



Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

[« Η στάση των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος του λογοθεραπευτή σε αυτές: Παραπομπή και διεπιστημονική συνεργασία. »

“The attitude of primary school teachers towards learning difficulties and the role of speech- language therapy: Referral and interdisciplinary team.”]

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ: Αλετράς Χαρίλαος
Κώστα Μαρίνα

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Βασιλείου Κωνσταντίνος

ΠΑΤΡΑ 2016

Αφιερώνεται στον αδερφό μας Μιχάλη

Παντατοσάκη...

Πίνακας περιεχομένων

1. Περίληψη.....	7
2. Εισαγωγή.....	9
3. Ανασκόπηση της Ελληνικής βιβλιογραφίας.....	11
3.1. Προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών.....	11
3.2. Η ελληνική νομοθεσία σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες.....	12
3.3. Αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών δυσκολιών.....	12
I. Προδιαθεσικοί παράγοντες.....	13
II. Γενετικοί παράγοντες.....	14
III. Νευροβιολογικοί παράγοντες:.....	14
IV. Γνωσιακοί παράγοντες:.....	15
3.4. Κατηγοριοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
I. Ειδική Αναγνωστική Δυσκολία (Δυσλεξία):.....	15
II. Γενική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση (Δυσαναγνωσία):.....	16
III. Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Γραπτή Έκφραση/ Ορθογραφία (Δυσγραφία - Δυσορθογραφία):.....	17
IV. Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά και την αριθμητική (Δυσαριθμησία): 18	
3.5. Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	19
I. Αντίληψη:.....	19
II. Μνήμη:.....	20
III. Προσοχή:.....	21
IV. Γλώσσα:.....	21
V. Μεταγνωστικές Στρατηγικές:.....	22
VI. Κίνητρα:.....	22
VII. Συμπεριφορά:.....	23
VIII. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις:.....	23
IX. Συναισθηματική εξέλιξη:.....	23
3.6. Επιδημιολογία.....	24
3.7. Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	25
3.8. Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.....	26
3.9. Διεπιστημονική Προσέγγιση στις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	26
3.9.1. Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας:.....	27
I. Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή.....	27

II. Ο ρόλος του Εργοθεραπευτή.....	29
III. Ο ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού.....	30
IV. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού	31
3.9.2. Η λειτουργία της Διεπιστημονικής Ομάδας.....	33
4. Ανασκόπηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.....	36
5. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	45
5.1. Σκοπός της έρευνας- Υποθέσεις έρευνας:.....	45
5.2. Μεθοδολογία-Συλλογή απαντήσεων:	46
5.3. Είδος έρευνας:.....	47
5.4. Δειγματοληψία- Συμμετέχοντες:.....	47
5.5. Ερευνητικό εργαλείο:.....	47
5.6. Εγκυρότητα- Αξιοπιστία:	48
6. Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.	49
7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	74
8. Συστάσεις.....	82
9. Βιβλιογραφία:.....	84
10. Παράρτημα.....	88

Ευχαριστίες:

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον υπεύθυνο καθηγητή μας κ. Βασιλείου Κωνσταντίνο. Με τις συμβουλές του και την καθοδήγηση του, συνέβαλε τόσο στην διαμόρφωση όσο και στην εκτέλεση και ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Επίσης ευχαριστούμε τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μας καθώς και όλους τους καθηγητές της σχολής.

1. Περίληψη.

Αφορμή για την διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας, αποτέλεσαν οι προβληματισμοί που προέκυψαν από την ανασκόπηση τόσο της ελληνικής όσο και της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας σχετικά με τις στάσεις και τις γνώσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες. Δηλαδή η παρούσα μελέτη έχει σαν στόχο αφενός να παρουσιάσει συνοπτικά το πρόβλημα των μαθησιακών διαταραχών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αφετέρου να καταδείξει την ενημερότητα των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες αυτές. Πυρήνας της παρούσας μελέτης ήταν ένα ερωτηματολόγιο εικοσιπέντε ερωτήσεων το οποίο διανεμήθηκε σε 211 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Με άλλα λόγια, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας διερευνάται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντοπίσουν έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο του σχολείου και αν ναι, τότε να τον παραπέμψουν στις αρμόδιες υπηρεσίες και ειδικούς. Παράλληλα, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να καταδείξει ποια είναι η παιδαγωγική στάση που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και το ποια είναι η άποψή τους για τον ρόλο των λογοθεραπευτών σχετικά με αυτό το ζήτημα. Τέλος, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου τρόπου παρέμβασης όπως αυτός προκύπτει μέσα από συνεργασία του δασκάλου τόσο με την ειδικότητα του λογοθεραπευτή όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας.

Όσον αφορά λοιπόν την δομή της έρευνας:

- Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών. Ορίζονται και αναλύονται οι ευρέως αποδεκτοί ορισμοί που έχουν σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες, παρατίθενται στοιχεία που αφορούν τους μαθητές που δυσκολεύονται μαθησιακά, την επιδημιολογία καθώς και την αιτιολογία αυτών των δυσκολιών. Παράλληλα παρουσιάζονται όλα εκείνα τα στοιχεία που αφορούν την συνεργασία του δασκάλου με όλες τις ειδικότητες της διεπιστημονικής ομάδας όσον αφορά την διαχείριση των μαθητών με διαταραχές της σχολικής επίδοσης.
- Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την μελέτη ξενόγλωσσων επιστημονικών ερευνών οι οποίες αφορούν τους εξής τομείς: α) την ενημερότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο για τις μαθησιακές δυσκολίες όσο και για άλλες διαταραχές, β) την ενημερότητα άλλων ειδικοτήτων για τις μαθησιακές δυσκολίες.
- Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της δικής μας έρευνας. Με άλλα λόγια, παρατίθενται οι υποθέσεις που κατηύθυναν την συγκεκριμένη μελέτη καθώς και άλλα στοιχεία που αφορούν κυρίως το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα καθώς και τον τόπο και τον χρόνο εκτέλεσης της συγκεκριμένης μελέτης.
- Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι ερωτήσεις καθώς και οι τάσεις των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτές, στο ερωτηματολόγιο που αποτέλεσε τον πυρήνα εκτέλεσης της έρευνας.
- Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από την ανάλυση και συζήτηση των απαντήσεων που είχαν παρουσιαστεί αναλυτικά στο τέταρτο κεφάλαιο. Επίσης παρατίθενται κάποιες προτάσεις έτσι όπως

αυτές διαμορφώθηκαν από τα αποτελέσματα της μελέτης και παρουσιάζονται κάποιοι περιορισμοί που κρίθηκε αναγκαίο να αναφερθούν.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν σύμφωνα και με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την συγκεκριμένη έρευνα, παρουσιάζουν μειωμένες γνώσεις όσον αφορά το τομέα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Αποδέχονται όμως σε μεγάλο βαθμό την συμβολή των άλλων ειδικοτήτων της διεπιστημονικής ομάδας στην διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών, κάνοντας με την σειρά τους εξαιρετικά ενδιαφέρουσες προτάσεις για την καλύτερη μελλοντική συνεργασία ανάμεσα σε αυτούς και τους επαγγελματίες λογοθεραπευτές. Κάποιες από αυτές ήταν η διοργάνωση επιμορφωτικών ημερίδων με σκοπό την ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και η συμμετοχή του λογοθεραπευτή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Summary

The concerns that came up from review of both, Greek and foreign language literature, about the knowledge and attitudes of primary school teachers toward learning difficulties, were the motivation for the execution of this research process. This study aims both to outline the problem of learning difficulties in primary education, and to demonstrate the awareness of primary school teachers about these difficulties. This study relied on a questionnaire consisted of twenty five questions which was distributed to 211 primary school teachers from different regions of Greece.

In other words, through this research is investigating whether teachers are able to identify a student with learning difficulties and if so, then to make the reference in relevant departments. At the same time, the aim of this research is to demonstrate what is the pedagogical attitude that teachers follow in students with learning difficulties, and which are their views about the role of speech therapists about this issue. Finally, the research aims to raise the awareness of the educational community to create an integrated way of intervention so as it appears through the cooperation between teachers, speech therapists and the rest of the multidisciplinary team.

In connection with the structure of research:

- The first chapter presents the problem of learning difficulties. The widely accepted definitions associating with learning disabilities are being defined. Data for students with these difficulties, epidemiology and developing agents of these difficulties are also presented. At the same time, all of the information concerning the cooperation between teachers and all disciplines of the multidisciplinary team about the management of students with impaired school performance are being analyzed.
- The second chapter presents the results which obtained from research of foreign language scientific research and which address to the following areas: a) the awareness of primary school teachers both about learning difficulties and other disorders, b) the awareness of other disciplines about learning difficulties .
- The third chapter presents the methodology of our research. In other words, the assumptions that guide this study are being given. Moreover, in this part are being included elements that mainly related to research tool, sample, place and time of execution of this study.
- The fourth chapter presents both the questions and the responses of this questionnaire which formed the core of the execution of this study.
- Finally, the fifth chapter presents the conclusions that obtained through the analysis and discussion of responses that were presented in detail in the previous chapter. Some of our proposals and restrictions which formed upon the completion of this study are also listed.

According to the data which were collected from this research, teachers have reduced knowledge in the field of specific learning difficulties. Nevertheless, they largely accept the contribution of other disciplines from the multidisciplinary team in the management of students with learning difficulties. Finally, they suggest extremely interesting proposals which are aiming to the better future cooperation between them and professional speech therapists.

2. Εισαγωγή.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πολυπαραγοντικό πρόβλημα με πολλές προεκτάσεις και παραμέτρους. Οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο συνδέονται με ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων στη μάθηση, στην επίδοση και στη συμπεριφορά τους τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πέραν των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες και σε άλλους τομείς όπως για παράδειγμα τη συγκέντρωση προσοχής, την οπτική αντίληψη, τη πρόσφατη μνήμη, τις διαδικασίες διαδοχής, τον κινητικό συντονισμό καθώς και την κατανόηση και παραγωγή του λόγου (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Δυστυχώς όμως το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν αφορά μόνο τη σχολική ηλικία. Οι συνέπειες της μαθησιακής ανικανότητας έχουν αρνητικές προεκτάσεις και στην μετέπειτα ζωή του ατόμου, δημιουργώντας εμπόδια στην κοινωνική του προσαρμογή καθώς και στην επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία.

Η ανάγκη λοιπόν έγκαιρης αναγνώρισης και σωστής διαχείρισης των μαθησιακών δυσχερειών ενός μαθητή οδήγησε στην προσέγγιση των δυσκολιών αυτών από διάφορα επιστημονικά πεδία τα οποία ασχολούνται με το παιδί. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί εξειδικευμένες μέθοδοι αξιολόγησης και παρέμβασης από διάφορους επαγγελματίες που συνεργάζονται με τα παιδιά τόσο μέσα στο πλαίσιο του σχολείου (π.χ. εκπαιδευτικοί και ειδικοί παιδαγωγοί) όσο και εξωσχολικά (π.χ. ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές) (Πολυχρόνη, 2011).

3. Ανασκόπηση της Ελληνικής βιβλιογραφίας.

Το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών απασχολεί διεθνώς εδώ και αρκετές δεκαετίες πληθώρα ερευνητών. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι κατώτερες από τις αναμενόμενες αναλογικά με την χρονολογική τους ηλικία, γεγονός που επηρεάζει σημαντικά τόσο την σχολική μάθηση όσο και την καθημερινή τους ζωή. Παράλληλα, εξαιτίας της πολυπλοκότητας στην διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, απαιτείται η παρέμβαση εξειδικευμένου προσωπικού τόσο όσον αφορά την ακριβή διάγνωση του συγκεκριμένου είδους της μαθησιακής δυσκολίας του κάθε μαθητή όσο και για την αντιμετώπιση της.

Σκοπός λοιπόν αυτού του κεφαλαίου είναι αφενός να παρουσιάσει τα βασικότερα στοιχεία που συνθέτουν το πάζλ του ζητήματος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (π.χ. ορισμοί, αιτιολογία, κατηγορίες των δυσκολιών κ.α.) και αφετέρου να υπογραμμίσει την σπουδαιότητα του ρόλου της διεπιστημονικής ομάδας τόσο κατά την αξιολόγηση όσο και κατά την αποκατάσταση των μαθησιακών διαταραχών ενός μαθητή.

3.1. Προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962. Το 1968, η Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή των ΗΠΑ υιοθέτησε αυτό τον ορισμό, υπό την εποπτεία του Kirk και το Κογκρέσο τον ενσωμάτωσε στο νόμο για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Ο ορισμός αυτός αναφέρει: «Οι δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές αφορούν τις περισσότερες φορές την κατανόηση ή την χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στη σκέψη, στη κατανόηση, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κ.λπ. Στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση».

Ο Kirk καταλήγοντας αναφέρει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες «παρουσιάζουν μία εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Το αξιοσημείωτο του συγκεκριμένου ορισμού είναι η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με το λόγο, άποψη η οποία σήμερα γίνεται όλο και περισσότερη αποδεκτή. Παράλληλα από τον Kirk διατυπώθηκε για πρώτη φορά και η ιδέα της ειδικής παιδαγωγικής-θεραπευτικής ανάγκης που οδήγησε στην αρχή της ανάπτυξης των θεραπευτικών προγραμμάτων λόγου - μάθησης. Εντούτοις, μέχρι σήμερα

εξακολουθεί να υπάρχει πρόβλημα όσον αφορά την ορολογία και τον ορισμό (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2011).

Ωστόσο, κατά πολλούς ο πληρέστερος και πιο αποδεκτός ορισμός σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες διατυπώθηκε από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των ΗΠΑ το 1988. Ο ορισμός αυτός αναφέρει:

«Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή κατηγορία διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με δυσκολίες τόσο στην κατάκτηση όσο και στη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας, συλλογισμού, μαθηματικής ικανότητας κ.α. Οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενείς, είναι το αποτέλεσμα δυσλειτουργίας στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (ΚΝΣ) και είναι δυνατόν να ακολουθούν το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Συμπεριφορικά προβλήματα όπως είναι οι διαταραχές στον αυτοέλεγχο, την κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση αν και δεν ανήκουν στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, συχνά συνυπάρχουν στα παιδιά που πάσχουν από αυτές. Αν και είναι πιθανόν οι μαθησιακές δυσκολίες να συνυπάρχουν με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, συναισθηματική διαταραχή, νοητική καθυστέρηση) ή να επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής ακατάλληλη διδασκαλία, ωστόσο δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των επιδράσεων ή καταστάσεων» (Πόρποδας, 2003).

3.2. Η ελληνική νομοθεσία σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Στην Ελλάδα το ζήτημα των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης τα τελευταία 15 περίπου χρόνια ενώ κυρίως συνδέθηκε με τη νομοθετική ρύθμιση υποκατάστασης των γραπτών εξετάσεων από προφορικές, ιδιαίτερα στην περίπτωση της δυσλεξίας. Ο Νόμος 3699/2008 υπ αριθ. 3, όπως τροποποιήθηκε από τους νόμους 1143/85 και 2817/2000 θεωρεί ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσαριθμησία, τη δυσαναγνωσία και τη δυσορθογραφία. Επίσης εισηγείται την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία, ο νόμος εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και τη πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ο ορισμός που έχει γίνει αποδεκτός από την ελληνική βιβλιογραφία είναι ο ορισμός που διατυπώθηκε στις ΗΠΑ από το National Joint Committee on Learning Disabilities και ο οποίος προαναφέρθηκε παραπάνω (Παντελιάδου, 2000).

3.3. Αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών δυσκολιών.

Η αναζήτηση των γενεσιουργών παθολογικών αιτιών που ευθύνονται για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος πολλών ερευνών. Μία ενδεικτική ταξινόμηση διακρίνει τους παράγοντες σε προδιαθεσικούς, γενετικούς, νευροβιολογικούς και γνωσιακούς με βάση την περιοχή από την οποία προέρχονται. Η ταξινόμηση αυτή γίνεται για πρακτικούς κυρίως λόγους παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες από αυτές τις διαταραχές προκύπτουν από την αλληλεπίδραση περισσότερων από έναν παραγόντων (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006).

I. Προδιαθεσικοί παράγοντες.

Όταν αναφερόμαστε στους προδιαθεσικούς παράγοντες ως βασικές αιτίες των μαθησιακών διαταραχών κάνουμε λόγο κυρίως για τις λειτουργίες του εγκεφάλου, τις προγεννητικές και περιγεννητικές αιτίες, τις συνθήκες κύησης, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες καθώς και τη λειτουργία του θυρεοειδούς (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006).

i. Λειτουργίες του εγκεφάλου:

Σύμφωνα με τον Geshwind (1965), η δυσλεξία πολλές φορές μπορεί να προκύψει μετά από βλάβη στον αριστερό ινιακό λοβό που έχει σαν αποτέλεσμα τη λειτουργική τύφλωση του δεξιού οπτικού πεδίου ή ακόμα και μετά από βλάβη στο μεσολόβιο η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της μεταφοράς της οπτικής πληροφορίας από το δεξιό ημισφαίριο στις περιοχές του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο.

ii. Προγεννητικές και περιγεννητικές αιτίες:

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι παράγοντες που επιδρούν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (τότε που στην ουσία συντελείται η ανάπτυξη του εγκεφάλου) ή κατά τη γέννηση. Δεν είναι λίγες οι μαρτυρίες για την ύπαρξη παιδιών που παρουσίασαν μαθησιακές δυσκολίες επειδή η μητέρα τους κατανάλωνε αλκοόλ, κάπνιζε ή έκανε χρήση ναρκωτικών ουσιών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ στη διάρκεια της εγκυμοσύνης έχει συνδεθεί με το εμβρυϊκό αλκοολικό σύνδρομο (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Παράλληλα, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται και σε επιπλοκές κατά τη διάρκεια της γέννας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι ο πρόωρος τοκετός, το χαμηλό βάρος του νεογέννητου, το ελλιπώς αναπτυγμένο νευρικό σύστημα ή ακόμα και η αργοπορημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου. Τέλος η πρόκληση βλαβών στο κεντρικό νευρικό σύστημα καθώς και οι γνωστικές δυσλειτουργίες που έχουν προκληθεί από πιθανούς τραυματισμούς κατά τη γέννηση ή προβλήματα με τον ομφάλιο λώρο είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσουν στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003).

iii. Συνθήκες κύησης:

Σύμφωνα με τους Nichols & Chen (1981), Shaywitz et al (1980) και Lindgren et al (1986), το χαμηλό βάρος γέννησης, η προωρότητα, ο αλκοολισμός, καθώς και η εξάρτηση της μητέρας από το κάπνισμα ευθύνονται πολλές φορές για την εμφάνιση

μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά. Αντίστοιχα οι Matejcek & Dytrych (1993), μετά από ανασκόπηση των διαχρονικών μελετών της Πράγας διατύπωσαν την άποψη ότι η εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να προκληθεί εξαιτίας του αλκοολισμού του πατέρα, της εκτός γάμου τεκνοποίησης και του διαζυγίου ή κάποιας ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης συμφωνώντας έτσι με την άποψη ότι ψυχολογική παραμέληση μπορεί πολλές φορές να οδηγήσει στην εμφάνιση τέτοιων διαταραχών (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006).

iv. Περιβαλλοντικοί παράγοντες:

Όταν αναφερόμαστε στους περιβαλλοντικούς παράγοντες ως βασικές αιτίες εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών, κάνουμε λόγο για τις καταστάσεις που επικρατούν στην οικογένεια, την εκπαίδευση, το φυσικό περιβάλλον και τη διατροφή του παιδιού και οι οποίες έχουν σαν άμεσο αποτέλεσμα τη μη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς (Πολυχρονοπούλου, 1989).

II. Γενετικοί παράγοντες

Ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών, φαίνεται ότι βρίσκονται και οι γενετικοί παράγοντες. Ο ανθρώπινος οργανισμός αποτελείται από 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων, εκ των οποίων το τελευταίο περιλαμβάνει τα γνωστά σε όλους μας Χ και Ψ που είναι υπεύθυνα για τη διαμόρφωση των γενετικών πληροφοριών και του φύλου (Πόρποδας, 2003).

Η ικανότητα εκμάθησης της ομιλίας είναι γραμμένη μέσα στο γενετικό μας υλικό και καθορίζεται από την ενεργοποίηση των γονιδίων που είναι υπεύθυνα για αυτό. Ένα από τα γονίδια που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας θεωρείται το Fox P2 που εντοπίστηκε πρόσφατα στο χρωμόσωμα 7 από τον Antony Monaco. Ωστόσο η ύπαρξη του συγκεκριμένου γονιδίου δεν είναι αρκετή από μόνη της. Αν το παιδί δεν εκτεθεί στα κατάλληλα γλωσσικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της κρίσιμης μαθησιακής περιόδου, θα έχει πάντοτε προβλήματα με το λόγο (Λιβανίου, 2004).

III. Νευροβιολογικοί παράγοντες:

Οι έρευνες που διεξήχθησαν και εστίαζαν στην αναζήτηση των νευροβιολογικών παραγόντων που ευθύνονται για την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, στηρίζονται κυρίως στο γεγονός ότι στα περισσότερα άτομα όσον αφορά τις λειτουργίες του λόγου και της κίνησης επικρατεί το αριστερό ημισφαίριο, ενώ για άλλες ικανότητες όπως αυτές της μουσικής και της αντίληψης του χώρου, επικρατεί το δεξιό ημισφαίριο. Ωστόσο άλλες θεωρίες υποστηρίζουν ότι διαδικασίες, όπως είναι η ανάγνωση που είναι πιο πολύπλοκες, απαιτούν τη συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα ευρήματα που αφορούν την αριστεροχειρία. Σύμφωνα με αυτά, τα δύο τρίτα των αριστερόχειρων, όσον αφορά τις γλωσσικές λειτουργίες, έχουν αριστερή αντιπροσώπευση όπως ακριβώς και οι δεξιόχειρες. Το υπόλοιπο ένα τρίτο έχει αμφίπλευρη ή δεξιά αντιπροσώπευση. Η αριστεροχειρία αυτή καθαυτή δεν αποτελεί επαρκή παράγοντα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό που κυρίως δείχνει, είναι η επικρατούσα εγκεφαλική πλαγίωση. Ωστόσο το συμπέρασμα πολλών μελετών είναι ότι η επικράτηση του

αριστερού χεριού είναι πιο συχνή στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τα φυσιολογικά παιδιά (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006).

Παράλληλα ένα ακόμα ζήτημα για το οποίο παρατηρείται ιδιαίτερη ασυμφωνία μεταξύ των μελετητών είναι η σχέση της αριστεροχειρίας με την δυσλεξία. Τα ευρήματα των μελετών δεν βρίσκουν κάποια αιτιώδη σχέση μεταξύ της αριστεροχειρίας και της δυσλεξίας παρά το γεγονός ότι η αριστεροχειρία είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο ανάμεσα στα παιδιά με ειδική μαθησιακή δυσκολία. Επομένως η αριστεροχειρία δεν αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση δυσλεξίας (Τάνος, 2004).

IV. Γνωσιακοί παράγοντες:

Τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία, είναι μία από τις βασικότερες αιτίες εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση και την χρήση των φωνημάτων της γλώσσας θεωρείται ένας από τους βασικότερους προβλεπτικούς παράγοντες, του κυριότερου τύπου των μαθησιακών δυσκολιών, των αναγνωστικών δυσκολιών. Το έλλειμμα στην φωνολογική επίγνωση δημιουργεί δυσκολίες που αφορούν την αποθήκευση, ανάκληση και επεξεργασία των λέξεων τόσο ως ενιαίων συνόλων όσο και ως διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Το παιδί έχει δυσκολία στη δημιουργία γραπτών και προφορικών αναπαραστάσεων με αποτέλεσμα να εμφανίζει δυσχέρεια στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

3.4. Κατηγοριοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Με τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) εννοούμε όλες εκείνες τις καταστάσεις που δυσκολεύουν ένα παιδί με φυσιολογική νοημοσύνη να αποκτήσει ορισμένες φωνολογικές - γραφοφωνημικές δεξιότητες όπως είναι η δεξιότητα ανάγνωσης, ορθογραφημένης γραφής ή άλλες νοητικές δεξιότητες (Λιβανίου, 2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται στις αναπτυξιακές διαταραχές επειδή εμφανίζονται στην παιδική και εφηβική ηλικία επηρεάζοντας τη γενικότερη ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού χωρίς αυτό να αποκλείει την πιθανότητα να συνοδεύουν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006).

Οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- Ειδική Αναγνωστική Δυσκολία (Δυσλεξία).
- Γενική Μαθησιακή Δυσκολία στην ανάγνωση (Δυσαναγνωσία)
- Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη γραπτή έκφραση (Δυσγραφία)- ή την ορθογραφία (Δυσορθογραφία)
- Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα μαθηματικά- Αριθμητική (Δυσαριθμησία) (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

I. Ειδική Αναγνωστική Δυσκολία (Δυσλεξία):

Η Δυσλεξία είναι μία από τις πιο γνωστές μαθησιακές διαταραχές που εμφανίζεται στην παιδική κυρίως ηλικία και χαρακτηρίζεται από δυσκολία ή αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραπτής έκφρασης. Τις

περισσότερες μάλιστα φορές συνυπάρχει με δυσκολίες στις εργασίες αριθμητικής, βραχυπρόθεσμης μνήμης, τήρησης ακολουθιών καθώς και στην ακουστική και οπτική αντίληψη και στις κινητικές δεξιότητες. Η δυσκολία αυτή δεν οφείλεται σε νοητική καθυστέρηση, ψυχιατρικές διαταραχές ή κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα (π.χ. κακή όραση ή ακοή) (Πολυχρονοπούλου, 2011).

Οι μαθητές με δυσλεξία, παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία στην κωδικοποίηση αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή). Πιο συγκεκριμένα δυσκολεύονται στην αντιστοίχιση ανάμεσα στα γραπτά σύμβολα (γράμματα) και στους φθόγγους. Σύμφωνα με τα όσα είναι γνωστά μέχρι σήμερα, η δυσλεξία οφείλεται σε κάποια βλάβη οργανικής αιτιολογίας, αφορά κυρίως τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας και εμφανίζεται στα παιδιά παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο και τη κατάλληλη σχολική εκπαίδευση που έχουν δεχτεί. Στη περίπτωση της δυσλεξίας, οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν οφείλονται σε αδυναμίες της νοητικής ικανότητας και δε συνυπάρχουν με δυσκολίες στη κατανόηση του γραπτού ή του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2003).

II. Γενική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση (Δυσαναγνωσία):

Τα παιδιά με δυσαναγνωσία, παρουσιάζουν σαφώς χαμηλότερη για την ηλικία τους, την εκπαίδευση και το νοητικό τους επίπεδο (IQ), επίδοση στην ανάγνωση (ακρίβεια, ευχέρεια, κατανόηση). Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να επηρεάζεται η σχολική τους επίδοση καθώς και όλες οι δραστηριότητες που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες (Τρίγκα- Μέρτικα, 2010).

Οι μαθητές με δυσαναγνωσία παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης:

i. Ευχέρεια:

- Αργή ανάγνωση και δυσκολία στη ρύθμιση της έντασης της φωνής τους.

ii. Αποκωδικοποίηση:

- Δυσκολία στο χειρισμό των φωνημάτων.
- Αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις, παραλείψεις και προσθήκες γραμμάτων και συλλαβών.
- Σύγχυση παρόμοιων φωνητικά λέξεων (πχ δένω αντί μένω).
- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση τόσο συμπλεγμάτων και δίψηφων συμφώνων όσο και άγνωστων λέξεων και ψευδολέξεων.

iii. Άμεση Αναγνωστική Κατανόηση:

- Δυσκολία στη κατανόηση πληροφοριών που παρουσιάζονται στο κείμενο καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

iv. Έμμεση Αναγνωστική Κατανόηση:

- Δυσκολία στην οργάνωση και το διαχωρισμό των πληροφοριών ανάμεσα σε σημαντικές και ασήμαντες,
- Αδυναμία χρήσης αποτελεσματικών στρατηγικών για την κατανόηση,

- Δυσκολία στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας του κειμένου και της απόρριψης άσχετων με το νόημα πληροφοριών,
- Δυσκολία στην συσχέτιση της νέα γνώσης με την ήδη υπάρχουσα,
- Δυσκολία στο σχηματισμό προβλέψεων και υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

III. Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Γραπτή Έκφραση/ Ορθογραφία

(Δυσγραφία - Δυσορθογραφία):

Με τον όρο ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση εννοούμε τη δυσκολία που έχουν ορισμένα παιδιά στη γραφή τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου. Οι μαθητές με διαταραχές της γραφής παρουσιάζουν τις περισσότερες φορές κινητικά προβλήματα (δυσγραφία) καθώς και ορθογραφικά λάθη (δυσορθογραφία) (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Η δυσορθογραφία εμφανίζεται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Αν και πολλές φορές η δυσορθογραφία συνυπάρχει με την δυσλεξία (διαταραχή της ανάγνωσης), σε πολλούς μαθητές μπορεί να υπάρξει και μονή της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling & Stackhouse, 1997).

