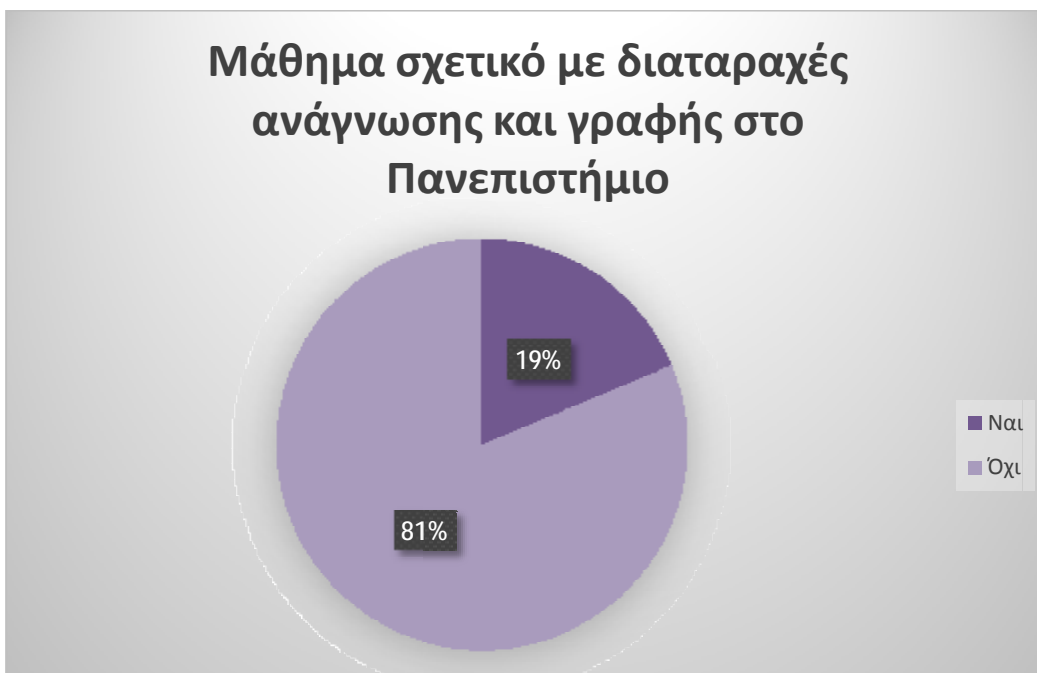
**Διάγραμμα 6.36** Σύγκριση των απόψεων των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας με των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την εμφάνιση των διαταραχών ανάγνωσης και γραφής

Η πλειοψηφία των δασκάλων (74%) που ρωτήθηκαν αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με διαταραχές ανάγνωσης και γραφής στο πανεπιστήμιο απάντησε καταφατικά, σε αντίθεση με το 26% που αποκρίθηκε αρνητικά όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.37).



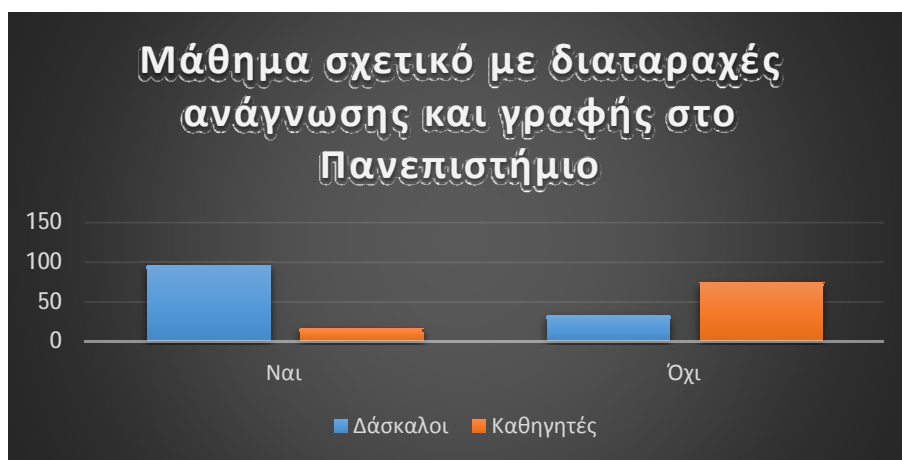
Διάγραμμα 6.37 Μάθημα σχετικό με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής για τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ωστόσο, στην περίπτωση των καθηγητών η συντριπτική πλειοψηφία (81%) αναφέρει ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής στο πανεπιστήμιο ενώ μόνο το 19% υποστηρίζει το αντίθετο όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.38).



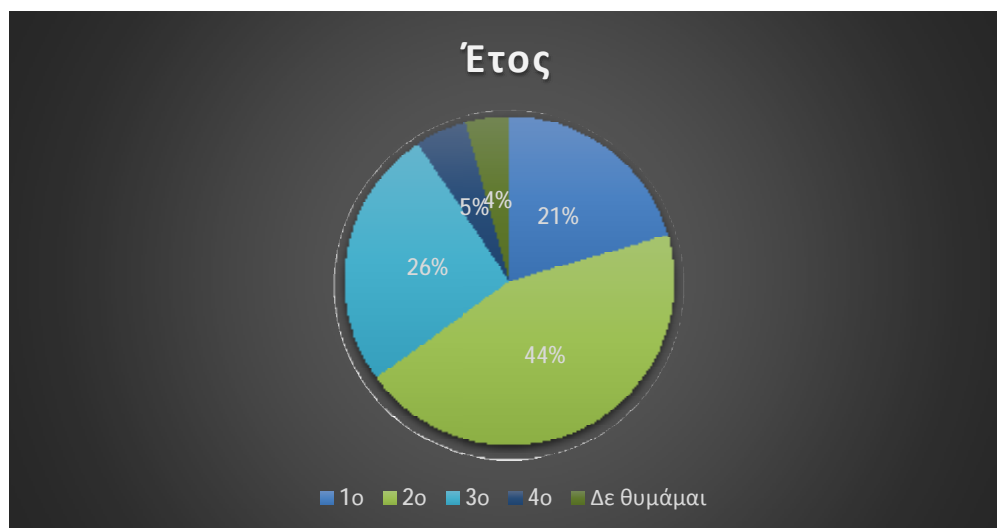
Διάγραμμα 6.38 Μάθημα σχετικό με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.39) οι περισσότεροι δάσκαλοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μάθημα στο πανεπιστήμιο ενώ οι καθηγητές όχι.



**Διάγραμμα 6.39** Σύγκριση των δασκάλων και των καθηγητών όσον αφορά την ύπαρξη μαθήματος σχετικού με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής στο πανεπιστήμιο

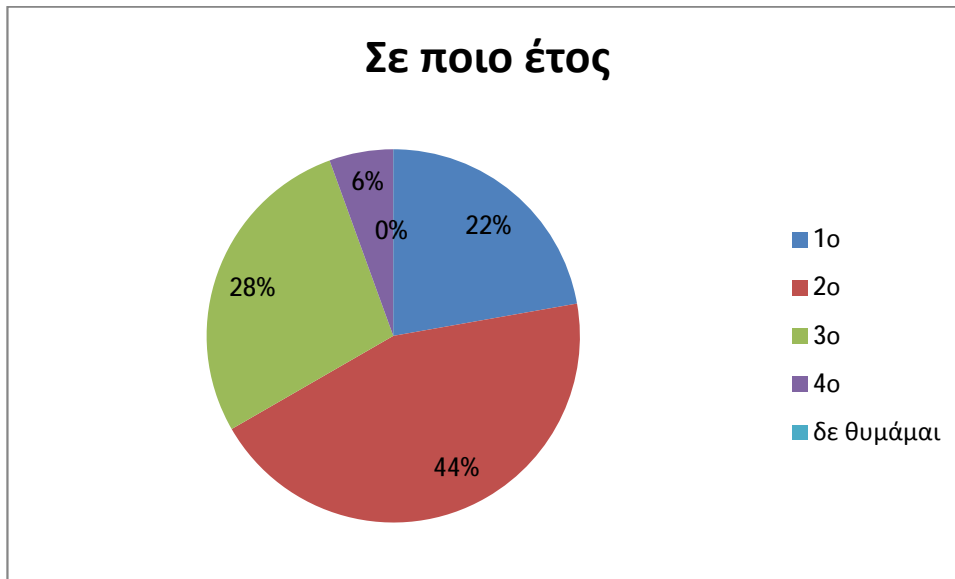
Οι δάσκαλοι που απάντησαν καταφατικά στο προηγούμενο ερώτημα ρωτήθηκαν στην συνέχεια σε ποιο έτος του πανεπιστημίου παρακολούθησαν το σχετικό μάθημα. Έτσι λοιπόν, η πλειοψηφία (44%) απάντησε στο 2<sup>ο</sup> έτος, το 26% το 3<sup>ο</sup> έτος, το 21% το 1<sup>ο</sup> έτος, το 5% το 4<sup>ο</sup> έτος και τέλος, το 4% απ' αυτούς δεν θυμόταν σε ποιο έτος όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.40).



**Διάγραμμα 6.40** Έτος που έγινε το σχετικό με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής μάθημα στο πανεπιστήμιο για τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

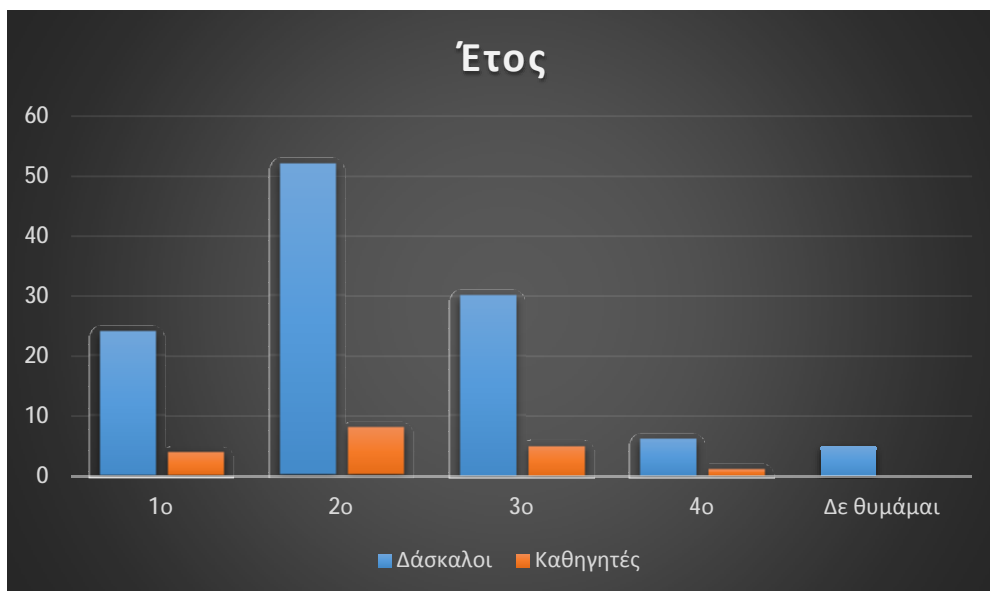
Οι καθηγητές που απάντησαν καταφατικά στο προηγούμενο ερώτημα ρωτήθηκαν στην συνέχεια σε ποιο έτος του πανεπιστημίου παρακολούθησαν το σχετικό μάθημα. Έτσι λοιπόν, η πλειοψηφία (44%) απάντησε στο 2<sup>ο</sup> έτος, το 28% το 3<sup>ο</sup> έτος, το 22% το 1<sup>ο</sup> έτος, το 6% το 4<sup>ο</sup>

έτος και τέλος, δεν υπήρχε κανείς απ' αυτούς που να μη θυμάται σε ποιο έτος όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.41).



**Διάγραμμα 6.41** Έτος που έγινε το σχετικό με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής μάθημα στο πανεπιστήμιο για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

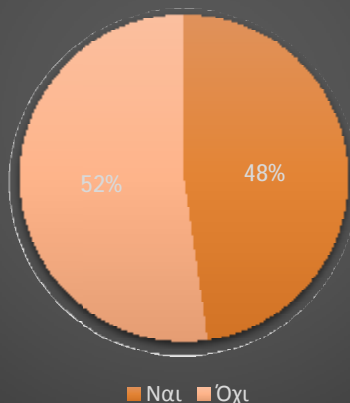
Τόσο στους δασκάλους όσο και στους καθηγητές η πλειοψηφία ανέφερε ότι στο 2<sup>ο</sup> έτος παρακολούθησε μάθημα σχετικό με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής στο πανεπιστήμιο όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.42).



**Διάγραμμα 6.42** Σύγκριση των δασκάλων και των καθηγητών όσον αφορά το έτος που έγινε το σχετικό με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής μάθημα στο πανεπιστήμιο

Οι περισσότεροι δάσκαλοι (52%) θεωρούν ότι δεν είναι σωστά ενημερωμένοι για να παρέχουν συμβουλές στους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ το 48% πιστεύει το αντίθετο όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.43).

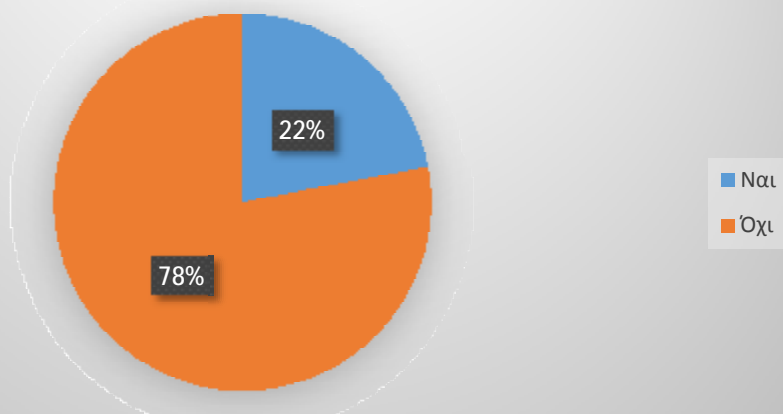
### Σωστά ενημερωμένοι για συμβουλές προς τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες



**Διάγραμμα 6.43** Είναι οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σωστά ενημερωμένοι για να δώσουν συμβουλές στους γονείς των παιδιών σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες;

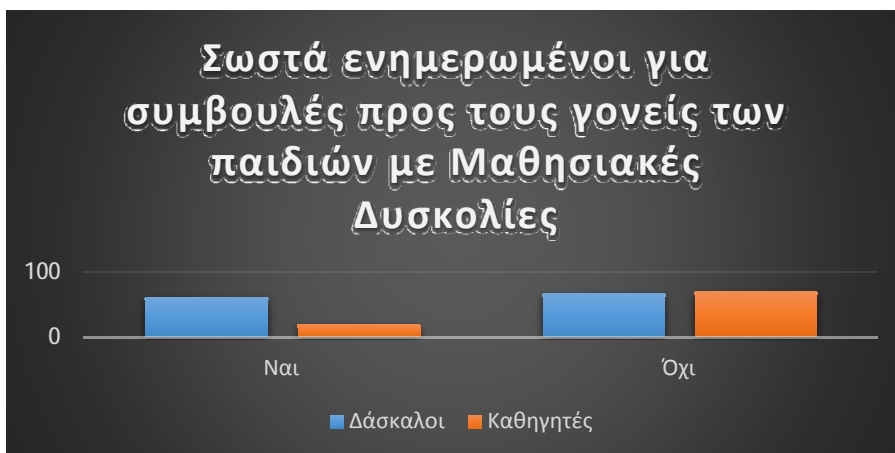
Παρομοίως, η πλειοψηφία των καθηγητών (78%) δεν είναι σωστά ενημερωμένοι ώστε να παρέχουν συμβουλές στους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ μόνο το 22% ήταν όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.44).

### Σωστά ενημερωμένοι για συμβουλές προς τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες



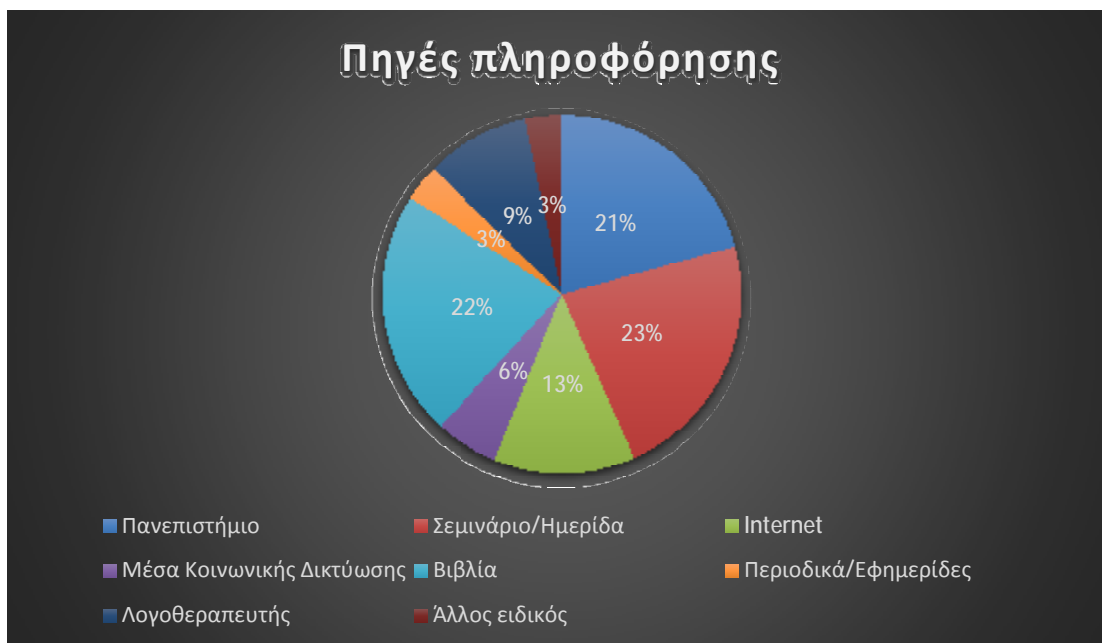
**Διάγραμμα 6.44** Είναι οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σωστά ενημερωμένοι για να δώσουν συμβουλές στους γονείς των παιδιών σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες;

Όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.45), από τη σύγκριση των δύο ομάδων όχι μόνο οι δάσκαλοι αλλά και οι καθηγητές στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν την κατάλληλη ενημέρωση για το εν λόγω ζήτημα.