Οι μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση - ορθογραφία παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου:

i. Γραφοκινητικές δεξιότητες:

- Ιδιαίτερη δυσκολία στο σχεδιασμό των γραμμάτων και των λέξεων (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση και σειροθέτηση),
- Δυσκολία στη χρήση των σημείων στίξης,
- Δυσκολία προσαρμογής της γραφής του σύμφωνα με τις γραμμές του τετραδίου,
- Αδεξιότητα κινήσεων και κακή στάση σώματος κατά την γραφή,
- Δυσκολία στο κράτημα του αντικειμένου της γραφής (κράτημα, δύναμη, θέση χεριού και χαρτιού),
- Δυσαναλογία στη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων μέσα στις λέξεις,
- Δυσκολία στην τήρηση αποστάσεων μέσα στις λέξεις.

ii. Γραπτή Έκφραση:

✓ Ορθογραφία:

- Συχνές προσθέσεις, παραλείψεις, αντιστροφές, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων.
- Δυσκολία στον τονισμό των λέξεων.
- Αδυναμία κατανόησης, εφαρμογής και γενίκευσης βασικών ορθογραφικών κανόνων.
- Έλλειψη αυτοδιόρθωσης.
- Δυσκολίες όσον αφορά την ετυμολογία των λέξεων.

✓ Οργάνωση και δομή:

- Αδυναμία σειροθέτησης των λέξεων.
- Δυσκολία στην εφαρμογή χρονικής και λογικής αλληλουχίας.
- Δυσκολία στην ολοκλήρωση προτάσεων.
- Δυσκολία στον σχηματισμό παραγράφων.

✓ *Λεξιλόγιο:*

- Αδυναμία σωστής χρήσης των ρημάτων και των ουσιαστικών.
- Δυσκολία στην εύρεση και χρήση των σωστών ανά περίπτωση ρημάτων και ουσιαστικών.
- Αδυναμία εύρεσης πρωτότυπων λέξεων.
- Επαναλαμβανόμενη χρήση του ίδιου λεξιλογίου.

✓ *Περιεχόμενο:*

- Αδυναμία εύρεσης ενδιαφέροντος τίτλου.
- Παραγωγή ιδεών οι οποίες είναι εκτός θέματος.
- Παραγωγή κειμένων με περιορισμένο αριθμό λέξεων ή προτάσεων.
- Δυσκολία στη διαμόρφωση εισαγωγής και κεντρικών ιδεών σε μία ιστορία.
- Πρόβλημα στην αλληλουχία και τη συνοχή πληροφοριών.
- Παραγωγή κειμένων που είναι φτωχά σε φαντασία και ιδέες.
- Δυσκολία στην ανάπτυξη επιχειρημάτων και υποστηρικτικών ιδεών.
- Συντακτικές δυσκολίες και παραλείψεις λέξεων.
- Δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007)

IV. Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά και την αριθμητική (Δυσαριθμησία):

Τα παιδιά με ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά και την αριθμητική, παρουσιάζουν μαθηματική ικανότητα που είναι πολύ χαμηλότερη από την αναμενόμενη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επίδοσή τους σε όλες τις δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματική ικανότητα. Συνεπώς, οι ικανότητες των παιδιών αυτών που αφορούν λεκτικές διεργασίες (π.χ. κατανόηση ή ονομασία μαθηματικών όρων, μετατροπή των γραπτών προβλημάτων σε μαθηματικά σύμβολα), αντιληπτικές διεργασίες (π.χ. αναγνώριση ή ανάγνωση σημείων, διάκριση αντικειμένων σε ομάδες), διεργασίες προσοχής (π.χ. αντιγραφή αριθμών και συμβόλων, πρόσθεση των κρατούμενων) και μαθηματικές διεργασίες (π.χ. εκμάθηση της προπαίδειας, μέτρηση αντικειμένων, ακολουθία μαθηματικών αλληλουχιών) επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Ο όρος δυσαριθμησία υιοθετήθηκε για πρώτη φορά από τον R. Cohn το 1961, με στόχο να ορισθεί εκείνη η κατάσταση κατά την οποία ένας μαθητής παρά το ότι δεν έχει κάποιο εμφανές πρόβλημα, δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην κατάκτηση και τη χρήση των μαθηματικών εννοιών. Σύμφωνα μάλιστα με τον συγκεκριμένο ερευνητή, η δυσκολία αυτή οφείλεται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Αγαλιώτης, 2000).

Οι μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά - αριθμητική συνήθως παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

iii. Γενικές Ικανότητες:

- Έλλειμμα στην οπτικό- χωρική αντίληψη και οργάνωση.
- Καλές ακουστικές ικανότητες και πρώιμη ομιλία.
- Καλή αναγνωστική ικανότητα όσον αφορά το επίπεδο της αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων δεδομένου ότι η κατανόηση του κειμένου είναι συνήθως επηρεασμένη.
- Κακή εικόνα σώματος.
- Δυσκολίες στον οπτικό- κινητικό συντονισμό που μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και στη δυσγραφία.
- Δυσκολία στην σωστή εκτίμηση κοινωνικών καταστάσεων και την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων.
- Καλύτερη επίδοση στις λεκτικές σε σχέση με τις μη λεκτικές δοκιμασίες των τεστ.

iv. Μαθηματικές Δεξιότητες:

- Δυσκολία στο σχηματισμό ενός προς ένα αντιστοιχίσεων.
- Αδυναμία σύνδεσης των συμβόλων των αριθμών με τις ποσότητες που αυτοί αντιπροσωπεύουν.
- Δυσκολία στην συσχέτιση των οπτικών και ακουστικών συμβόλων των αριθμών.
- Δυσκολία στην κατανόηση της τακτικής και του απόλυτου χαρακτήρα των αριθμών.
- Αδυναμία εκτέλεσης πράξεων.
- Αδυναμία στην κατανόηση και τη διάκριση των συμβόλων των πράξεων.
- Ανικανότητα αντίληψής της συγκεκριμένης θέσης και ακολουθίας των αριθμητικών συμβόλων στο χώρο (θεσιακή αξία).
- Δυσκολία στην συγκράτηση και χρήση αλγορίθμων.
- Αδυναμία υπολογισμού και μέτρησης μεγεθών, ποσοτήτων και όγκων.
- Δυσκολία στην ανάγνωση χαρτών και γραφικών παραστάσεων.
- Αδυναμία επίλυσης προβλημάτων μετά τον κατάλληλο σχεδιασμό. (Johnson & Myklebust, 1967· Αγαλιώτης, 2000).

3.5. Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

I. Αντίληψη:

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών είναι τα ελλείμματα που αφορούν τις αντιληπτικές λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία παρά το γεγονός ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση και την ακοή. Οι δυσκολίες τους αυτές επηρεάζουν την επίδοση τους στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

- Οπτική αντίληψη και επεξεργασία:

Οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με διαταραχές στην οπτικό-αντιληπτική τους επεξεργασία μπορεί να είναι οι εξής:

- Τοπογραφικές δυσκολίες (λ.χ. δυσκολία κατεύθυνσης στο χώρο ή ανάγνωσης χάρτη).
- Δυσκολία στο συνδυασμό μεμονωμένων συμβόλων με αποτέλεσμα η γραφή να είναι πολλές φορές ακατάληπτη ή και άσχετη με το ερέθισμα.
- Διαταραχή στην οπτική μνήμη (λ.χ. δυσκολίες τους αφορούν την αποθήκευση και την ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά).
- Διαταραχή της οπτικής ακολουθίας (λ.χ. δυσκολία στην επιλογή ενός κομματιού που λείπει από μία σειρά αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά).
- Δυσκολίες οπτικής ολοκλήρωσης (λ.χ. δυσκολία στην αναγνώριση ενός αντικειμένου ή συμβόλου από κάποιο μέρος του).
- Προβλήματα οπτικό-κινητικού συντονισμού που συχνά ξεκινούν από διαταραχές σχετικές με την εικόνα του σώματος.
- Δυσκολίες που σχετίζονται με την αντίληψη σχέσεων στο χώρο (λ.χ. δυσκολία στη διάκριση ανάμεσα στο δεξί και το αριστερό).
- Αδεξιότητα όσον αφορά τις κινήσεις τους.
- Βασική διαταραχή στην έννοια του χρόνου που αποτελεί τμήμα του συμβολικού λόγου.
- Γενικευμένες δυσκολίες δυσφασικού τύπου όσον αφορά τον λόγο.
- Δυσκολίες στην ενοιοποίηση.
- Δυσκολία στην αυθόρμητη και δημιουργική ικανότητα γραφής (π.χ. δυσκολία στην αντιγραφή σχημάτων και χαρακτήρων, καθρεπτική και ακατάστατη γραφή, κακός γραφικός χαρακτήρας) (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2011).
- Ακουστική αντίληψη και επεξεργασία:

Μία από τις σημαντικότερες έρευνες όσον αφορά τα ελλείμματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη και επεξεργασία είναι αυτή της νευροψυχολόγου Tallal η οποία υποστήριξε ότι η δυσκολία των παιδιών αυτών να αναγνωρίσουν ήχους μικρής διάρκειας αποτελεί τη βασική αιτία εξασθένησης των φωνολογικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση των δυσκολιών της ανάγνωσης. Η υπόθεση όμως αυτή αμφισβητήθηκε από άλλες έρευνες (Studdert- Kennedy & Mody, 1995) και έτσι η δυσκολία διάκρισης των ήχων του λόγου αποδόθηκε σε γλωσσικό έλλειμμα φωνολογικής και όχι ακουστικής επεξεργασίας (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007).

II. Μνήμη:

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη μνήμη. Τα προβλήματα αυτά είναι πολύ σημαντικά καθώς αφορούν ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό και παράλληλα αποτελούν τη βασική αιτία εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση και την ορθογραφία (Παντελιάδου, 2015).

Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα στη **βραχύχρονη μνήμη** ιδίως όταν πρόκειται για γλωσσικές πληροφορίες. Οι δυσκολίες τους μάλιστα αυτές είναι ακόμα πιο επίμονες όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Ως εκ τούτου, τα προβλήματα που αφορούν τη **μακρόχρονη μνήμη** οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα σε συνδυασμό με την περιορισμένη χωρητικότητα της

βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών οργάνωσης και εσωτερικής επανάληψης (Τρίγκα- Μέρτικα, 2010).

Παράλληλα, τα μεγαλύτερα προβλήματα όσον αφορά τη μνημονική λειτουργία φαίνεται ότι εντοπίζονται στο τελευταίο κομμάτι του μνημονικού μηχανισμού, την **εργαζόμενη μνήμη**. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης η οποία μάλιστα δεν περιορίζεται στο κομμάτι όπου εντοπίζεται η μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά) αλλά είναι γενικευμένη. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά έχουν ιδιαίτερη δυσκολία να ανακαλέσουν φωνήματα, γράμματα, πραγματικές λέξεις ή και ψευδολέξεις με τη σειρά που τους δόθηκε το ερέθισμα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

III. Προσοχή:

Ένα από τα πιο συνήθη χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, είναι η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής. Το ζήτημα της προσοχής βρέθηκε στο επίκεντρο των ερευνητών που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες, με τους περισσότερους από αυτούς να δίνουν έμφαση στη διάσπαση της προσοχής και όχι στην εστίαση. Μεταξύ των θεμάτων που απασχόλησαν περισσότερο τους ερευνητές βρίσκονται η επιλεκτική προσοχή και η ελλειμματική προσοχή (Πόρποδας, 2003).

Ως βασικές αιτίες εμφάνισης των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που έχει σαν αποτέλεσμα την διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών καθώς και το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν κίνητρα και ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες οι οποίες τους ανατίθενται (Bender, 1985). Παράλληλα, το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που συμβάλλουν στη προσοχή, θεωρούνται δύο από τους βασικότερους παράγοντες εκδήλωσης των προβλημάτων προσοχής (Smith, 2004). Με άλλα λόγια, αφενός η δυσκολία των μαθητών αυτών να ελέγξουν την αντίδραση τους στην εκάστοτε ακαδημαϊκή δραστηριότητα και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν και αφετέρου η αδυναμία τους όσον αφορά την κατονομασία αντικειμένων, παρεμποδίζουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι περισσότερες μελέτες που ασχολούνται με το ζήτημα της προσοχής σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες σε κάθε πτυχή της προσοχής τους, δεν είναι αρκετά ενεργοί στην εκτέλεση των εργασιών τους, αποσπώνται εύκολα, έχουν ιδιαίτερα ελλειμματική επιλεκτική προσοχή και παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ικανότητας της προσοχής (Πόρποδας, 2003).

IV. Γλώσσα:

Το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών είμαι άμεσα συνδεδεμένο με τη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, περίπου το 50% των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παράλληλα παρουσιάζουν γλωσσικά προβλήματα τα οποία αφορούν μία ή περισσότερες πλευρές της γλώσσας όπως τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σημασιολογία, τη σύνταξη ή και τη λειτουργία της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας. Τα προβλήματα αυτά παρεμποδίζουν την προσπάθεια των μαθητών για μάθηση και απόκτηση γνώσεων.

Ως προς τις τρεις διαστάσεις του λόγου, οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να είναι οι εξής:

- Σύνταξη: χρήση μικρών και απλών όσον αφορά τη δομή προτάσεων.
- Φωνολογία: προβλήματα στην άρθρωση όπως η απαλοιφή συμφώνων, ή η αντικατάσταση τους με άλλα καθώς και η κακή ποιότητα ήχου των φωνημάτων.
- Μορφολογία: δυσκολίες που αφορούν τη χρήση των αριθμών, των ονομάτων, των καταλήξεων, των επιρρημάτων καθώς και την χρήση των χρόνων των ρημάτων.
- Σημασιολογία: χρήση λέξεων που δεν ταιριάζουν στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας καθώς και εκφράσεων που περιλαμβάνουν λίγες και απλές στη δομή λέξεις. Παράλληλα, οι δυσκολίες τους επεκτείνονται και στο κομμάτι της αφήγησης όπου τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αδυνατούν να κατανοήσουν την ιεραρχική δομή που αποτελεί το συστατικό στοιχείο της αφήγησης.
- Πραγματολογία: δυσκολεύονται ιδιαίτερα στο κομμάτι της αναφορικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν καθώς και για να μεταδώσουν μήνυμα ή οδηγίες σε κάποιον άλλον (Πόρποδας, 2003).

V. Μεταγνωστικές Στρατηγικές:

Οι κυριότερες δυσκολίες μεταγνωστικού χαρακτήρα που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι οι εξής:

- Δυσκολία στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του: Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται είτε να αναγνωρίσουν είτε να ερμηνεύσουν σωστά τις απαιτήσεις της δραστηριότητας που έχουν αναλάβει (Παντελιάδου και Μπότσας, 2007).
- Προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών: Οι δυσκολίες των παιδιών αυτών αφορούν είτε την επιλογή είτε την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών. Δηλαδή οι συγκεκριμένοι μαθητές αντιλαμβάνονται πόσο σημαντική είναι η χρήση των σωστών στρατηγικών (διαδικαστική γνώση) αλλά δεν γνωρίζουν που, πως και γιατί να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές αυτές (περιστασιακή γνώση) (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).
- Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της επίδοσης: Με άλλα λόγια τα παιδιά αυτά αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη πορεία της γνωστικής λειτουργίας και κατ'επέκταση να ελέγξουν και να ρυθμίσουν (πολλές φορές διορθωτικά) την απόδοσή τους στη δραστηριότητα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).
- Προβλήματα στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων: Για παράδειγμα, οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην επαναξιολόγηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή και τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τις διαδικασίες που υλοποιήθηκαν (Schraw, 1998).

VI. Κίνητρα:

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζονται με το προφίλ του παθητικού μαθητή. Αιτία αυτού του γεγονότος είναι η ευπάθεια των κινήτρων που

τους διακρίνει, δηλαδή οι αρνητικές πεποιθήσεις που έχουν σε σχέση με τα κίνητρα. Συνεπώς, τα κυριότερα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών είναι τα εξής:

- Οι μαθητές αυτοί αποφεύγουν την ενεργητική μάθηση και έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για ό,τι σχετίζεται με τη σχολική μάθηση.
- Αρνούνται και αντιστέκονται στην καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας.
- Έχουν την πεποίθηση της «μαθημένης αβοηθησίας», δηλαδή πιστεύουν ότι δεν μπορούν να μάθουν και να καταφέρουν τίποτα.
- Εξαρτώνται ιδιαίτερα από τους άλλους και αναζητούν κοινωνική ενίσχυση.
- Προτιμούν την εξωτερική έναντι της εσωτερικής ενίσχυσης (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

VII. Συμπεριφορά:

Η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί συχνό φαινόμενο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο κίνδυνος μάλιστα για την εκδήλωση παραπτωματικής συμπεριφοράς στα παιδιά με διαταραχές της σχολικής μάθησης αυξάνει κατά την εφηβική ηλικία και είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με στοιχεία όπως είναι η ακαδημαϊκή αποτυχία, η εγκατάλειψή του σχολείου, η πενιχρή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως είναι η παρορμητικότητα και η συναισθηματική αστάθεια. Παράλληλα μετά από έρευνες επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι τα παιδιά με σοβαρή διαταραχή της συμπεριφοράς συχνά παρουσιάζουν εξελικτική διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας και χαμηλή σχολική επίδοση (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006).

VIII. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις:

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους εξέλιξη, με την έννοια ότι στερούνται της κοινωνικής αποδοχής από τους συνομήλικους τους. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι η επίδοσή τους δεν συγκλίνει με την επίδοση των συμμαθητών τους, έχει σαν αποτέλεσμα να μην γίνονται αυτοί αποδεκτοί από το κοινωνικό κύκλο της τάξης τους. Η βασική τους μάλιστα αυτή ιδιότητα ως μη επιτυχημένοι μαθητές, δεν αντισταθμίζεται ούτε από το γεγονός ότι μπορεί να διαθέτουν άλλα ταλέντα (καλοί ποδοσφαιριστές, ζωγράφοι). Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η εκδήλωση μιας κοινωνικής συμπεριφοράς που δεν είναι αντίστοιχη της ηλικίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων που ταιριάζουν σε αυτή (Τρίγκα- Μέρτικα, 2010).

Βασική αιτία της εκδήλωσης ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών, είναι το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να ερμηνεύσουν ορθά και με συνεπή τρόπο τα ερεθίσματα που δέχονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Η μη κατάλληλη αυτή ανταπόκρισή τους οφείλεται στη λανθασμένη ερμηνεία των γλωσσικών και μη γλωσσικών στοιχείων του κάθε μηνύματος. Ειδικότερα, παρουσιάζουν δυσκολία στη προσαρμογή και στη σωστή χρήση της γλώσσας σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, καθώς και έλλειψη ευαισθησίας στις κοινωνικές νύξεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

IX. Συναισθηματική εξέλιξη:

Τα δύο βασικότερα συναισθηματικά προβλήματα που έχουν συνδεθεί άμεσα με τις μαθησιακές δυσκολίες, είναι το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Sideridis et. al, 2006· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Το άγχος αναπτύσσεται κατά την εφηβική κυρίως ηλικία και οφείλεται στις βιολογικές αλλαγές, στις αλλαγές των σχέσεων των παιδιών με τους συνομήλικους (ιδιαίτερα με το άλλο φύλο) αλλά και στη μετάβαση από το δημοτικό στο πιο απαιτητικό σχολικό περιβάλλον του γυμνασίου. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες σε αντίθεση με τους συνομήλικούς τους, δεν μπορούν εύκολα να ανταπεξέλθουν και να προσαρμοστούν σε τέτοιες καταστάσεις. Συνεπώς το άγχος γίνεται ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά τους και μπορεί να αποδοθεί σε προβλήματα ελλειμματικής γνωστικής επεξεργασίας που τους δυσκολεύουν να αντιληφθούν ότι πάσχουν από ένα πραγματικό πρόβλημα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Παράλληλα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν την αποτυχία της σχολικής τους ζωής καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι συνεχώς αυξανόμενες μάλιστα απαιτήσεις του σχολείου οδηγούν στην διεύρυνση της σχολικής αποτυχίας. Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα την εκδήλωση αισθημάτων χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης στους μαθητές. Τα αισθήματα μάλιστα αυτά διευρύνονται εξαιτίας της κοινωνικής απομόνωσης και των σημαντικών κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

3.6. Επιδημιολογία.

Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν για πρώτη φορά ως ασθένεια. Από τα μέσα μάλιστα της δεκαετίας του 1990, θεωρούνται πλέον ως μία από τις μεγαλύτερες και σοβαρότερες δυσκολίες των μαθητών. Αν και δεν είναι εύκολο να υπολογιστεί η ακριβής συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών στο παιδικό πληθυσμό, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες το ποσοστό των μαθητών με δυσκολίες στη σχολική μάθηση υπολογίζεται περίπου στο 10 - 20% (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006), αναλογία που δικαιολογημένα προκαλεί ανησυχία στους ενδιαφερόμενους γονείς, αλλά και στους φορείς της εκπαίδευσης (Μακρή - Μπότσαρη, Ε., 2007).

Σύμφωνα μάλιστα με την Strobel, το 1/3 των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλή νοημοσύνη και το 1/10 πάρα πολύ υψηλή νοημοσύνη. Οι περισσότερες έρευνες οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ο τομέας στον οποίο δυσκολεύονται περισσότερο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα γλωσσικά μαθήματα, με ποσοστό που ανέρχεται στο 80% του συνολικού ποσοστού των παιδιών που δυσκολεύονται μαθησιακά (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Όσον αφορά την Ελλάδα, ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ολοένα και αυξάνεται. Υπολογίζεται ότι από τους 30 μαθητές μιας τάξης, οι 10 εμφανίζουν δυσκολίες στην σχολική μάθηση (Κυπριωτάκης, 2000). Σύμφωνα με τον Ματσανιώτη (1982), ένα στα δέκα παιδιά που πηγαίνουν σχολείο, δυσκολεύεται μαθησιακά, γεγονός που οφείλεται σε αναπτυξιακές δυσκολίες. Το αξιοσημείωτο μάλιστα στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι ότι τα συγκεκριμένα παιδιά παρουσιάζουν φυσιολογική νοημοσύνη, φυσιολογικό εγκέφαλο και δεν έχουν αισθητηριακά ελλείμματα (Σακκάς, 2002).

Κοινή παραδοχή όλων των μελετών, αποτελεί επίσης, το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να παρουσιάζονται πολύ συχνότερα στα αγόρια απ'

ότι στα κορίτσια. Σύμφωνα με το DSM III-R, το 2-8 % του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση, με αναλογία 4 αγόρια προς 1 κορίτσι. Παράλληλα, στην Παιδοψυχιατρική Υπηρεσία του Κ.Κ.Ψ.Υ. Βύρωνα - Καισαριανής, κατά το διάστημα από 1/10/1982 έως 31/9/2000, διαγνώστηκαν 430 παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, από τα οποία τα 306 ήταν αγόρια και τα 124 κορίτσια, δηλαδή αναλογία 2,4 αγόρια προς 1 κορίτσι (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006).

Σε σχετική επισκόπηση ορισμένων μελετών, οι περιπτώσεις της **ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας** υπολογίζονται μεταξύ 4-5% του σχολικού πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες (Καρβούνης, 2007). Οι ειδικές δυσκολίες της **ανάγνωσης** που αποτελούν μείζων κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα υπολογίζονται στο 5-17% των παιδιών σχολικής ηλικίας, αποδεικνύοντας ότι η δυσκολία στην ανάγνωση αποτελεί μία από τις συχνότερες νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με αναλογία 2 αγόρια προς 3:1 κορίτσια (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες (κυρίως αγγλόφωνες) ο αριθμός των ατόμων που συναντούν δυσκολίες στην **παραγωγή γραπτού λόγου** φαίνεται να είναι ακόμη μεγαλύτερος από τον αριθμό των ατόμων με προβλήματα ανάγνωσης. Οι μαθητές με προβλήματα στην γραφή αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα η οποία αντιστοιχεί στο 10% του μαθητικού πληθυσμού (Μαριδάκη- Κασσωτάκη et. al, 2010). Τέλος και όσον αφορά την ειδική δυσκολία των μαθηματικών, παρά το ότι δεν υπάρχουν επιδημιολογικές μελέτες που να αποδεικνύουν τη συχνότητα εμφάνισης της, εντούτοις έχει αποδειχθεί ότι η συγκεκριμένη δυσκολία αφορά το 1/5 περίπου των παιδιών (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

3.7. Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τη διαδικασία μέσω της οποίας καθορίζονται τα χαρακτηριστικά, οι ικανότητες και οι παρούσες ανάγκες του εκάστοτε ατόμου. Βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι να προσδιοριστεί το είδος, το μέγεθος και η αιτιολογία των συγκεκριμένων δυσκολιών του παιδιού. Παράλληλα, η αξιολόγηση μας βοηθά στη συγκέντρωση όλων εκείνων των πληροφοριών που είναι απαραίτητες έτσι ώστε να θέσουμε τους κατάλληλους θεραπευτικούς στόχους, να αποφασίσουμε για τις θεραπευτικές διαδικασίες, και για το χρονοδιάγραμμα της θεραπείας. Η διαδικασία της αξιολόγησης ποικίλλει ανάλογα με την δυσκολία, τον πελάτη και τον κλινικό (Καμπανάρου, 2007).

Η διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μία δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία την οποία θα πρέπει να αναλαμβάνει μία ειδική διαγνωστική διεπιστημονική ομάδα. Αφετηρία της αξιολόγησης αποτελεί ο πλήρης ιατρικός έλεγχος που γίνεται με σκοπό να αποκλειστούν οι οργανικές δυσλειτουργίες ως αιτία των υπάρχουσών δυσκολιών. Στην συνέχεια ο δάσκαλος της τάξης αναλαμβάνει την εκπαιδευτική αξιολόγηση και ο σχολικός ψυχολόγος την αξιολόγηση της νοημοσύνης και της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού. Στη συνέχεια, και με τη συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού το παιδί εξετάζεται στην ανάγνωση και την κατανόηση γνωστού και άγνωστου κειμένου, στην ορθογραφία καθώς και στη δυνατότητα γραπτής και προφορικής έκφρασης. Ο λογοθεραπευτής από την πλευρά του αξιολογεί τις δυσκολίες που αφορούν την αντίληψη και παραγωγή του λόγου ενώ ο ρόλος του εργοθεραπευτή έγκειται στην αξιολόγηση των σωματικών, κινητικών και αισθητηριακών δεξιοτήτων των μαθητών (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010).

Όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης, αυτές διαφέρουν ανάλογα με τους μαθητές. Τα μέσα αξιολόγησης είναι απαραίτητο να ανταποκρίνονται στο στόχο που τέθηκε στην αρχή της αξιολόγησης, να αξιολογούν συγκεκριμένες δεξιότητες του παιδιού και να μην επηρεάζονται από παράγοντες όπως η φυλή, το γένος, η γλώσσα, η θρησκεία ή το πολιτιστικό επίπεδο των μαθητών. Οι δύο κυριότερες κατηγορίες των μέσων αξιολόγησης είναι τα τυπικά και άτυπα και τα άτυπα μέσα:

- Τυπικά μέσα αξιολόγησης: Όταν αναφερόμαστε σε τυπικά μέσα αξιολόγησης, εννοούμε τα σταθμισμένα τεστ που εμπεριέχουν και νόρμες επιδόσεων. Στα συγκεκριμένα δηλαδή τεστ υπάρχουν οι επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας, που χρησιμοποιούνται ως μέτρο σύγκρισης με την επίδοση του μαθητή που αξιολογείται κάθε φορά.
- Άτυπα μέσα αξιολόγησης: Από την άλλη πλευρά τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αν και λειτουργούν με τελείως διαφορετικό τρόπο, έχουν αρκετά πλεονεκτήματα. Λόγου χάρη, τα μέσα αυτά μπορούν να διαμορφωθούν πολύ πιο εύκολα και με βάση τις γνωστικές δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος. Παράλληλα, μειώνουν το άγχος των μαθητών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους καθώς και του γεγονότος ότι εκτελούνται από τον δάσκαλο του σχολείου που είναι ένα πιο οικείο πρόσωπο. Τέλος η αξιολόγηση που βασίζεται στα άτυπα μέσα, μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές (Πόρποδας, 2003).

3.8. Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή στηρίζεται στη κλινική εικόνα που παρουσιάζει το κάθε παιδί καθώς και στο τύπο και τη μορφή των δυσκολιών που παρουσιάζει. Η διαμόρφωση μάλιστα του εκάστοτε θεραπευτικού προγράμματος είναι απαραίτητο να στηρίζεται στις δυνατότητες των μαθητών σε κάθε μάθημα, δηλαδή στο τι μπορούν να κάνουν και τι όχι. Έτσι, μέσω της ανάδειξης και αξιοποίησης των ισχυρών γνωστικών και αντιληπτικών δυνατοτήτων του παιδιού, αναπτύσσονται ικανότητες που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση της χρήσης του γραπτού λόγου και της αριθμητικής (π.χ. αποκατάσταση φωνολογικών ελλειμμάτων, οπτικής αντίληψης, έννοιας αριθμού). Συνεπώς, το παιδί βελτιώνει τη σχολική του επίδοση, αναπτύσσοντας στρατηγικές που βασίζονται στις δυνατότητες που το ίδιο έχει. Η μακροχρόνια αυτή διαδικασία της αποκατάστασης των δυσκολιών στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συνεργασία του παιδιού με τον θεραπευτή καθώς και στη συμβολή της οικογένειας και του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο συντελείται και η ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006).

3.9. Διεπιστημονική Προσέγγιση στις Μαθησιακές Δυσκολίες

Στις περισσότερες χώρες η ευθύνη για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών διανέμεται εξίσου σε όλες τις ειδικότητες που ασχολούνται με την αγωγή του παιδιού συμπεριλαμβανομένου των εκπαιδευτικών, των δασκάλων ειδικής αγωγής, των λογοθεραπευτών, των ψυχολόγων καθώς και άλλων ειδικών συναφών τομέων. Έχει παρατηρηθεί μάλιστα ότι η βελτίωση επέρχεται μόνο όταν συμμετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι γεγονός που τονίζει τον σπουδαίο ρόλο που παίζει η διεπιστημονική συνεργασία και η ύπαρξη της ομάδας ειδικών τόσο κατά τη διάγνωση όσο και κατά την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Ο τρόπος βέβαια με τον οποίο η κάθε ειδικότητα παρεμβαίνει στη διαχείριση των μαθησιακών

δυσκολιών διαφέρει ανάλογα με τη φύση και τη σοβαρότητα του εκάστοτε προβλήματος (Τζουριάδου, 1990).

Κάθε μέλος της διεπιστημονικής ομάδας διεξάγει τη δική του αξιολόγηση, ωστόσο θα πρέπει να υπάρχει συνεχής επικοινωνία ανάμεσα στους επαγγελματίες τόσο για τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων όσο και για την από κοινού ανάπτυξη θεραπευτικών στόχων (Καμπανάρου, 2007).

3.9.1. Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας:

I. Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή

Η Λογοθεραπεία είναι η επιστήμη που ασχολείται με την πρόληψη, την αξιολόγηση, τη διάγνωση, τη θεραπεία και την επιστημονική μελέτη των επικοινωνιακών διαταραχών σε παιδιά και ενήλικες (Καμπανάρου, 2007). Με τον όρο επικοινωνιακές διαταραχές εννοούμε τις ήπιες δυσκολίες τόσο κατά την πρόσληψη (κατανόηση) όσο και κατά την παραγωγή (εκφορά) του προφορικού λόγου. Οι διαταραχές επικοινωνίας μαζί με τις συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές συμπεριφοράς και την ήπια νοητική υστέρηση εντάσσονται στην κατηγορία των ήπιων διαταραχών μάθησης (Καλατζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010).

Η Λογοπεδική αξιολόγηση και παρέμβαση εστιάζει στους παρακάτω τομείς:

i. Γραπτός λόγος:

- **Ανάγνωση:** Αρχικά ελέγχεται η αποκωδικοποίηση του κειμένου με τον κλινικό να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στους τύπους των λαθών (π.χ. φωνολογικά, γραφο - φωνημικά, λάθη οπτικού τύπου, παράλειψη λειτουργικών λέξεων, μορφολογικές παραποιήσεις λέξεων, σημασιολογικές αντικαταστάσεις κ.ο.κ.) και σε άλλες πτυχές της ανάγνωσης (όπως είναι η ροή, ο ρυθμός, ο επιτονισμός). Στη συνέχεια αξιολογείται η κατανόηση τόσο σε επίπεδο κειμένου (με ερωτήσεις που αφορούν τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος στην ιστορία, τον χώρο και τον χρόνο κατά τον οποίο συμβαίνουν τα γεγονότα καθώς και τις δράσεις των υποκειμένων) όσο και σε επίπεδο περικειμένου (όπου εκτιμάται η ικανότητα του αναγνώστη να κάνει υποθέσεις ή να εξάγει συμπεράσματα). Παράλληλα εκτιμάται η ικανότητα του αναγνώστη να αποδώσει το νόημα του κειμένου με συνοχή και συνεκτικότητα.
- **Παραγωγή γραπτού κειμένου:** Κατά την γραπτή παραγωγή κειμένου είτε αυθόρμητα είτε κατά απαίτηση, ο κλινικός εστιάζει την προσοχή του στα φωνολογικά λάθη καθώς στα λάθη που αφορούν την γραφο- φωνημική αντιστοίχιση. Επιπλέον ελέγχει σε τι βαθμό το κείμενο παρουσιάζει γλωσσική συνοχή, νοηματική συνεκτικότητα αλλά και πληροφοριακή πληρότητα. Τέλος ελέγχεται το επίπεδο λεξιλογίου και η ορθογραφία (η ύπαρξη λαθών μορφολογικού και λεξηματικού τύπου), τα υπερτεμαχιακά στοιχεία του λόγου (η χρήση των σημείων στίξης στο γραπτό λόγο) καθώς και η εφαρμογή των κανόνων γραφής (κεφαλαία- μικρά, χωρισμός παραγράφων).

ii. Προφορικός λόγος: Ο Λογοθεραπευτής κατά την προφορική παραγωγή του λόγου εξετάζει κατά κυρίως τα εξής στοιχεία:

- Τον άμεσο ή έμμεσο αρθρωτικό έλεγχο καθώς και τον έλεγχο οργάνωσης του φωνολογικού συστήματος σε περίπτωση που το παιδί παρουσιάζει κατά την αυθόρμητη ομιλία αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη.
- Την φωνολογική επίγνωση (ρίμα, γνώση και ευρύτερος χειρισμός των φωνημάτων και των συλλαβών που αποτελούν την λέξη, κατάτμηση λέξεων) και την φωνολογική μνήμη.
- Την ακουστική και φωνημική διάκριση και διαφοροποίηση (ως προς τον τρόπο, τον τόπο και την ηχηρότητα).
- Την αντίληψη της χρονικής και λογικής αλληλουχίας των γεγονότων μιας ιστορίας καθώς και την ικανότητα επισήμανσης της κεντρικής ιδέας.
- Την κατανόηση μιας μικρής ιστορίας κειμένου.
- Την ικανότητα περιγραφής είτε μίας απλής δραστηριότητας είτε μίας σύνθετης εικόνας δράσης. Μάλιστα κατά την περιγραφή μίας σύνθετης εικόνας δράσης, το παιδί καλείται είτε να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν το τι έγινε πριν και μετά την δράση είτε να προχωρήσει στην εξαγωγή περαιτέρω συμπερασμάτων.
- Την μορφο - συντακτική πρόσληψη και παραγωγή (πχ την ύπαρξη λειτουργικών λέξεων, γραμματικών κατηγοριών, διάφορων συντακτικών δομών).
- Το επίπεδο λεξιλογίου τόσο κατά την πρόσληψη όσο και κατά την παραγωγή.
- Την πραγματολογική διάσταση του λόγου (π.χ. επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας).

iii. Μεταγλωσσικές και Μεταγνωστικές ικανότητες: Δίνεται κατά κύριο λόγο έμφαση:

- Στην σημασιολογική κατηγοριοποίηση (π.χ. αντικειμένων, λέξεων ή ιδεών).
- Στους ορισμούς των λέξεων (στην ουσία εξετάζεται το εύρος του σημασιολογικού πεδίου των λέξεων).
- Στην αντίληψη του μεταφορικού λόγου (μεταφορές, παροιμίες, λογοπαίγνια, χιούμορ, ιδιωματισμοί).
- Στις συσχετίσεις αντικειμένων, λέξεων, εννοιών, ιδεών.
- Στις ομοιότητες και διαφορές αντικειμένων, λέξεων, εννοιών και ιδεών (Σακελλαρίου, 2007).

Οι λογοθεραπευτές ανήκουν στους επαγγελματίες υγείας. Κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος αποκατάστασης είναι απαραίτητο να συνεργάζονται στενά αφενός με τους γονείς ή τους φροντιστές και αφετέρου με τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς παιδαγωγούς καθώς και άλλους επαγγελματίες υγείας όπως είναι οι παιδοψυχίατροι και οι εργοθεραπευτές προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες ή να συγκρίνουν την άποψη τους με τις απόψεις των άλλων μελών της διεπιστημονικής ομάδας (Aimard, 1990). Παράλληλα είναι δυνατόν να εργαστούν σε μια ποικιλία κλινικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπως:

- Νοσοκομεία (σε κλινικές όπως είναι η νευρολογική, η παιδιατρική, η ΩΡΛ).
- Εκπαιδευτικά ιδρύματα (λ.χ. βρεφονηπιακοί σταθμοί, νηπιαγωγεία, παιδικοί σταθμοί, σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).
- Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής
- Δημόσιοι οργανισμοί (λ.χ. ΚΕΔΔΥ, ασφαλιστικά ταμεία).
- Ιδιωτικά γραφεία λογοθεραπείας, διεπιστημονικά κέντρα.
- Ιδρύματα και κέντρα αποκατάστασης (ιδιωτικού και δημοσίου δικαίου) (Καμπανάρου, 2007).

II. Ο ρόλος του Εργοθεραπευτή

Εργοθεραπεία είναι η επιστήμη που βοηθά τους ανθρώπους να διεκπεραιώσουν τις καθημερινές δραστηριότητες που είναι σημαντικές σε αυτούς, ανεξάρτητα από την πάθηση, αναπηρία ή μειονεξία που πιθανόν να αντιμετωπίζουν (Wilson et. al, 2000). Οι εργοθεραπευτές μπορούν να προσφέρουν πολλά στα παιδιά ώστε να διευκολύνουν την επιτυχή συμμετοχή τους τόσο στη κοινωνική όσο και στη προσωπική- επαγγελματική ζωή. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Chu and Frances (2007), η επιστήμη της εργοθεραπείας όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατέχει ένα μικρό πεδίο πρακτικής σε σύγκριση με τα άλλα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας (λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί κ.α.).

Αρχικά και όσον αφορά την πολυδιάστατη διαδικασία της αξιολόγησης ο εργοθεραπευτής στηρίζεται:

- Στην παρακολούθηση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού καθώς και στην ημι-δομημένη συνέντευξη με τους γονείς όσον αφορά τα πρότυπα συμπεριφοράς (Du Paul et. al, 1998).
- Στην αξιολόγηση των αισθητηριακών, κινητικών καθώς και γνωστικό-αντιληπτικών δεξιοτήτων που στοχεύει στην εκτίμηση της ικανότητας του μαθητή να ανταποκριθεί στις εργασίες του (Wilson et. al, 2000),
- Καθώς και στην παρατήρηση του μαθητή στο πλαίσιο του σχολείου όσον αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Dowdy et. al, 1998).

Αντίστοιχα και όσον αφορά την θεραπευτική παρέμβαση, στοχεύει στην αποκατάσταση ανεπαρκειών που σχετίζονται:

- Με δυσκολίες αδρής κινητικότητας (περπάτημα, τρέξιμο, σκαρφάλωμα),
- Με προβλήματα λεπτής κινητικότητας (δυσκολίες συντονισμού δακτύλων, δυσχέρεια στη σωστή λαβή του μολυβιού),
- Καθώς και οπτικό- κινητικά προβλήματα (δυσκολίες στο πιάσιμο μπάλας, στη γραφή, στη ζωγραφική) (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2011).

Ο εργοθεραπευτής έχει ενεργό ρόλο στην διαδικασία της αξιολόγησης των δυσκολιών μάθησης του μαθητή, αφού αξιολογεί τις δεξιότητες και τους τομείς όπου υπολείπεται το παιδί και στη συνέχεια με τον ειδικό παιδαγωγό, τον λογοθεραπευτή, και γενικότερα την διεπιστημονική ομάδα θα σχεδιάσουν το πρόγραμμα της θεραπευτικής παρέμβασης (Παυλάκος & Μιχαλούλης, 2009). Οι υπηρεσίες των Εργοθεραπευτών παρέχονται είτε κατ' οίκον είτε σε πλαίσια όπως:

- Νοσοκομεία- Κλινικές (σε ορθοπαιδικά, νευρολογικά, παθολογικά, καρδιολογικά, παιδιατρικά, παιδοψυχιατρικά, ψυχιατρικά, γηριατρικά τμήματα και τμήματα νεογνών, εντατικής και εγκαυμάτων).
- Νηπιαγωγεία, Σχολεία, Ειδικά Σχολεία,
- Κέντρα Κινητικής και Σωματικής αποκατάστασης,
- Κέντρα Ψυχοκινητικής και Επαγγελματικής Αποκατάστασης,
- Κέντρα Ημέρας Παιδιών, Εφήβων και Ενηλίκων,
- Κέντρα Εργοθεραπείας ή Πολυθεματικά Θεραπευτικά Κέντρα
- ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης)
- Κοινοτικά κέντρα,

- Κέντρα Ανακουφιστικής Φροντίδας.
- Κέντρα για Υπερήλικες
- Κέντρα Σωματικής Αποτοξίνωσης και Απεξάρτησης
- Ξενώνες (Laver, 2007).

III. Ο ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού

Η ειδική αγωγή απευθύνεται σε μια μεγάλη ομάδα ατόμων όπου η αιτιολογία και ο ορισμός της διαταραχής τους ποικίλουν. Στόχος της Ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα όσων ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ο εντοπισμός και ο όσο το δυνατόν καλύτερος χειρισμός των παραγόντων του περιβάλλοντος με στόχο την βελτίωση της μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010).

Ο ειδικός παιδαγωγός είναι ο πλέον κατάλληλος τόσο για την διάγνωση ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και για την μετέπειτα θεραπευτική παρέμβαση. Στόχος της συγκεκριμένης ειδικότητας, είναι να διερευνήσει τις ιδιαίτερες λειτουργικές δυσχέρειες που παρουσιάζει ένας μαθητής όσον αφορά τον αισθητικό, οπτικό και ακουστικό τομέα, να καταγράψει τα συμπτώματα της συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας καθώς και να αντιληφθεί σε ποια φάση της γνωστικής διαδικασίας αυτά εμφανίζονται (Καλλιδικάκη, 1993).

Η ειδική αγωγή απευθύνεται σε παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο αλλά για διάφορους λόγους δεν αποδίδουν ικανοποιητικά. Έτσι οι μαθητές αυτοί εντάσσονται στο τμήμα ένταξης όπου και δέχονται την βοήθεια και καθοδήγηση του ειδικού παιδαγωγού. Στην κατηγορία αυτή μπορεί να ανήκουν μαθητές που αντιμετωπίζουν:

- μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία.
- ελλειμματική προσοχή- υπερκινητικότητα.
- αισθητηριακά ελλείμματα.
- σωματικές αναπηρίες.
- σύνδρομα ή χρόνιες ασθένειες που πολύ πιθανόν συνοδεύονται με νοητική υστέρηση και διαταραχές του λόγου.
- διαταραχές συμπεριφοράς (Τάφα, 1997).

Οι στόχοι μάλιστα που τίθενται από τον ειδικό παιδαγωγό στο πλαίσιο του προγράμματος αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών & της δυσλεξίας σε ένα τμήμα ένταξης είναι:

- Ανάπτυξη του μηχανισμού ανάγνωσης.
- Ανάπτυξη της δεξιότητας για γραφή.
- Εκμάθηση γραμματικών κανόνων και συντακτικών με σκοπό την εξοικείωση του παιδιού με τον τομέα αυτό καθώς και προετοιμασίας για την διδασκαλία της καταληκτικής ορθογραφίας.
- Διδασκαλία της καταληκτικής ορθογραφίας.
- Εξοικείωση με την ανάλυση των λέξεων με την παραγωγή, σύνθεση, σημασία και ετυμολογία τους.
- Διδασκαλία της θεματικής ορθογραφίας.

- Ανάπτυξη και εμπλουτισμός λεξιλογίου τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.
- Εκμάθηση περίληψης κειμένου και ανάλυσης του με σκοπό την βελτίωση της αναλυτικό- συνθετικής ικανότητας του παιδιού.
- Οργάνωση της γραφής, της έκθεσης και άλλων γραπτών κειμένων με σχεδιαγράμματα και ασκήσεις παραγωγής λόγου.
- Διδασκαλία τρόπων απομνημόνευσης της προπαιδείας και γενικότερα μαθηματικών εννοιών, ακολουθιών, γραφικών παραστάσεων.
- Εκμάθηση τρόπου ανάγνωσης, κατανόησης και επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων.
- Συμβουλευτική του παιδιού και των γονέων για την σωστή οργάνωση της μελέτης, την ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων του παιδιού και ενημέρωση για τη φύση της δυσκολίας που αντιμετωπίζει, με σκοπό την τόνωση της αυτοεκτίμησης του και την σωστή αντιμετώπιση του (Ζουρδάκη, 1984).

Στην ουσία ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι το να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος - ανάμεσα στη διαγνωστική ομάδα και την εκπαιδευτική πράξη. Συνεχίζει την παιδαγωγική έρευνα, συμπληρώνοντας συχνά την ιατροψυχολογική διάγνωση ενώ παράλληλα αξιολογεί την συμπεριφορά του παιδιού, την συγκέντρωση προσοχής, την επίδοσή του, τον προφορικό λόγο και τις γραπτές εργασίες του.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να εργαστούν:

- Σε ιδρύματα φροντίδας, απασχόλησης και περίθαλψης ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- Σε νοσοκομεία παιδιών,
- Ως ελεύθεροι επαγγελματίες (ιδρύοντας εξειδικευμένο νηπιαγωγείο ή παιδικό σταθμό),
- Στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διάφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης).

Παράλληλα μπορεί να εργαστούν ως μόνιμοι ή αναπληρωτές ειδικής αγωγής:

- Σε ειδικά ή κανονικά δημοτικά σχολεία (Παντελιάδου, 2015· Παυλάκος & Μιχαλούλης, 2009).

IV. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού

Εκπαιδευτικός είναι ο επαγγελματίας που έχει σαν κύριο στόχο τη διδασκαλία των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές ηλικίας από έξι έως δώδεκα ετών στο πλαίσιο του σχολείου (Σταμέλος, 2001). Ο δάσκαλος οργανώνει σε διδακτικές ενότητες την διδακτέα ύλη έτσι ώστε αυτή να διδαχθεί ομοιόμορφα κατά τη διάρκεια του έτους. Προετοιμάζει τη διδασκαλία του και απαραίτητα εποπτικά μέσα (εικόνες, χάρτες, διαφάνειες, φιλμ). Παράλληλα είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της επίδοσης και της εργασίας των μαθητών του, για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των διδασκαλιών του καθώς και για την διόρθωση των γραπτών δοκιμίων και άλλων εργασιών των μαθητών του. Τέλος καλείται να συγκεντρώνει και να ενημερώνει τους γονείς και τους κηδεμόνες ανά τακτά χρονικά διαστήματα έτσι ώστε να τους ενημερώνει για τα αποτελέσματα των επιδόσεων των παιδιών τους, συζητώντας μαζί τους τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται στην σχολική ζωή (Παυλάκος & Μιχαλούλης, 2009).

Ωστόσο ο εκπαιδευτικός εκτός από την μετάδοση ενός συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές του (διδασκαλία) θα πρέπει να στοχεύει και στην μεταλαμπάδευση ενός συστήματος κοινωνικών, οικονομικών και ευρύτερα πολιτιστικών αξιών και αρχών (κοινωνικοποίηση) που θα στοχεύουν αφενός στην διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην καλλιέργεια του χαρακτήρα των μαθητών και αφετέρου στην ομαλή ένταξη τους στη κοινωνία (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εργάζονται κατά κύριο λόγο ως δάσκαλοι οι οποίοι διορίζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανάλογα με την μεταπτυχιακή τους ειδίκευση μπορεί να ασχοληθούν με συγκεκριμένους τομείς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως είναι η ειδική αγωγή, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας κ.α. Εκτός από τον τομέα της εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι μπορεί να απασχοληθούν και:

- Στις υπηρεσίες της λαϊκής επιμόρφωσης,
- Σε ερευνητικά κέντρα,
- Σε προγράμματα αλφαριθμητισμού ειδικών ομάδων της χώρας,
- Σε ειδικά σχολεία,
- Στην παιδαγωγική έρευνα,
- Στην ειδική αγωγή μετά από πέντε χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και διετή μετεκπαίδευση (Παυλάκος & Μιχαλούλης, 2009).

Το πλαίσιο της σχολικής τάξης προσφέρει μοναδικής σημασίας ευκαιρίες για την ανάδειξη των μαθησιακών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών. Συνεπώς, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να τηρεί ορισμένες βασικές αρχές όπως είναι:

- *Η Ενεργητική συμμετοχή του μαθητή:* Είναι απαραίτητο οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά στην διαδικασία της μάθησης. Δηλαδή δεν θα πρέπει να δέχονται παθητικά όλα όσα ακούν και μαθαίνουν αλλά να είναι έτοιμοι να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με τις νέες πληροφορίες. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προωθεί την πρακτική εξάσκηση των μαθητών με την έννοια ότι οι μαθητές πρέπει να εξασκούνται στην χρήση και εφαρμογή των νέων πληροφοριών που έχουν μάθει.
- *Η παροχή επανατροφοδότησης στο μαθητή:* Ως στοιχείο της μάθησης, η επανατροφοδότηση έχει την έννοια της πληροφόρησης του μαθητή σχετικά με την απόδοση του, με την επισήμανση των θετικών και αρνητικών σημείων του. Η καθοριστική της σημασία για την διαδικασία της μάθησης φαίνεται από το γεγονός ότι χωρίς επανατροφοδότηση, δηλαδή χωρίς πληροφόρηση για το πόσο καλά τα έχει πάει ο μαθητής, δεν υπάρχει βελτίωση της επίδοσης του.
- *Εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής μάθησης:* Με τον όρο συνεργατική μάθηση εννοούμε τη διδασκαλία που γίνεται στο πλαίσιο μικρών ομάδων, γεγονός που ευνοεί την συνεργασία μεταξύ των μαθητών και στοχεύει στην μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μελών της ομάδας.
- *Η υπερμάθηση:* Οι μαθητές θα πρέπει να δέχονται από τους εκπαιδευτικούς μία ευρεία γκάμα γνώσεων και όχι μόνο ότι τους είναι απαραίτητο για να πετύχουν έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο. Εάν για παράδειγμα οι μαθητές μελετούν μόνο όσα τους είναι απαραίτητα προκειμένου να πετύχουν σε ένα διαγώνισμα, τότε είναι ευάλωτοι στην παρεμβολή άλλων ερεθισμάτων όπως είναι το άγχος, η διάσπαση της προσοχής παράγοντες που μπορεί να είναι ανασταλτικοί για την επίδοσή τους.
- *Χρήση μεθόδων που προάγουν την γενίκευση:* Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως εκ τούτου του εκπαιδευτικού, εκτός από την παροχή νέων γνώσεων, θα πρέπει να είναι και η γενίκευση αυτών των γνώσεων από τον μαθητή, η ένταξη τους

και η ταξινόμηση στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις καθώς και η εφαρμογή τους στην πράξη.

- *Χρήση προληπτικών μέτρων για την αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς:* Η πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο σχολείου, τάξης ή ατομικά με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα προσφέρει φυσική και συναισθηματική ασφάλεια σε όλους τους μαθητές (Καλαντζή- Αζίζι και Ζαφειροπούλου, 2010· Κολιάδης Ε., 2002).

Παράλληλα και όσον αφορά συγκεκριμένα τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται:

- *Στην επιλογή και προσαρμογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου σύμφωνα με τις δυνατότητες του παιδιού:* Η επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων αναφέρεται στην εφαρμογή ειδικών χειρισμών ατομικών ή ομαδικών που έχουν σαν στόχο να βοηθήσουν τον μαθητή να αναπληρώσει τα ελλείμματα μάθησης που έχουν προκύψει από την εφαρμογή παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων.
- *Στην χρήση διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας:* Όποια και να είναι η διαταραχή που εμφανίζει ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες στην γενική τάξη, δεν παύει να χρειάζεται σε ορισμένες τουλάχιστον περιπτώσεις ειδικούς χειρισμούς έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές του ανάγκες.
- *Στην χρήση σαφούς και ρητής καθοδήγησης του μαθητή:* Μόνο μέσω της συστηματικής και σαφούς καθοδήγησης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες από τον εκπαιδευτικό, εξασφαλίζεται η επιτυχία του μαθητή με αυτού στη γενική τάξη. Ο μαθητής δηλαδή με μαθησιακές δυσκολίες μέχρι να εξοικειωθεί με την χρήση ειδικών στρατηγικών μάθησης, χρειάζεται πολλές φορές τρόπους άμεσης διδασκαλίας, επαναλήψεις για την κατάκτηση των νέων γνώσεων, βιωματικά παραδείγματα και συστηματική άσκηση στην αυτοκαθοδήγηση με απώτερο σκοπό την ανεξάρτητη ενασχόληση του μαθητή με τις εργασίες του.
- *Στην προώθηση της συνεργατικότητας μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας:* Η συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και του εκπαιδευτικού προσωπικού με άλλους ειδικούς όπως είναι οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι ψυχολόγοι, οι λογοθεραπευτές και οι εργοθεραπευτές έχει σαν στόχο την εξεύρεση αποτελεσματικότερων τρόπων διδασκαλίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών. Παράλληλα, η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ επαγγελματιών ίδιας (συνδιδασκαλία) ή διαφορετικής ειδικότητας είναι εξαιρετικά ωφέλιμη για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν στην τάξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Καλαντζή- Αζίζι και Ζαφειροπούλου, 2010).

3.9.2. Η λειτουργία της Διεπιστημονικής Ομάδας

Μια πολύ σημαντική πλευρά της διαγνωστικής διαδικασίας των μαθησιακών δυσκολιών είναι η λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας η οποία είναι υπεύθυνη για την αξιολόγησή τους. Η διεπιστημονική ομάδα είναι μια σχετικά μικρή ομάδα επαγγελματιών από το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, της ψυχολογίας, των κοινωνικών επιστημών και της υγείας η οποία έχει καλά καθορισμένα όρια και τα μέλη της μοιράζονται έναν κοινό σκοπό, παρόμοιες αξίες και κατέχουν κάποια ξεχωριστή γνώση και δεξιότητες (Simonelli et. al, 2014).