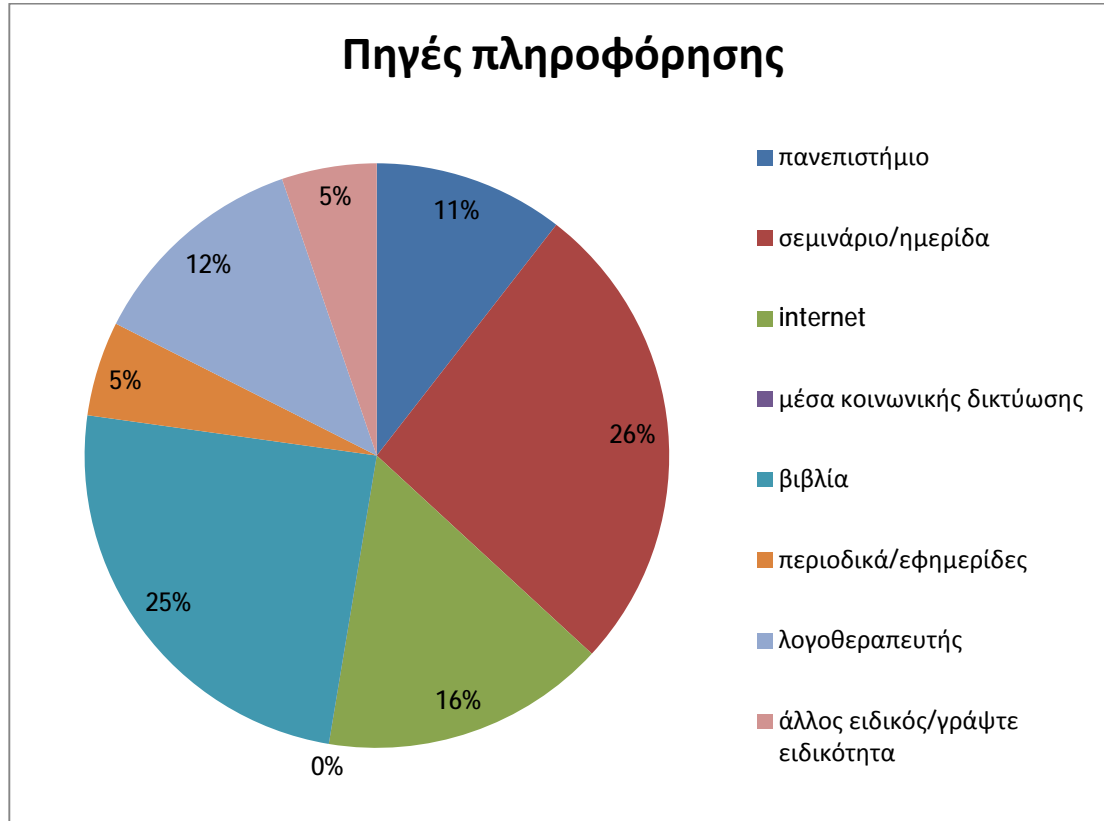
**Διάγραμμα 6.45** Είναι οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας και οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σωστά ενημερωμένοι για να δώσουν συμβουλές στους γονείς των παιδιών σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες;

Όσοι δάσκαλοι απάντησαν καταφατικά στην προηγούμενη ερώτηση σημείωσαν ποιες ήταν οι πηγές πληροφόρησής τους. Το 23% ανέφερε ότι ενημερώνεται από σεμινάρια ή ημερίδες, το 22% από βιβλία, το 21% από το πανεπιστήμιο, το 13% από το Internet, το 9% από κάποιο Λογοθεραπευτή, το 6% από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το 3% από περιοδικά ή εφημερίδες και το ίδιο ποσοστό (3%) από κάποιο άλλο ειδικό όπως φαίνεται και στο διάγραμμα που παρουσιάζεται κάτωθι (Διάγραμμα 6.46).



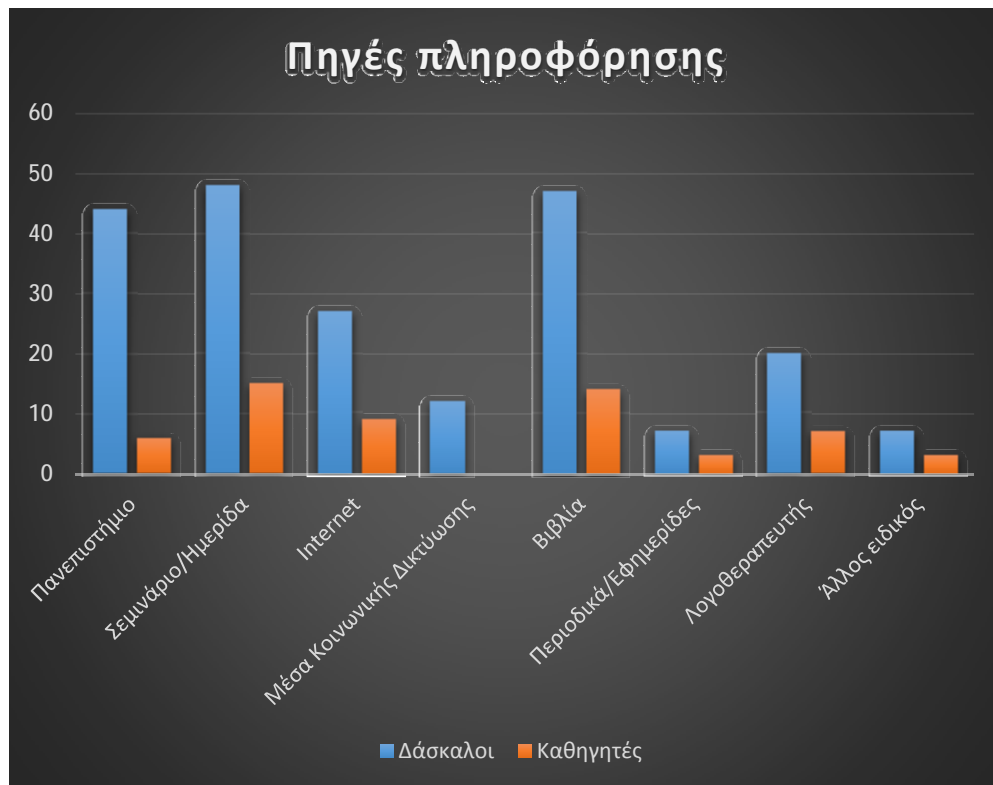
**Διάγραμμα 6.46** Ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησης των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Όσοι καθηγητές απάντησαν καταφατικά στην προηγούμενη ερώτηση σημείωσαν ποιες ήταν οι πηγές πληροφόρησής τους. Το 26% ενημερώνεται από σεμινάρια ή ημερίδες, το 25% από βιβλία, το 16% από το Internet, το 12% από κάποιο Λογοθεραπευτή, το 11% από το πανεπιστήμιο, το 5% από περιοδικά ή εφημερίδες και το ίδιο ποσοστό (5%) από κάποιο άλλο ειδικό και τέλος, κανένας από αυτούς δεν επέλεξε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως πηγή πληροφόρησης όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.47).



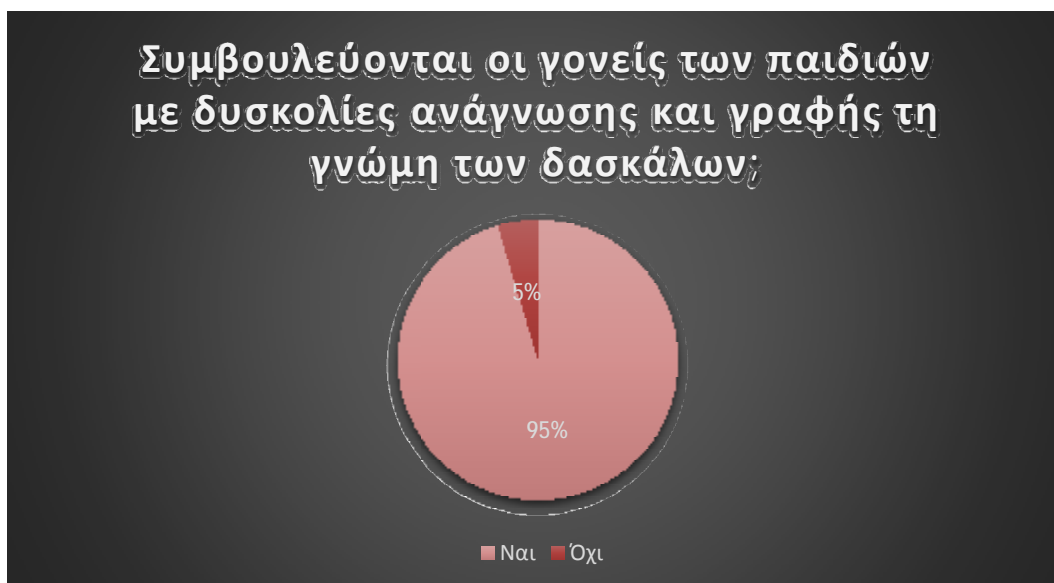
**Διάγραμμα 6.47** Ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησης των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Όπως δείχνει και το παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.48) και οι δύο ομάδες επιλέγουν ως βασικές πηγές πληροφόρησης τα σεμινάρια ή τις ημερίδες αλλά και τα βιβλία και ακολουθούν όλες οι υπόλοιπες επιλογές.



**Διάγραμμα 6.48** Σύγκριση των δασκάλων και των καθηγητών όσον αφορά τις πηγές πληροφόρησής τους

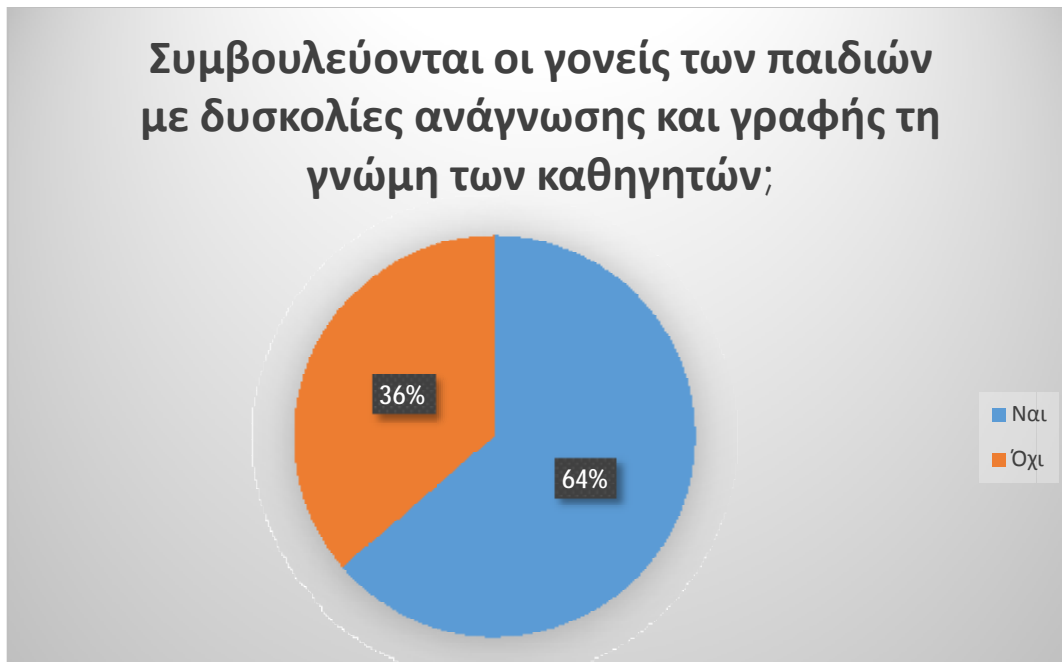
Το 95% των δασκάλων αναφέρει ότι οι γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής ζητούν συμβουλές από εκείνους σχετικά με τις δυσκολίες αυτές, ενώ το 5% υποστηρίζει το αντίθετο όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.49).



**Διάγραμμα 6.49** Συμβουλευούνται οι γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής τη γνώμη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

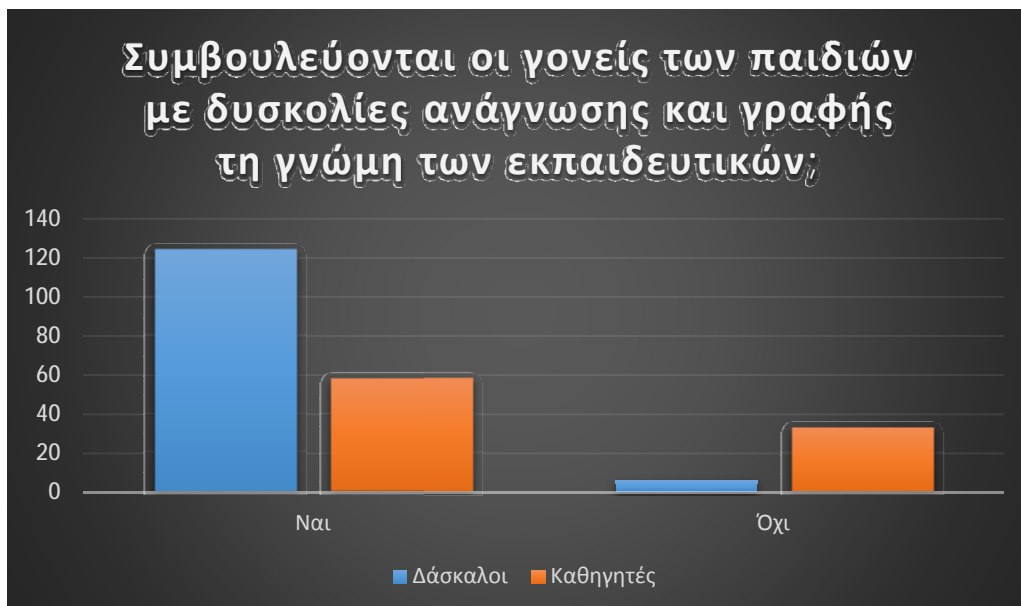


Παρομοίως, το 64% των καθηγητών αναφέρει ότι οι γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής ζητούν συμβουλές από εκείνους σχετικά με τις δυσκολίες αυτές, ενώ το 36% υποστηρίζει το αντίθετο όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.50).



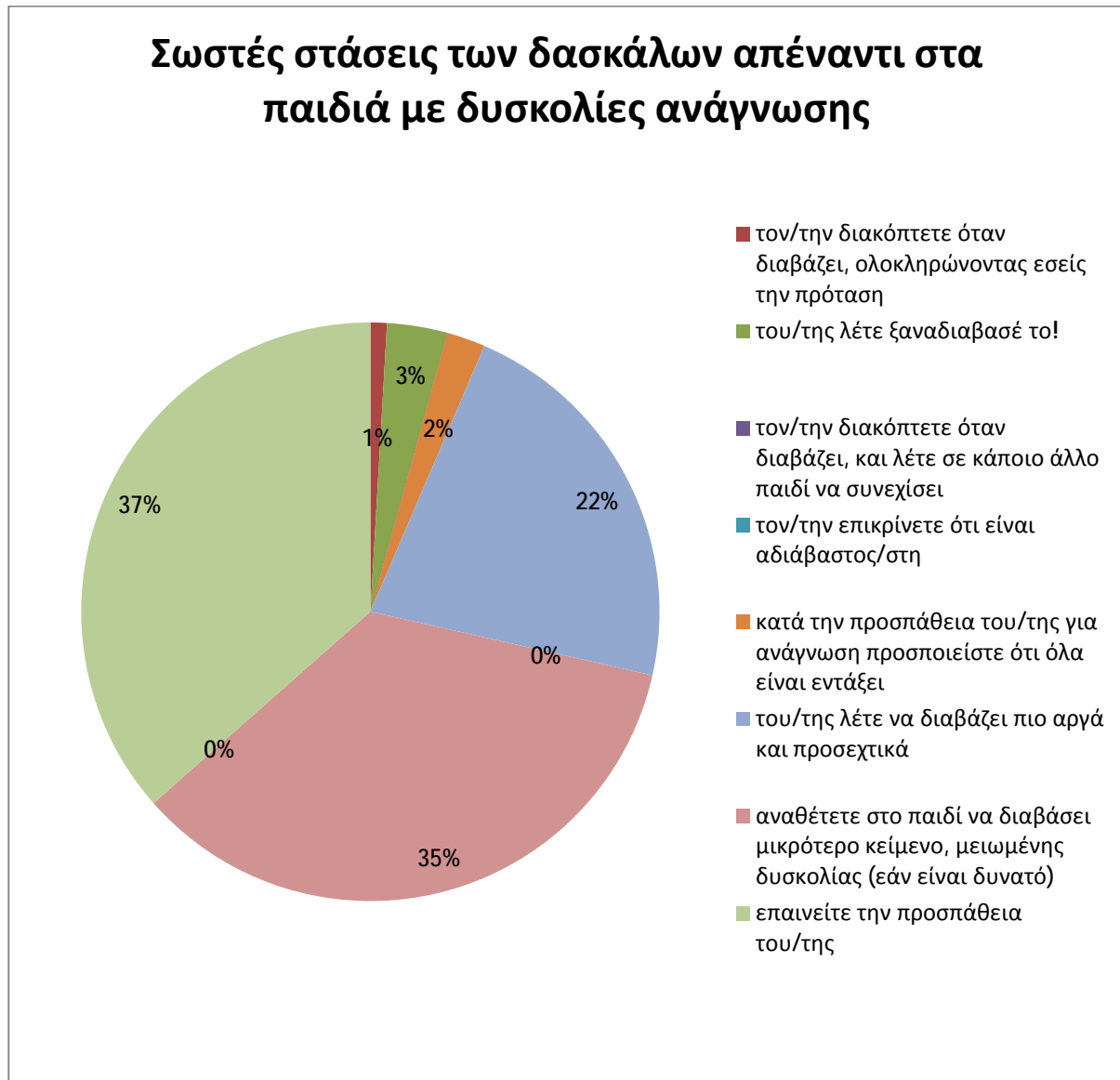
Διάγραμμα 6.50 Συμβουλευούνται οι γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής τη γνώμη των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Και στις δύο ομάδες η απαντήσις ήταν ως επί το πλείστον καταφατικές όπως μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε και από το παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.51).



Διάγραμμα 6.51 Συμβουλευούνται οι γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής τη γνώμη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας και των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

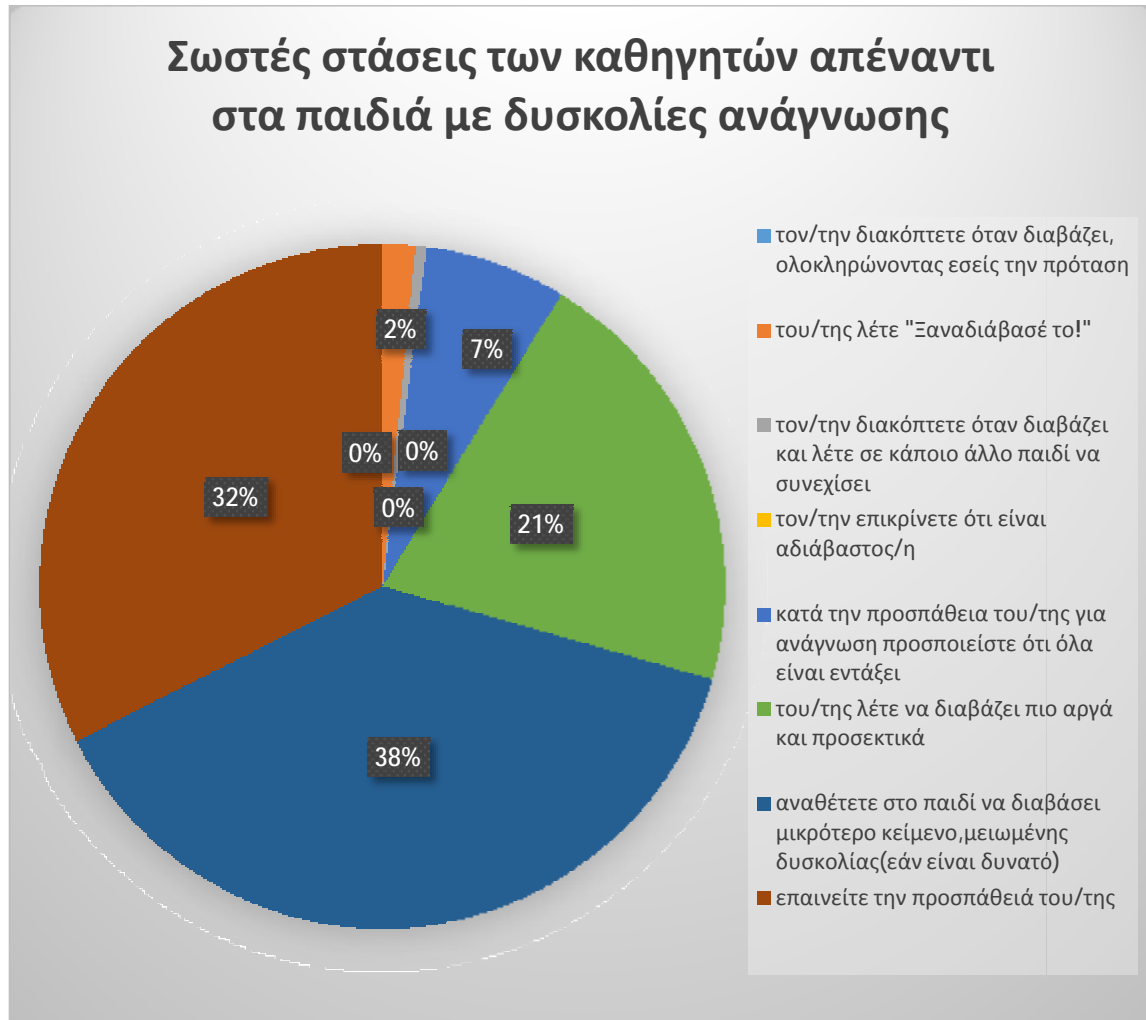
Όταν οι δάσκαλοι ρωτήθηκαν ποιες πιστεύουν ότι είναι οι σωστές ενέργειες απέναντι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης το 37% απάντησε ότι επαινεί την προσπάθεια του παιδιού, το 35% ότι αναθέτει στο παιδί να διαβάσει μικρότερο κείμενο, μειωμένης δυσκολίας εάν είναι δυνατό, και το 22% επισημαίνει στο παιδί να διαβάζει πιο αργά και προσεχτικά. Ακολουθούν το 3% από τους δασκάλους που ζητά από το παιδί να ξαναδιαβάσει, το 2% που προσποιείται ότι όλα είναι εντάξει κατά την προσπάθεια του παιδιού για ανάγνωση, το 1% που το διακόπτει όταν διαβάζει ολοκληρώνοντας την πρόταση του ενώ δεν υπήρχε κανένας δάσκαλος που να επικρίνει το παιδί ότι είναι αδιάβαστο ή το διακόπτει όταν διαβάζει λέγοντας σε κάποιο άλλο παιδί να συνεχίσει. Όλα αυτά φαίνονται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.52).



**Διάγραμμα 6.52** Σωστές ενέργειες/στάσεις των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης

Όταν οι καθηγητές ρωτήθηκαν ποιες πιστεύουν ότι είναι οι σωστές ενέργειες απέναντι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης το 32% απάντησε ότι επαινεί την προσπάθεια του παιδιού, το 38% ότι αναθέτει στο παιδί να διαβάσει μικρότερο κείμενο, μειωμένης δυσκολίας εάν είναι δυνατό, και το 21% επισημαίνει στο παιδί να διαβάζει πιο

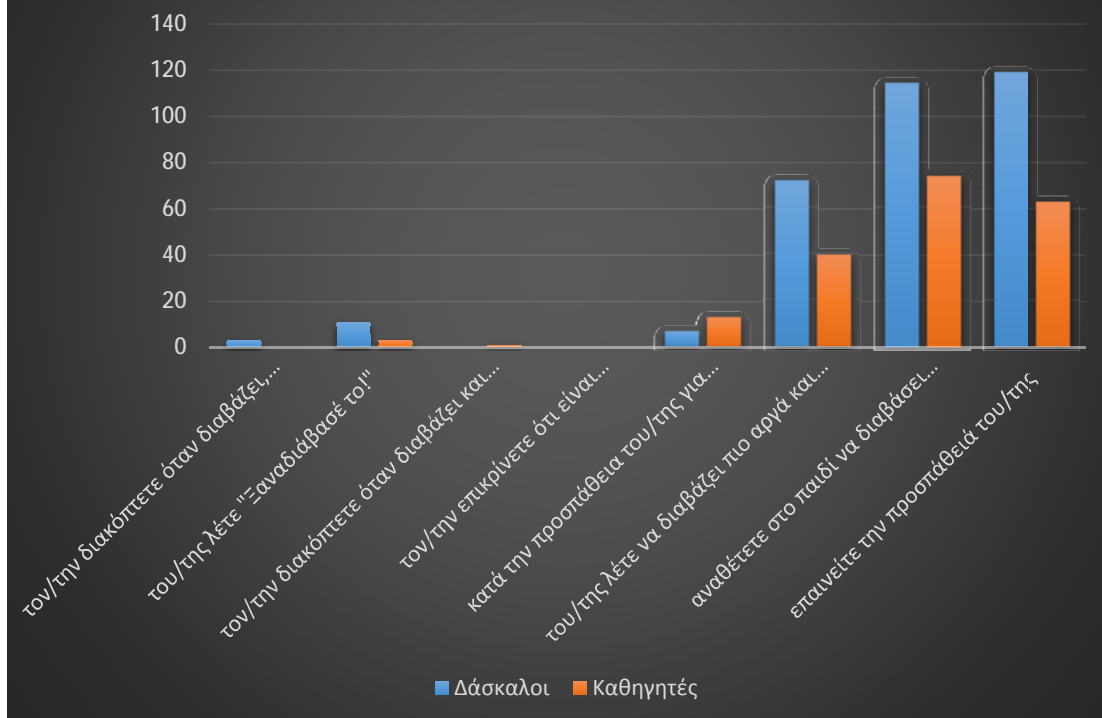
αργά και προσεκτικά. Ακολουθούν το 2% από τους καθηγητές που ζητά από το παιδί να ξαναδιαβάσει, το 7% που προσποιείται ότι όλα είναι εντάξει κατά την προσπάθεια του παιδιού για ανάγνωση, ενώ δεν υπήρχε κανένας καθηγητής που να επικρίνει το παιδί ότι είναι αδιάβαστο, που να το διακόπτει όταν διαβάζει λέγοντας σε κάποιο άλλο παιδί να συνεχίσει ή που να το διακόπτει όταν διαβάζει ολοκληρώνοντας την πρότασή του. Όλα αυτά φαίνονται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.53).



**Διάγραμμα 6.53** Σωστές ενέργειες/στάσεις των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης

Συγκρίνοντας τις απόψεις δασκάλων και καθηγητών διαπιστώνουμε ότι οι πρώτοι στην πλειοψηφία τους επαινούν την προσπάθεια των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης ενώ οι δεύτεροι επιλέγουν πιο συχνά, να αναθέτουν στα παιδιά αυτά να διαβάσουν μικρότερο κείμενο μειωμένης δυσκολίας τη στιγμή που αυτό είναι εφικτό. Ωστόσο, οι δύο αυτές ενέργειες επικρατούν και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Αυτά φαίνονται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.54).

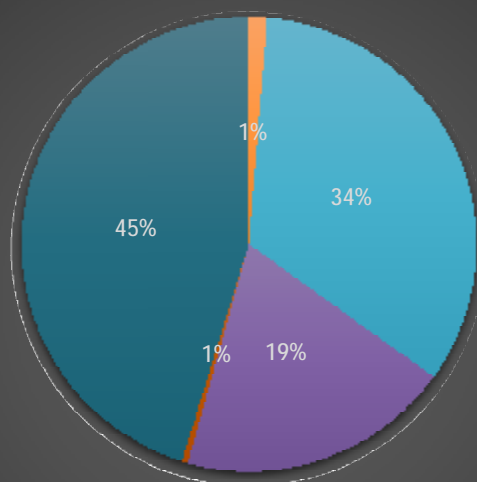
## Σωστές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης



**Διάγραμμα 6.54** Σύγκριση των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας και των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις σωστές ενέργειες/στάσεις απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης

Όταν οι δάσκαλοι ρωτήθηκαν ποιες πιστεύουν ότι είναι οι σωστές ενέργειες απέναντι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες γραφής το 45% απάντησε ότι επαινεί την προσπάθεια του παιδιού ακόμα και αν υπάρχουν λάθη, το 34% του επισημαίνει με μολύβι τα λάθη του, το 19% του ζητά να ξαναγράψει τα λάθη του, το 1% του επισημαίνει με κόκκινο στυλό τα λάθη του και το ίδιο ποσοστό δεν κάνει καμία ενέργεια όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.55).

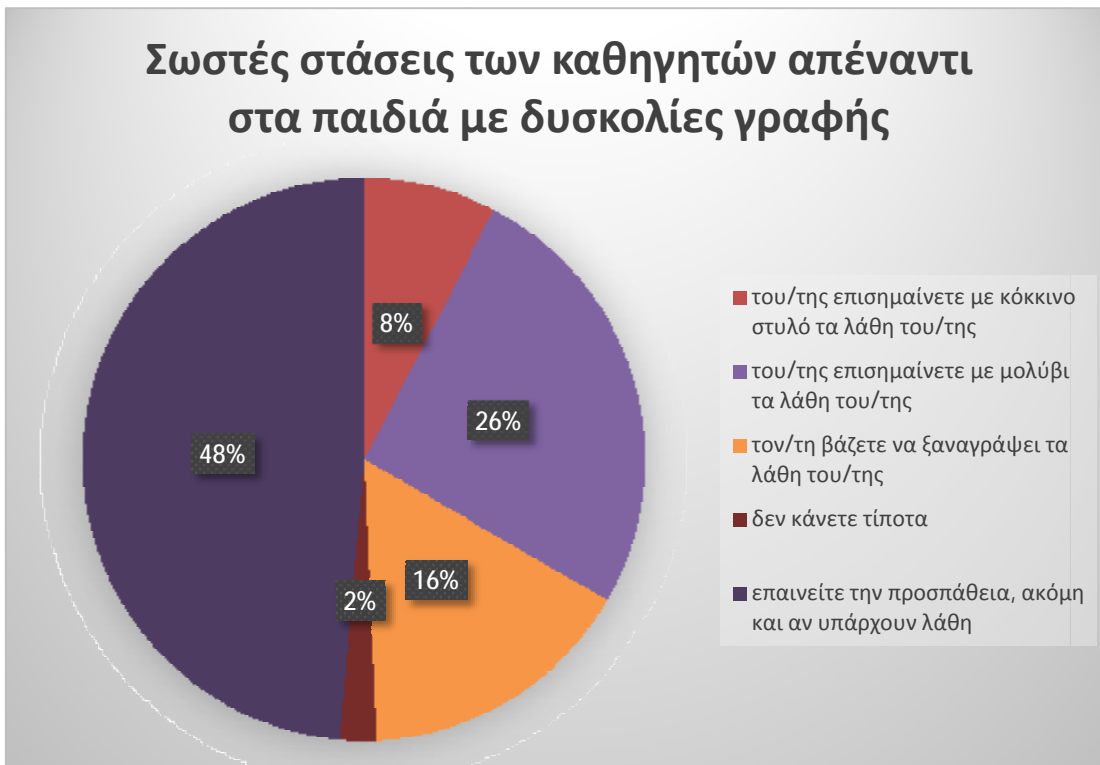
## Σωστές στάσεις των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες γραφής



- του/της επαινεύετε με κόκκινο στυλό τα λάθη του/της
- του/της επαινεύετε με μολύβι τα λάθη του/της
- τον/τη βάζετε να ξαναγράψει τα λάθη του/της
- δεν κάνετε τίποτα
- επαινεύετε την προσπάθεια, ακόμη και αν υπάρχουν λάθη

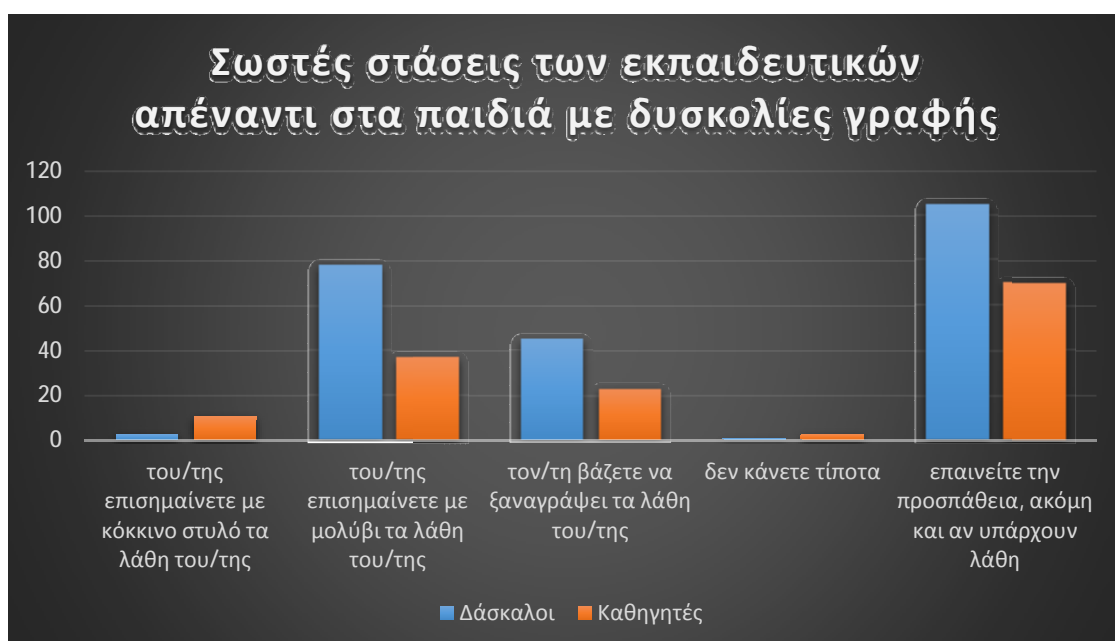
**Διάγραμμα 6.55** Σωστές ενέργειες/στάσεις των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες γραφής

Όταν οι καθηγητές ρωτήθηκαν ποιες πιστεύουν ότι είναι οι σωστές ενέργειες απέναντι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες γραφής το 48% απάντησε ότι επαινεί την προσπάθεια του παιδιού ακόμα και αν υπάρχουν λάθη, το 26% του επαινεύει με μολύβι τα λάθη του, το 16% του ζητά να ξαναγράψει τα λάθη του, το 8% του επαινεύει με κόκκινο στυλό τα λάθη του και τέλος, το 2% δεν κάνει καμία ενέργεια όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.56).