Η συνεργασία στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας διευκολύνει τη σφαιρική ολιστική κατανόηση των προβλημάτων και των αναγκών των παιδιών και των

οικογενειών τους μέσα από μια συνολική αξιολόγηση στην οποία συμβάλλει ο κάθε επαγγελματίας αναλαμβάνοντας ρόλους και στόχους που καθορίζονται σε τακτικές συναντήσεις της ομάδας όπου συζητούνται τα περιστατικά που παραπέμπονται και τα αιτήματά τους. Έτσι γίνεται δυνατή η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, βλέποντας το παιδί από κάθε πλευρά: εκπαιδευτική, ψυχολογική, κοινωνική, ψυχιατρική ενώ οι αποφάσεις που αφορούν την παρέμβαση, παίρνονται σε συνεργασία με τους γονείς και το παιδί ώστε να διαμορφωθεί το καλύτερο δυνατό πλαίσιο παρέμβασης (Simonelli et. al, 2014).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν πριν παραπέμψει τον μαθητή, οφείλει πρώτα να έχει αξιολογήσει πολύ προσεκτικά τόσο το ίδιο το παιδί όσο και το πλαίσιο δεδομένου ότι είναι ο ειδικός που θα έρχεται σε επαφή με τον μαθητή για τον περισσότερο χρόνο. Κατέχει μάλιστα τη θέση του συντονιστή μεταξύ της διεπιστημονικής ομάδας, καθώς είναι εκείνος, που θα αντιμετωπίσει κυρίως τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού. Οφείλει να επικοινωνεί καθημερινά με τους υπόλοιπους επαγγελματίες προκειμένου να γνωρίζει αλλά και να αναφέρει την πρόοδο ή στασιμότητα του παιδιού. Στην ουσία λοιπόν είναι ο ειδικός που έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει προβλήματα και συμπεριφορές τα οποία μπορεί να διαφύγουν από τους άλλους ειδικούς. Εξάλλου ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα έχει τον κύριο λόγο και στην εκπαιδευτική παρέμβαση και την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (Τζουριάδου, 2008).

Στην αρχή λοιπόν της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός της τάξης αξιολογεί όλους τους μαθητές τόσο όσον αφορά τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες όσο και ως προς τις ικανότητες προσοχής και συγκέντρωσης. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας αξιολογώντας παράλληλα την πρόοδο των μαθητών. Στην περίπτωση που η πρόοδος των περισσότερων μαθητών δεν είναι ικανοποιητική τότε ο εκπαιδευτικός καλείται να αναθεωρήσει τη διδακτική προσέγγιση εφαρμόζοντας νέες τεχνικές παρέμβασης. Στη συνέχεια εντοπίζονται οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και χαμηλό ρυθμό προόδου σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Για τους μαθητές αυτούς εφαρμόζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη (εντός ή εκτός της τάξης) για διάστημα περίπου 8 εβδομάδων (Fuchs, 2003). Οι μαθητές που θα παρουσιάσουν σημαντική βελτίωση επιστρέφουν κανονικά στο πλαίσιο της τάξης όπου και ακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα. Οι υπόλοιποι που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, παραπέμπονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης για περαιτέρω αξιολόγηση και διαγνωστική εκτίμηση σε άλλους ειδικούς είτε στο πλαίσιο του σχολείου είτε εξωσχολικά. Με αυτό τον τρόπο θα διαγνωσθεί ή όχι τελικά η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 προβλέπεται η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Προβλέπεται επίσης, η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη από τον ειδικό εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τους μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται, δίνεται η δυνατότητα φοίτησης σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού. Με τον νόμο αυτό για πρώτη φορά εισάγεται ο θεσμός της στήριξης των μαθητών με κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία χωρίς νοητική υστέρηση από ειδικό βοηθητικό προσωπικό ώστε να φοιτούν στα γενικά σχολεία (άρθρο 6 και άρθρο 18). Παράλληλα, τίθενται σε λειτουργία τα ειδικά σχολεία καθώς και τα τμήματα ένταξης στα γενικά σχολεία (Πατσίδου, 2011).

Το τμήμα ένταξης λοιπόν ή όπως παλιότερα ονομαζόταν ειδική τάξη, αποτελεί το κυριότερο πλαίσιο παροχής ειδικής αγωγής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο του σχολείου. Ο συγκεκριμένος μάλιστα τρόπος παροχής ειδικής αγωγής στα παιδιά έχει βρεθεί κατά καιρούς στο κέντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος αλλά και του πολιτικού διαλόγου σχετικά με το κατά πόσο είναι αποτελεσματικός. Οι πρώτες έρευνες που αφορούσαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι η διδασκαλία στα τμήματα ένταξης ήταν πιο αποτελεσματική από την αντίστοιχη στις γενικές τάξεις, γεγονός που γινόταν αντιληπτό από την σχολική επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, νεότερες έρευνες που επιχειρούν να συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα μεταξύ της στήριξης μέσα στη γενική τάξη και της στήριξης σε τμήματα ένταξης δεν έχουν καταλήξει ακόμα σε ασφαλή συμπεράσματα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Παράλληλα εξίσου επιτακτική κρίνεται και η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την ειδικότητα του λογοθεραπευτή. Αυτό συμβαίνει διότι σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, οι ελλείψεις που παρατηρούνται στους περισσότερους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία, εντοπίζονται στο κομμάτι του λόγου (Καλαντζή- Αζίζι και Ζαφειροπούλου, 2010).

Πιο συγκεκριμένα κατά την προσχολική ηλικία οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού παίρνουν τη μορφή ελαφράς καθυστέρησης στην εξέλιξη του οπτικοκινητικού και ακουστικοφωνητικού λόγου. Στον οπτικοκινητικό λόγο, οι δυσκολίες αφορούν την οπτική αντίληψη και την κινητική ανάπτυξη ενώ όσον αφορά τον ακουστικοφωνητικό λόγο, οι δυσκολίες σχετίζονται με την ακουστική αντίληψη και διάκριση καθώς και τη δημιουργία εννοιών. Έτσι, παιδιά που κατά την προσχολική ηλικία αντιμετωπίζουν δυσκολίες ακουστικής διάκρισης (π.χ. δυσκολία στη διάκριση των φθόγγων μ- ν) είναι πολύ πιθανόν κατά τη φοίτηση τους στο σχολείο να δυσκολευτούν ιδιαίτερα στην ανάγνωση και τη γραφή. Τα προβλήματα αυτά αφορούν και τις δύο μορφές του λόγου (πρόσληψη και παραγωγή) ενώ σύμφωνα με τους Hallet & Tomblin (1978), οι δυσκολίες που αφορούν τον προσληπτικό λόγο ευθύνονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα προβλήματα ομιλίας για την μετέπειτα εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Η φωνολογική ικανότητα, η ονομασία αντικειμένων, η αναγνώριση λεκτικών ερεθισμάτων που φανερώνονται με ήχο, η κατανόηση προφορικών προτάσεων και η λεκτική εργαζόμενη μνήμη είναι μερικές ακόμα τραυματισμένες δεξιότητες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 1990).

Συνεπώς ο φτωχός προφορικός λόγος ή η καθυστέρηση στην εξέλιξη του συχνά συνοδεύεται από προβλήματα ανάγνωσης ή και ορθογραφίας (Ferguson & Μεγαλοκονόμου, 1988). Άρα, ο ρόλος του Λογοθεραπευτή έγκειται στην μεγιστοποίηση της λειτουργικότητας τόσο της κατανόησης όσο και της παραγωγής του λόγου. Εφόσον λοιπόν ένας μαθητής παρουσιάσει τα παραπάνω συμπτώματα, στόχος του δασκάλου θα πρέπει να είναι η αναζήτηση βοήθειας από έναν λογοθεραπευτή (Καλαντζή- Αζίζι και Ζαφειροπούλου, 2010).

Τέλος μία από τις βασικότερες κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν τα προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου τα οποία μπορεί να εκδηλωθούν είτε με δυσκολίες που αφορούν σύνθετες δεξιότητες όπως είναι η ορθογραφία (δυσορθογραφία), το συντακτικό και την οργάνωση του γραπτού λόγου είτε με δυσκολίες που αφορούν την κινητική δεξιότητα της γραφής (δυσγραφία) (Σπαντιδάκης, 2004). Όσον αφορά λοιπόν τις κινητικές δεξιότητες της γραφής, ένα παιδί με δυσγραφία ενδέχεται να είναι αδέξιο, ασυντόνιστο, να έχει δυσκολίες στον

προσανατολισμό καθώς και να μπερδεύει το αριστερό με το δεξί. Παράλληλα, είναι πολύ πιθανόν να αργεί ιδιαίτερα στο γράψιμο ενώ το κράτημα του μολυβιού να γίνεται με ασυνήθιστο τρόπο γεγονός που οδηγεί στην εκδήλωση ακανόνιστης και δυσανάγνωστης γραφής (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Η δυσγραφία είναι μία δυσκολία που δεν μπορεί να βελτιωθεί χωρίς την συμβολή της εργοθεραπείας. Μάλιστα όσο πιο πρώιμα γίνει η διάγνωση καθώς και η παρέμβαση τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα. Συνεπώς και όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ο Εργοθεραπευτής είναι ο επαγγελματίας που αξιολογεί το επίπεδο της γραφοκινητικής ικανότητας του παιδιού ενώ παράλληλα αναλαμβάνει και την αντιμετώπισή του (Τζουριάδου, 1990).

4. Ανασκόπηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιαστούν τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανασκόπηση στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία δηλαδή σε έρευνες επιστημονικών περιοδικών από διάφορες χώρες του κόσμου. Πιο συγκεκριμένα οι πληροφορίες που αποτελούν τον σκελετό του συγκεκριμένου κεφαλαίου αντλήθηκαν από έρευνες που αφορούσαν την ενημερότητα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες όσο και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι πρώτες πληροφορίες για την στάση και την γνώση των εκπαιδευτικών προέκυψαν από την έρευνα της Sonia Leite που δημοσιεύτηκε το 2012 στα πλαίσια του τρίτου διεθνούς συνεδρίου για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική ψυχολογία. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εξεταστούν τα συναισθήματα των δασκάλων όσον αφορά τους μαθητές με δυσλεξία καθώς και να σχολιασθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία όταν βρίσκονται αντιμέτωπα με μαθητές που έχουν προβλήματα λόγου. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν εκατό δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τρεις πόλεις της Πορτογαλίας οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο. Μετά την ανάλυση των απαντήσεων, προέκυψε το συμπέρασμα ότι αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν έρθει αντιμέτωποι με παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσλεξία, δυστυχώς πολλοί λίγοι είναι εκείνοι που γνωρίζουν τι είναι δυσλεξία και ποιες είναι οι στρατηγικές διαχείρισης που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών. Το ενδιαφέρον μάλιστα στοιχείο της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες είτε είχαν μεγάλη επαγγελματική εμπειρία, είτε όχι, είχαν απόλυτη επίγνωση της κατάστασης. Δηλαδή παραδέχτηκαν την έλλειψη γνώσης για την δυσλεξία, ζητώντας παράλληλα μεγαλύτερη ενημέρωση σε αυτόν τον τομέα, καταδεικνύοντας έτσι την επιτακτική ανάγκη για σχετική μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, μέσα από την έρευνα τονίζεται ότι η ελλιπής αυτή κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχει σαν άμεσο αποτέλεσμα, την καλλιέργεια συναισθημάτων απογοήτευσης από την πλευρά των μαθητών. Οι χαμηλοί βαθμοί που θα παρουσιάσει ο μαθητής, οδηγούν στην διαμόρφωση χαμηλής αυτοεκτίμησης και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και στην πρόωρη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης. Σύμφωνα μάλιστα με τους εκπαιδευτικούς, αν έπρεπε να διαλέξουν έναν επαγγελματία έτσι ώστε να παραπέμψουν ένα παιδί με δυσκολίες στην γραφή και την ανάγνωση, προκειμένου να διαγνωσθεί επίσημα αν πρόκειται για δυσλεξία, αυτός θα ήταν ο ψυχολόγος. Κλείνοντας, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι δεν είναι οι μόνοι υπεύθυνοι. Τα γενικά σχολεία αν και είναι απαραίτητο να προάγουν την παιδεία για όλους, με την έννοια ότι το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να είναι

ευέλικτο και προσαρμόσιμο σε όλους τους μαθητές, εντούτοις δεν είναι ούτε έτοιμα ούτε εξοπλισμένα να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, προβλήματα γραφής και ανάγνωσης. Το γεγονός αυτό έχει σαν άμεσο αποτέλεσμα να μην δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.

Μία άλλη έρευνα, διεξήχθη στην Αγγλία και την Ιρλανδία αυτή την φορά και αφορούσε τον διαφορετικό τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις δύο χώρες τους μαθητές με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, το 2011 οι εκπαιδευτικοί Therese Mc Phillips et. al με την έρευνα τους είχαν σαν στόχο, αφενός την διερεύνηση των αντιλήψεων 57 Άγγλων και 72 Ιρλανδών δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δυσλεξία και αφετέρου την καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους μαθητές αυτούς. Παράλληλα η έρευνα αυτή είχε σαν στόχο να διαλευκάνει τι μπορεί να είναι αυτό που θα επηρεάσει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων αυτών. Η έρευνα είχε τον χαρακτήρα μιας συγκριτικής μελέτης που έγινε ανάμεσα σε συνολικό δείγμα 129 ερωτηθέντων με τη χρήση ερωτηματολογίων. Το πόρισμα που βγήκε και στις δύο χώρες για τις τάξεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να κατανοήσουν ότι το πρόγραμμα σπουδών και εκπαίδευσης πρέπει να γίνει προσιτό για κάθε παιδί, με την βασική όμως προϋπόθεση ότι τα παιδιά με δυσλεξία απαιτούν μια εξαιρετικά εξατομικευμένη προσέγγιση. Έτσι οι δάσκαλοι εξέφρασαν την ανάγκη τους για βοήθεια από άλλους ειδικούς οι οποίοι θα στόχευαν στην ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων των μαθητών τους όπως είναι η φωνολογική επίγνωση και η αλληλουχία. Αυτή η μελέτη αν και δεν διερευνά αυτή κάθε αυτή τη διεπιστημονικότητα, η επίγνωση από την πλευρά των δασκάλων ότι χρειάζονται βοήθεια από άλλους ειδικούς, αποτελεί θετική ένδειξη για την μελλοντική δημιουργία και την λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας στα πλαίσια του σχολείου. Παράλληλα, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, ανέδειξαν αντιθέσεις ανάμεσα στους Άγγλους και Ιρλανδούς δασκάλους και όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για τη δυσλεξία. Στην Ιρλανδία οι δάσκαλοι έχουν μια σαφή επίγνωση για την φύση της δυσλεξίας, γεγονός που τους επιτρέπει να εξάγουν συμπεράσματα. Αντιθέτως στην Αγγλία ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος φαίνεται να αντιλαμβάνεται την φύση της δυσλεξίας σαν συμπεριφορική διαταραχή και όχι σαν υποκειμενικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ο μαθητής. Πέραν αυτού και ο τρόπος διδασκαλίας για τους συγκεκριμένους μαθητές παρουσιάζει μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δύο χώρες. Έτσι ενώ στην Ιρλανδία υπάρχουν ειδικά σχολεία ανάγνωσης, στην Αγγλία η παρέμβαση για τους μαθητές με δυσλεξία είναι οργανωμένη και λαμβάνει χώρα στα πλαίσια των κανονικών σχολείων. Συνεπώς και από την συγκεκριμένη έρευνα εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν κενό γνώσεων όσον αφορά το ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με την περαιτέρω επιμόρφωση τους να είναι άμεσα αναγκαία έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους μαθητές αυτούς.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι οι μόνοι που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την διδασκαλία μαθητών που δυσκολεύονται μαθησιακά. Οι δάσκαλοι ξένων γλωσσών είναι μία ακόμα κατηγορία εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες (Liliana Lemperou et al, 2011). Το στοιχείο αυτό προέκυψε από την έρευνα που έγινε στην Ελλάδα και είχε σαν σκοπό να παρουσιάσει μια περιγραφική έκθεση της εκπαίδευσης των δασκάλων αγγλικής γλώσσας που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι οποίοι αντιμετωπίζουν την πρόκληση να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία μέσα στα σχολεία

γενικής εκπαίδευσης. Επίσης στόχος των ερευνητριών ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι δάσκαλοι αυτοί αναγνωρίζουν τις συγκεκριμένες αδυναμίες και συμπεριφορές αυτής της κατηγορίας μαθητών. Στην πιλοτική αυτή έρευνα συμμετείχαν συνολικά 94 δάσκαλοι αγγλικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Τα ευρήματα στην προκειμένη περίπτωση έδειξαν ότι και οι δάσκαλοι αγγλικών έχουν περιορισμένη ενημερότητα σχετικά με την διαχείριση των δυσλεξικών μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου (51%) από τους ερωτηθέντες ανέφεραν ότι ήταν ενήμεροι για το θέμα της δυσλεξίας και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Παράλληλα, ένα εξίσου υψηλό ποσοστό (45%) δήλωσε ότι έχει πολύ λίγη γνώση τόσο για την έννοια της δυσλεξίας όσο και για το πώς αυτή επηρεάζει τους μαθητές στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τέλος μόνο το 4% από αυτούς δήλωσε απόλυτα εξοικειωμένο με την δυσλεξία. Παράλληλα η πλειοψηφία (53.1%) από όσους συμμετείχαν στην έρευνα της Liliána Lempregou et. al, δήλωσε ότι η ευαισθητοποίηση τους για τη δυσλεξία προήλθε ως αποτέλεσμα της γνώσης που αποκτήθηκε με την παρακολούθηση σεμιναρίων τα οποία όμως δεν συμπεριλαμβάνονταν στην βασική τους εκπαίδευση. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα των σεμιναρίων επιπλέον επιμόρφωσης που αποτελεί απαίτηση και ενός όχι και τόσο αμελητέου ποσοστού (9%) των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των δασκάλων αγγλικής γλώσσας έχει ενημερωθεί για θέματα δυσλεξίας καθώς έχει αντιμετωπίσει μαθητές με τέτοιες δυσκολίες στην τάξη τους. Ωστόσο γίνεται αντιληπτό ότι αν και είναι ικανοί να αναγνωρίσουν την δυσλεξία, είναι ανίκανοι να διαχειριστούν αυτούς τους μαθητές. Οπότε το κύριο μέλημα των δασκάλων στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν να αντιμετωπίσουν τα ελλείμματα τους στην αντιμετώπιση δυσλεξικών μαθητών καθώς εξέφρασαν ενδιαφέρον για την παρακολούθηση συστηματικών και οργανωμένων μαθημάτων προκειμένου να λαμβάνουν πληροφορίες και να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα συμπτώματα της δυσλεξίας και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί τους μαθητές στην ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Ας δούμε όμως το πώς ακριβώς γίνεται η διδασκαλία ως τώρα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Την απάντηση έδωσαν το 2009 οι Therese Mc Phillips & Michael Shevlin δημοσιεύοντας την ερευνά τους που είχε σαν στόχο να αξιολογηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που παρέχονται στους μαθητές με δυσλεξία στις εξής τρεις διαφορετικές παραμέτρους της εκπαίδευσης:

- τα σχολεία ανάγνωσης,
- τις μονάδες ανάγνωσης και
- την γενική υποστήριξη στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (mainstream support).

επικεντρώνοντας παράλληλα στη διερεύνηση των εμπειριών και των προοπτικών που υπάρχουν για τους δασκάλους, τους γονείς και τα παιδιά.

Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σαφώς και υπάρχουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη για τα παιδιά με δυσλεξία που ακολουθούν μια από τις παραπάνω ειδικές παραμέτρους. Ωστόσο, το να παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας, η να φοιτούν σε κάποιο ειδικό σχολείο ανάγνωσης, δεν αποτελεί εγγύηση για αυτούς ότι θα συμβαδίσουν με τους συνομήλικους τους. Επίσης όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τους μαθητές με δυσλεξία,

η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού σε επίπεδο λέξης. Το γεγονός ότι δεν δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής σε επίπεδο κειμένου αποτελεί μια σοβαρή ανεπάρκεια, δείχνοντας ότι υπάρχει ανισορροπία στις δεξιότητες που διδάσκονται στα σχολεία. Συνεπώς υπάρχουν βασικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν στους εκπαιδευτικούς τα οποία αφορούν το πώς θα πρέπει να διδάσκονται οι βασικές δεξιότητες αλφαριθμητισμού έτσι ώστε να παρέχεται μία πιο ισορροπημένη προσέγγιση στη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης. Οι δάσκαλοι φάνηκε ότι χρειάζονται περαιτέρω πληροφορίες για πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις οι οποίες παράλληλα θα είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητές καθώς και στο στάδιο ανάπτυξης του παιδιού. Τέλος μέσα από τα ευρήματα της μελέτης φάνηκε ότι υπάρχει μια ομοιότητα στις στρατηγικές και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά η μαθησιακή εμπειρία στις ειδικές μονάδες ή σχολεία είναι σαφώς πιο επικεντρωμένη στις ατομικές ανάγκες του παιδιού, τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του. Οι μαθητές με δυσλεξία δεν χρειάζονται ριζικά διαφορετική διδακτική προσέγγιση αλλά πιο προσεκτική και εντακτική υποστήριξη στην παιδεία. Το θετικό είναι ότι η πλειοψηφία των δασκάλων χρησιμοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης για τους μαθητές αυτούς μέσα στις τάξεις τυπικές τάξεις. Ένα ακόμα στοιχείο που προκύπτει από την συγκεκριμένη μελέτη είναι ότι οι δάσκαλοι δεν συνεργάζονται μεταξύ τους γεγονός που μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την υποστήριξη αυτών των παιδιών. Το γεγονός αυτό αποτελεί αρνητική ένδειξη και για την δημιουργία και τη λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί εφόσον παρουσιάζονται αρκετά αρνητικοί στην συνεργασία τους με επαγγελματίες της ίδιας ειδικότητας, είναι πολύ πιθανόν να αντιμετωπίσουν με τον ίδιο αρνητικό τρόπο και την συνεργασία με άλλες ειδικότητες της διεπιστημονικής ομάδας (λ.χ. λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί κ.α.).

Οι δάσκαλοι αν και μπορεί να μην έχουν πλήρη γνώση για το θέμα της δυσλεξίας, εντούτοις οι απόψεις τους για την δυσλεξία αποδείχτηκε ότι επηρεάζουν τις προσδοκίες που έχουν για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές (Lisette Hornostra et al, 2010). Το δείγμα της έρευνας τους, αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί από 16 σχολεία της Ολλανδίας και 307 μαθητές (46 με δυσλεξία και 261 χωρίς). Οι απόψεις των δασκάλων εξετάστηκαν με ένα έμμεσο μέτρο αλλά και με ένα άμεσο μέτρο. Όσον αφορά τα έμμεσα μέτρα, αρχικά οι δάσκαλοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, να συμπληρώσουν ένα έντυπο αξιολόγησης για κάθε έναν από τους μαθητές και να βαθμολογήσουν μία σύντομη ιστορία που έγραψαν οι μαθητές. Δεδομένου ότι η χρήση των έμμεσων μέτρων είναι σχετικά νέα στον τομέα της έρευνας της εκπαίδευσης, αποφασίσθηκε το μέτρο αυτό να συγκριθεί με ένα άμεσο μέτρο (μια αυτό-έκθεση με θέμα την δυσλεξία). Τέλος, ως ανεξάρτητο μέτρο ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, λήφθησαν τεστ ορθογραφίας και μαθηματικών των μαθητών (στην Ολλανδία αυτές οι δοκιμές χορηγούνται κάθε χρόνο για την μέτρηση της προόδου των μαθητών). Τα έμμεσα μέτρα κατέδειξαν την στάση των δασκάλων στις αξιολογήσεις ορθογραφίας και στην γενικότερη επίδοση των μαθητών σε αντίθεση με τα άμεσα μέτρα που δεν κατέδειξαν καμία μέτρηση. Φάνηκε λοιπόν ότι οι δάσκαλοι είναι απρόθυμοι να εκφέρουν άμεσα την στάση τους, αντιλαμβανόμενοι ότι μια αρνητική στάση απέναντι στην δυσλεξία είναι κοινωνικά ανεπιθύμητη. Ωστόσο, από την επίδοση των μαθητών στα εθνικά τεστ ορθογραφίας, προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο αντικειμενικός βαθμός είναι σχεδόν αδύνατος, αφού οι δάσκαλοι είναι συνήθως προκατειλημμένοι απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία. Οι μαθητές δηλαδή με δυσλεξία βρέθηκαν να λαμβάνουν

χαμηλότερες βαθμολογίες όταν ο δάσκαλος τους είχε αρνητική στάση προς αυτήν. Συνεπώς τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι η στάση των δασκάλων επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών με δυσλεξία. Σε αντίθεση με την ορθογραφία, οι στάσεις των δασκάλων δεν επηρεάζουν τις επιδόσεις των δυσλεξικών μαθητών στα μαθηματικά. Δηλαδή οι επιπτώσεις των αρνητικών στάσεων των δασκάλων περιορίζονται στους συγκεκριμένους τομείς όπου το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες, που στην περίπτωση της δυσλεξίας οι δυσκολίες αυτές που αφορούν και τον τομέα της ορθογραφίας. Τέλος, από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούν οι περισσότεροι δάσκαλοι για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι να διδάσκουν τους μαθητές αυτούς σε τάξεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια στις τάξεις αυτές, υπάρχει μια ανάγκη για μεγαλύτερη επίγνωση των πιθανών αρνητικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τη δυσλεξία και τον κίνδυνο της άניσης μεταχείρισης των μαθητών αυτών, ως αποτέλεσμα αυτών των αρνητικών αντιλήψεων. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη η γνώση των δασκάλων για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έτσι ώστε να μπορούν να διδάσκουν τα παιδιά αυτά, χωρίς να τα στιγματίζουν.

Για την αποφυγή όμως του στιγματισμού των μαθητών αυτών, πρέπει πρώτα οι εκπαιδευτικοί να «απεννοχοποιήσουν» τον όρο δυσλεξία. Όπως φάνηκε λοιπόν μέσα από την επόμενη έρευνα, οι δάσκαλοι πολλές φορές επηρεάζονται από τις ταμπέλες που δίνονται στους μαθητές αυτούς. Δηλαδή, εξίσου σημαντικό ρόλο όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών αυτών φαίνεται ότι παίζει και ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο βλέπουν πολλές φορές οι ίδιοι οι δάσκαλοι το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Στην επόμενη λοιπόν έρευνα εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικοί όροι «δυσλεξία» και «αναγνωστικές δυσκολίες» επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Για την πραγματοποίηση της έρευνας των Simon Gibbs & Julian Elliott το 2015, χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια. Το πρώτο εξέτασε τις πεποιθήσεις και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες ενώ το δεύτερο ερωτηματολόγιο αξιολόγησε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι δυσχέρειες ενός μαθητή στην ανάγνωση δεν του επιτρέπουν να προχωρήσει στις επόμενες τάξεις. Τυπώθηκαν μάλιστα δυο παραλλαγές του ίδιου ερωτηματολογίου. Η διαφορά ήταν ότι στην παραλλαγή Α χρησιμοποιήθηκε η λέξη «δυσλεξία» ενώ στην παραλλαγή Β η φράση «αναγνωστικές δυσκολίες». Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέληξαν σε ένα πολύ ενδιαφέρον συμπέρασμα. Το συμπέρασμα αυτό ήταν ότι η διαφοροποίηση ανάμεσα στους δύο όρους, οδηγεί στην διαμόρφωση δύο διαφορετικών απόψεων όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων που εμπειρείχαν τον όρο «δυσλεξία» ανέδειξαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι αφενός η δυσλεξία είναι μια κατάσταση που δεν αλλάζει και αφετέρου ότι η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών δεν εξαρτάται από την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, η δεύτερη εκδοχή που είχε τον όρο «αναγνωστικές δυσκολίες» είχε απαντήσεις που κατεδείκνυαν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την εμπειρία. Αυτό πρακτικά σημαίνει, ότι οι «δυσκολίες ανάγνωσης» αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα συχνό φαινόμενο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, πιστεύοντας παράλληλα ότι η παρέμβαση τους θα έχει αποτελεσματικότητα στους μαθητές. Αντίθετα η «δυσλεξία», παραμένει μια πολύπλοκη και αινιγματική έννοια, γεγονός που καταδεικνύει και αυτό με τη σειρά του το κενό γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, συμπέρασμα που προέκυψε και

από τις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Από τα ερωτηματολόγια γίνεται αντιληπτό ότι η διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία εξαρτάται από τρεις βασικές παραμέτρους. Η πρώτη αφορά τον βαθμό κατάρτισης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών, η δεύτερη σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα των δυσκολιών μάθησης και η τρίτη έχει σχέση με τον τρόπο οργάνωσης των σχολείων και τη φοίτηση των μαθητών αυτών στο κλάδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η οργάνωση των σχολείων αλλά και ο τρόπος φοίτησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στον κλάδο της πρωτοβάθμιας έχει επίσης αποτελέσει πλούσια πηγή πληροφοριών για το αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Τέτοιες πληροφορίες έρχονται και από την έρευνα του Mukhopadhyay, (2014) ο οποίος μελέτησε τις απόψεις, τις γνώσεις καθώς και τις ικανότητες των δασκάλων δημοτικού σχολείου σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές σχολικές τάξεις. Στην συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 273 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε τόσο ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Από την μελέτη αυτή προέκυψε ότι αν και οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ήταν θετικοί προς την έννοια γενικά της εκπαίδευσης μέσω ένταξης, κατανοώντας τα πλεονεκτήματα που αυτή προσφέρει, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν το ίδιο θετικά την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους. Αυτό συμβαίνει διότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να διαχειριστεί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης ο ερευνητής προτείνει ότι το υπουργείο παιδείας και ανάπτυξης ικανοτήτων της Botswana θα πρέπει να αναβαθμίσει τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση προκειμένου αυτοί να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Συνεπώς η έλλειψη γνώσεων για τις μαθησιακές δυσκολίες οδηγεί σε επιφυλακτική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών αυτών στις τυπικές τάξεις. Θα λέγαμε λοιπόν ότι οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά ως βάρος και θέλουν να αποποιηθούν των ευθυνών τους, ή ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν μόνοι τους, χωρίς την βοήθεια κάποιου άλλου ειδικού. Φαίνεται λοιπόν να είναι επιτακτική η ανάγκη ύπαρξης της διεπιστημονικής ομάδας που θα βοηθά και θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έτσι ώστε αυτοί να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα γίνεται στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό προκύπτει το ερώτημα αν το φαινόμενο αυτό συναντάται μόνο για τις μαθησιακές δυσκολίες ή αν η στάση των εκπαιδευτικών προς την ένταξη είναι αρνητική και για άλλες διαταραχές.