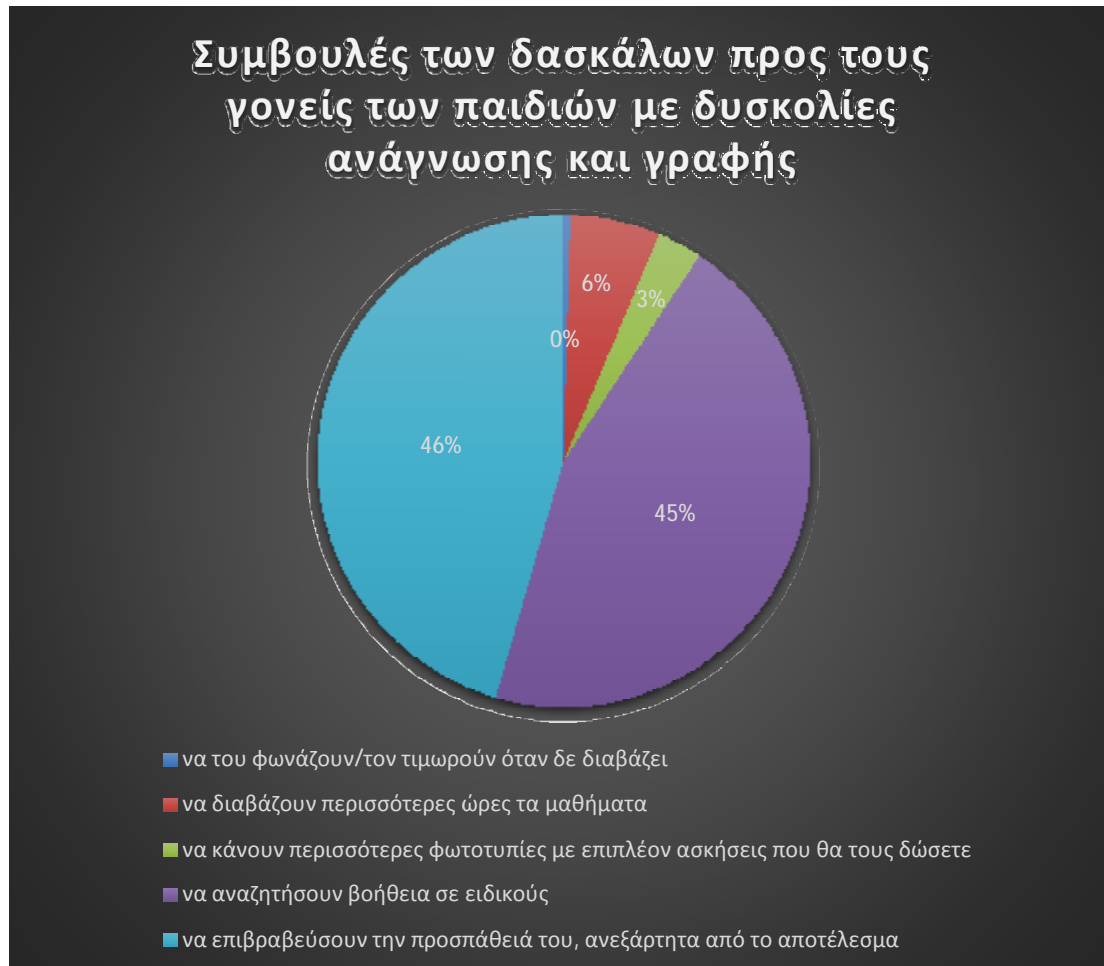
**Διάγραμμα 6.56** Σωστές ενέργειες/στάσεις των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες γραφής

Οι περισσότεροι δάσκαλοι άλλα και καθηγητές επαινούν την προσπάθεια των παιδιών με δυσκολίες γραφής ακόμη και αν αυτά κάνουν λάθη όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.57).



**Διάγραμμα 6.57** Σύγκριση των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας και των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις σωστές ενέργειες/στάσεις απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες γραφής

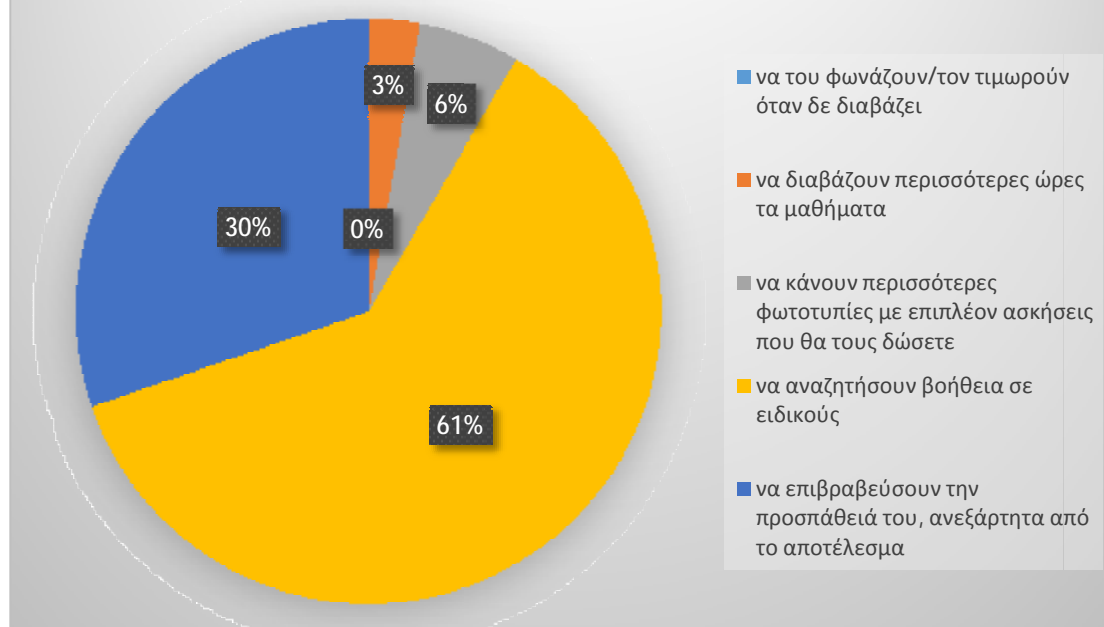
Στην ερώτηση ποιες συμβουλές θα έδιναν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής οι περισσότεροι δάσκαλοι (46%) συμβούλεψαν τους γονείς να επιβραβεύουν την προσπάθεια του παιδιού ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, το 45% να αναζητήσουν βοήθεια σε ειδικούς, το 6% να διαβάζουν τα παιδιά τους περισσότερες ώρες τα μαθήματα, το 3% να δίνεται σ' αυτά να κάνουν περισσότερες φωτοτυπίες με επιπλέον ασκήσεις στο σπίτι, και τέλος, κανένας από τους δασκάλους δεν ήταν σύμφωνος με το να φωνάζουν στο παιδί ή να το τιμωρούν όταν εκείνο δεν διαβάζει όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.58).



**Διάγραμμα 6.58** Συμβουλές που θα έδιναν οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής

Στην ίδια ερώτηση μερικοί καθηγητές (30%) συμβούλεψαν τους γονείς να επιβραβεύουν την προσπάθεια του παιδιού ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, το 61%, η πλειοψηφία δηλαδή, να αναζητήσουν βοήθεια σε ειδικούς, το 3% να διαβάζουν τα παιδιά τους περισσότερες ώρες τα μαθήματα, το 6% να δίνεται σ' αυτά να κάνουν περισσότερες φωτοτυπίες με επιπλέον ασκήσεις στο σπίτι, και τέλος, κανένας από τους δασκάλους δεν ήταν σύμφωνος με το να φωνάζουν στο παιδί ή να το τιμωρούν όταν εκείνο δεν διαβάζει όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.59).

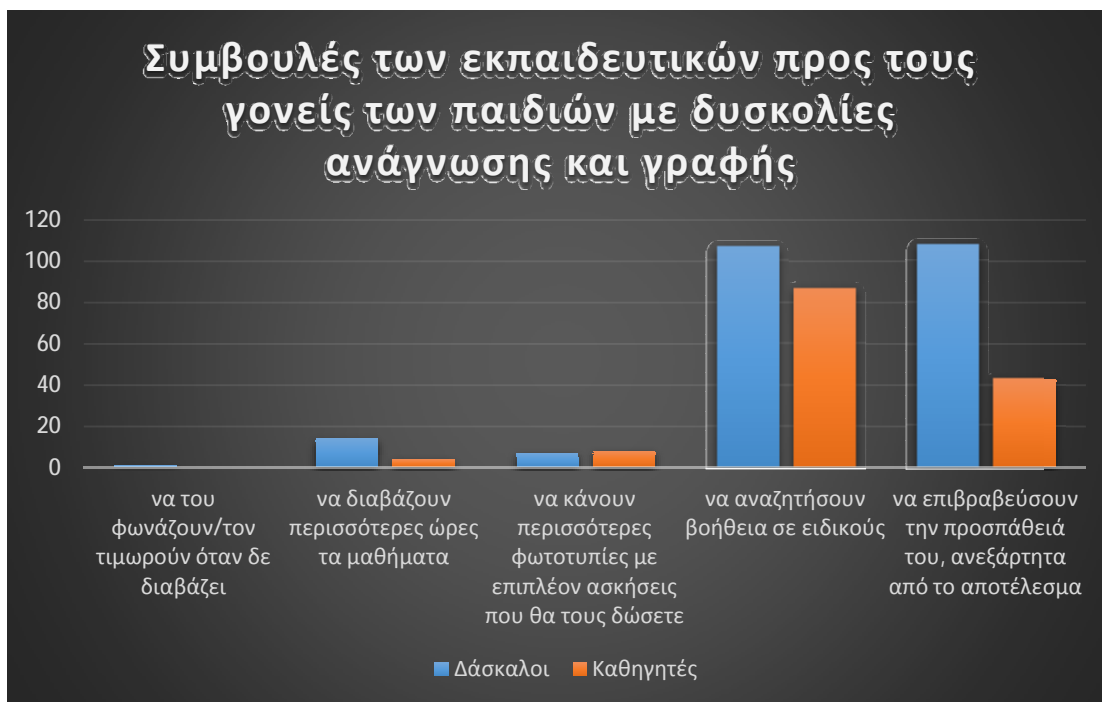
## Συμβουλές των καθηγητών προς τους γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής



**Διάγραμμα 6.59** Συμβουλές που θα έδιναν οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής

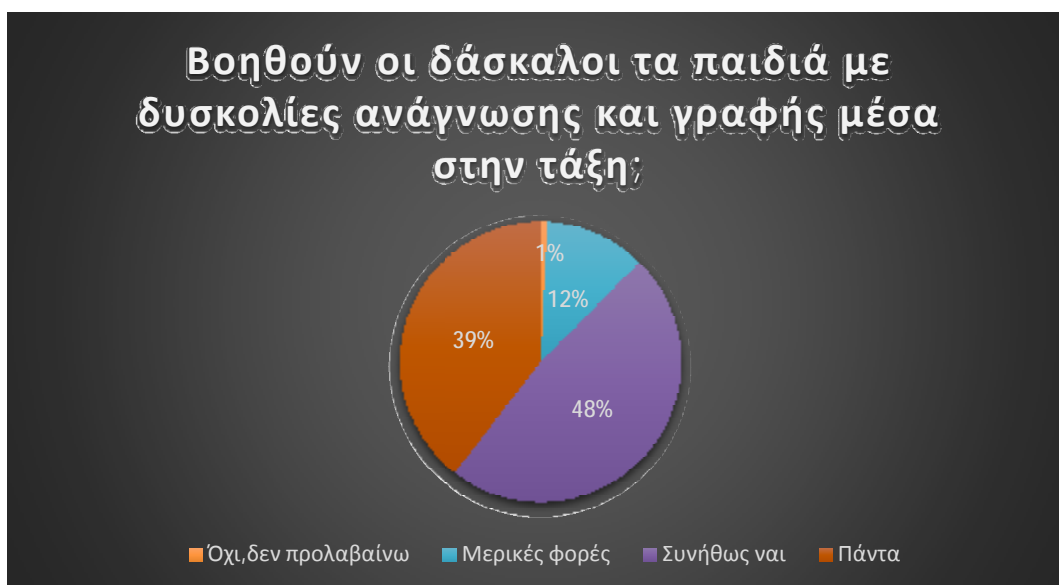
Από τη σύγκριση των δύο ομάδων προκύπτει ότι οι δάσκαλοι συνήθως συμβουλεύουν τους γονείς να επιβραβεύουν την προσπάθεια των παιδιών ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα ενώ οι περισσότεροι καθηγητές προτείνουν στους γονείς να αναζητήσουν βοήθεια σε ειδικούς. Ωστόσο, και στις δύο ομάδες υπερισχύουν και οι δύο αυτές συμβουλές όπως μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.60).





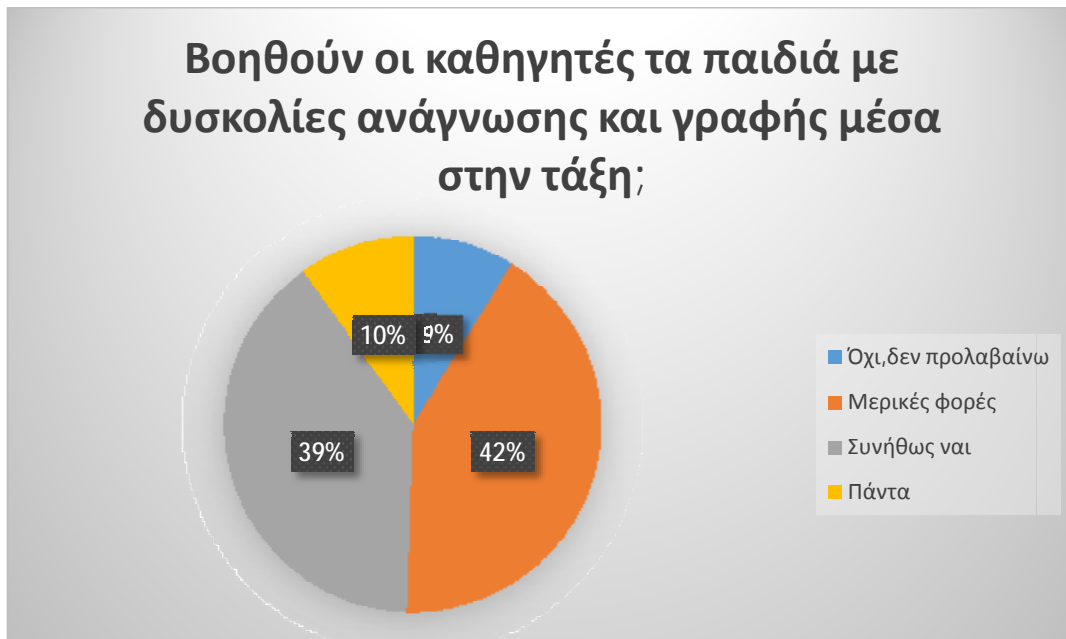
**Διάγραμμα 6.60** Σύγκριση των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας και των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις συμβουλές που θα έδιναν στους γονείς των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής

Η πλειοψηφία των δασκάλων (48%) συνήθως βοηθά τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής μέσα στην τάξη. Το 39% αυτών τα βοηθά πάντα, το 12% μερικές φορές ενώ μόνο το 1% δεν τα βοηθά λόγω έλλειψης χρόνου όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.61).



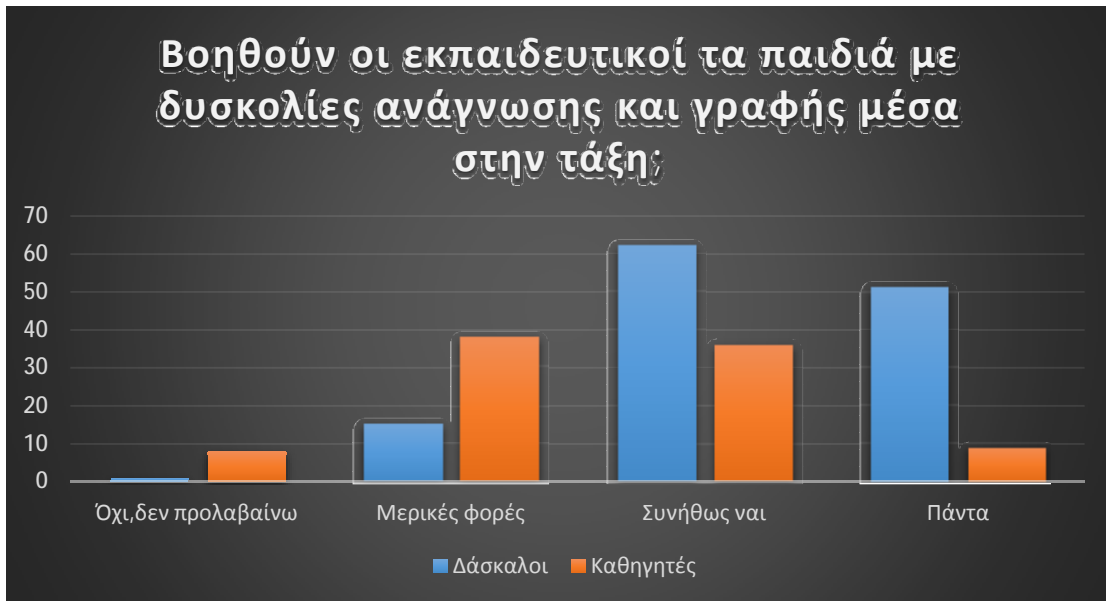
**Διάγραμμα 6.61** Βοηθούν οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής μέσα στην τάξη;

Οι περισσότεροι καθηγητές (42%) βοηθούν μερικές φορές τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής μέσα στην τάξη, το 39% συνήθως, το 10% πάντα και το 9% δεν τα βοηθά καθόλου λόγω έλλειψης πολύτιμου χρόνου όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.62).



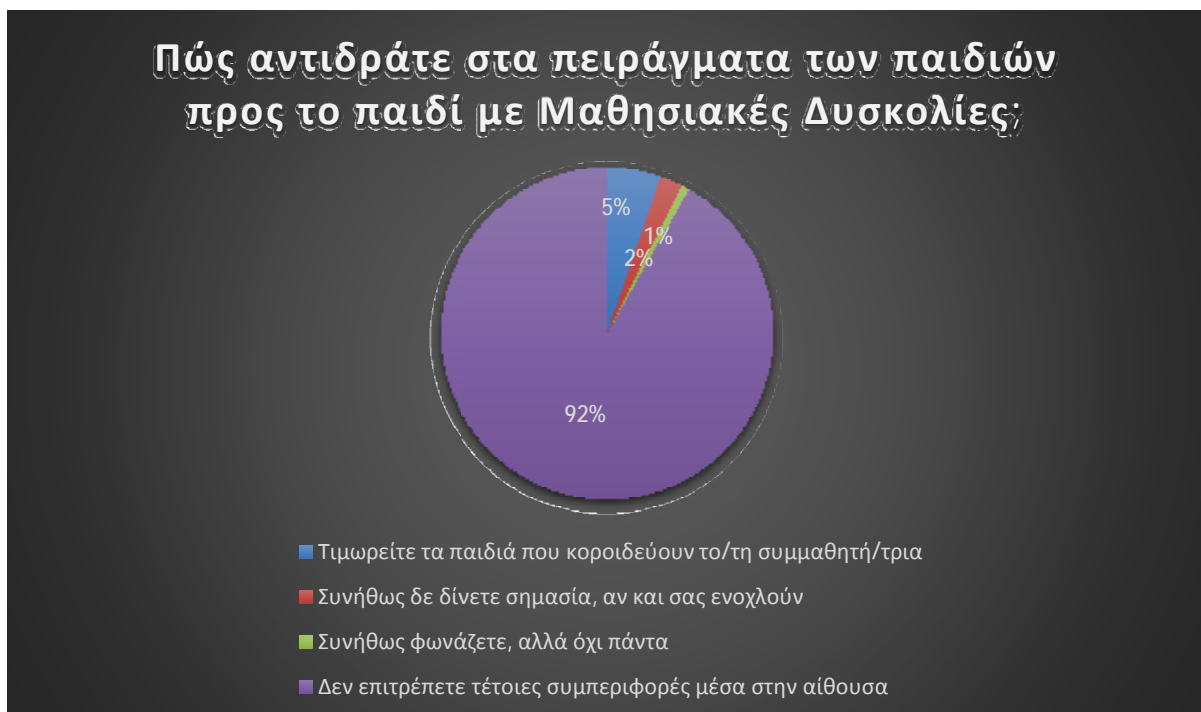
Διάγραμμα 6.62 Βοηθούν οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής μέσα στην τάξη;

Σε αντίθεση με τους δασκάλους που συνήθως βοηθούν τα παιδιά με τις εν λόγω δυσκολίες μέσα στην τάξη οι καθηγητές παρέχουν σε ορισμένες περιπτώσεις τη βοήθειά τους όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.63).



**Διάγραμμα 6.63** Βοηθούν οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας και οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής μέσα στην τάξη;

Όσον αφορά τις αντιδράσεις των δασκάλων στα πειράγματα των παιδιών προς το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες το 92% από αυτούς δεν επιτρέπει τέτοιου είδους συμπεριφορές μέσα στην αίθουσα, το 5% τιμωρεί τα παιδιά που κοροϊδεύουν το συμμαθητή ή τη συμμαθήτριά τους, το 2% συνήθως δε δίνει σημασία αν και τους ενοχλούν και μόνο το 1% φωνάζει συνήθως αλλά όχι πάντα όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.64).



**Διάγραμμα 6.64** Πώς αντιδρούν οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα πειράγματα των παιδιών προς το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;

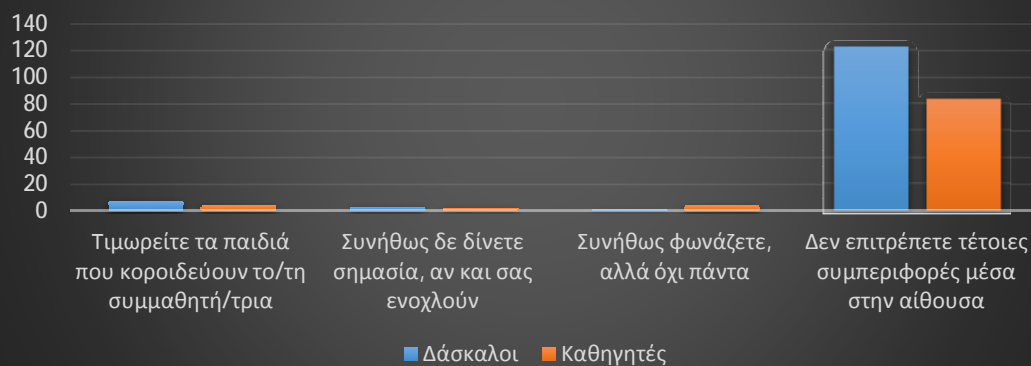
Όσον αφορά τις αντιδράσεις των καθηγητών στα πειράγματα των παιδιών προς το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες το 90% από αυτούς δεν επιτρέπει τέτοιου είδους συμπεριφορές μέσα στην αίθουσα, το 4% τιμωρεί τα παιδιά που κοροϊδεύουν το συμμαθητή ή τη συμμαθήτριά τους, το 2% συνήθως δε δίνει σημασία αν και τους ενοχλούν και το 4% φωνάζει συνήθως άλλα όχι πάντα όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.65)



**Διάγραμμα 6.65** Πώς αντιδρούν οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα πειράγματα των παιδιών προς το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι καθηγητές φαίνεται ότι δεν επιτρέπουν πειράγματα από άλλα παιδιά προς το παιδί με δυσκολίες μέσα στην τάξη όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.66).

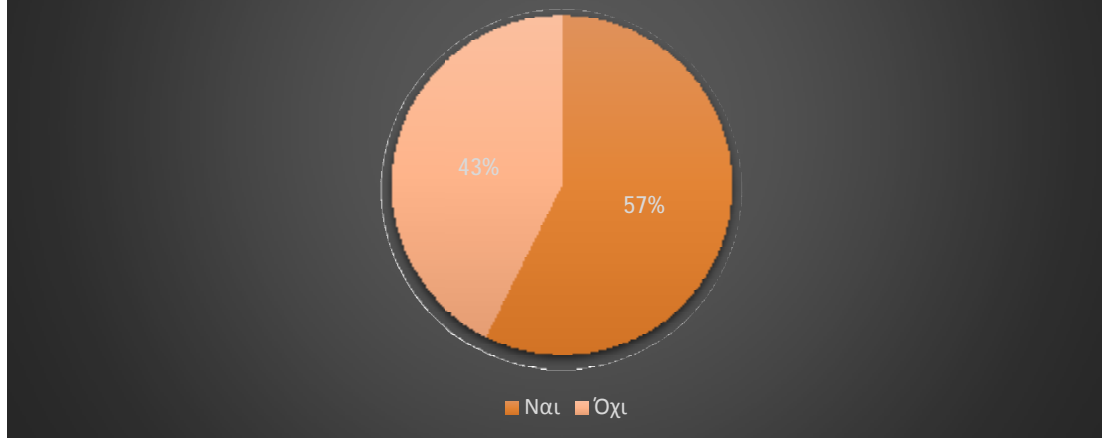
## Πώς αντιδράτε στα πειράγματα των παιδιών προς το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;



**Διάγραμμα 6.66** Πώς αντιδρούν οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας και οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα πειράγματα των παιδιών προς το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;

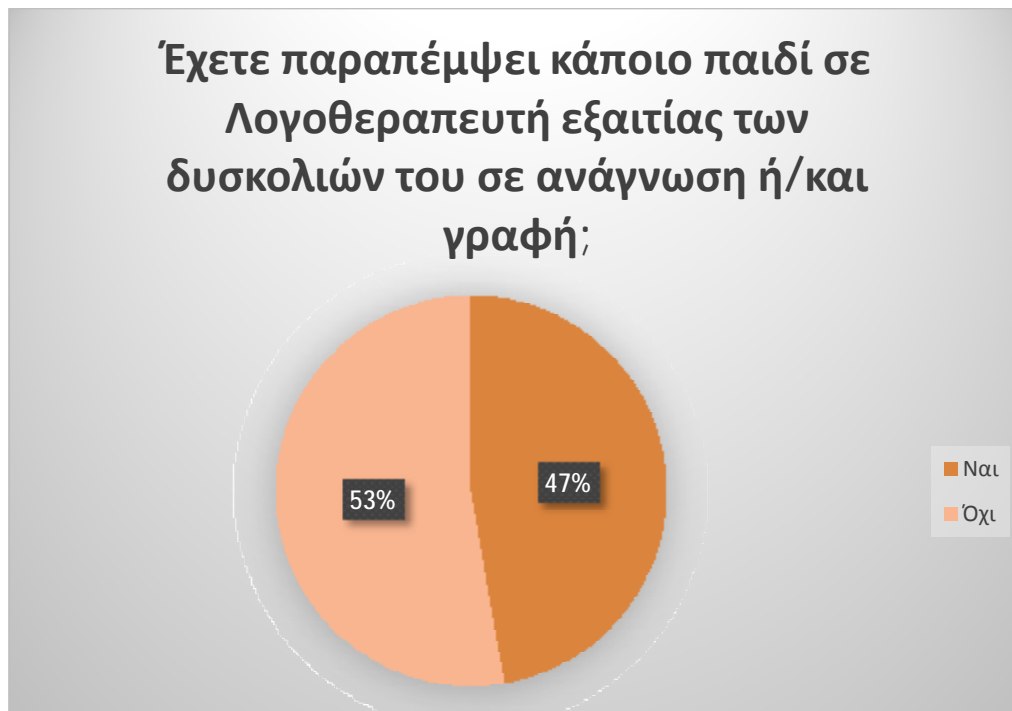
Η πλειοψηφία των δασκάλων (57%) έχουν παραπέμψει κάποιο παιδί σε Λογοθεραπευτή εξαιτίας των δυσκολιών που αυτό αντιμετωπίζει σε ανάγνωση και γραφή, ενώ το 43% όχι όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.67).

## Έχετε παραπέμψει κάποιο παιδί σε Λογοθεραπευτή εξαιτίας των δυσκολιών του σε ανάγνωση ή/και γραφή;



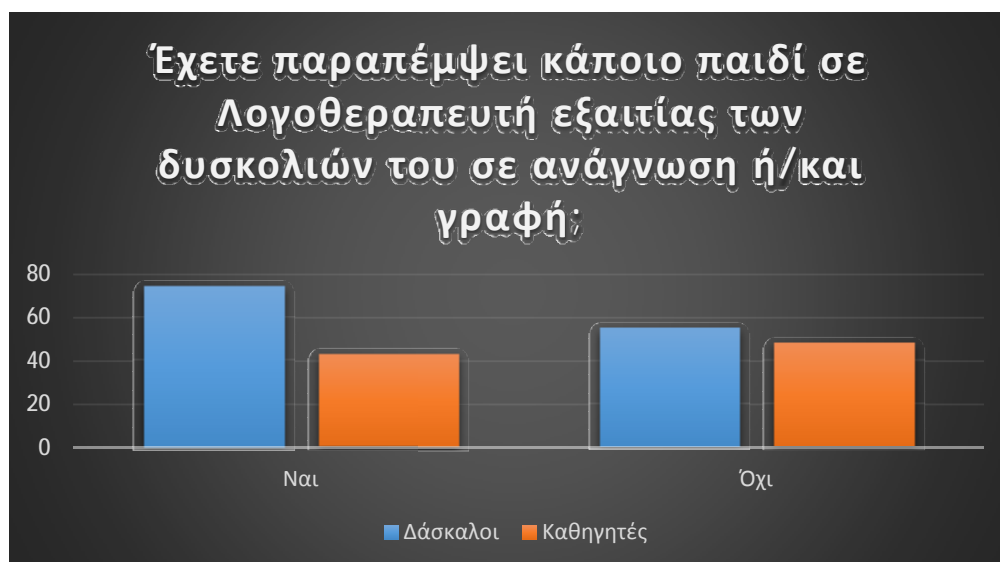
**Διάγραμμα 6.67** Έχουν παραπέμψει κάποιο παιδί σε Λογοθεραπευτή εξαιτίας των δυσκολιών του σε ανάγνωση ή γραφή οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Αντίθετα, οι πλειοψηφία των καθηγητών (53%) δεν έχει παραπέμψει κάποιο παιδί σε Λογοθεραπευτή εξαιτίας των δυσκολιών του ενώ το 47% έχει παραπέμψει όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.68).



**Διάγραμμα 6.68** Έχουν παραπέμψει κάποιο παιδί σε Λογοθεραπευτή εξαιτίας των δυσκολιών του σε ανάγνωση ή γραφή οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Μολονότι οι περισσότεροι δάσκαλοι έχουν κάνει παραπομπή σε κάποιο Λογοθεραπευτή κάποια στιγμή, με τους περισσότερους καθηγητές δε συμβαίνει αυτό όπως προκύπτει και απ' το διάγραμμα που παρουσιάζεται κατωτέρω (Διάγραμμα 6.69).



**Διάγραμμα 6.69** Έχουν παραπέμψει κάποιο παιδί σε Λογοθεραπευτή εξαιτίας των δυσκολιών του σε ανάγνωση ή γραφή οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας και οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Οι περισσότεροι δάσκαλοι (55%) θεωρούν τον Ειδικό Παιδαγωγό ως την πιο εξειδικευμένη ειδικότητα στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, το 28% το Λογοθεραπευτή, το 3% τον Ψυχολόγο, άλλο ένα 3% τον Εργοθεραπευτή και το ίδιο ποσοστό 3% τον Παιδοψυχίατρο. Επίσης, ένα 3% των δασκάλων θεωρεί κάποια άλλη ειδικότητα ως την πιο

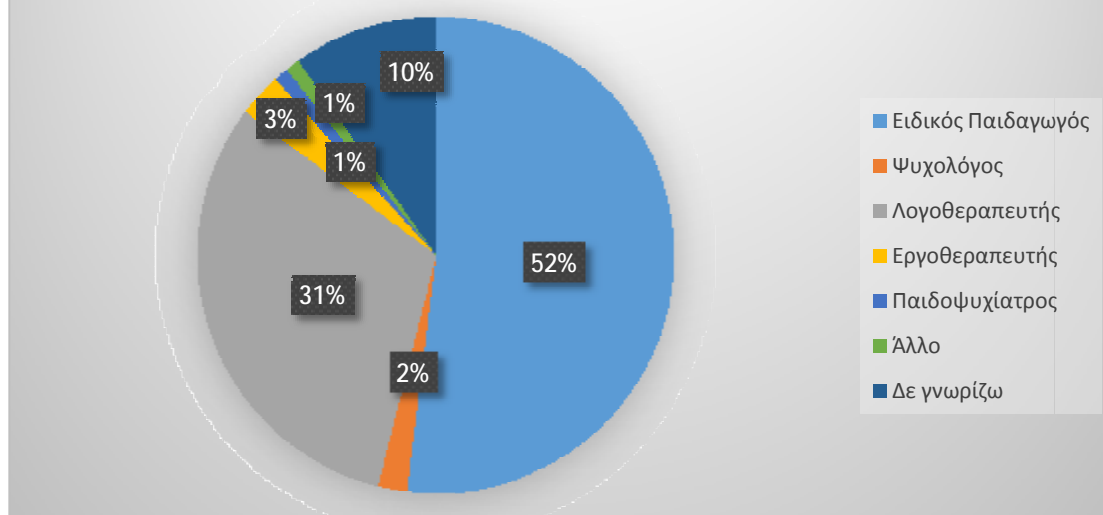
εξειδικευμένη ενώ το 5% δείχνει να έχει παντελή άγνοια ως προς το ποια ειδικότητα είναι η πιο εξειδικευμένη για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Όλα αυτά φαίνονται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.70).



**Διάγραμμα 6.70** Ποια είναι η πιο εξειδικευμένη ειδικότητα στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών για τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Οι περισσότεροι καθηγητές (52%) θεωρούν τον Ειδικό Παιδαγωγό ως την πιο εξειδικευμένη ειδικότητα στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, το 31% το Λογοθεραπευτή, το 2% τον Ψυχολόγο, ένα 3% τον Εργοθεραπευτή και ένα ποσοστό 1% τον Παιδοψυχίατρο. Επίσης, ένα 1% των καθηγητών θεωρεί κάποια άλλη ειδικότητα ως την πιο εξειδικευμένη ενώ το 10% δείχνει να έχει παντελή άγνοια ως προς το ποια ειδικότητα είναι η πιο εξειδικευμένη για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Όλα αυτά φαίνονται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.71).

## Η πιο εξειδικευμένη ειδικότητα στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών



**Διάγραμμα 6.71** Ποια είναι η πιο εξειδικευμένη ειδικότητα στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

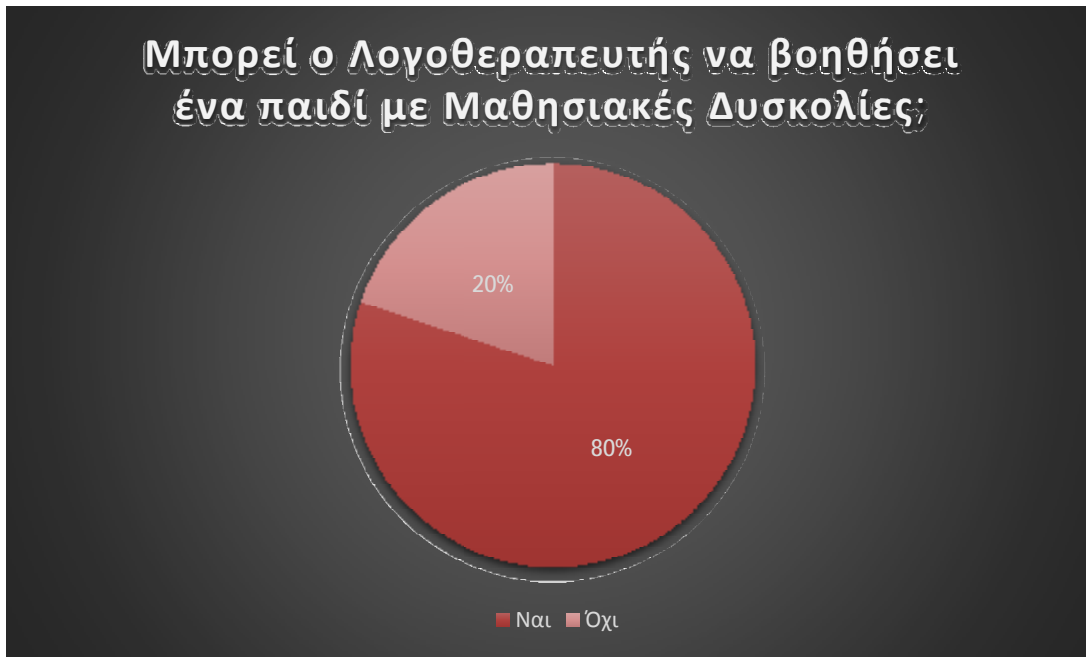
Η πλειοψηφία τόσο των δασκάλων όσο και των καθηγητών επιλέγει τον Ειδικό παιδαγωγό ως την πιο εξειδικευμένη ειδικότητα και αμέσως μετά τοποθετούν το Λογοθεραπευτή όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.72).