Όπως καταδεικνύεται λοιπόν από την Dorothy P. Brandon, (2006) οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αρνητική στάση και όσον αφορά την ένταξη μαθητών, με σωματικές αναπηρίες αυτή την φορά στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής τάξης. Σε αυτή τη μελέτη, η σωματική αναπηρία ορίστηκε ως κάθε ορατή ανεπάρκεια που περιορίζει σημαντικά μία ή περισσότερες από τις βασικές δραστηριότητες της ζωής. Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης αποτέλεσαν 54 δάσκαλοι από πέντε γεωγραφικές περιοχές στην Μποτσουάνα. Οι 15 δίδασκαν στην πρωτοβάθμια και οι 38 στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την καταγραφή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου Larivee's Attitude toward Mainstreaming Questionnaire (ATMS) (Larivee, 1982) που αποτελούνταν από

ερωτήσεις κλίμακας Likert. Με τις ερωτήσεις αυτές εκτιμήθηκε η στάση των δασκάλων στις εξής τέσσερις διαστάσεις:

- την ικανότητα που αντιλαμβάνονται ότι έχουν να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες,
- την συμπεριφορά των μαθητών με αναπηρία μέσα στην τάξη,
- την διαχείριση των μαθητών μέσα στην τάξη και
- την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι παρουσίασαν αρνητική στάση όταν κλήθηκαν να διδάξουν μαθητές με κινητικές αναπηρίες στην τάξη τους. Όπως φάνηκε, αιτία της στάσης αυτής ήταν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ούτε την επαρκή εκπαίδευση ούτε την αναγκαία εμπειρογνωμοσύνη για να διδάξουν τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες.

Ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα που προέκυψαν και από την έρευνα που δημοσίευσαν το 2010 οι Branka Čagran και Majda Schmidt. Στην μελέτη αυτή έλαβαν μέρος 1360 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων της Σλοβενίας οι οποίοι είχαν τουλάχιστον ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά το τρέχον έτος της έρευνας. Στόχος των ερευνητών μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα ήταν η μελέτη των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία. Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχθηκε στις εξής δύο βασικές παραμέτρους του δείγματος:

- στην κατηγορία των ειδικών αναγκών (σωματικές βλάβες, ήπια νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές/συμπεριφορικές διαταραχές) των μαθητών και
- στο επίπεδο της επαγγελματικής εμπειρίας των δασκάλων που δουλεύουν με μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι δάσκαλοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που εξέταζε τις διαφορετικές απόψεις τους σχετικά με τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες. Η πλειοψηφία των δασκάλων που συμμετείχε στην έρευνα, με ποσοστό 52.4% είχε κυρίως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ένα ποσοστό της τάξεως του 27.4% των ερωτηθέντων είχε κατά κύριο λόγο παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση ενώ μόνο το 10.1% του δείγματος είχε αντιμετωπίσει στην τάξη του παιδιά με σωματικές βλάβες ή συμπεριφορικές διαταραχές. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για την ένταξη των μαθητών καθορίζεται από το είδος της ειδικής ανάγκης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στην περίπτωση των μαθητών με φυσικές σωματικές βλάβες, οι δάσκαλοι εξέφρασαν το υψηλότερο επίπεδο της συναίνεσης στο να ενταχθούν σε μια τάξη με τυπικά παιδιά. Το χαμηλότερο επίπεδο συναίνεσης για ένταξη παρατηρήθηκε στην περίπτωση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές. Η μελέτη αυτή δείχνει ότι εκτός από τον τύπο της ειδικής δυσκολίας, η επαγγελματική εμπειρία και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την συνεργασία τους με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την συναίνεση των δασκάλων για την ένταξη των μαθητών. Αποδείχθηκε μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν λάβει μέρος σε διάφορες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης πάνω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν μια πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών αυτών σε κανονικές τάξεις σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς δεν είχαν λάβει επιμέρους εκπαίδευση.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι και η στάση των δασκάλων απέναντι στο ζήτημα της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις τους σχετικά με τις διάφορες διαταραχές. Και όπως προκύπτει τόσο από τις μελέτες που αναφέρθηκαν παραπάνω όσο και από την δική μας, οι γνώσεις αυτές είναι ελλιπέστατες στην περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Μια μερίδα μαθητών σε δοκιμασίες που απαιτούν ορισμένη τουλάχιστον προσοχή και αυτοέλεγχο, παρουσιάζουν μία δυσκολία που αποκλίνει σημαντικά από το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Η δυσκολία τους αυτή περιγράφεται με τον όρο Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές την εμφάνιση περαιτέρω δυσκολιών όπως είναι οι διαταραχές της σχολικής επίδοσης (Καλαντζή- Αζίζι και Ζαφειροπούλου, 2010). Η έρευνα λοιπόν του Mohamad Taghi Badeleh, (2013) είχε σαν στόχο να καταγράψει την ενημερότητα των δασκάλων του Ιράν όσον αφορά την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Σύμφωνα με στοιχεία που αντλήθηκαν από την έρευνα αυτή, το 8,7% των παιδιών πάσχει από ΔΕΠΥ. Το ενδιαφέρον μάλιστα στοιχείο είναι το 20-30% αυτών των παιδιών εμφανίζουν παράλληλα και μαθησιακές δυσκολίες (National institute of mental health). Αφού οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις περισσότερες περιπτώσεις είναι οι πρώτοι που αναγνωρίζουν αυτό το πρόβλημα, γίνεται απολύτως κατανοητό ότι μπορεί να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην καλύτερη προσαρμογή αυτών των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (American academy of pediatrics, 1992). Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σαν στόχο να αξιολογήσει τις γνώσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας όσον αφορά τη συγκεκριμένη διαταραχή. Ο αριθμός των ερωτηθέντων που συμμετείχαν σε αυτή ήταν 245 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την πόλη Gorgan στο Ιράν. Η μελέτη στηρίχτηκε στην συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αποτελούμενο από μερικές ανοιχτού τύπου ερωτήσεις βασισμένες σε άρθρα και επιστημονικά κείμενα και επικυρωμένες από ψυχολόγο και ψυχίατρο. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα 18 κριτήρια του DSM IV για την ΔΕΠΥ και αναλύθηκαν με την μέθοδο της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα, κρίνεται πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι το 52,7% των εκπαιδευτικών δεν αντιμετωπίζει τη ΔΕΠΥ σαν διαταραχή ενώ το (45,83%) δεν έχει καμία γνώση για το τι προκαλεί αυτή την διαταραχή. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή τη μελέτη αποδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι ιδιαίτερα ικανοί στην ταχεία αναγνώριση παιδιών με ΔΕΠΥ και κατά συνέπεια στην πρόληψη της εμφάνισης κοινωνικών και μαθησιακών δυσκολιών, από αυτούς τους μαθητές. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό αν λάβουμε υπόψη ότι οι δάσκαλοι που είναι ικανοί να εντοπίσουν την ΔΕΠΥ, μπορούν να υποστηρίξουν πολύ πιο εύκολα αυτούς τους μαθητές εφαρμόζοντας ειδικές στρατηγικές μάθησης (Liesvelt, 2007). Η έγκαιρη διάγνωση της ΔΕΠΥ είναι πολύ σημαντική δεδομένου ότι με αυτό τον τρόπο καθίσταται δυνατή η πρόληψη μετέπειτα ακαδημαϊκών και κοινωνικών δυσκολιών σε τουλάχιστον 10% από τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Συμπερασματικά και μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη προτείνεται να ενισχυθούν οι γνώσεις των δασκάλων για να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα στα παιδιά, και να προληφθούν οι μετέπειτα επιπλοκές αυτής της διαταραχής.

Στο σημείο αυτό κρίνεται άξιο λόγου να δούμε ποια είναι η στάση καθώς και βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών απέναντι σε άλλες διαταραχές αναπτυξιακού τύπου όπως είναι ο αυτισμός. Στο πλαίσιο αυτό, το χειμώνα του 2011 δημοσιεύτηκε μία έρευνα από την καθηγήτρια Cassady Jennifer που είχε σαν βασικό στόχο να

διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των δασκάλων όσον αφορά την ένταξη των μαθητών με αυτισμό ή συναισθηματικές - συμπεριφορικές διαταραχές, σε μία τυπική τάξη. Γενικά οι δάσκαλοι τυπικής εκπαίδευσης έχουν διαφορετικές απόψεις για την ένταξη μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Ο τύπος και η σοβαρότητα της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την προθυμία των δασκάλων να δεχτούν μαθητές τους οποίους δεν θα μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά στην τάξη τους (Avramidis et al., 2000). Το συνολικό δείγμα αποτέλεσαν 25 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης που είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες ή θα έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν μαζί τους στο μέλλον. Οι δάσκαλοι προερχόταν από διάφορες περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων κλίμακας Likert, που αξιολογούσε τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα πλεονεκτήματα από την ένταξη των μαθητών στις τάξεις τους, τις ανησυχίες και τις αγωνίες κατά τη διδασκαλία του μαθητή με αυτισμό ή συμπεριφορικές διαταραχές, καθώς και τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς τους επηρεάζει η ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη αυτή είναι ότι η παρουσία χαρακτηριστικών των διαταραχών αυτών, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προθυμία των καθηγητών να δεχτούν τέτοιους μαθητές στην τάξη τους. Το αξιοσημείωτο μάλιστα ήταν ότι οι συμμετέχοντες ήταν πιο δεκτικοί προς την ένταξη των μαθητών με αυτισμό σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, σε σχέση με την ένταξη μαθητών που έχουν συμπεριφορικές διαταραχές. Στην μελέτη αυτή προέκυψαν θετικές ενδείξεις για την διεπιστημονικότητα, καθώς οι δάσκαλοι εξέφρασαν επιθυμία για συνεργασία με άλλους επαγγελματίες αλλά και συναδέλφους. Επιθυμούν δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων και διευκολύνσεων για τα παιδιά με αυτισμό καθώς και εφαρμογή ατομικών εκπαιδευτικών σχεδίων με προσαρμογή των μαθημάτων ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Την ίδια επιθυμία εξέφρασαν και οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας που διδάσκουν μαθητές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα. Αναζητούν την καλύτερη συνεργασία με λογοθεραπευτές ή ειδικούς δασκάλους, ώστε να δημιουργήσουν από κοινού εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης για τους μαθητές αυτούς.

Η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών και όσον αφορά τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος επιβεβαιώνεται και από την επόμενη μελέτη που δημοσιεύτηκε από τους Nicole E. Barned et al και είχε σαν στόχο να διερευνήσει την γνώση και τη στάση των δασκάλων της πρώιμης παιδικής ηλικίας οι οποίοι δεν έχουν προσφέρει ακόμη εκπαιδευτικές υπηρεσίες (φοιτητών των επιστημών εκπαίδευσης) όσον αφορά την ένταξη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ΔΑΦ και να τους καταστήσει όσο πιο λειτουργικούς γίνεται, για να διδάξουν παιδιά έως 8 ετών. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχουσες ποίκιλλαν όσον αφορά το έτος σπουδών τους στο πανεπιστήμιο. Καμία από αυτές δεν είχε λάβει συγκεκριμένη εκπαίδευση για την διαχείριση παιδιών με ΔΑΦ που θα ανελάμβανε. Τα δεδομένα της έρευνας συνελέγησαν με μια τροποποιημένη εκδοχή του Ερωτηματολογίου Συγκατάταξης Του Αυτισμού (Autism Inclusion Questionnaire AIQ, Segall, 2008) και με συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν εύρος γνώσεων και εμπειριών σε σχέση με τη ΔΑΦ όπως επίσης και εύρος στάσεων απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ. Όλες συμφώνησαν ότι η επιτυχής ένταξη παρέχει οφέλη τόσο στους μαθητές με ΔΑΦ όσο και στους φυσιολογικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά σημείωσαν ότι η ένταξη ίσως να μην ήταν κατάλληλη για όλα τα παιδιά με ΔΑΦ και ότι τα ειδικά σχολεία θα έπρεπε να αποτελούν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Η στάση των συμμετεχουσών απέναντι στην ένταξη επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό

από τον τρόπο με τον οποίο γινόταν αντιληπτή η σοβαρότητα της διαταραχής. Δηλαδή ένιωθαν άνετα μόνο με την ένταξη μαθητών που είχαν ήπιο αυτισμό. Οι φοιτήτριες προσχολικής εκπαίδευσης είχαν περιορισμένη γνώση των γενικών χαρακτηριστικών της ΔΑΦ, όπως διαπιστώθηκε από το υψηλό ποσοστό των συμμετεχουσών που έδωσαν ανακριβείς απαντήσεις σχετικά με τα κεντρικά γνωρίσματα της. Υποδήλωσαν επίσης ορισμένες επιφυλάξεις όσον αφορά τη δική τους ικανότητα να βοηθήσουν παιδιά αυτά καθώς εξέφρασαν φόβο απώλειας του ελέγχου μέσα σε μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με ΔΑΦ. Επιπλέον οι συμμετέχουσες της συγκεκριμένης έρευνας περίμεναν ότι θα είχαν βοηθούς ή άλλους ειδικούς που θα δούλευαν κι εκείνοι με παιδιά που πάσχουν από ΔΑΦ και ισχυρίστηκαν ότι οι ειδικοί εκπαιδευτές θα μπορούσαν να προετοιμάζονται καλύτερα γι' αυτό το ρόλο. Συνεπώς προέκυψε ότι χρειάζονται μεγαλύτερη γνώση των αρχών καθοδήγησης στο πλαίσιο μιας αίθουσας και των διαφόρων τεχνικών, για να γίνουν επιτυχημένες δασκάλες ένταξης. Αν οι δασκάλες αυτές δε μάθουν τεχνικές και δεν αναπτύξουν αυτοεκτίμηση σε ό,τι αφορά τη γνώση τους και την ικανότητά τους να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις, θα είναι απρόθυμες να συμπεριλάβουν (στις τάξεις τους) παιδιά με σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές. Και μέσα από την έρευνα αυτή λοιπόν καταδεικνύεται τόσο η ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού που καλείται να διαχειριστεί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και η ύπαρξη μίας διεπιστημονικής ομάδας διαφορετικών ειδικοτήτων η οποία με τις γνώσεις της και την εξειδίκευση της θα συνδράμει στην καλύτερη διαχείριση των μαθητών αυτών στο πλαίσιο του σχολείου.

5. Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1. Σκοπός της έρευνας- Υποθέσεις έρευνας:

Το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα από τα πιο καίρια ζητήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Μάλιστα, ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές, κάνει επιτακτική την ανάγκη για περισσότερη προσοχή και στήριξη των παιδιών αυτών, τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη γνώσεων στην εκπαιδευτική κατάρτιση των δασκάλων, αποτέλεσε πλούσια πηγή πληροφοριών για το αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Η παρούσα ερευνητική διαδικασία σχεδιάστηκε σύμφωνα με τους προβληματισμούς που προέκυψαν από το ερευνητικό κενό που υπάρχει στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, τους δασκάλους και την διεπιστημονική ομάδα.

Ως εκ τούτου, ένας από τους βασικότερους λόγους επιλογής αυτού του θέματος ήταν η ανάγκη διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την ύπαρξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Δηλαδή, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας γίνεται περισσότερο κατανοητό, το κατά πόσο οι δάσκαλοι μπορούν να αναγνωρίσουν την ύπαρξη παιδιών που δυσκολεύονται μαθησιακά μέσα στην τάξη τους και σε περίπτωση που το κάνουν, με ποιους τρόπους τα αντιμετωπίζουν.

Συνεπώς, η έρευνα αυτή εξετάζει τις απόψεις και την στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το πόσο ικανοί είναι να εντοπίσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, να τους διαχειριστούν κάνοντας παρέμβαση, αλλά και σε ποιες ειδικότητες θα τους παρέπεμπαν. Με άλλα λόγια, κύριος στόχος της

παρούσας ερευνητικής διαδικασίας είναι να γίνει πιο σαφής η εικόνα μας σχετικά με την επίγνωση των εκπαιδευτικών για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και να διερευνηθούν οι γνώσεις που έχουν οι δάσκαλοι σχετικά με τον ρόλο μας όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες.

Για το σκοπό αυτό, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, μέσω του οποίου εξετάστηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εντός της τυπικής τάξης.
- Οι δάσκαλοι δεν έχουν παραγωγική συνεργασία τόσο με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και με τους γονείς των μαθητών αυτών
- Οι βασικές ειδικότητες εμπιστοσύνης για τους εκπαιδευτικούς στις οποίες παραπέμπουν μαθητές με διαταραχές στη σχολική επίδοση για περαιτέρω εκτίμηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών τους είναι οι λογοθεραπευτές και οι ειδικοί παιδαγωγοί.
- Κατά κύριο λόγο δεν χρησιμοποιούνται ειδικοί τρόποι διαχείρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Οι δάσκαλοι δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι για το έργο και τις αρμοδιότητες των λογοθεραπευτών.
- Στην συνεργασία μεταξύ δασκάλων και λογοθεραπευτών υπάρχουν δυσκολίες.
- Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας έχουν ουσιαστικές προτάσεις με σκοπό τη καλύτερη συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές και τη καλύτερη δυνατή παροχή υπηρεσιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

5.2. Μεθοδολογία-Συλλογή απαντήσεων:

Αρχικά και όσον αφορά τη συλλογή του δείγματος, οι ερευνητές δεν χρειάστηκε να πάρουν επίσημη υπουργική άδεια ώστε να τους επιτραπεί η είσοδός τους στα σχολεία, καθώς η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς και όχι τους μαθητές. Χρειάστηκε απλά να έρθουν σε επαφή με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων ώστε να συμφωνήσουν για την είσοδο τους σε αυτά. Έτσι, οι ερευνητές επικοινωνήσαν με τους δασκάλους των τάξεων, οπότε και τους ενημέρωσαν σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας, την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε έντυπη μορφή καθώς και την ημερομηνία που θα ξαναπερνούσαν από τα σχολεία για να τα παραλάβουν.

Ένας άλλος τρόπος που συλλέχθηκαν τα δεδομένα ήταν με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή. Το ερωτηματολόγιο προωθούνταν σε ηλεκτρονικές σελίδες και λογαριασμούς ηλεκτρονικών ταχυδρομείων εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και οι απαντήσεις ήταν εμπιστευτικές, με την έννοια ότι οι ερωτηθέντες έλαβαν τη διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις τους δεν θα γνωστοποιηθούν ούτε στους φορείς τους, ούτε στο υπόλοιπο προσωπικό. Παράλληλα γνωστοποιήθηκε από τους ερευνητές ότι τα ερωτηματολόγια θα χρησιμοποιηθούν μόνο συνολικά και μετά τη συλλογή μεγάλου αριθμού αυτών, έτσι ώστε να παρέχουν δεδομένα μόνο για στατιστική επεξεργασία. Με τον τρόπο αυτό έγινε ξεκάθαρο ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν με μοναδικό σκοπό το όφελος των δασκάλων αλλά και της ειδικότητας των λογοθεραπευτών. Συνεπώς, διασφαλίστηκε η ειλικρίνεια των περισσότερων απαντήσεων.

5.2 Τόπος και χρόνος έρευνας:

Στην έρευνα συμμετείχαν δάσκαλοι από όλη την Ελλάδα. Οι φοιτητές επισκέφθηκαν σχολεία όπου και έκαναν διανομή των ερωτηματολογίων σε έντυπη μορφή. Οι σχολικές μονάδες βρισκόταν στους νομούς Αχαΐας (Πάτρα), Αιτωλοακαρνανίας (Μεσολόγγι), Ανατολικής Αττικής (Κορωπί, Μαρκόπουλο, Πόρτο Ράφτη) καθώς και άλλων περιοχών της Αθήνας.

Το δείγμα συλλέχθηκε από τον Σεπτέμβριο έως και τον Δεκέμβρη του 2015. Ο μέσος χρόνος για την συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου ήταν 15-20 λεπτά ενώ ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε για την συλλογή όλου του δείγματος και την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν 102 Μέρες (από 11 Σεπτέμβριου μέχρι 23 Δεκέμβρη).

5.3. Είδος έρευνας:

Κατά τον Kerlinger (2011), επιστημονική έρευνα ονομάζεται η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική εξερεύνηση φαινομένων που καθοδηγείται από τη θεωρία και τις υποθέσεις που διατυπώνονται για τις σχέσεις μεταξύ των φαινομένων αυτών.

Οι έρευνες χωρίζονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Οι ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται όταν κάτι πρέπει να μετρηθεί ενώ οι ποιοτικές όταν κάτι πρέπει να περιγραφεί (Γεωργοπούλου, 2013). Στην προκειμένη περίπτωση η έρευνα είναι μικτή με την έννοια ότι οι δύο μέθοδοι χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό ώστε να γίνουν μετρήσεις που έχουν ως κύριο σκοπό τη σύγκριση, αξιολόγηση και εις βάθος ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

5.4. Δειγματοληψία- Συμμετέχοντες:

Στη προκειμένη περίπτωση, ο πληθυσμός ήταν οι Έλληνες δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι συλλέχθηκαν ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας με την εμπειρία τους να κυμαίνεται από ένα έως περισσότερα από είκοσι έτη.

Επειδή συνήθως ο πληθυσμός είναι αρκετά μεγάλος σε μέγεθος, οι αναλυτές κατά την διαδικασία της διερεύνησης, καταφεύγουν στον ορισμό ενός μικρότερου μέρους του, που ονομάζεται δείγμα. Η διαδικασία αυτή της επιλογής συγκεκριμένου δείγματος ονομάζεται **δειγματοληψία** (Παπαδημητρίου, 1990). Στη συγκεκριμένη έρευνα επειδή ο πληθυσμός που έπρεπε να μελετηθεί ήταν επίσης πολύ μεγάλος, εφαρμόστηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling) ώστε να διατηρηθεί η αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού αλλά και να τηρηθούν οι κανόνες και οι περιορισμοί της στατιστικής αξιοπιστίας. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα αποτέλεσαν 211 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Η δειγματοληψία έγινε είτε με την ηλεκτρονική απάντηση του ερωτηματολογίου, είτε με την συμπλήρωση του σε έντυπη μορφή.

5.5. Ερευνητικό εργαλείο:

Μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους για τη συλλογή δεδομένων, θεωρείται το ερωτηματολόγιο (Παπαδημητρίου, 1990). Η χρήση του ερωτηματολογίου σε μια έρευνα, μπορεί να έχει αρκετά πλεονεκτήματα όπως ότι

είναι εύκολο στην χρήση του, κοινό για όλα τα υποκείμενα της έρευνας και είναι σχετικά εύκολη η επεξεργασία δεδομένων (Δημητρόπουλος, 1999). Επίσης συγκεντρώνονται δεδομένα από μακρινές αποστάσεις, πολλοί εξεταζόμενοι μπορούν να ερωτηθούν ταυτόχρονα και ο κάθε εξεταζόμενος απαντά στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων (Λελάκης, 1994). Η χρήση ερωτηματολογίων όμως πέρα από τα θετικά, έχει και ορισμένα αρνητικά όπως το ότι είναι αναπόφευκτη η επιρροή (Σταθακόπουλος, 2005).

Με βάση αυτή την συλλογιστική έγινε η επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής και αποφασίστηκε η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου με κυρίως κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή ποσοτικοποίηση των απαντήσεων, χωρίς ταυτόχρονα να χαθεί καμία πληροφορία από τις απαντήσεις και τις στάσεις των ερωτηθέντων. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις απαιτούσαν την επιλογή μιας ή περισσότερων απαντήσεων από μια λίστα ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι ερωτηθέντες καλούνταν να απαντήσουν αριθμητικά (κλίμακα Likert). Στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις ο ερωτηθείς μπορούσε να συμπληρώσει ελεύθερα την γνώμη του. Η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με βάση τους στόχους της έρευνας που είχαν τεθεί από την αρχή.

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας, συνέλεξε πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των δασκάλων (π.χ. φύλο, ηλικία) την επαγγελματική τους κατάσταση και εμπειρία (ειδικότητα, σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας) και γενικά πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις τους, όσον αφορά τον εντοπισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, την διαχείρισή τους, την παραπομπή τους σε κάποιον ειδικό, καθώς και την συνεργασία των ίδιων των εκπαιδευτικών με την ειδικότητα του λογοθεραπευτή. Το σύνολο των ερωτήσεων ήταν 25.

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του προγράμματος υπολογιστικών φύλλων MS Excel (Microsoft office, 2007). Η ανάλυση ήταν ποσοτική αλλά και ποιοτική μέσω κωδικοποίησης ή ομαδοποίησης των συνηθέστερων απαντήσεων. Για την παρουσίαση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν διάφορα είδη γραφημάτων όπως κυκλικό γράφημα - πίτα, διάγραμμα διασποράς, ραβδόγραμμα, γράφημα στηλών. Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω.

5.6. Εγκυρότητα- Αξιοπιστία:

Δύο από τα σημαντικότερα συστατικά μιας επιτυχούς έρευνας είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

Σύμφωνα με την American Educational Research Association (1999), η **εγκυρότητα (validity)** μιας έρευνας αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο η θεωρία υποστηρίζει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την προτεινόμενη χρήση της έρευνας. Η εγκυρότητα χωρίζεται σε εσωτερική και εξωτερική και είναι απαραίτητη προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι ερμηνεύσιμα (Γεωργοπούλου, 2013).

Η **αξιοπιστία** δείχνει κατά πόσο τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι συνεπή και κατά πόσο αν επαναληφθεί η ίδια ερευνητική διαδικασία κάτω από τις ίδιες συνθήκες θα προκύψουν τα ίδια συμπεράσματα. Με τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός εργαλείου (στην προκειμένη περίπτωση ερωτηματολόγιο) θα πρέπει να προκύπτουν τα ίδια αποτελέσματα (Γεωργοπούλου, 2013).