**Διάγραμμα 6.72** Ποια είναι η πιο εξειδικευμένη ειδικότητα στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών για τους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας και τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

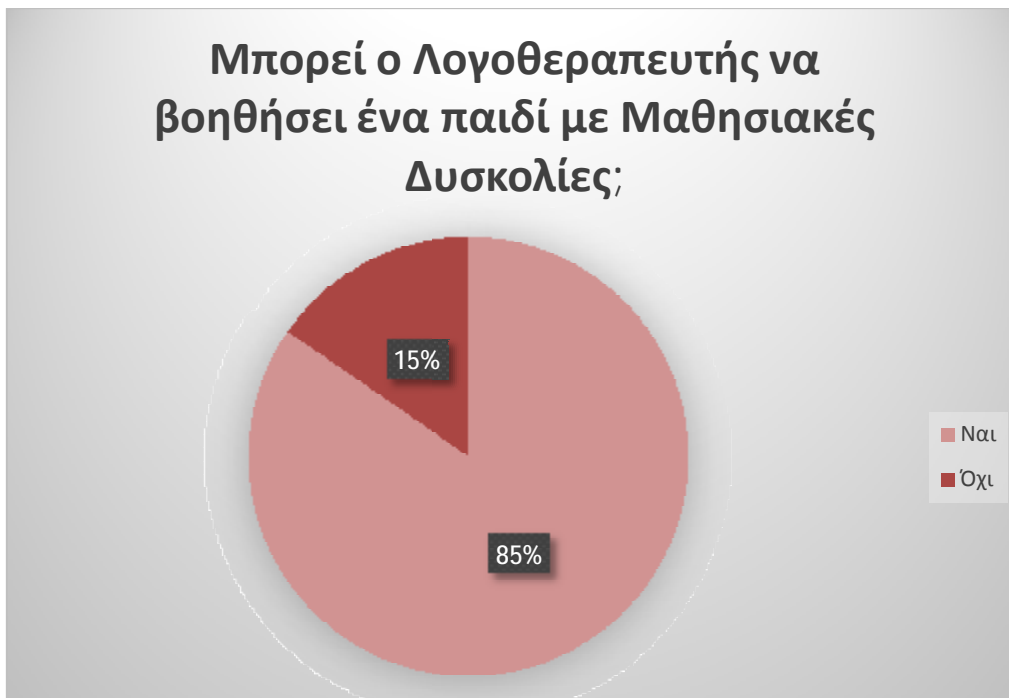


Το 80% των δασκάλων υποστηρίζει ότι ο Λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες ενώ το 20% υποστηρίζει το αντίθετο όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.73).



Διάγραμμα 6.73 Άποψη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το εάν μπορεί ο Λογοθεραπευτής να βοηθήσει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες

Το 85% των καθηγητών υποστηρίζει ότι ο Λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες ενώ το 15% υποστηρίζει το αντίθετο όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.74).



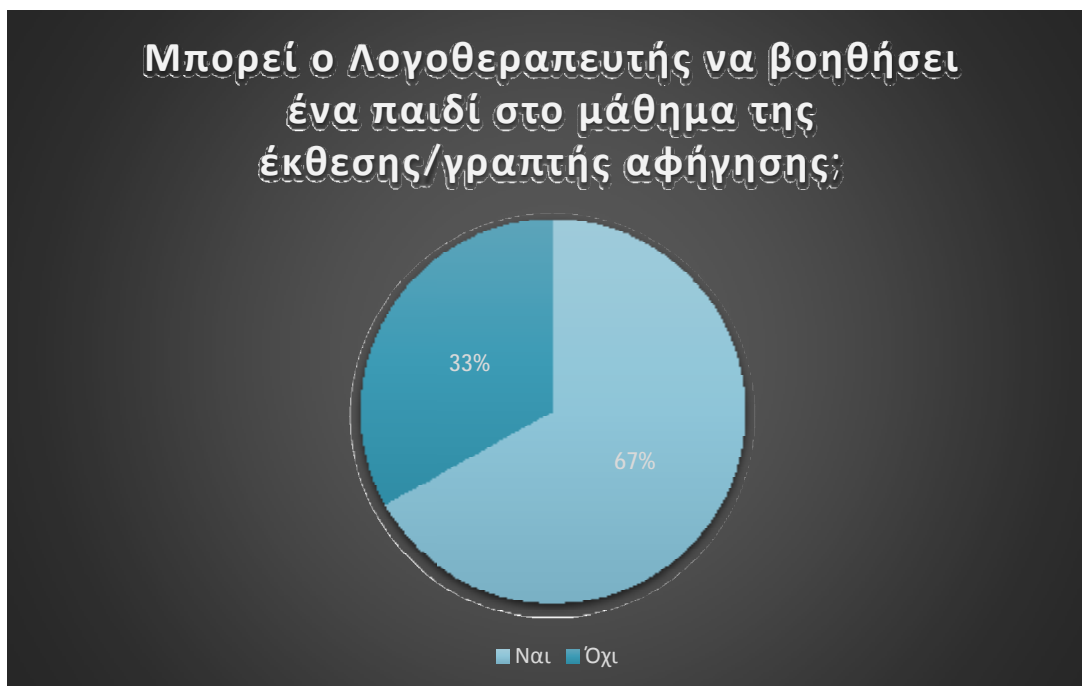
Διάγραμμα 6.74 Άποψη των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το εάν μπορεί ο Λογοθεραπευτής να βοηθήσει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο Λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.75).



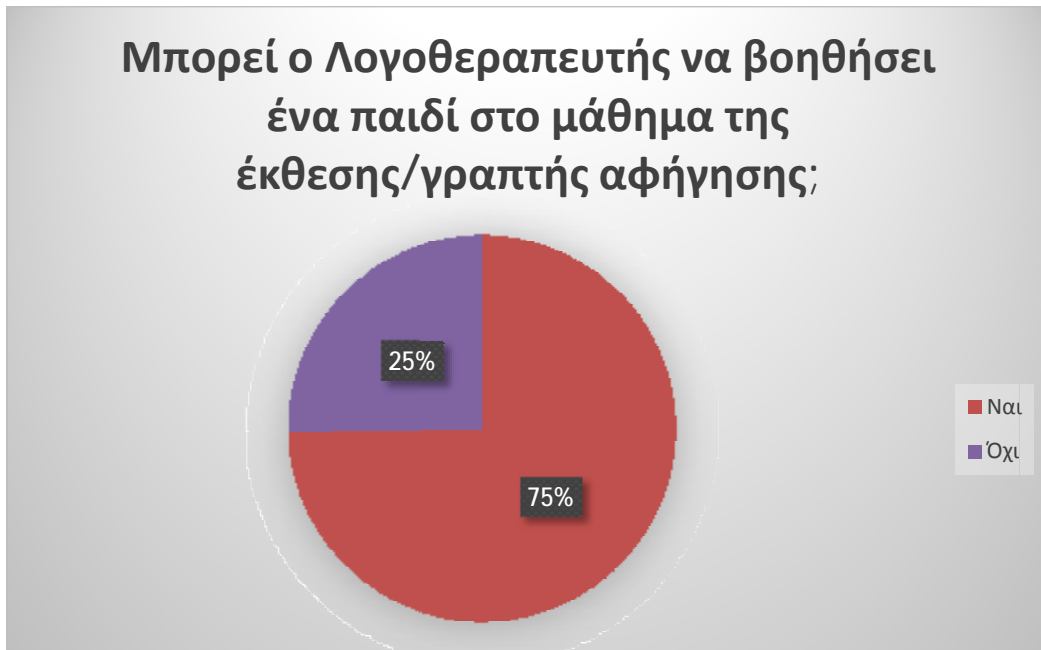
Διάγραμμα 6.75 Σύγκριση των απόψεων των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας και των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το εάν μπορεί ο Λογοθεραπευτής να βοηθήσει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες

Πληθώρα δασκάλων (67%) θεωρεί πως ο Λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί στο μάθημα της έκθεσης/γραπτής αφήγησης. Αντίθετα το 33% δεν το θεωρεί αυτό όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.76).



Διάγραμμα 6.76 Άποψη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το εάν μπορεί ο Λογοθεραπευτής να βοηθήσει ένα παιδί στο μάθημα της έκθεσης/γραπτής αφήγησης

Πλήθος καθηγητών (75%) θεωρεί πως ο Λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί στο μάθημα της έκθεσης/γραπτής αφήγησης. Αντίθετα το 25% δεν το θεωρεί αυτό όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.77).



Διάγραμμα 6.77 Απόψη των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το εάν μπορεί ο Λογοθεραπευτής να βοηθήσει ένα παιδί στο μάθημα της έκθεσης/γραπτής αφήγησης

Από τη σύγκριση των δύο ομάδων προκύπτει ότι σύμφωνα με τους περισσότερους δασκάλους και καθηγητές ο Λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί στο μάθημα της έκθεσης/γραπτής αφήγησης όπως φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.78).



Διάγραμμα 6.78 Σύγκριση των απόψεων των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας και των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το εάν μπορεί ο Λογοθεραπευτής να βοηθήσει ένα παιδί στο μάθημα της έκθεσης/γραπτής αφήγησης

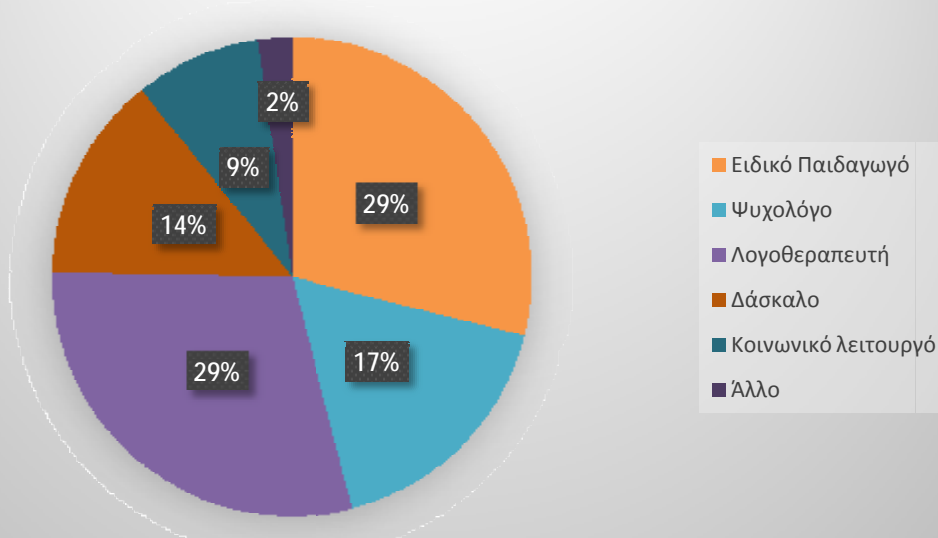
Στην ερώτηση ποια/ποιες ειδικότητα/τες θα επιλέγατε για βοήθεια στον τομέα της ανάγνωσης-γραφής οι δάσκαλοι απάντησαν σε ποσοστό 28% τον Ειδικό Παιδαγωγό, σε ποσοστό 23% το Λογοθεραπευτή, σε ποσοστό 20% το δάσκαλο, σε ποσοστό 16% τον Ψυχολόγο, σε ποσοστό 10% τον Κοινωνικό Λειτουργό και σε ποσοστό 3% κάποιον άλλο ειδικό όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.79).



Διάγραμμα 6.79 Αποψη των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ποια/ποιες ειδικότητα/τες θα επέλεγαν για βοήθεια στον τομέα της ανάγνωσης-γραφής

Στην ερώτηση ποια/ποιες ειδικότητα/τες θα επιλέγατε για βοήθεια στον τομέα της ανάγνωσης-γραφής οι καθηγητές απάντησαν σε ποσοστό 29% τον Ειδικό Παιδαγωγό, σε ίδιο ποσοστό το Λογοθεραπευτή, σε ποσοστό 14% το δάσκαλο, σε ποσοστό 17% τον Ψυχολόγο, σε ποσοστό 9% τον Κοινωνικό Λειτουργό και σε ποσοστό 2% κάποιον άλλο ειδικό όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.80)

### Ποια/ες ειδικότητα/ες θα επιλέγατε για βοήθεια στον τομέα της ανάγνωσης-γραφής;



**Διάγραμμα 6.80** Αποψη των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ποια/ποιες ειδικότητα/τες θα επέλεγαν για βοήθεια στον τομέα της ανάγνωσης-γραφής

Από τη σύγκριση δασκάλων και καθηγητών διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι τόσο δάσκαλοι όσο και καθηγητές θα επέλεγαν πρώτα τον Ειδικό Παιδαγωγό και έπειτα το Λογοθεραπευτή για να βοηθηθούν στον τομέα της ανάγνωσης-γραφής όπως μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε και από το παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 6.81).



**Διάγραμμα 6.81** Σύγκριση των απόψεων των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας και των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ποια/ποιες ειδικότητα/τες θα επέλεγαν για βοήθεια στον τομέα της ανάγνωσης-γραφής

Στην τελευταία ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς επιπλέον, να αριθμήσουν με τον αριθμό 1 την ειδικότητα που θα επέλεγαν πρώτη να συνεργαστούν όσον αφορά τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, με 2 τη δεύτερη, με 3 την τρίτη, 4 την τέταρτη, 5 την πέμπτη, και τέλος, με τον αριθμό 6 την έκτη.

Αρχικά, λοιπόν, αναλύοντας τις απαντήσεις των δασκάλων παρατηρήσαμε ότι στην 1<sup>η</sup> θέση το 63% εξ' αυτών τοποθέτησε τον Ειδικό Παιδαγωγό και το 15,1% το Λογοθεραπευτή και ακολουθούν με σειρά σε ποσοστά ο Δάσκαλος και ο Ψυχολόγος στην εν λόγω θέση. Έπειτα, στη 2<sup>η</sup> θέση το 36,1% τοποθέτησε το Λογοθεραπευτή, το 24,4% το Δάσκαλο και ακολουθούν ο Ειδικός Παιδαγωγός και ο Ψυχολόγος. Στην 3<sup>η</sup> θέση το 19,3% τοποθέτησε τον Ψυχολόγο και ακολουθούν ο Λογοθεραπευτής, ο Δάσκαλος, ο Ειδικός Παιδαγωγός, ο Κοινωνικός Λειτουργός και άλλες ειδικότητες. Στην 4<sup>η</sup> θέση με 17,6% βρίσκεται ο Ψυχολόγος και έπειτα με 10,9% ο Κοινωνικός Λειτουργός. Ακολουθούν ο Δάσκαλος, ο Λογοθεραπευτής, ο Ειδικός Παιδαγωγός και άλλοι ειδικοί. Στην 5<sup>η</sup> θέση τοποθετούν, επίσης, με 21% τον Κοινωνικό Λειτουργό και ακολουθούν ο Δάσκαλος, ο Λογοθεραπευτής, ο Ψυχολόγος και μετά άλλες ειδικότητες. Και τέλος, στην 6<sup>η</sup> θέση τοποθετούν μόνο τις διάφορες ειδικότητες με ποσοστό 6,7%.

Από την άλλη πλευρά, αναπτύσσοντας τις απαντήσεις των καθηγητών παρατηρήσαμε ότι στην 1<sup>η</sup> θέση το 49,4% εξ' αυτών τοποθέτησε τον Ειδικό Παιδαγωγό και το 31,5% το Λογοθεραπευτή και ακολουθούν με σειρά σε ποσοστά ο Δάσκαλος, ο Ψυχολόγος και οι άλλες ειδικότητες στη συγκεκριμένη θέση. Παράλληλα, στη 2<sup>η</sup> θέση το 37,1% τοποθέτησε το Λογοθεραπευτή, το 20,2% τον Ειδικό Παιδαγωγό και ακολουθούν ο Ψυχολόγος, ο Δάσκαλος και ο Κοινωνικός Λειτουργός. Στην 3<sup>η</sup> θέση το 14,3% τοποθέτησε τον Ψυχολόγο και ακολουθούν ο Λογοθεραπευτής, ο Δάσκαλος, ο Ειδικός Παιδαγωγός, και ο Κοινωνικός Λειτουργός. Στην 4<sup>η</sup> θέση με 10,1% βρίσκεται ο Ψυχολόγος, ο Κοινωνικός Λειτουργός και ο Δάσκαλος οι οποίοι μοιράζονται το ίδιο ποσοστό, ο Λογοθεραπευτής, ο Ειδικός Παιδαγωγός και τέλος, ακολουθούν οι άλλες ειδικότητες. Στην 5<sup>η</sup> θέση τοποθετούν, επίσης, με 10,1% τον Κοινωνικό Λειτουργό και ακολουθούν ο Δάσκαλος, ο Λογοθεραπευτής. Και τέλος, στην 6<sup>η</sup> θέση τοποθετούν μόνο τις διάφορες ειδικότητες με ποσοστό 4,5%.

Προβάλλει, όμως, στο σημείο αυτό μία βαρυσήμαντη αντίρρηση στο μυαλό κάθε αναγνώστη. Το γιατί, δηλαδή, αν συνυπολογίσει κάποιος τα παραπάνω ποσοστά, σε κάθε θέση ξεχωριστά, δεν προκύπτει ο αριθμός 100. Αυτό οφείλεται στο ότι στα εν λόγω ερωτηματολόγια τόσο ένας αριθμός δασκάλων όσο και καθηγητών δεν είχε επιλέξει και απαριθμήσει όλες τις ειδικότητες. Συνοψίζοντας, με άλλα λόγια από τα παραπάνω ποσοστά και από το τελευταίο διάγραμμα (Διάγραμμα 6.81) προκύπτει ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές ταξινομούν με σειρά προτεραιότητας τις ειδικότητες με τις οποίες επιλέγουν να συνεργαστούν. Οι δάσκαλοι τοποθετούν στην πρώτη θέση τον Ειδικό Παιδαγωγό, στη δεύτερη το Λογοθεραπευτή, στην τρίτη το Δάσκαλο, στην τέταρτη τον Ψυχολόγο, στην πέμπτη τον Κοινωνικό Λειτουργό και στην έκτη άλλου είδους ειδικότητες. Ενώ για τους καθηγητές μοιράζονται την πρώτη θέση ο Ειδικός Παιδαγωγός και ο Λογοθεραπευτής και ακολουθούν στη δεύτερη θέση ο Ψυχολόγος, στην τρίτη ο Δάσκαλος, στην τέταρτη ο Κοινωνικός Λειτουργός, και τέλος, στην πέμπτη οι άλλες ειδικότητες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων προκύπτουν κάποια ευρήματα τα οποία με τη σειρά τους απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, 41 έως 50 ετών, που είχαν αποφοιτήσει εντός της δεκαετίας 1980-1990 και εργάζονταν από 1 έως 10 έτη ως επί το πλείστον στο Αίγιο και τη Ναύπακτο. Κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαθέτουν το βασικό πτυχίο, έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και κάποιο μάθημα σχετικό μ' αυτές επίσης, στο Πανεπιστήμιο (συγκεκριμένα στο 2<sup>ο</sup> έτος φοίτησής τους). Αυτά τα γεγονότα τους καθιστούν σε κάποιο βαθμό ενημερωμένους για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Εκτός από αυτά όμως, οι απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν το περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών έδειχναν ότι οι γνώσεις τους για τέτοιου είδους δυσκολίες είναι αρκετά καλές και φάνηκαν να διατηρούν ευνοϊκή στάση προς τα παιδιά που παρουσιάζουν τις εν λόγω δυσκολίες. Ωστόσο, δηλώνουν ότι αν και γνωρίζουν αρκετά πράγματα για τον τομέα αυτό οι γνώσεις τους δε θεωρούν ότι είναι επαρκείς με αποτέλεσμα να μη νιώθουν έτοιμοι να συμβουλευθούν τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και αν επέλεγαν κάποια πηγή πληροφόρησης αυτή θα ήταν ένα σεμινάριο ή κάποια ημερίδα. Αν μάλιστα, κρινόταν αναγκαίο να συμβουλευθούν κάτι τους γονείς αυτούς θα τους επισήμαιναν να επαινούν την κάθε προσπάθεια του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες ακόμα και αν εκείνο έκανε λάθη. Αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν χρήσιμη τη συμβολή του Λογοθεραπευτή στην αντιμετώπιση του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς και στο μάθημα της έκθεσης και γραπτής αφήγησης και οι περισσότεροι από αυτούς έχουν παραπέμψει κάποιο παιδί σε Λογοθεραπευτή εξαιτίας των δυσκολιών του σε ανάγνωση και γραφή. Πιστεύουν εντούτοις, ότι η πιο εξειδικευμένη ειδικότητα στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτή του Ειδικού Παιδαγωγού και είναι η πρώτη που θα επέλεγαν για να συνεργαστούν σε τέτοιου είδους περιπτώσεις.

Συγκρίνοντας τα παραπάνω ευρήματα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με εκείνα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας προκύπτουν κάποιες ομοιότητες. Πρώτον, ότι οι δάσκαλοι στο σύνολό τους, δεν έχουν παντελή άγνοια στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Εντούτοις, πιο συγκεκριμένα, τόσο οι δάσκαλοι της παρούσας έρευνας όσο και εκείνοι που συμμετείχαν στις προγενέστερες έρευνες των Lempereu, Chostelidou & Griva (2011), Καραντούλα & Καρπαθίου (2013) και Beswick (2007/ 2008) διαθέτουν μια μερική γνώση πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό είναι που πιθανόν καθιστά ικανούς τόσο τους δασκάλους της εργασίας αυτής όσο και αυτούς της Κιτσοπάνου (2005) να χειριστούν αποτελεσματικά παιδιά με τέτοιες δυσκολίες. Επιπρόσθετα, όπως δηλώνουν και οι δάσκαλοι της εν λόγω μελέτης αλλά και των Kirby, Davies & Bryant (2005), Leite & Sonia (2012), Μπαλασάκη (2015), Keivan, Kakabaraee, Ali Akbar Arjamandnia, Gholem Ali Afrooz (2012) και Κιτσοπάνου (2005) νιώθουν την ανάγκη να εμπλουτίσουν περαιτέρω τις γνώσεις τους πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Τόσο οι δάσκαλοι εδώ όσο και σε προηγούμενες μελέτες των Μπαλασάκη (2015), Καραντούλα & Καρπαθίου (2013), Jones (2005) και Beswick (2007/ 2008) διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στα παιδιά με Μαθησιακές. Τέλος, οι δάσκαλοι αυτής της έρευνας και εκείνοι της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας Leite & Sonia (2012), Μπαλασάκη (2015), Καραντούλα & Καρπαθίου (2013) και Κοτσιφάκη (2011) υποστηρίζουν ότι έχουν ανάγκη από τη συμβουλευτική υποστήριξη άλλων ειδικοτήτων και τη συνεργασία μαζί τους.

Υπάρχουν όμως και ορισμένες διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους αυτούς. Πολλοί από τους δασκάλους σε προγενέστερες έρευνες και πιο συγκεκριμένα των Kirby, Davies & Bryant (2005), Leite & Sonia (2012), Μπαλασάκη (2015), Keivan, Kakabaraee, Ali Akbar

Arjamandnia, Gholem Ali Afrooz (2012), Κιτσοπάνου (2005), Yurdakal & Susar Kirmizi (2015) και Jones (2005) διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες σε αντίθεση με εκείνους της παρούσας έρευνας. Μια ακόμη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δασκάλων της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας (Lemperou, Chostelidou & Griva, 2011; Kirby, Davies & Bryant, 2005; Yurdakal & Susar Kirmizi, 2015; Κιτσοπάνου, 2005) δυσκολεύονται ή αδυνατούν πλήρως να διαχειριστούν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κάτι που δε φαίνεται να κάνουν οι δάσκαλοι στην έρευνα αυτή. Ακόμα, οι δάσκαλοι εδώ, δεν ερωτήθηκαν καθόλου για την άποψη τους απέναντι στην ένταξη των εν λόγω μαθητών σε κανονικά σχολεία και δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους σε σχέση με περαιτέρω εργαλεία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Απ' την αντίπερα όχθη, οι δάσκαλοι σε πιο παλιές έρευνες ήταν θετικοί απέναντι στην γενικότερη ιδέα της ένταξης (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Κιτσοπάνου, 2005) και υπήρχε μια μειοψηφία δασκάλων που ενώ ήταν θετικοί απέρριπταν την ενσωμάτωση στις δικές τους τάξεις (Beswick 2007/ 2008). Άλλοι σ' αυτές τις έρευνες αποδοκιμάζουν εντελώς την αποξένωση των παιδιών σε ειδικά σχολεία, παράλληλες τάξεις ή κάτι παρεμφερές (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2013) και άλλοι κρίνουν απαραίτητη τη χρήση εργαλείων που έχουν κατασκευάσει οι ίδιοι όσον αφορά την αξιολόγηση ή την παρέμβαση στα παιδιά με Μαθησιακές (Leite & Sonia, 2012; Van Steenbrugge, Valcke & Desoete, 2010).

Από την άλλη πλευρά, στην παρούσα μελέτη οι καθηγητές στην πλειονότητα τους ήταν γυναίκες, 41-50 ετών, είχαν αποφοιτήσει εντός της δεκαετίας 1980-1990 και εργάζονταν από 11 έως 20 έτη ως επί το πλείστον στο Αίγιο και τη Ναύπακτο. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν επίσης, το βασικό πτυχίο ενώ δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Κάτι που αξίζει επίσης να αναφερθεί, εδώ, είναι ότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής στο Πανεπιστήμιο. Τα παραπάνω γεγονότα μας προϊδεάζουν ότι οι καθηγητές πιθανόν δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών και επομένως δεν μπορούν να χειριστούν καταλλήλως τέτοιου είδους περιπτώσεις. Ωστόσο, κρίνουμε από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη φύση των Μαθησιακών ότι διαθέτουν ένα αρκετά καλό επίπεδο γνώσης πάνω σε αυτό τον τομέα. Οι ίδιοι δε θεωρούν τον εαυτό τους αρμόδιο για να συμβουλευτεί τους γονείς των παιδιών αυτών, αν χρειαζόταν να επιλέξουν κάποια πηγή για να πληροφορηθούν θα επέλεγαν οι περισσότεροι, και πάλι, τα σεμινάρια και τις ημερίδες. Σε περίπτωση που κρινόταν απαραίτητο να συμβουλευθούν τους γονείς όσον αφορά δυσκολίες ανάγνωσης ή γραφής θα τους σύστηναν να αναζητήσουν βοήθεια σε ειδικούς. Η στάση των καθηγητών προς τα παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες φάνηκε να είναι θετική και με διάθεση να τους παρέχουν οποιαδήποτε βοήθεια κριθεί αναγκαία. Στις ευρύτερες απόψεις τους εντάσσεται το ότι ο Λογοθεραπευτής είναι ικανός να βοηθήσει ένα παιδί τόσο στις Μαθησιακές του Δυσκολίες όσο και στο μάθημα της έκθεσης ή αλλιώς γραπτής αφήγησης. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι το ότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν παραπέμψει ποτέ κάποιο παιδί με δυσκολίες σε Λογοθεραπευτή. Πιο εξειδικευμένη ειδικότητα τελικά, για τις Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούν τον Ειδικό Παιδαγωγό τον οποίο και θα επέλεγαν αν έπρεπε να συνεργαστούν ή προβάλλουν σ' αυτό το σημείο και το Λογοθεραπευτή ως πιθανό συνεργάτη τον οποίο όμως δεν τοποθετούν σε πρωταρχική θέση όσον αφορά τις δυσκολίες αυτές.

Αντιπαραβάλλοντας τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας στην παρούσα εργασία με εκείνους που έχουν μελετήσει έρευνες στο παρελθόν συνεπάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα. Σε αντίθεση με τους καθηγητές της παρούσας έρευνας, οι καθηγητές που συμμετείχαν σε άλλες έρευνες (Wadlington & Wadlington, 2005) είχαν ένα σημαντικό αριθμό λανθασμένων αντιλήψεων για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ωστόσο εκδηλώνουν την επιθυμία τους να επιμορφωθούν περαιτέρω σε αυτόν τον τομέα. Στην προσπάθειά τους αυτή οφείλουν, κατά την άποψή τους να συνεισφέρουν και τα Πανεπιστήμια χωρίς όμως να



αποποιοούνται και οι ίδιοι την ευθύνη της κατάρτισής τους. Επιπλέον, η ομάδα των καθηγητών που έχουν μελετηθεί στο παρελθόν (Ramli, Shaphie, Tarmizi, 2013) επιθυμεί να συμβάλει στη βαθύτερη μάθηση των μαθητών η οποία όμως εξαρτάται τόσο από τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας όσο και από τη συμπεριφορά του εκάστοτε καθηγητή εν αντιθέσει με τους καθηγητές της παρούσας μελέτης οι οποίοι δε ρωτήθηκαν για αυτό. Εκτός από τις παραπάνω διαφορές οι καθηγητές εδώ και οι καθηγητές που συμμετείχαν σε προηγούμενες έρευνες (Wadlington & Wadlington, 2005) παρουσιάζουν μία ομοιότητα. Όλοι στο σύνολό τους εμφανίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διεύρυνση των γνώσεων τους.

Στο σημείο αυτό θα διερευνήσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εν λόγω εργασία. Όσον αφορά τις ομοιότητες, πρώτα απ' όλα διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία και των δύο ήταν γυναίκες, 41-50 ετών, που είχαν αποφοιτήσει τη δεκαετία 1980-1990 και κατείχαν το βασικό πτυχίο εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, διαθέτουν ένα πολύ καλό υπόβαθρο γνώσεων πάνω στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών, γεγονός που αποδεικνύεται και απ' το ότι οι γονείς των μαθητών συχνά τους συμβουλεύονται. Μάλιστα φαίνεται ότι τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί τους δίνουν τις κατάλληλες συμβουλές. Ακόμα, επιδεικνύουν φιλικές και υποστηρικτικές συμπεριφορές ως προς τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής ωστόσο, κανείς από αυτούς δεν θεωρεί ότι μπορεί να δώσει κάποιου είδους συμβουλή για αυτά τα ζητήματα στους γονείς. Και οι δύο συμφωνούν στο ότι η καλύτερη πηγή πληροφόρησης για αυτό το θέμα είναι τα Σεμινάρια ή και οι Ημερίδες. Πιστεύουν πως ο Λογοθεραπευτής μπορεί να φανεί χρήσιμος τόσο στις Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και στο μάθημα της έκθεσης/γραφπτής αφήγησης. Και τέλος, θεωρούν ότι ο Ειδικός Παιδαγωγός παίζει πρωταρχικό ρόλο στις Μαθησιακές Δυσκολίες και είναι η πρώτη τους επιλογή για πιθανή συνεργασία.

Αντιστρόφως, παρουσιάζουν και πληθώρα διαφορών. Αρχικά, οι περισσότεροι δάσκαλοι εργάζονταν 1-10 έτη ενώ οι καθηγητές 11-20 έτη. Επιπλέον, οι πρώτοι είχαν παρακολουθήσει σχετικό μάθημα με Μαθησιακές Δυσκολίες στο Πανεπιστήμιο και κάποιο σεμινάριο σχετικό με τις δυσκολίες αυτές ενώ οι δεύτεροι όχι. Ένα ακόμα σημείο στο οποίο διαφέρουν οι δύο ομάδες είναι στο ότι οι μεν δάσκαλοι έχουν παραπέμψει κάποιο παιδί με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής στο Λογοθεραπευτή ενώ οι δε καθηγητές όχι. Τελικά, στο θέμα της συνεργασίας οι καθηγητές επιλέγουν συχνά και το Λογοθεραπευτή εκτός απ' τον Ειδικό Παιδαγωγό.

Ξεχωριστός λόγος, όμως, πρέπει να γίνει για ορισμένες απαντήσεις μερικών συμμετεχόντων που μας προκάλεσαν ιδιαίτερη εντύπωση. Αρχικά, σκοπίμως δομήσαμε μία ερώτηση στο ερωτηματολόγιο μας που οι επιλογές της ήταν κάποιοι παρεμφερείς όροι που αναφέρονταν στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Η μια εξ αυτών ήταν τελείως άσχετη με τις Μαθησιακές (Βραχνή φωνή) και οι άλλες δύο εμφανίζονται σ' αυτές αλλά όχι στον ίδιο βαθμό (Διαταραχές ανάγνωσης και Αρθρωτικά- φωνολογικά λάθη). Με τη δεύτερη επιλογή είχαμε ως στόχο να προβληματίσουμε τον αναγνώστη και να εκμαιεύσουμε μία πιο προσεχτική απάντηση στην εν λόγω ερώτηση. Όπως γνωρίζουμε οι διαταραχές ανάγνωσης εμφανίζονται συχνότερα από τα αρθρωτικά-φωνολογικά λάθη στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Επειδή, λοιπόν, τα δεύτερα εμφανίζονται και αυτά, αλλά σε μικρότερο βαθμό κάποιοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν και τις δύο επιλογές. Επίσης, ένας αριθμός εκπαιδευτικών επέλεξε τον όρο «Βραχνή φωνή» παρόλο που εκείνος δεν σχετίζεται καθόλου με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Έπειτα, υπάρχει μία μειοψηφία εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζει «καθυστερημένο» ένα παιδί με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή γεγονός που μας ξενίζει σε σχέση με τις σύγχρονες αντιλήψεις. «Απαρχαιωμένες» ήταν επίσης, και οι στάσεις τους σε ορισμένες περιπτώσεις. Για παράδειγμα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διακόπτουν το παιδί με δυσκολίες όταν διαβάζει είτε ολοκληρώνοντας οι ίδιοι την πρόταση του, είτε λέγοντας σε κάποιο παιδί να συνεχίσει την ανάγνωση, ή τον προτρέπουν να ξαναδιαβάσει το κείμενο αγνοώντας το γεγονός ότι εκείνο πιθανόν να έρχεται σε δύσκολη θέση σε σχέση με το γενικότερο περιβάλλον της τάξης (συμμαθητές). Υπάρχει όμως και μία άλλη μερίδα

εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζει τους μαθητές με δυσκολίες γραφής με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που συνίσταται, δηλαδή επισημαίνει τα λάθη του παιδιού με κόκκινο στυλό ή δεν ακολουθεί καμία ενέργεια γεγονός που επηρεάζει τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και την ευρύτερη ψυχολογία του εν λόγω παιδιού και μπορεί να του δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα ή λανθασμένες σκέψεις του τύπου «τα κάνω όλα λάθος», «δεν μου δίνουν καμία σημασία/δεν με βοηθούν» ή «τα κάνω όλα σωστά». Συγχρόνως, ένας αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν προλαβαίνει να βοηθήσει τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης ή γραφής μέσα στην τάξη ή τα βοηθά ελάχιστες μόνο φορές και όταν αντιληφθεί πειράγματα προς τα παιδιά αυτά από τους συμμαθητές τους δε συνηθίζει να δίνει σημασία σε αυτά. Τα γεγονότα αυτά καταλαβαίνουμε ότι δυσχεραίνουν την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού με δυσκολία και καλλιεργούν ένα γενικότερο κλίμα ελλιπούς υποστήριξης προς αυτό. Κάποιοι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στις πηγές πληροφόρησης τους για τις συγκεκριμένες δυσκολίες το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, τον Παιδοψυχολόγο, κάποιο Σχολικό Σύμβουλο ή και τον Εργοθεραπευτή. Στη συνέχεια, ως πιο εξειδικευμένη ειδικότητα αναγνωρίζουν είτε τον Παιδοψυχολόγο με ειδίκευση, είτε τον Ειδικό Παιδαγωγό και πάλι με ειδίκευση ή το συνδυασμό πολλών ειδικοτήτων μαζί σε μία συγκροτημένη διεπιστημονική ομάδα. Έκπληξη προκαλεί το ότι πλήθος εκπαιδευτικών είχαν παντελή άγνοια για το ποια αποτελεί την πιο εξειδικευμένη ειδικότητα σε σχέση με την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο θέμα της συνεργασίας στον τομέα της ανάγνωσης και γραφής υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι θα επέλεγαν συμπληρωματικά στις άλλες ειδικότητες και τον Εργοθεραπευτή. Επιλογικά, για τους παραπάνω λόγους συμπεραίνουμε ότι κρίνεται επιτακτική η ανάγκη τόσο της διεύρυνσης των γνώσεων όσο και η απόκτηση κατάρτισης των εκπαιδευτικών με σκοπό την κατάκτηση ευελιξίας και τη σωστή διαχείριση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Για την επίτευξη ωστόσο, του στόχου αυτού έχει μερίδιο ευθύνης όχι μόνο ο κάθε ειδικός ξεχωριστά αλλά και η πολιτεία και οι φορείς της. Χωρίς όμως την εκδήλωση της ατομικής και συλλογικής προσπάθειας η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος που αποτελεί μια μάστιγα της εποχής μας καθίσταται δυσχερής με αποτέλεσμα να μην καταλήγουμε στον επιθυμητό στόχο ο οποίος με τη σειρά του θα μπορούσε να επιφέρει καλύτερες προοπτικές στο μέλλον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Μέσα από αυτή τη μελέτη εκτός της επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες διερευνήθηκαν και οι απόψεις τους για το ρόλο του Λογοθεραπευτή σ' αυτές και η πιθανότητα συνεργασίας μαζί του. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ο ρόλος του Λογοθεραπευτή είναι σημαντικός στην αντιμετώπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μερικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμοι σε μια πιθανή συνεργασία με ένα Λογοθεραπευτή ενώ άλλοι όχι τόσο. Επομένως, η θετική στάση αυτή των εκπαιδευτικών βρίσκει πρακτική εφαρμογή και στα σύγχρονα δρώμενα γιατί προάγει τη συνεργασία με το επάγγελμα του Λογοθεραπευτή.