Όσον αφορά την δική μας έρευνα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία εξασφαλίστηκαν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια όπως τα παρακάτω (Bell 1997, Cohen & Manion, 1997):

- το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού όπως ήδη αναλύθηκε σε προηγούμενη παράγραφο.
- τα στοιχεία δεν αλλοιώθηκαν αφού συλλέχθηκαν μέσω της διανομής των ερωτηματολογίων στο χώρο εκπαίδευσης.
- τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συλλέχθηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές «επί τόπου».
- η συλλογή των δεδομένων έγινε κυρίως με ερωτήσεις κλειστού τύπου και η ανάλυση τους θα είναι ποσοτική.

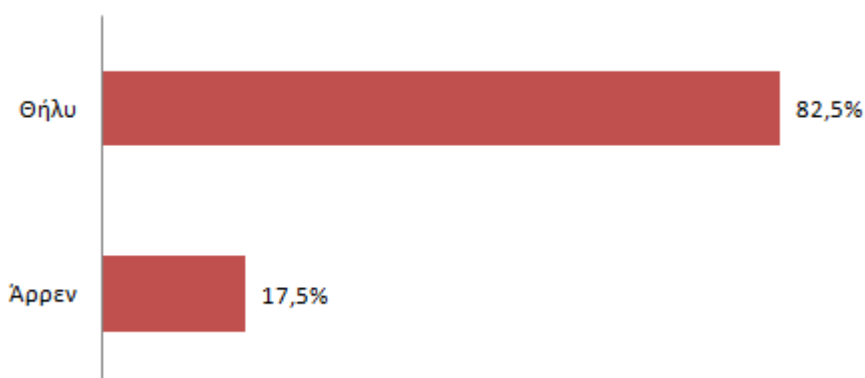
Η όλη ερευνητική διαδικασία θα δομηθεί έτσι ώστε διασφαλισθούν όλα τα παραπάνω.

6. Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

1. Φύλο:

Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, το 17.5% (37 άτομα) είναι άνδρες και το 82.5% (174 άτομα) είναι γυναίκες.

Διάγραμμα 1: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το φύλο.



Πίνακας 1: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το φύλο.

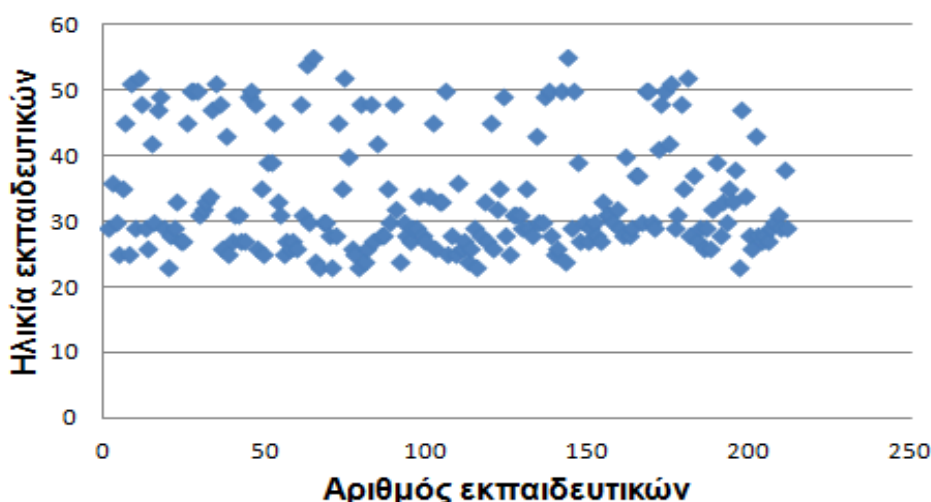
ΦΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
ΑΝΔΡΕΣ	37	17.5%
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	174	82.5%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

2. Ηλικία:

Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας, κυμαίνονται από 23 έως 55 ετών, με την υψηλότερη ηλικία να είναι το 55 και τη χαμηλότερη να είναι το 23 (max=55, min=23). Η επικρατούσα τιμή μεταξύ των ηλικιών των δασκάλων είναι το 29. Δηλαδή, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που

συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 29 ετών. Τα αποτελέσματα καταγράφονται με περισσότερη λεπτομέρεια στο ακόλουθο διάγραμμα διασποράς.

Διάγραμμα 2: Ηλικία εκπαιδευτικών.



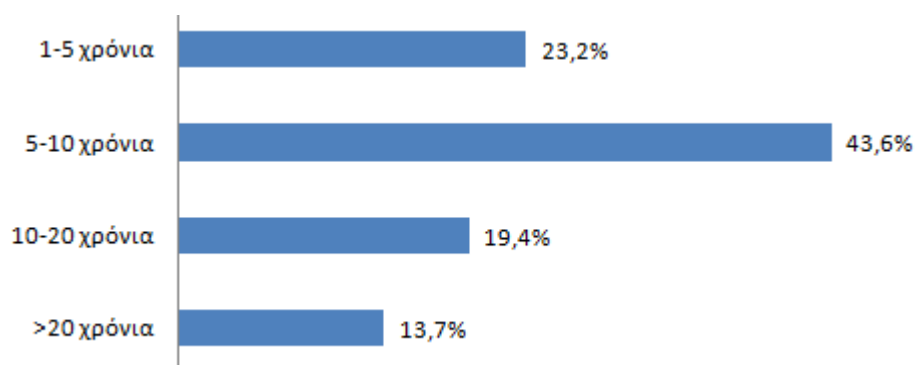
Πίνακας 2: Ηλικία εκπαιδευτικών.

ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
20-30	111	52.7%
31-40	52	24.6%
41-50	38	18%
51+	10	4.7%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

3. Πόσα χρόνια ασκείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία με ποσοστό 43,6% (92 άτομα) έχει 5-10 έτη εμπειρίας ενώ μόνο 29 άτομα (13,7%) έχουν εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών. Αναλυτικότερα αποτελέσματα μπορούμε να δούμε στο παρακάτω διάγραμμα.

Διάγραμμα 3: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.



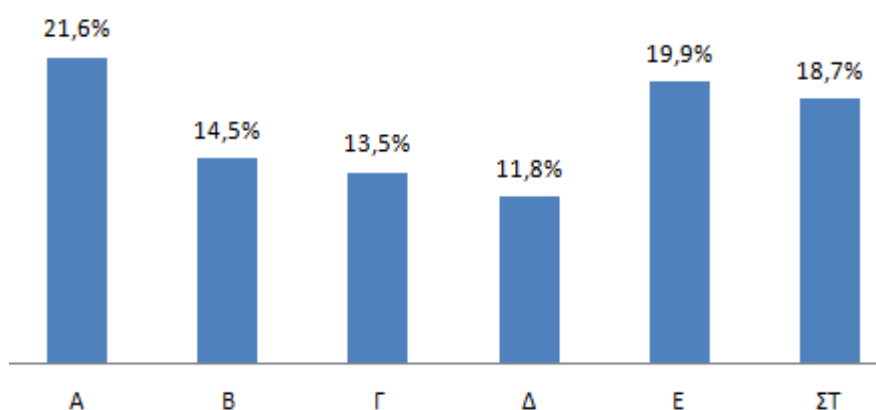
Πίνακας 3: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

ΕΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΣΚΑΛΩΝ%
1-5 χρόνια	49	23.2%
5-10 χρόνια	92	43.6%
10-20 χρόνια	41	19.4%
>20 χρόνια	29	13.7%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

4. Σε ποια- ποιες τάξεις του δημοτικού έχετε διδάξει κυρίως; (επιλέξτε έως 2)

Στην ερώτηση αυτή οι δάσκαλοι είχαν την δυνατότητα επιλογής έως δύο απαντήσεων. Ο συνολικός αριθμός απαντήσεων είναι 422 κάτι που μας δείχνει ότι όλοι οι δάσκαλοι έδωσαν δύο απαντήσεις. Η πλειοψηφία των δασκάλων (91 άτομα) με ποσοστό 21,6% έχει διδάξει κατά κύριο λόγο στην Α τάξη του δημοτικού, ενώ η μειοψηφία (50 άτομα) στην Δ τάξη (11,8%).

Διάγραμμα 4: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την τάξη διδασκαλίας.



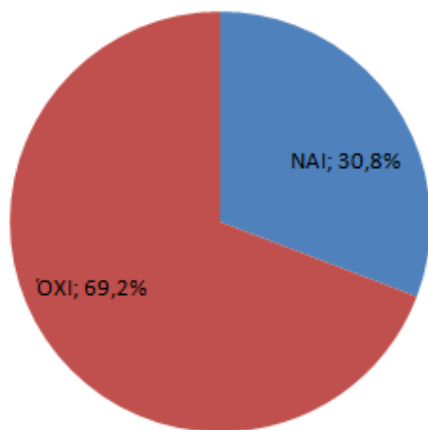
Πίνακας 4: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την τάξη διδασκαλίας.

ΤΑΞΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
A	91	21.6%
B	61	14.5%
Γ	57	13.5%
Δ	50	11.8%
E	84	19.9%
ΣΤ	79	18.7%
ΣΥΝΟΛΟ	422	100%

5. Πέρα από τις βασικές σπουδές σας, έχετε κάποια μετεκπαίδευση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες ή την ειδική αγωγή;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ερευνά μας δεν έχουν κάνει κάποια μετεκπαίδευση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες ή την ειδική αγωγή εκτός από τις βασικές τους σπουδές. Εξάιρεση αποτελεί ένα ποσοστό της τάξεως του 30.8% (65 άτομα), το οποίο έχει μετεκπαίδευση, γεγονός που φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα:

Διάγραμμα 5 a): Κατανομή των ερωτηθέντων εάν εκτός από τις βασικές σπουδές έχουν ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές.



Πίνακας 5 a): Κατανομή των ερωτηθέντων εάν εκτός από τις βασικές σπουδές έχουν ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

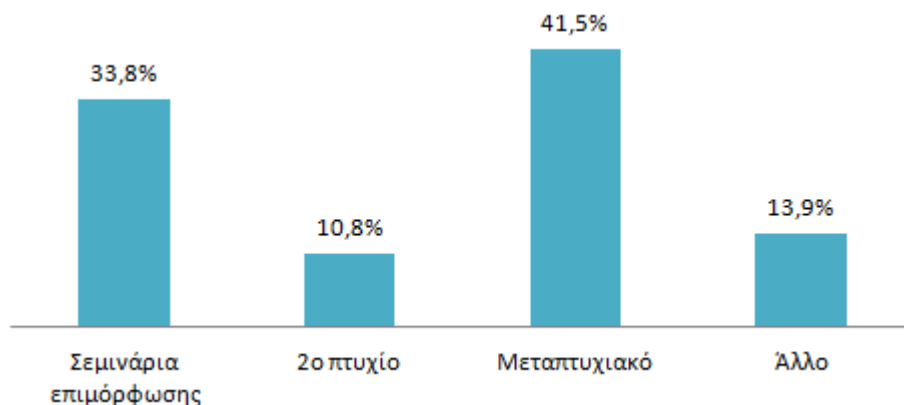
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
ΝΑΙ	65	30.8%
ΟΧΙ	146	69.2%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

• Υποερώτημα ερώτησης πέντε (5): Εάν ναι, αναφέρετε:

Από το υποερώτημα αυτό προκύπτει ότι η πλειοψηφία των δασκάλων που έχουν κάποια μετεκπαίδευση (30,8%- 65 άτομα), έχει κάνει μεταπτυχιακό (ποσοστό 41,5%- 27 άτομα), είτε στην ειδική αγωγή (19 άτομα-70,4% δηλαδή 29% του συνολικού ποσοστού) είτε στην παιδική ψυχολογία (8 άτομα-29,6% δηλαδή 12,5% του συνολικού ποσοστού). Το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό αποκρίσεων ανήκει στα επιμορφωτικά σεμινάρια (33,8%- 22 άτομα), με θέμα τους την ειδική αγωγή. Όσοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι έχουν πάρει και δεύτερο πτυχίο ή φοιτούν αυτή τη περίοδο σε κάποια σχολή με στόχο την απόκτηση και δεύτερου πτυχίου βασικών σπουδών(10,8%-7 άτομα), το πτυχίο αυτό αφορά κατά κύριο λόγο και πάλι την ειδική αγωγή (5 άτομα-71,4% δηλαδή 7,7% του συνολικού ποσοστού). Ωστόσο αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το δεύτερο πτυχίο τους αφορά στη λογοθεραπεία (3,1% δηλαδή 28,6% του συνολικού ποσοστού). Τέλος ομαδοποιήθηκε και μία τέταρτη κατηγορία απαντήσεων όπου εκεί εντάξαμε ένα μικρό ποσοστό απαντήσεων που εμφάνισαν ποικιλομορφία (13,9%-9 άτομα).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι παρακάτω απαντήσεις: διδασκαλείο , κώδικας Braille, νοηματική γλώσσα κ.α.

Διάγραμμα 5 b): Κατανομή των ερωτηθέντων με βάση το είδος μετεκπαίδευσης που ακολούθησαν.



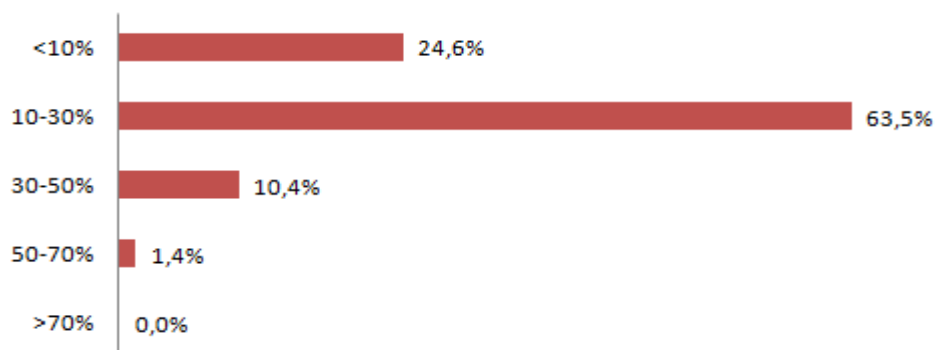
Πίνακας 5 b): Κατανομή των ερωτηθέντων με βάση το είδος μετεκπαίδευσης που ακολούθησαν.

ΕΙΔΟΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
Σεμινάρια επιμόρφωσης	22	33.8%
2 ^ο πτυχίο	7	10.8%
Μεταπτυχιακό	27	41.5%
Άλλο	9	13.9%
ΣΥΝΟΛΟ	65	100%

6. Σε τι ποσοστό επί του συνόλου της τάξης, παρατηρείτε συνήθως την εμφάνιση παιδιών που δυσκολεύονται μαθησιακά;

Στην ερώτηση αυτή, το 63.5% των δασκάλων (134 άτομα) δήλωσαν ότι παρατηρούν την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών σε ποσοστό 10-30% του συνόλου της τάξης. Το 24% (52 δάσκαλοι) δήλωσε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται σε ποσοστό μικρότερο του 10% ενώ μόλις το 1.4% (3 άτομα) δήλωσε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε ποσοστό 50-70%.

Διάγραμμα 6 a): Ποσοστό παιδιών επί του συνόλου της τάξης που δυσκολεύονται μαθησιακά.



Πίνακας 6 α): Ποσοστό παιδιών επί του συνόλου της τάξης που δυσκολεύονται μαθησιακά.

ΠΟΣΟΣΤΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ %	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
<10%	52	24.6%
10-30%	134	63.5%
30-50%	22	10.4%
50-70%	3	1.4%
>70%	0	0%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

Υποερώτημα ερώτησης έξι (6): Από αυτά, τι ποσοστό λαμβάνουν διάγνωση από επίσημο φορέα (ποσοστό επί τις %);

Το 83,4% (176 άτομα) των δασκάλων πιστεύει ότι η διάγνωση από επίσημο φορέα δίνεται σε ποσοστό μικρότερο του 20% ενώ τα υπόλοιπα ποσοστά μοιράζονται σχεδόν ισάξια για τις υπόλοιπες κατηγορίες όπως φαίνεται και παρακάτω:

Διάγραμμα 6 b): Ποσοστό των παιδιών που δυσκολεύονται μαθησιακά και λαμβάνουν διάγνωση από επίσημο φορέα.



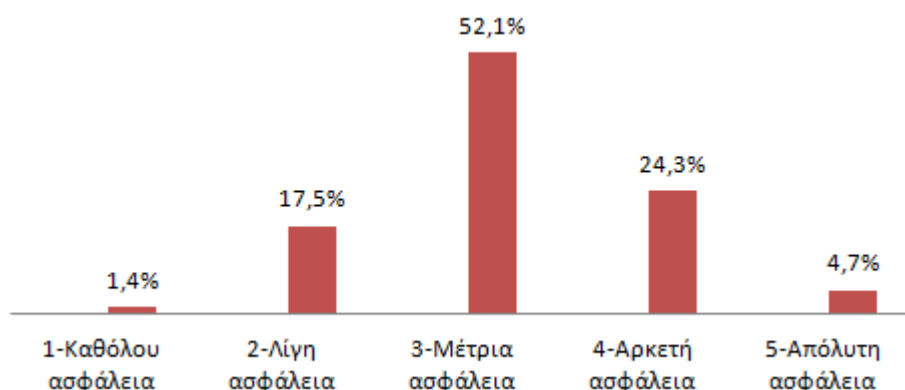
Πίνακας 6 b): Ποσοστό των παιδιών που δυσκολεύονται μαθησιακά και λαμβάνουν διάγνωση από επίσημο φορέα.

ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΣΗΜΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ %
0-20%	176	83.4%
21-40%	12	5.7%
41-60%	14	6.6%
61-80%	5	2.4%
81-100%	4	1.9%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

7. Από 1 (μηδενική ασφάλεια) έως 5 (απόλυτη ασφάλεια), πόσο ασφαλείς νιώθετε όσον αφορά την αναγνώριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;

Η πλειοψηφία των δασκάλων με ποσοστό 52,1% (110 άτομα) νιώθει μέτρια ασφάλεια όσον αφορά την αναγνώριση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Μόνο το 4.7% (10 άτομα) νιώθει απόλυτη ασφάλεια ενώ μόλις το 1.4% (3 άτομα) δηλώνει ότι δεν νιώθει καθόλου ασφάλεια.

Διάγραμμα 7: Βαθμός ασφαλείας που νιώθουν οι δάσκαλοι όσον αφορά την αναγνώριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.



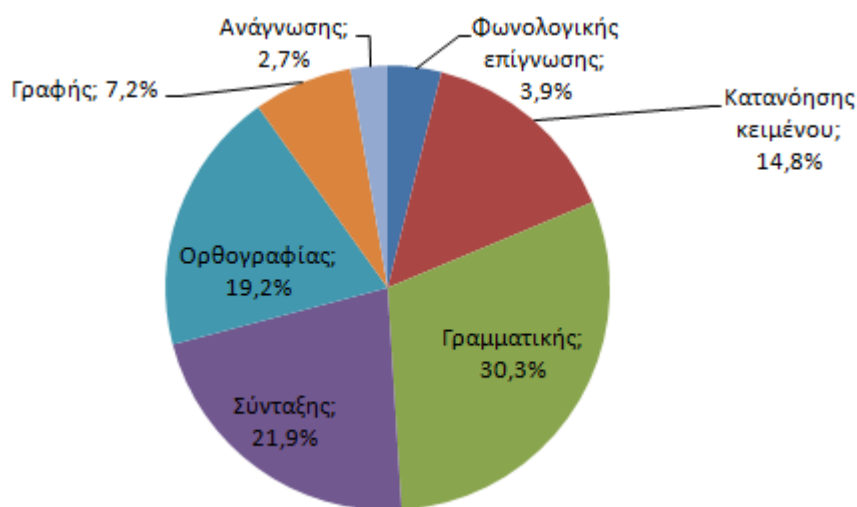
Πίνακας 7: Βαθμός ασφαλείας που νιώθουν οι δάσκαλοι όσον αφορά την αναγνώριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΑΘΜΟΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ %
1-Καθόλου ασφάλεια	3	1.4%
2-Λίγη ασφάλεια	37	17.5%
3-Μέτρια ασφάλεια	110	52.1%
4-Αρκετή ασφάλεια	51	24.3%
5-Απόλυτη ασφάλεια	10	4.7%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

8. Ένας λογοθεραπευτής δεν είναι ο πλέον κατάλληλος για να δουλέψει προβλήματα (επιλέξτε έως 2):

Σε αυτήν την ερώτηση οι δάσκαλοι είχαν την δυνατότητα επιλογής έως δύο απαντήσεων. Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι έδωσαν δύο απαντήσεις (96,1%) ενώ μόνο το 3,9% των δασκάλων έδωσε μια απάντηση. Τα μικρότερα ποσοστά απόκρισης δόθηκαν στις επιλογές 1 και 7 (ανάγνωση και φωνολογική επίγνωση (2.7% και 3.9% αντίστοιχα), γεγονός που δείχνει ότι οι δάσκαλοι θεωρούν αρμόδιους τους λογοθεραπευτές για αυτούς τους τομείς. Τα υπόλοιπα ποσοστά ήταν ανομοιογενή, με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να θεωρούν τους λογοθεραπευτές ακατάλληλους για προβλήματα σύνταξης και γραμματικής (21.9% και 30.3% αντίστοιχα).

Διάγραμμα 8: Κατανομή των ερωτηθέντων με βάση τι θεωρούν κατάλληλο να αναλάβει ένας λογοθεραπευτής.



Πίνακας 8: Κατανομή των ερωτηθέντων με βάση τι θεωρούν κατάλληλο να αναλάβει ένας λογοθεραπευτής.

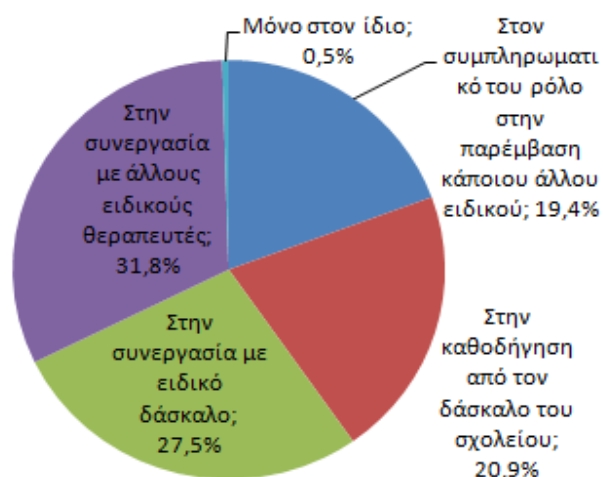
ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ %
Ανάγνωσης	11	2.7%
Γραφής	29	7.2%
Ορθογραφίας	78	19.2%
Σύνταξης	89	21.9%
Γραμματικής	123	30.3%
Κατανόησης κειμένου	60	14.8%
Φωνολογικής επίγνωσης	16	3.9%
ΣΥΝΟΛΟ	406	100%

9. Εφόσον ένας λογοθεραπευτής αναλάβει ένα παιδί που παρουσιάζει κάποια μαθησιακή δυσκολία, η παρέμβαση θα πρέπει να βασιστεί:

Το αξιοσημείωτο στην ερώτηση αυτή, είναι το γεγονός ότι μόνο ένας δάσκαλος θεωρεί ότι η παρέμβαση του λογοθεραπευτή θα πρέπει να βασιστεί αποκλειστικά

στον ίδιο. Τα υπόλοιπα ποσοστά μοιράζονται σχεδόν ισάξια, με την συνεργασία με κάποιον άλλο ειδικό θεραπευτή να υπερτερεί έναντι των άλλων απαντήσεων με ποσοστό (31.8%- 67 άτομα).

Διάγραμμα 9: Άποψη των δασκάλων για το που θα πρέπει να βασίζεται η παρέμβαση ενός λογοθεραπευτή στις μαθησιακές δυσκολίες.



Πίνακας 9: Άποψη των δασκάλων για τον τρόπο παρέμβασης σε ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες εφόσον το έχει αναλάβει ένας λογοθεραπευτής.

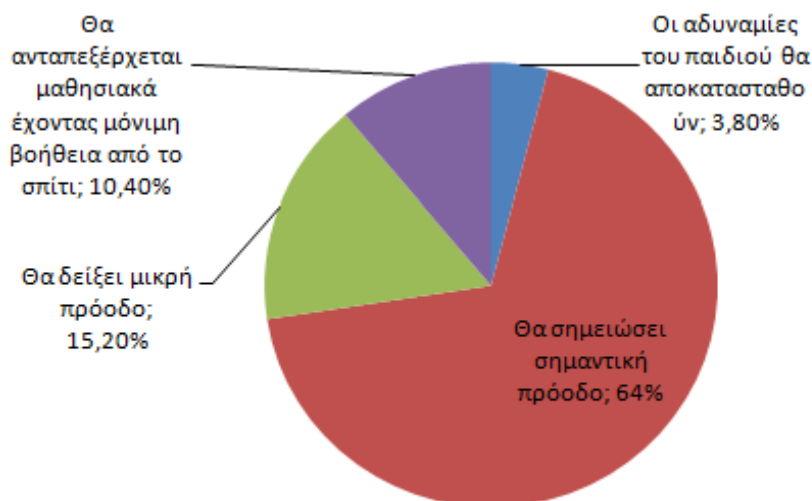
ΤΡΟΠΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
Μόνο στον ίδιο	1	0.5%
Στην συνεργασία με άλλους ειδικούς θεραπευτές	67	31.8%
Στην συνεργασία με ειδικό παιδαγωγό	58	27.5%
Στην καθοδήγηση από τον δάσκαλο του σχολείου	44	20.9%
Στον συμπληρωματικό του ρόλο στην παρέμβαση κάποιου άλλου ειδικού	41	19.4%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

10. Ποιο πιστεύετε ότι θα είναι το αποτέλεσμα της λογοθεραπευτικής παρέμβασης σε ένα τυπικό παιδί με μαθησιακές δυσκολίες;

Η πλειοψηφία των δασκάλων με ποσοστό 64% (135 άτομα) πιστεύει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα σημειώσουν σημαντική πρόοδο ακολουθώντας κάποιο οργανωμένο πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης. Αντίστοιχα το ποσοστό των δασκάλων που θεωρούν ότι η πρόοδος των μαθητών θα είναι πολύ μικρή κυμαίνεται στο (15.2%- 32 άτομα). Το αξιοσημείωτο στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι ότι μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος (3,8%- 8 άτομα) θεωρούν ότι μέσω της λογοθεραπευτικής παρέμβασης, οι δυσκολίες των μαθητών θα αποκατασταθούν

πλήρως. Αναλυτικότερα μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα στο παρακάτω διάγραμμα.

Διάγραμμα 10: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τις πεποιθήσεις τους για το αποτέλεσμα της λογοθεραπευτικής παρέμβασης παιδιών με μαθησιακές.



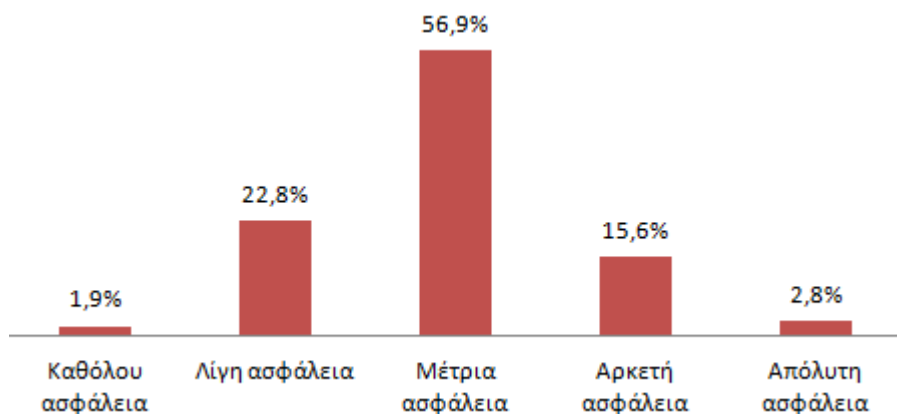
Πίνακας 10: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τις πεποιθήσεις τους για το αποτέλεσμα της λογοθεραπευτικής παρέμβασης παιδιών με μαθησιακές.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ %
Θα ανταπεξέρχεται μαθησιακά έχοντας μόνιμη βοήθεια από το σπίτι	22	10.4%
Θα δείξει μικρή πρόοδο	32	15.2%
Θα σημειώσει σημαντική πρόοδο	135	64%
Οι αδυναμίες του παιδιού θα αποκατασταθούν	8	3.8%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

11. Από 1 (μηδενική ασφάλεια) έως 5 (απόλυτη ασφάλεια), πόσο ασφαλείς νιώθετε όσον αφορά την διαχείριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;

Η πλειοψηφία των δασκάλων με ποσοστό 56,9 % (120 άτομα) νιώθει μέτρια ασφάλεια και όσον αφορά την διαχείριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μόνο το 1.9% (4 άτομα) δεν νιώθει καθόλου ασφαλής στο να διαχειριστεί τέτοιους μαθητές, ενώ αντιθέτως το 2.8% (6 άτομα) νιώθει απόλυτη ασφάλεια.