Ολοκληρώνοντας αυτή την έρευνα κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε ορισμένες προτάσεις για επέκταση της έρευνας και συλλογή επιπρόσθετων πληροφοριών στο συγκεκριμένο θέμα. Καταρχάς, θεωρείται χρήσιμο να μελετηθεί περαιτέρω η επίγνωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς όπως είδαμε και απ' την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι έρευνες που αφορούν αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα είναι ελάχιστες. Επιπρόσθετα, μία άλλη πρόταση για να πραγματοποιηθεί η εν λόγω έρευνα θα μπορούσε να είναι η μέθοδος της κατά πρόσωπο συνέντευξης. Με αυτόν τον τρόπο θα

ήταν δυνατό να αποκομίσουμε περισσότερα στοιχεία. Το προτέρημα μιας συνέντευξης είναι ότι παρέχει την ευκαιρία για διεξαγωγή ενός διαλόγου που θα επιτρέψει την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων μεταξύ των ειδικοτήτων του Λογοθεραπευτή και του Δασκάλου. Αυτό όμως, θα ήταν εφικτό να γίνει μόνο στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν προθυμία να αφιερώσουν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους στη συζήτηση αυτή. Μια άλλη παράμετρος που θα μπορούσε να εξεταστεί περαιτέρω μέσω της μελέτης της επίγνωσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να είναι η επίδραση αυτής στην ψυχολογική κατάσταση των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, η επίγνωση ενός εκπαιδευτικού πάνω στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά του προς τους μαθητές αυτούς. Αυτή με τη σειρά της μπορεί να επηρεάσει την γενικότερη ψυχολογία του μαθητή με δυσκολία, αρνητικά και να του προξενήσει περιττό άγχος. Είναι ενδιαφέρον, επίσης, να διαπιστωθεί εάν η συμπεριφορά αυτή των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο και στον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των συμμαθητών του παιδιού με δυσκολίες σε αυτό. Όπως είναι ευρέως αποδεκτό, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης. Οφείλει να αποτελεί, λοιπόν, θετικό πρότυπο για τη σκέψη και όχι τροχοπέδη. Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η διερεύνηση των ανωτέρω θεμάτων θα οδηγούσε στον αποτελεσματικότερο χειρισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., & Σίνη, Α. Θ. (2005). *Διαταραχές της σχολικής μάθησης και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Αναστασίου, Δ. Σ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, όψεις πρακτικής*, Τόμος 1. Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Ψυχολογία Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 227-293. Retrieved on January, 25, 2016, from Science Direct database.
- Beswick, K. (2007/2008). Influencing Teachers' Beliefs About Teaching Mathematics Learning Difficulties [Electronic Version]. *Mathematics Teacher Education and Development*, 9, 3-20.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 3, 250-283.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N. (2011). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας* (τέταρτη έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.
- Jones, P. (2005). Teachers' views of their pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 4, 375-385. Retrieved on January, 25, 2016, from Taylor and Francis Online database.
- Καραντούλα, Μ., & Καρπαθίου, Ε. Α. (2013). *Μαθησιακές Δυσκολίες και η Αποψη των Εκπαιδευτικών*. ([http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/637/lqt\\_2013009.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/637/lqt_2013009.pdf?sequence=1), τελευταία πρόσβαση στις 18/3/2016).
- Keivan, Kakabaraee, Ali akbar Arjmandnia, Gholam Ali Afrooz (2012). The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disability in the province of Kermanshah. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2615-2619. Retrieved on February, 4, 2016, from Science Direct database.
- Kirby, A., Davies, R., Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners. *British Journal of Special Education*, 32, 3, 122-126. Retrieved on January, 25, 2016, from Wiley Online Library database.
- Κιτσοπάνου, Π. (2005). *Απόψεις Καθηγητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες*. (<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/902/P0000902.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, τελευταία πρόσβαση στις 18/3/2016).
- Κοτσιφάκη, Ε. (2011). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. (<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14388/P0014388.pdf?sequence=1>, τελευταία πρόσβαση στις 18/3/2016).
- Κωτσοπούλου, Α. (2007). Σημειώσεις για το μάθημα *Μαθησιακές διαταραχές, Δυσλεξία και γλωσσικές διαταραχές στη σχολική ηλικία*. Πάτρα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.
- Lemperou, L., Chostelidou, D., Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 410-416. Retrieved on February, 2, 2016, from Science Direct database.
- Μαυρομμάτη, Δ. Δ. (2004). *Δυσλεξία, Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Μπαλασάκη, Γ. Φ. (2015). *Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία και τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης*. (<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/18645/6/BalasakiGeorgiaMsc2015.pdf>, τελευταία πρόσβαση στις 18/3/2016).
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές* (σ. 347-393) (3<sup>η</sup> χιλιάδα). Αθήνα: Τόπος.
- Nolen, S. B. (2007). Young Children's Motivation to Read and Write: Development in Social Contexts. *Cognition and Instruction*, 25, 2, 219-270. Retrieved on January, 25, 2016, from Taylor and Francis Online database.
- Παλαιοθοδώρου, Α. Θ. (2004). *Η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής*. ([http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1831/1/Nimertis\\_Palaiothodorou\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1831/1/Nimertis_Palaiothodorou(ptde).pdf), τελευταία πρόσβαση στις 17/3/2016).
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί* (Στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδιώτου-Αθανασίου, Β. (2006). Η Χρήση του ΙΤΡΑ ως Διαγνωστικού Κριτηρίου της Σχολικής Ετοιμότητας για τη Φοίτηση στο Δημοτικό στην Ελλάδα. Στο Στασινός (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του Εφήβου, Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης*(σ. 53-67) Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- Περιογιάννης, Β. Κ., & Ζακοπούλου, Β. Σ. (2010). *Διαταραχές της επικοινωνίας σε ψυχιατρικές παθήσεις*. Αθήνα: Παρισιάνου Α. Ε.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η Ειδική Διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pratt, A. C., & Brady, S. (1988). Relation of Phonological Awareness to Reading Disability in Children and Adults. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 319-323.
- Ramli, F., Shafie, N., Tarmizi, R. A. (2013). Exploring student's in depth learning difficulties in Mathematics through teachers' perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 97, 339-345. Retrieved on February, 4, 2016, from Science Direct database.
- Reid, G. (2003). *Δυσλεξία, εγχειρίδιο για ειδικούς* (δεύτερη έκδοση). Αθήνα: Παρισιάνου Α. Ε.
- Σαρρής, Μ. (2011). *Η μάθηση της θεμελιακής ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα*. (<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28037#page/1/mode/2up>, τελευταία πρόσβαση στις 17/3/2016).
- Sonia & Leite (2012). Through the Eyes of Primary School Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 41-46. Retrieved on February, 4, 2016, from Science Direct database.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης-από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τόμος Α. Αθήνα: Σειρά Ειδική Παιδαγωγική/2, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Στάθης, Φ. (1994). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Έλλην.
- Στασινός, Δ. Π. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- Στεργίου, Ε. (2009). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Συναισθηματικές Συνιστώσες και Οικογενειακό Περιβάλλον*. ([http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/420/lqt\\_2009028.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/420/lqt_2009028.pdf?sequence=1), τελευταία πρόσβαση στις 18/3/2016).

- Στρωματάς, Ν. (1990). Τοποθετήσεις δασκάλων ειδικών τάξεων από την εμπειρία τους στα σημεία: Η επιλογή των παιδιών, η συνεργασία των δασκάλων με τον ειδικό δάσκαλο, η συνεργασία με την οικογένεια. Στο Ελληνική Εταιρεία ψυχικής υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Σεμινάρια* (σ. 125-127). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά* (ένατη έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.
- van Kleeck, A., Gillam, R. B., McFadden, T. U. (1998). A Study of Classroom-Based Phonological Awareness Training for Preschoolers With Speech and/or Language Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 65-76.
- Van Steenbrugge, H., Valcke, M., Desoete, A. (2010). Mathematics learning difficulties in primary education: teachers' professional knowledge and use of commercially available learning packages. *Educational Studies*, 36, 1, 59-71. Retrieved on January, 25, 2016, from Taylor and Francis Online database.
- Wadlington, E. M., Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42, 16-33. Retrieved on January 24, 2016, from Patrick Wadlington.
- Wood, C. (2000). Rhyme Awareness, Orthographic Analogy Use, Phonemic Awareness and Reading: an examination of relationships. *Educational Psychology*, 20, 1, 5-15.
- Yurdakal, I. H., Susar Kirmizi, F. (2015). Elementary Teacher Candidates' Level Of Knowledge On Dyslexia (Case Of Pamukkale University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 963-968. Retrieved on February 4, 2016, from Science Direct database.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η συμπλήρωσή του γίνεται ανώνυμα.  
Σας ευχαριστούμε θερμά, εκ των προτέρων, για τη συμμετοχή σας!

### ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ:

ΑΝΤΡΑΣ  ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ:

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 50+

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΈΤΟΣ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗΣ: \_\_\_\_\_

ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: \_\_\_\_\_

ΠΟΛΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: \_\_\_\_\_

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:

- ΚΑΤΟΧΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ
- ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΝΑΙ  ΌΧΙ

### ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- 1) Ποιος από τους παρακάτω όρους θεωρείτε ότι αναφέρεται στις Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.);
  - Διαταραχές στην ανάγνωση
  - Βραχνή φωνή
  - Αρθρωτικά-φωνολογικά λάθη
  
- 2) Ποια αιτία θεωρείτε, ως την πιθανότερη, όταν ένα παιδί δεν έχει καλή σχολική επίδοση στα μαθήματα;
  - Δε διαβάζει αρκετά
  - Κάτι συμβαίνει στο σπίτι
  - Ίσως είναι δυσλεξικό
  - Έχει προβλήματα λόγου-ομιλίας
  - Συνδυασμός των παραπάνω
  - Άλλο

- 3) Πώς θα χαρακτηρίζατε ένα παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες σε γραφή και ανάγνωση; (επιλέξτε μία απάντηση)
- Αδιάβαστο
  - Δυσλεξικό
  - Καθυστερημένο
  - Αδιάφορο
  - Άλλο
- 4) Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά γνωρίζετε με βεβαιότητα ότι εμφανίζονται σε ένα παιδί με Μ.Δ. ;
- Συλλαβιστή-κομπιαστή ανάγνωση.
  - Αντιστροφή ή αλλαγή της σειράς των γραμμάτων στις λέξεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης
  - Παράλειψη ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης
  - Λανθασμένη εφαρμογή των βασικών ορθογραφικών κανόνων
  - Δυσκολία στην εκμάθηση ορισμών, στη συγκράτηση ημερομηνιών, ιστορικών γεγονότων και ονομάτων
  - Όλα τα παραπάνω
- 5) Πιστεύετε ότι οι διαταραχές σε ανάγνωση και γραφή μπορούν να φανούν:
- Από το νηπιαγωγείο
  - Από την α' δημοτικού
  - Από τις μεγαλύτερες τάξεις/από το Γυμνάσιο
  - Κανένα από τα παραπάνω
  - Δεν γνωρίζω
- 6) **A.** Κατά τη φοίτησή σας στο Πανεπιστήμιο υπήρξε μάθημα σχετικό με τις διαταραχές ανάγνωσης και γραφής;
- ΝΑΙ       ΟΧΙ
- B.** Αν ναι, σε ποιο έτος;
- 1ο
  - 2ο
  - 3ο
  - 4ο
- 7) **A.** Θεωρείτε ότι είστε σωστά ενημερωμένοι ώστε να συμβουλευέστε τους γονείς των παιδιών σχετικά με δυσκολίες σε ανάγνωση και γραφή;
- ΝΑΙ       ΟΧΙ
- B.** Αν ναι, ποιες θα είναι οι πηγές της πληροφόρησής σας; (επιλέξτε όσες θέλετε)
- Πανεπιστήμιο
  - Σεμινάριο /Ημερίδα
  - Internet
  - Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης
  - Βιβλία
  - Περιοδικά / Εφημερίδες
  - Λογοθεραπευτής
  - Άλλος ειδικός /γράψτε ειδικότητα \_\_\_\_\_
- 8) Απευθύνονται οι γονείς σε εσάς για να ζητήσουν τη γνώμη σας ή τη βοήθειά σας, όταν παρατηρούν στο παιδί τους προβλήματα σε ανάγνωση ή/και γραφή;
- ΝΑΙ       ΟΧΙ



**9)** Όταν παρατηρείτε κάποιο παιδί που εμφανίζει δυσκολίες στην ανάγνωση, ποιες από τις παρακάτω ενέργειες/στάσεις πιστεύετε πως είναι σωστές να ακολουθήσετε; (επιλέξτε μόνο τις επιλογές που εσείς θεωρείτε σωστές)

- τον/την διακόπτετε όταν διαβάζει, ολοκληρώνοντας εσείς την πρόταση
- του/της λέτε «Ξαναδιάβασέ το!»
- τον/την διακόπτετε όταν διαβάζει και λέτε σε κάποιο άλλο παιδί να συνεχίσει
- τον/την επικρίνετε ότι είναι αδιάβαστος/η
- κατά την προσπάθεια του/της για ανάγνωση προσποιείστε ότι όλα είναι εντάξει
- του/της λέτε να διαβάζει πιο αργά και προσεκτικά
- αναθέτετε στο παιδί να διαβάσει μικρότερο κείμενο, μειωμένης δυσκολίας (εάν είναι δυνατό)
- επαινείτε την προσπάθειά του/της.

**10)** Όταν παρατηρείτε κάποιο παιδί που εμφανίζει δυσκολίες στη γραφή, ποιες από τις παρακάτω ενέργειες/στάσεις πιστεύετε πως είναι σωστές να ακολουθήσετε; (επιλέξτε μόνο αυτά που θεωρείτε εσείς σωστά)

- του/της επισημαίνετε με κόκκινο στυλό τα λάθη του/της
- του/της επισημαίνετε με μολύβι τα λάθη του/της
- τον/τη βάζετε να ξαναγράψει τα λάθη του/της
- δεν κάνετε τίποτα
- επαινείτε την προσπάθεια, ακόμη και αν υπάρχουν λάθη

**11)** Αν παρατηρήσετε ότι κάποιο παιδί μέσα στην τάξη εμφανίζει δυσκολίες σε ανάγνωση και γραφή, ποιες είναι συνήθως οι συμβουλές σας προς τους γονείς του; (επιλέξτε μόνο αυτά που θεωρείτε εσείς σωστά)

- Να του φωνάζουν/τον τιμωρούν όταν δε διαβάζει
- Να διαβάζουν περισσότερες ώρες τα μαθήματα
- Να κάνουν περισσότερες φωτοτυπίες με επιπλέον ασκήσεις που θα τους δώσετε
- Να αναζητήσουν βοήθεια σε ειδικούς
- Να επιβραβεύουν την προσπάθειά του, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα

**12)** Βοηθάτε τα παιδιά με δυσκολίες σε ανάγνωση ή/και γραφή μέσα στην τάξη;

- Όχι, δεν προλαβαίνω
- Μερικές φορές
- Συνήθως ναι
- Πάντα

**13)** Πώς αντιδράτε σε τυχόν πειράγματα από τα άλλα παιδιά προς το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (Μ. Δ.);

- Τιμωρείτε τα παιδιά που κοροϊδεύουν το/τη συμμαθητή/τρια
- Συνήθως δε δίνετε σημασία, αν και σας ενοχλούν
- Συνήθως φωνάζετε, αλλά όχι πάντα
- Δεν επιτρέπετε τέτοιες συμπεριφορές μέσα στην αίθουσα

- 14) Έχετε παραπέμψει κάποιο παιδί σε Λογοθεραπευτή εξαιτίας των δυσκολιών του σε ανάγνωση ή/και γραφή;
- ΝΑΙ  ΟΧΙ
- 15) Ποια ειδικότητα θεωρείτε ως την πιο εξειδικευμένη στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.); (1 απάντηση)
- Ειδικός Παιδαγωγός
  - Ψυχολόγος
  - Λογοθεραπευτής
  - Εργοθεραπευτής
  - Παιδοψυχίατρος
  - Άλλο \_\_\_\_\_
  - Δε γνωρίζω
- 16) Νομίζετε ότι ο Λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.);
- ΝΑΙ  ΟΧΙ
- 17) Πιστεύετε ότι ο Λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί στο μάθημα της έκθεσης ή και γενικότερα στη γραπτή αφήγηση;
- ΝΑΙ  ΟΧΙ
- 18) Αν είχατε τη δυνατότητα για βοήθεια (στον τομέα της ανάγνωσης-γραφής), τότε ποια/ες ειδικότητα/ες θα επιλέγατε; (μπορείτε να διαλέξετε όσες θέλετε, αριθμώντας με 1 την πρώτη σας επιλογή, με 2 τη δεύτερη κ.ο.κ.)
- Ειδικό παιδαγωγό
  - Ψυχολόγο
  - Λογοθεραπευτή
  - Δάσκαλο
  - Κοινωνικό λειτουργό
  - Άλλο



Πηγή: [https://noorzehanhohdali.files.wordpress.com/2013/02/cropped-teacher\\_graphic1.jpg](https://noorzehanhohdali.files.wordpress.com/2013/02/cropped-teacher_graphic1.jpg)