Διάγραμμα 11: Βαθμός ασφαλείας που νιώθουν οι δάσκαλοι όσον αφορά την διαχείριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.



Πίνακας 11: Βαθμός ασφάλειας που νιώθουν οι δάσκαλοι όσον αφορά την διαχείριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

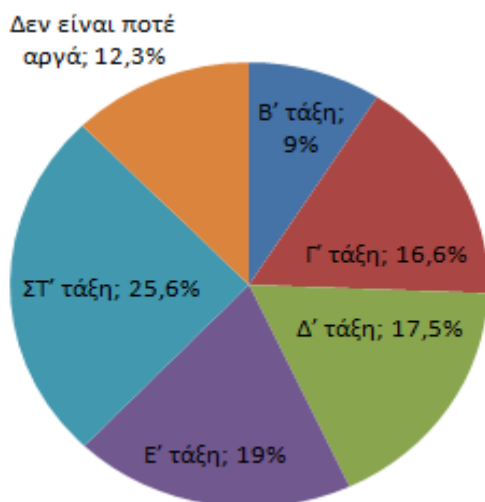
ΒΑΘΜΟΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
1-Καθόλου ασφάλεια	4	1.9%
2-Λίγη ασφάλεια	48	22.8%
3-Μέτρια ασφάλεια	120	56.9%
4-Αρκετή ασφάλεια	33	15.6%
5- Απόλυτη ασφάλεια	6	2.8%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

Στο σημείο αυτό οι ερωτήσεις διαμορφώνονται. Οι δάσκαλοι καλούνται να απαντήσουν σε μικρά σενάρια που αφορούν κυρίως την παραπομπή των μαθητών, την ειδικότητα στην οποία θα παρέπεμπαν οι δάσκαλοι, την ηλικία που θεωρούν κατάλληλη, αλλά και χαρακτηριστικά των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

12. Ένας μαθητής αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες από την έναρξη φοίτησής του στο δημοτικό (6 ετών). Σε ποια ηλικία/τάξη πιστεύετε ότι είναι πλέον αργά έτσι ώστε να παραπεμφθεί για αξιολόγηση-θεραπεία στον αρμόδιο ειδικό;

Στην ερώτηση αυτή τα ποσοστά των απαντήσεων είναι μοιρασμένα ισότιμα για όλες σχεδόν τις αποκρίσεις. Το υψηλότερο έστω και με μικρή διαφορά ποσοστό αποκρίσεων, παρατηρείται στην έκτη απάντηση (ΣΤ' τάξη του δημοτικού) ενώ παράλληλα ένα μικρό αλλά όχι αμελητέο ποσοστό (δεδομένου ότι τα ποσοστά όπως προαναφέραμε παρουσιάζουν πολύ μικρή απόκλιση μεταξύ τους) των ερωτηθέντων (12,3%- 26 άτομα) απάντησε ότι δεν είναι ποτέ αργά για παραπομπή.

Διάγραμμα 12: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την ηλικία που θεωρούν ότι είναι πλέον αργά να παραπέμψουν έναν μαθητή.



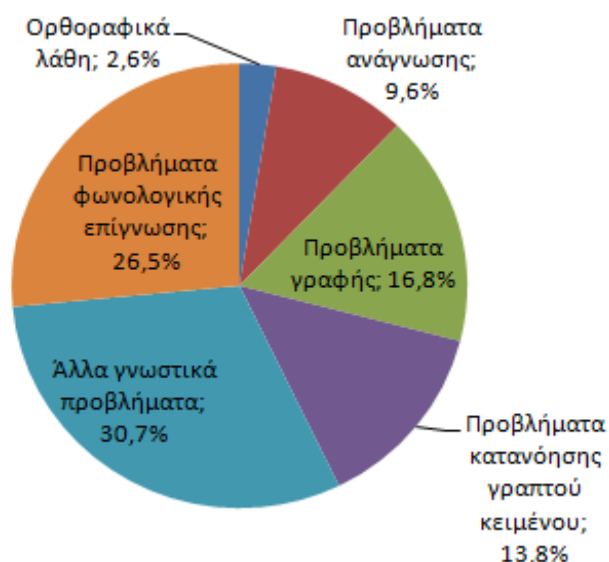
Πίνακας 12: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την ηλικία που θεωρούν ότι είναι πλέον αργά να παραπέμψουν έναν μαθητή.

ΤΑΞΗ/ΗΛΙΚΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
Β' τάξη	19	9%
Γ' τάξη	35	16.6%
Δ' τάξη	37	17.5%
Ε' τάξη	40	19%
ΣΤ' τάξη	54	25.6%
Δεν είναι ποτέ αργά	26	12.3%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

13. Θα παραπέμπατε ένα παιδί για αξιολόγηση, εφόσον είχατε εντοπίσει κυρίως τα εξής συμπτώματα (επιλέξτε ως 2):

Η πλειοψηφία των δασκάλων με ποσοστό 30.7% (133 άτομα), απάντησε ότι θα παρέπεμπε ένα παιδί για περαιτέρω εκτίμηση των δυσκολιών του εφόσον είχε εντοπίσει δυσκολίες γνωστικού χαρακτήρα (Π.χ. δυσκολίες στη μνήμη και την προσοχή). Παράλληλα μόνο ένα ποσοστό της τάξεως του 2.6% (11 άτομα) θα έκανε παραπομπή του μαθητή για αξιολόγηση μετά τον εντοπισμό δυσκολιών που σχετίζονται με την ορθογραφία.

Διάγραμμα 13: Συμπτώματα που θα οδηγούσαν τον εκπαιδευτικό να παραπέμψει έναν μαθητή του σε κάποιον ειδικό.



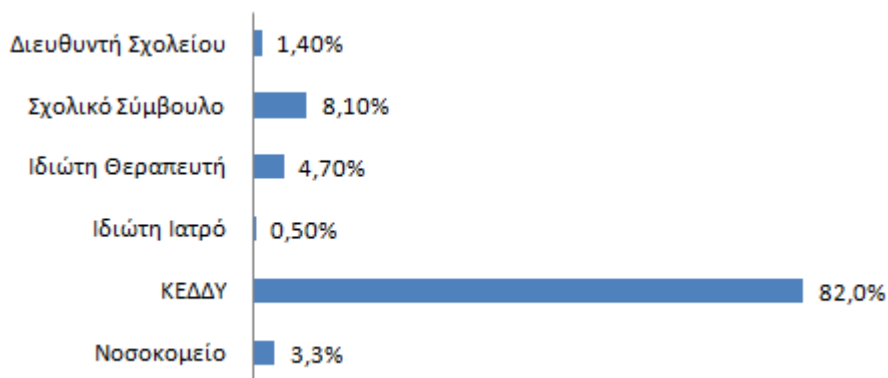
Πίνακας 13: Συμπτώματα που θα οδηγούσαν τον εκπαιδευτικό να παραπέμψει έναν μαθητή του σε κάποιον ειδικό.

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ %
1-Ορθογραφικά λάθη	11	2.6%
2-Προβλήματα ανάγνωσης	41	9.6%
3-Προβλήματα γραφής	73	16.8%
4-Προβλήματα κατανόησης γραπτού κειμένου	60	13.8%
5-Άλλα γνωστικά προβλήματα (μνήμη, προσοχή)	133	30.7%
6-Προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης	115	26.5%
ΣΥΝΟΛΟ	433	100%

14. Στην παραπάνω περίπτωση, πού θα παραπέμπατε τους γονείς του παιδιού για συμβουλευτική;

Στην ερώτηση αυτή τα πράγματα φαίνονται ιδιαίτερα ξεκάθαρα σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων. Το 82% (173 άτομα) από αυτούς θα παρέπεμπε τους γονείς να συμβουλευτούν κάποιο κέντρο διάγνωσης/ διαφοροδιάγνωσης (ΚΕΔΔΥ) εφόσον είχε εντοπίσει ότι ο μαθητής δυσκολεύεται μέσα στην τάξη. Τα μικρότερα ποσοστά φαίνεται να συγκεντρώνουν οι επιλογές που αφορούν τον διευθυντή του σχολείου, τους ιδιώτες ιατρούς καθώς και τα νοσοκομεία.

Διάγραμμα 14: Ειδικότητα στην οποία οι δάσκαλοι θα παρέπεμψαν τους γονείς του παιδιού για συμβουλευτική.



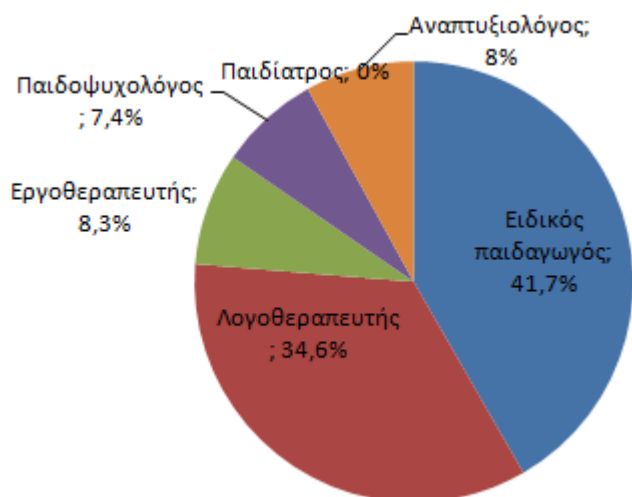
Πίνακας 14: Ειδικότητα στην οποία οι δάσκαλοι θα παρέπεμπταν τους γονείς του παιδιού για συμβουλευτική.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
Διευθυντή Σχολείου	3	1.4%
Σχολικό Σύμβουλο	17	8.1%
Ιδιώτη Θεραπευτή	10	4.7%
Ιδιώτη Ιατρό	1	0.5%
ΚΕΔΔΥ	173	82%
Νοσοκομείο	7	3.3%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

- 15. Εάν οι γονείς σας ζητούσαν να τους παραπέμψετε άμεσα σε μία ειδικότητα για αποκατάσταση του παιδιού τους με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, ποια θα ήταν αυτή η ειδικότητα; (επιλέξτε έως 2)**

Και σε αυτήν την ερώτηση οι δάσκαλοι είχαν την δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απαντήσεων. Το 23.3% (49 άτομα) των ερωτηθέντων έδωσε μόνον μία απάντηση. Οι περισσότεροι δάσκαλοι θεωρούν καταλληλότερους τους ειδικούς παιδαγωγούς(41,7%-135 άτομα) και τους λογοθεραπευτές(34,6%-112 άτομα). Οι υπόλοιπες ειδικότητες μοιράζονται τα ποσοστά ισάριθμα ενώ κανένας δεν θα παρέπεμπε το παιδί σε παιδίατρο.

Διάγραμμα 15: Ειδικότητα στην οποία οι δάσκαλοι θα παρέπεμπταν ένα παιδί για αποκατάσταση.



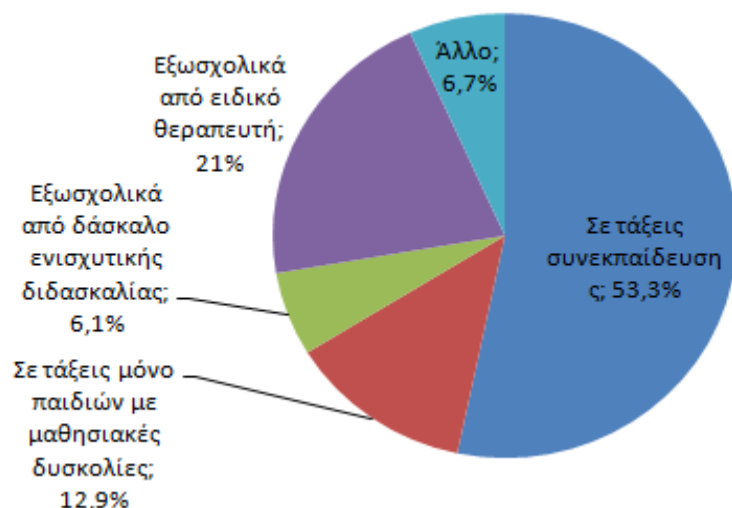
Πίνακας 15: Ειδικότητα στην οποία οι δάσκαλοι θα παρέπεμπταν ένα παιδί για αποκατάσταση.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
Ειδικός παιδαγωγός	135	41.7%
Λογοθεραπευτής	112	34.6%
Εργοθεραπευτής	27	8.3%
Παιδοψυχολόγος	24	7.4%
Παιδίατρος	0	0%
Αναπτυξιολόγος	26	8%
ΣΥΝΟΛΟ	324	100%

16. Πιστεύετε ότι οι δραστηριότητες για την αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει να γίνονται :

Σε αυτή την ερώτηση είναι αρκετά ξεκάθαρα τα πράγματα σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων. Η πλειοψηφία (53.3%- 112 άτομα) θεωρεί ότι η αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει να γίνεται σε τάξεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μόνο το 6.1% (13 άτομα) πιστεύει ότι η αποκατάσταση πρέπει να γίνεται εξωσχολικά από δάσκαλο ενισχυτικής διδασκαλίας, ενώ ιδιαίτερη εντύπωση μας προκαλεί το γεγονός ότι μόνο το 21% (44 άτομα) πιστεύει ότι η αποκατάσταση πρέπει να γίνεται εξωσχολικά από ειδικό θεραπευτή. Παράλληλα δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί (6,7%) επέλεξαν την απάντηση «Άλλο» όπου όλοι έβαλαν σαν απάντηση το συνδυασμό εξατομικευμένου προγράμματος από τον θεραπευτή και τάξεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή συνδύασαν τις ήδη παρεχόμενες από εμάς επιλογές απόκρισης 1 και 4.

Διάγραμμα 16: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τις απόψεις τους για τον τόπο και τρόπο της αποκατάστασης παιδιών με μαθησιακές.



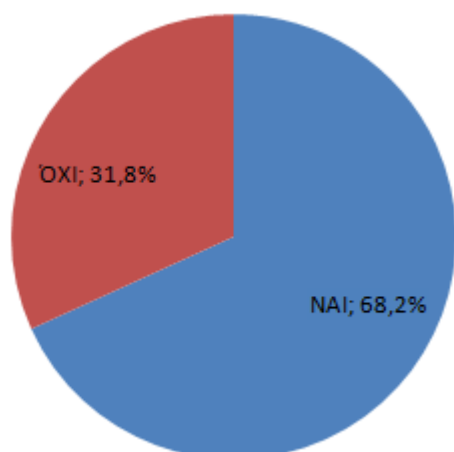
Πίνακας 16: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τις απόψεις τους για τον τόπο και τρόπο της αποκατάστασης παιδιών με μαθησιακές.

ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ %
Σε τάξεις συνεκπαίδευσης	112	53.3%
Σε τάξεις μόνο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	27	12.9%
Εξωσχολικά από δάσκαλο ενισχυτικής διδασκαλίας	13	6.1%
Εξωσχολικά από ειδικό θεραπευτή	44	21%
Άλλο	14	6.7%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

17. Όσον αφορά την αντιμετώπιση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιείτε κάποια στρατηγική αντιμετώπισης;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα αυτό, το 68.2% (144 άτομα) των δασκάλων χρησιμοποιεί κάποια συγκεκριμένη στρατηγική για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Διάγραμμα 17 α): Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το αν χρησιμοποιούν κάποια στρατηγική αντιμετώπισης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.



Πίνακας 17 α): Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το αν χρησιμοποιούν κάποια στρατηγική αντιμετώπισης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ %
Ναι	144	68.2%
Όχι	67	31.8%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

Υποερώτημα ερώτησης δεκαεφτά (17): Αν ναι, αναφέρετε:

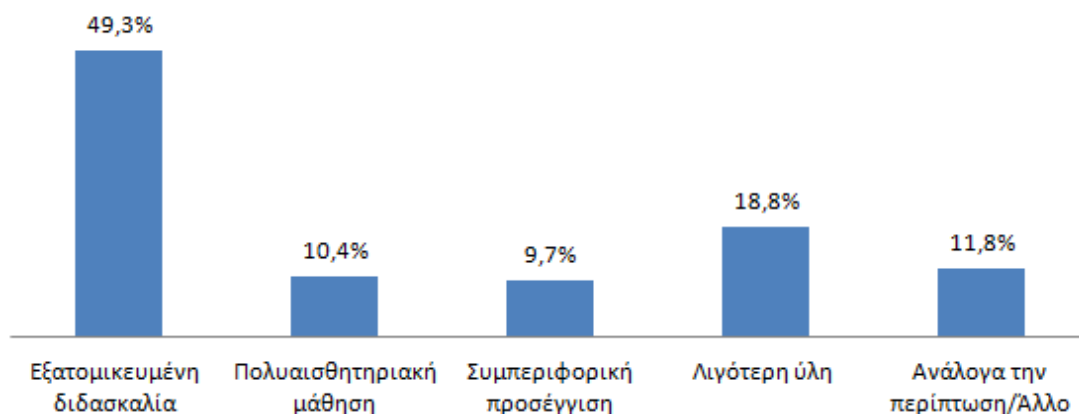
Όσον αφορά συγκεκριμένα τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι απαντήσεις που δόθηκαν, ομαδοποιήθηκαν σε πέντε ευρύτερες κατηγορίες με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

- Εξατομικευμένη- διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Πολυαισθητηριακή μάθηση
- Συμπεριφορική προσέγγιση
- Λιγότερη ύλη- ασκήσεις
- Άλλο- Ανάλογα με την περίπτωση (εκεί εντάχθηκε ένα μεγάλος αριθμός ποικίλων απαντήσεων)

Πιο αναλυτικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (49,3 %- 71 άτομα) έδωσε την απάντηση εξατομικευμένη- διαφοροποιημένη διδασκαλία. Με τον όρο εξατομικευμένη διδασκαλία οι δάσκαλοι εννοούσαν την διαφοροποίηση των ασκήσεων ή την παροχή ειδικών φύλλων εργασίας στους μαθητές αυτούς. Παράλληλα ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (18,8%- 27 άτομα) των ερωτηθέντων ανέφερε ότι για τους μαθητές αυτούς ακολουθούν την στρατηγική της μείωσης των ασκήσεων και της διδακτέας ύλης ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 10,4% (15 άτομα) έδωσε απαντήσεις που κατατάχθηκαν στην ευρύτερη κατηγορία «πολυαισθητηριακή μάθηση». Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν απαντήσεις όπως: η χρήση της τεχνολογίας για την επεξήγηση του μαθήματος, η παρουσίαση οπτικών και ηχητικών ερεθισμάτων καθώς και η χρήση καρτελών με χρώματα και εικόνες. Τέλος οι υπόλοιπες απαντήσεις κατατάχθηκαν στις κατηγορίες «συμπεριφορική προσέγγιση» (λ.χ.: ψυχολογική στήριξη, επιβράβευση και παρότρυνση, περιγραφή

στον μαθητή των δυσκολιών αλλά και των δεξιοτήτων του, αμοιβαία εμπιστοσύνη, αποδοχή της κατάστασης από τον μαθητή τους γονείς αλλά και τον δάσκαλο, αγάπη και υπομονή των εκπαιδευτικών). Τέλος στην κατηγορία «Άλλο/Ανάλογα την περίπτωση» αναφέρθηκαν απαντήσεις όπως : Περισσότερες ασκήσεις, «την εμπειρία μου 33 ετών», βοήθεια από τον δάσκαλο και στο σπίτι, συχνά διαλλείματα, ακολουθώ τις οδηγίες του ειδικού παιδαγωγού, ένταξη σε ομάδα, αφαίρεση στοιχείων από το περιβάλλον του για τυχόν διάσπαση κ.α.

Διάγραμμα 17 b): Οι συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.



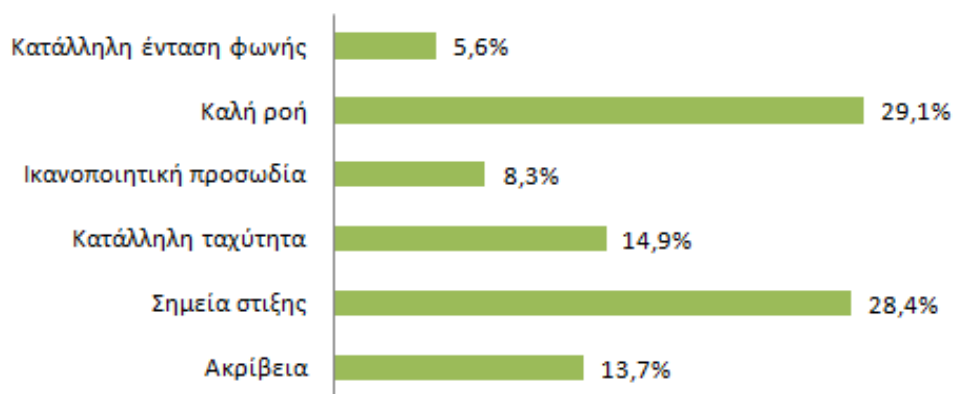
Πίνακας 17 b): Οι συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
1- εξατομικευμένη/διαφοροποιημένη διδασκαλία	71	49.3%
2-Πολυαισθητηριακή μάθηση	15	10.4%
3-Συμπεριφορική προσέγγιση	14	9.7%
4-Λιγότερη ύλη & ασκήσεις	27	18.8%
5-Ανάλογα την περίπτωση/Άλλο	17	11.8%
ΣΥΝΟΛΟ	144	100%

18. Κατά την γνώμη σας για να θεωρηθεί ένα παιδί αποτελεσματικός αναγνώστης, σε κείμενο ανάλογο της ακαδημαϊκής του ηλικίας, θα πρέπει οπωσδήποτε να τηρεί: (επιλέξτε έως 3)

Η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί ότι ένας αποτελεσματικός αναγνώστης θα πρέπει κατά κύριο λόγο να διαθέτει καλή ροή στην ανάγνωση (29.1%- 154 άτομα) καθώς επίσης και να τηρεί τα σημεία στίξης (28.4%- 151 άτομα).

Διάγραμμα 18: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την άποψή τους για το τι θα πρέπει ένας αποτελεσματικός αναγνώστης να τηρεί.



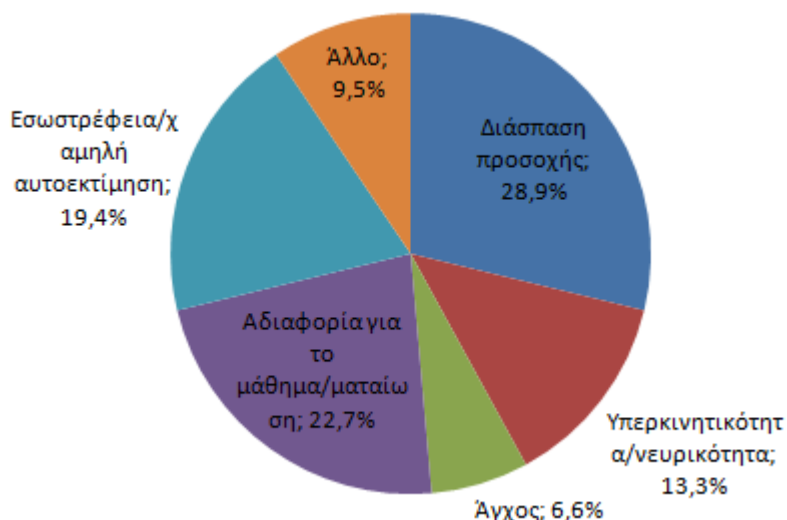
Πίνακας 18: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς την άποψή τους για το τι θα πρέπει ένας αποτελεσματικός αναγνώστης να τηρεί.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΗΡΕΙ Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1-Ακρίβεια	73	13.7%
2-Σημεία στίξης	151	28.4%
3-Κατάλληλη ταχύτητα	79	14.9%
4-Ικανοποιητική προσωδία	44	8.3%
5-Ευχέρεια	154	29.1%
6-Κατάλληλη ένταση φωνής	30	5.6%
ΣΥΝΟΛΟ	531	100%

19. Αναφέρετε ένα χαρακτηριστικό στη συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. κυκλοθυμία), που συνήθως εντοπίζετε στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στην ερώτηση αυτή, η πλειοψηφία των δασκάλων (28.9%- 61 άτομα) ανέφερε ότι το πιο σύνθητες δευτερεύον χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η διάσπαση προσοχής. Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς, την αναφέρουν ως αδυναμία συγκέντρωσης ή ακόμα και ως αφηρημάδα. Η αδιαφορία για το μάθημα και η ματαίωση (άρνηση) του μαθητή ήταν το δεύτερο χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε, με ποσοστό 22.7% (48 άτομα) των εκπαιδευτικών. Μάλιστα σύμφωνα με τους δάσκαλους το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς συχνά συνοδεύεται με ανυπακοή μέσα στην τάξη και απείθαρχη συμπεριφορά. Παράλληλα, μερίδα των δασκάλων (19,4%- 41 άτομα) ανέφερε ως δευτερεύον χαρακτηριστικό την εσωστρέφεια. Τέλος οι υπόλοιπες απαντήσεις των εκπαιδευτικών (9,5%- 20 άτομα) εντάχθηκαν και σε αυτή την ερώτηση στην κατηγορία «Άλλο». Ενδεικτικές απαντήσεις αυτής της κατηγορίας είναι οι εξής: απουσία βλεμματικής επαφής, δειλία, φόβος, κυκλοθυμία, παρορμητικότητα, αντικοινωνικότητα, επανάληψη των ίδιων λαθών, “βαρεμάρα” αλλά και δημιουργικότητα.

Διάγραμμα 19: Δευτερεύων χαρακτηριστικό στην συμπεριφορά του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τους δασκάλους.



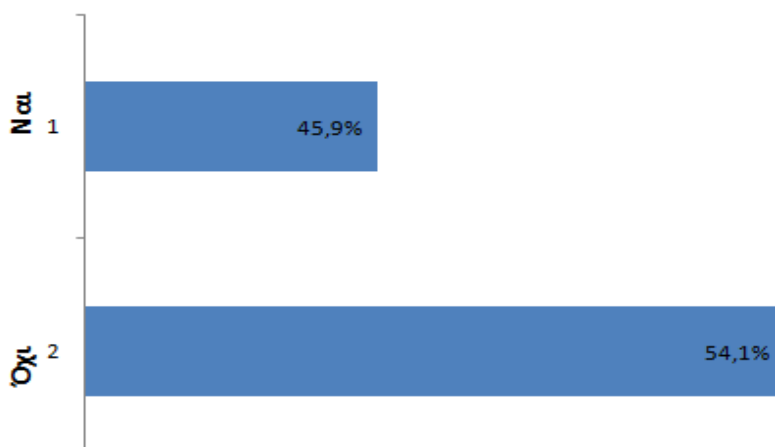
Πίνακας 19: Δευτερεύον χαρακτηριστικό στην συμπεριφορά του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τους δασκάλους.

ΔΕΥΤΕΡΕΥΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
1-Διάσπαση προσοχής	61	28.9%
2- Υπερκινητικότητα/νευρικότητα	28	13.3%
3-Άγχος	13	6.6%
4-Αδιαφορία για το μάθημα/μταίωση	48	22.7%
5-Εσωστρέφεια/χαμηλή αυτοεκτίμηση	41	19.4%
6-Άλλο	20	9.5%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

20. Έχετε συνεργαστεί στο παρελθόν με λογοθεραπευτή;

Στην ερώτηση αυτή παρατηρείται πολύ μικρή απόκλιση ανάμεσα στις δύο απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, 114 δάσκαλοι (54.1%) δεν έχουν συνεργαστεί ξανά με λογοθεραπευτή ενώ 97 (45,9%) έχουν συνεργαστεί και στο παρελθόν.

Διάγραμμα 20: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το αν έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν με λογοθεραπευτή.



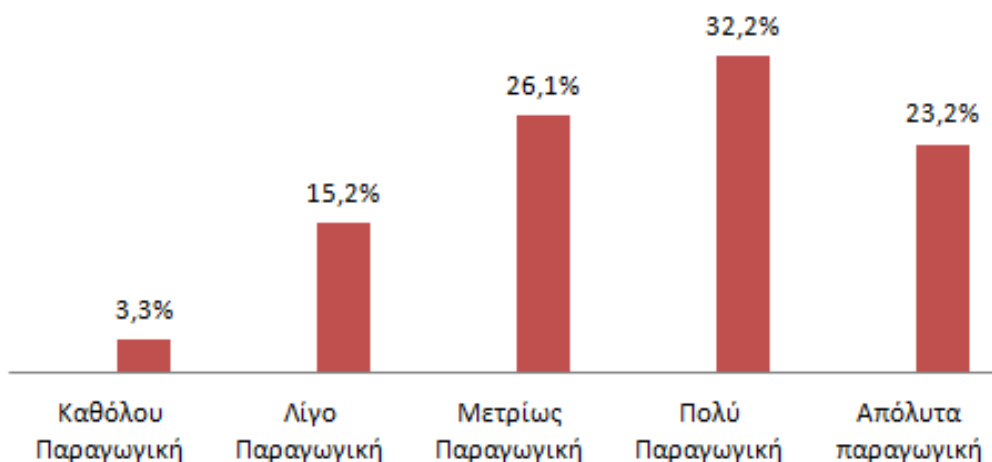
Πίνακας 20: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς το αν έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν με λογοθεραπευτή.

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ
Ναι	97	45.9%
Όχι	114	54.1%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

21. Από 1 (καθόλου παραγωγική) έως 5 (απόλυτα παραγωγική), πώς θα κρίνατε την συνεργασία σας ανάμεσα στους δασκάλους και στους λογοθεραπευτές:

Στην συγκεκριμένη ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτηθέντων επέλεξε τις απαντήσεις από μετρίως παραγωγική έως και απόλυτα παραγωγική με την τέταρτη κατά σειρά επιλογή (Πολύ Παραγωγική) να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αποκρίσεων (32,2%- 68 άτομα).

Διάγραμμα 21: Βαθμός παραγωγικότητας που νιώθουν οι δάσκαλοι όσον αφορά την συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές.



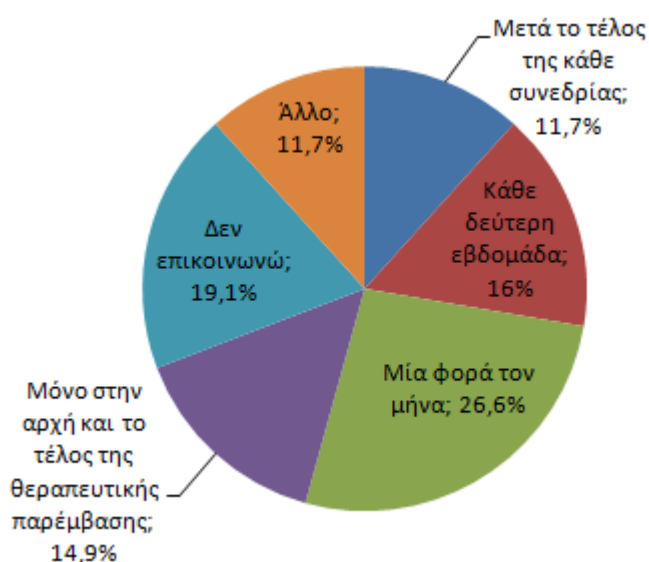
Πίνακας 21: Βαθμός παραγωγικότητας που νιώθουν οι δάσκαλοι όσον αφορά την συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές.

ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ
1- Καθόλου Παραγωγική	7	3.3%
2- Λίγο Παραγωγική	32	15.2%
2- Μετρίως Παραγωγική	55	26.1%
4- Πολύ Παραγωγική	68	32.2%
5- Απόλυτα Παραγωγική	49	23.2%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

22. Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τον θεραπευτή κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής παρέμβασης;

Η πλειοψηφία των δασκάλων με ποσοστό 26,6% (25 άτομα) απάντησε ότι επικοινωνεί με τον λογοθεραπευτή μια φορά τον μήνα. Σε γενικές γραμμές τα ποσοστά είναι ισάριθμα μοιρασμένα για το σύνολο σχεδόν των αποκρίσεων. Στην κατηγορία “άλλο” οι δάσκαλοι με ποσοστό 11,7% (11 άτομα) απάντησαν ότι επικοινωνούν μόνο όταν αυτό απαιτείται ή ότι επικοινωνούν μέσω των γονέων.

Διάγραμμα 22: Συχνότητα επικοινωνίας δασκάλου και θεραπευτή κατά την διάρκεια της παρέμβασης.



Πίνακας 22: Συχνότητα επικοινωνίας δασκάλου και θεραπευτή κατά την διάρκεια της παρέμβασης.

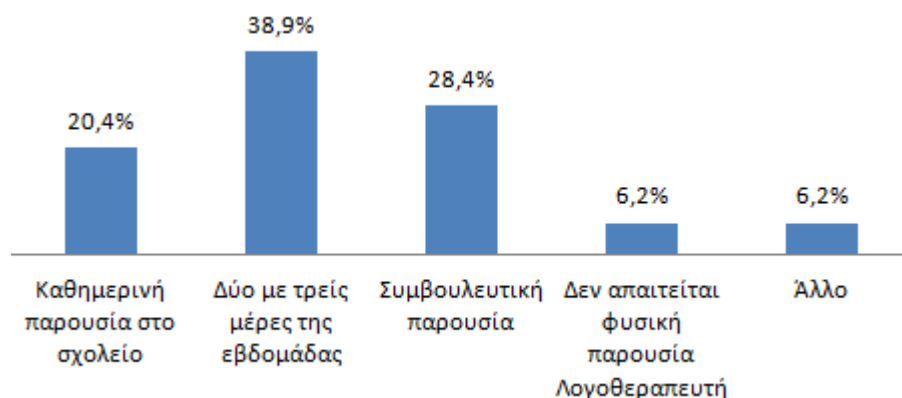
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
------------------------	------------------	-------------------

1- Μετά το τέλος της κάθε συνεδρίας	11	11.7%
2- Κάθε δεύτερη εβδομάδα	15	16%
3- Μία φορά τον μήνα	25	26.6%
3- Μόνο στην αρχή και το τέλος της θεραπευτικής παρέμβασης	14	14.9%
5- Δεν επικοινωνώ	18	19.1%
6- Άλλο	11	11.7%
ΣΥΝΟΛΟ	94	100%

23. Τί μορφή θα έπρεπε να έχει η παρουσία του Λογοθεραπευτή στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε ότι ο Λογοθεραπευτής θα πρέπει να επισκέπτεται τα σχολεία δύο με τρεις ημέρες της εβδομάδας (38,9%- 82 άτομα). Παράλληλα πολύ μικρό είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων (6,2%- 13 άτομα) που έκρινε ότι δεν είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία του Λογοθεραπευτή στα σχολεία. Συνεπώς βλέπουμε τεράστια απόκλιση ανάμεσα στις δύο συγκεκριμένες απαντήσεις.

Διάγραμμα 23: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τις απόψεις τους για την παρουσία του λογοθεραπευτή στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.



Πίνακας 23: Κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τις απόψεις τους για την παρουσία του λογοθεραπευτή στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
1-Καθημερινή παρουσία στο σχολείο	43	20.4%
2-Δύο με τρεις μέρες της εβδομάδας	82	38.9%
3-Συμβουλευτική παρουσία	60	28.4%
4-Δεν απαιτείται φυσική	13	6.2%

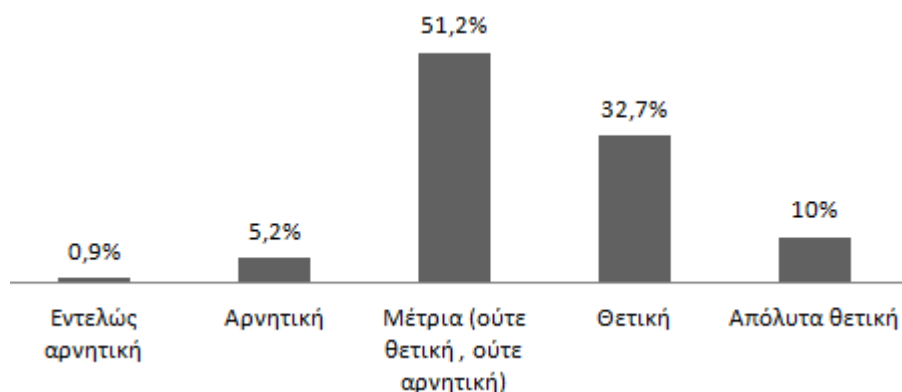
παρουσία Λογοθεραπευτή		
5-Άλλο	13	6.2%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

24. Από 1 (εντελώς αρνητική) έως 5 (απόλυτα θετική), πώς θα χαρακτηρίζατε την εμπειρία σας:

a) με τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες;

Η πλειοψηφία των δασκάλων (σε ποσοστό 51.2%-108 άτομα), είχε μέτρια (ούτε θετική- ούτε αρνητική) εμπειρία δουλεύοντας με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη. Το αμέσως επόμενο ποσοστό (32.7%-69 άτομα) απέκτησε θετική εμπειρία με τους μαθητές αυτούς. Συνολικά μόνο 6.1% (13 άτομα) των δασκάλων είχε εντελώς αρνητική ή απλά αρνητική εμπειρία από την συνεργασία του με αυτή την κατηγορία μαθητών.

Διάγραμμα 24 a): Εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.



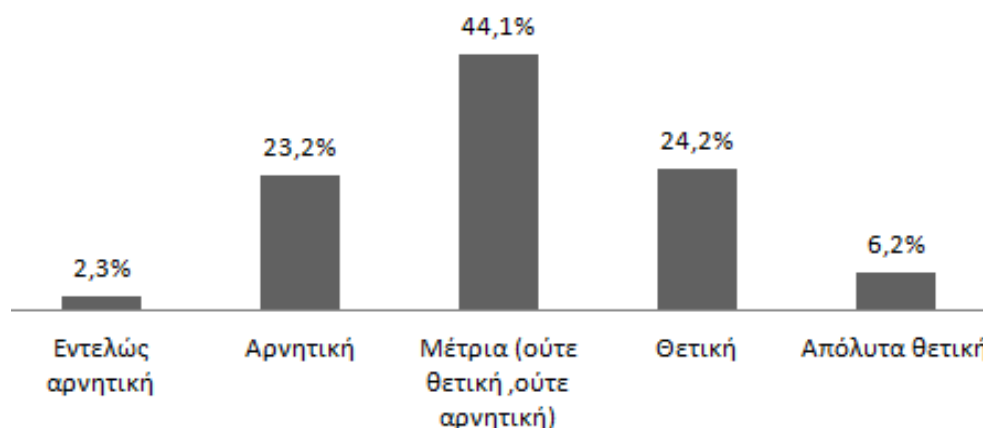
Πίνακας 24 a): Εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ
1-Εντελώς αρνητική	2	0.9%
2-Αρνητική	11	5.2%
3-Μέτρια (ούτε θετική, ούτε αρνητική)	108	51.2%
4- Θετική	69	32.7%
5- Απόλυτα θετική	21	10%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

b) με τους γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία;

Και σε αυτήν την περίπτωση οι δάσκαλοι (44.1%- 93 άτομα) έχουν μέτρια εμπειρία από τη συνεργασία τους με τους γονείς αυτή τη φορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Την αμέσως επόμενη θέση καταλαμβάνουν η θετική εμπειρία και η αρνητική εμπειρία με σχεδόν ισάριθμο ποσοστό.

Διάγραμμα 24 b): Εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία.



Πίνακας 24 b): Εμπειρία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία.

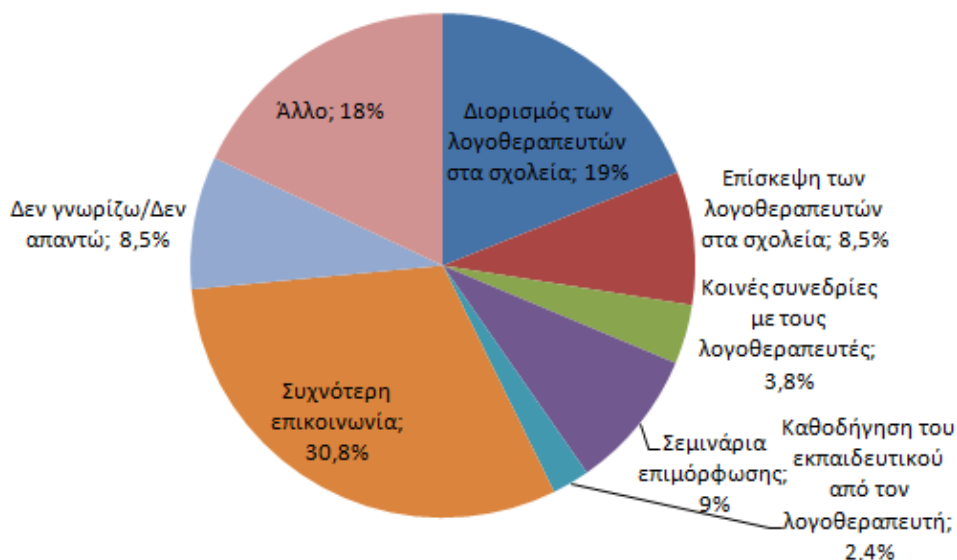
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ %
1- Εντελώς αρνητική	5	2.3%
2- Αρνητική	49	23.2%
4- Μέτρια (ούτε θετική, ούτε αρνητική)	93	44.1%
4- Θετική	51	24.2%
5- Απόλυτα θετική	13	6.2%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

25. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για καλύτερη μελλοντική συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους λογοθεραπευτές;

Στην ερώτηση αυτή η πλειοψηφία των δασκάλων (30.8%- 65 άτομα) ανέφερε ότι για τη καλύτερη μελλοντική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους λογοθεραπευτές, κρίνεται απαραίτητη η συχνότερη και πιο ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των δύο ειδικοτήτων. Μάλιστα κάποιοι δάσκαλοι δεν είναι ικανοποιημένοι με την τηλεφωνική επικοινωνία και επιθυμούν να γίνονται παράλληλα και συναντήσεις με τους λογοθεραπευτές για την ανταλλαγή απόψεων και υλικού. Το 19% (40 άτομα) των δασκάλων προτείνει να διοριστούν λογοθεραπευτές στα σχολεία, αν και θεωρούν ότι κάτι τέτοιο είναι ουτοπικό να συμβεί τη δεδομένη χρονική στιγμή. Θεωρούν ότι είτε με την καθημερινή παρουσία του λογοθεραπευτή στο σχολείο είτε με την παρουσία του 2-3 μέρες την εβδομάδα, θα διευκολυνθεί το έργο τους αφού δεν θα ετοιμάζουν ειδικά φυλλάδια για κάθε παιδί, ενώ και οι δραστηριότητες για τα

παιδιά που δυσκολεύονται μέσα στην τάξη, θα είναι πιο στοχευμένες. Τέλος το 9% (19 άτομα) των δασκάλων επιθυμεί να γίνουν επιπλέον σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με θέμα είτε το έργο των λογοθεραπευτών είτε τους τρόπους διαχείρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Διάγραμμα 25: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για καλύτερη μελλοντική συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους λογοθεραπευτές.



Πίνακας 25: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για καλύτερη μελλοντική συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους λογοθεραπευτές.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ%
1-Διορισμός των λογοθεραπευτών στα σχολεία	40	19%
2-Επίσκεψη των λογοθεραπευτών στα σχολεία	18	8.5%
3-Κοινές συνεδρίες με τους λογοθεραπευτές	8	3.8%
4-Σεμινάρια επιμόρφωσης	19	9%
5-Καθοδήγηση του εκπαιδευτικού από τον λογοθεραπευτή	5	2.4%
6-Συχνότερη επικοινωνία	65	30.8%
7-Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	18	8.5%
8-Άλλο	38	18%
ΣΥΝΟΛΟ	211	100%

7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αρκετοί μαθητές, όντας ήσυχτοι και ευγενικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση,

τη γραφή ή τα μαθηματικά, οι δυσκολίες τους αυτές δεν γίνονται πάντοτε αντιληπτές από το δάσκαλο της τάξης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Όπως μάλιστα προκύπτει και από τις απαντήσεις των δασκάλων στην συγκεκριμένη έρευνα, το 10 - 30% των μαθητών μιας τυπικής σχολικής τάξης εμφανίζουν διαταραχές που σχετίζονται με τις σχολικές τους επιδόσεις. Παρόλο που υπάρχει σύγχυση όσον αφορά την ακριβή συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα στους μαθητές, το ποσοστό αυτό έρχεται σε συμφωνία και με το επιδημιολογικό ποσοστό που αναφέρεται βιβλιογραφικά από τους Αναγνωστόπουλο και Σίνη. Από αυτούς, λιγότεροι από τους μισούς παίρνουν διάγνωση από επίσημο φορέα, αφού όπως θα δούμε και παρακάτω δεν γίνονται έγκαιρα αντιληπτοί εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση που αφορούσε την αναγνώριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από την πλευρά των δασκάλων, επιβεβαιώνουν απόλυτα αυτό το γεγονός. Δηλαδή παρουσιάζεται απόλυτη ταύτιση μεταξύ του μεγαλύτερου μέρους των ερωτηθέντων, οι οποίοι με ποσοστό 52,1% (110 άτομα από τα 211 που συμμετείχαν στην έρευνα), δηλώνουν ότι νιώθουν μέτρια ασφάλεια όσον αφορά την αναγνώριση ενός παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό αν λάβουμε υπόψη ότι η εξέλιξη και η βελτίωση της σχολικής επίδοσης ενός μαθητή δεν μπορεί να καταστεί δυνατή, αν δεν αντιμετωπιστούν πρώτα οι μαθησιακές του δυσκολίες. Και για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή είτε εξωσχολικά είτε στο πλαίσιο του σχολείου, καθοριστικό ρόλο παίζει η έγκαιρη πρώτα αναγνώριση των δυσκολιών αυτών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Ανάλογες όμως ήταν οι απαντήσεις των δασκάλων και στην ερώτηση που αφορούσε την διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Ερώτημα 11). Πιο συγκεκριμένα, το 56,9% (120 άτομα) των εκπαιδευτικών νιώθουν μέτρια ασφάλεια και ως προς την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή. Το γεγονός λοιπόν ότι οι απαντήσεις των δασκάλων στις παραπάνω δύο ερωτήσεις συγκλίνουν σε τόσο μεγάλο βαθμό, επιβεβαιώνει απόλυτα την πρώτη μας υπόθεση υποδηλώνοντας έτσι την έλλειψη πλήρους κατάρτισης και ενημέρωσης των σύγχρονων εκπαιδευτικών όσον αφορά το μείζον ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Αν και δεν υπάρχουν έγκυρα ερευνητικά δεδομένα στην ευρύτερη βιβλιογραφία που να επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό, αλλά παραμένοντας στον τομέα της εκπαίδευσης, παρόμοια αποτελέσματα έδωσε η έρευνα των Lilliana Lemperou et al, καταδεικνύοντας την αδυναμία διαχείρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από μία γειτονική ομάδα εκπαιδευτικών, τους δασκάλους αγγλικών. Η κατάσταση όμως αυτή δεν αποτελεί αποκλειστικά και μόνο ελληνικό φαινόμενο. Χαρακτηριστικές ήταν οι έρευνες της Sonia Leite για την Πορτογαλία και του Mukhopadhyay για την Μποτσουάνα και από τις οποίες προέκυψε το πόρισμα ότι και στις δύο αυτές χώρες, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι όσον αφορά το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών.

Εν συνεχεία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στην ερώτηση που αφορούσε την εμπειρία των δασκάλων τόσο με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και με τους γονείς τους, αξιολόγησαν ως μέτρια την εμπειρία που εξέλαβαν μέσα από την συνεργασία αυτή, επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο και την δεύτερη μας υπόθεση. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται απόλυτα αν λάβουμε υπόψη την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που έχει σαν αποτέλεσμα και την αδυναμία διαχείρισης των μαθητών αυτών, όπως εξάλλου προέκυψε και από τις παραπάνω ερωτήσεις. Εφόσον λοιπόν οι εκπαιδευτικοί δεν

είναι από μόνοι τους επαρκείς για την αναγνώριση και τη διαχείριση ενός παιδιού με δυσκολίες στη μάθηση, το αμέσως επόμενο ερώτημα που γεννιέται, είναι με ποιόν τρόπο αυτοί θα παρέπεμπαν ένα μαθητή είτε για περαιτέρω εκτίμηση είτε για αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών.

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό θα δοθεί αναλύοντας τις αποκρίσεις που δόθηκαν από τους δασκάλους στα ερωτήματα της ερευνά μας που αφορούσαν:

- I. Το πότε θα γινόταν η παραπομπή (ερώτημα 12: *Σε ποια ηλικία/τάξη του δημοτικού είναι πλέον αργά να παραπεμφθεί ένας μαθητής για αξιολόγηση- θεραπεία στον αρμόδιο ειδικό;*)
- II. Το γιατί θα γινόταν η παραπομπή (ερώτημα 13: *Εντοπίζοντας ποια συμπτώματα στην επίδοση ενός παιδιού, θα κάνατε παραπομπή στον αρμόδιο ειδικό;*)
- III. Το που θα γινόταν η παραπομπή (ερώτημα 14: *Που θα παραπέμπατε τους γονείς για συμβουλευτική;* και ερώτημα 15: *Σε ποια ειδικότητα θα παραπέμπατε ένα παιδί για αποκατάσταση των ήδη διαγνωσμένων μαθησιακών δυσκολιών του;*)

Αρχικά λοιπόν και όσον αφορά το πότε θα γινόταν η παραπομπή, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν να δώσουν μία ξεκάθαρη απάντηση για το ποια θεωρούν ότι είναι η καταλληλότερη ηλικία έτσι ώστε να παραπεμφθεί ένας μαθητής στον αρμόδιο ειδικό είτε για αξιολόγηση είτε για αποκατάσταση των δυσκολιών του. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τα ποσοστά των απαντήσεων ήταν ισότιμα μοιρασμένα για όλες σχεδόν τις επιλογές απόκρισης που δόθηκαν από τους ερευνητές. Το γεγονός μάλιστα ότι οι περισσότεροι έστω και με μικρή διαφορά (25,6% - 54 άτομα) εκπαιδευτικοί επέλεξαν την έκτη απάντηση (ΣΤ' τάξη του δημοτικού) καθώς και το ότι ένα μικρό αλλά όχι αμελητέο ποσοστό (12,3%- 26 άτομα), τάχθηκε υπέρ της επιλογής ότι δεν είναι ποτέ αργά να παραπεμφθεί ένας μαθητής για αξιολόγηση, υποδηλώνουν την άγνοια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το πόσο σημαντική είναι η έγκαιρη παραπομπή ενός μαθητή για αξιολόγηση και αποκατάσταση των δυσκολιών του. Η γνώση αυτή θεωρείται πολύ σημαντική, αφού σύμφωνα και με τους Torgesen and Burgess (1998), εάν οι δυσκολίες μάθησης ενός παιδιού δεν ανιχνευτούν και δεν αντιμετωπιστούν το αργότερο μέχρι τη δεύτερα δημοτικού, τότε αυτές ακολουθούν το μαθητή σε όλη του τη σχολική ζωή. Βέβαια υπάρχει και το ενδεχόμενο κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αυτούς να έδωσαν την επιλογή αυτή πιστεύοντας ότι η θεραπευτική παρέμβαση μπορεί να παρέχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ευεργετικά αποτελέσματα ανεξαρτήτως της ηλικίας τους.

Ιδιαίτερη όμως εντύπωση προκαλεί και η τάση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους δασκάλους, σε σχέση με το γιατί θα γινόταν η παραπομπή. Η πλειοψηφία λοιπόν των εκπαιδευτικών (30,7%- 133 άτομα) απάντησε ότι θα παρέπεμπε ένα παιδί στον αρμόδιο ειδικό εφόσον εντόπιζε ότι παρουσιάζει γνωστικά προβλήματα (π.χ. δυσκολίες που αφορούν την μνήμη ή την προσοχή). Η επιλογή αυτή δεν ήταν αναμενόμενο ότι θα συγκέντρωνε το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων των ερωτηθέντων, καθώς ζητούσαμε το βασικό σύμπτωμα που θα τους οδηγούσε στην παραπομπή ενός μαθητή. Παρόλα ταύτα, έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με την απάντηση που κυριάρχησε στην ερώτηση που αφορούσε το πιο σύνηθες χαρακτηριστικό συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εκεί οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες, με ποσοστό 28,9% (61 άτομα) θεωρούν τη διάσπαση προσοχής ως το πιο σύνηθες δευτερεύον χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στους μαθητές με διαταραχές της σχολικής επίδοσης. Το ότι η διάσπαση προσοχής αποτελεί σύνηθες χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες,

επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Mohammad Taghi Badeleh, σύμφωνα με την οποία το 20 - 30% των παιδιών με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) εμφανίζουν παράλληλα και μαθησιακές δυσκολίες. Αντίστοιχη άποψη εκφράζουν τόσο ο Πόρποδας όσο και οι Παντελιάδου και Μπότσας, οι οποίοι αναφέρουν την προσοχή ως μία από τις πιο συχνά επηρεαζόμενες γνωστικές λειτουργίες στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι επιλογές μάλιστα που συγκέντρωσαν τα μικρότερα ποσοστά απαντήσεων στο ερώτημα που αφορούσε την αιτία παραπομπής για περαιτέρω αξιολόγηση, ήταν οι επιλογές που αφορούσαν τα προβλήματα ανάγνωσης (9,6% - 41 άτομα) και τα ορθογραφικά λάθη (2,6% - 11 άτομα). Η τάση των απαντήσεων στο ερώτημα αυτό, μπορεί να ερμηνευτεί με δύο τρόπους. Βασικό δεδομένο για την διαμόρφωση της πρώτης εκδοχής αποτελεί το γεγονός ότι τα προβλήματα ανάγνωσης και τα ορθογραφικά λάθη αποτελούν δύο από τα βασικότερα και πιο συχνά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών. Το γεγονός λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να παραπέμπουν ένα μαθητή για περαιτέρω εκτίμηση και αξιολόγηση κυρίως όταν εντοπίσουν κάποια δυσκολία γνωστικού χαρακτήρα (π.χ. διάσπαση προσοχής) σε συνδυασμό με την ελλιπή τους γνώση σχετικά με το ποια είναι η καταλληλότερη ηλικία παραπομπής ενός παιδιού, μας οδηγεί στο εξής συμπέρασμα. Αφενός ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν γίνεται έγκαιρα αντιληπτός από τους δασκάλους της τάξης εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισής τους και αφετέρου ακόμα και αν γίνει νωρίς αντιληπτός δεν παραπέμπεται πάντοτε άμεσα σε κάποιον άλλο ειδικό. Σύμφωνα με την δεύτερη εκδοχή, ίσως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας θα μπορούσαν να ενισχυθούν και εντός του σχολικού πλαισίου από την στιγμή που αποτελούν δύο από τις βασικότερους διδακτικούς στόχους. Αντίθετα, η ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί προτεραιότητα του σχολικού προγράμματος. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, το γεγονός ότι η διάσπαση προσοχής αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους παραπομπής ενός μαθητή σε άλλον ειδικό, είναι απόλυτα δικαιολογημένο.

Τέλος στην τρίτη κατηγορία ερωτημάτων, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν λίγο έως πολύ αναμενόμενες. Ενδεικτικά, όσον αφορά το ερώτημα για το που θα παρέπεμπαν τους γονείς για περαιτέρω συμβουλευτική, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 82% (173 άτομα) απάντησε ότι θα παρέπεμπε τους γονείς σε κάποιο κέντρο διάγνωσης- διαφοροδιάγνωσης (ΚΕΔΔΥ) της ευρύτερης περιοχής. Η επιλογή αυτή είναι απόλυτα δικαιολογημένη αφού μέσα από τον συγκεκριμένο φορέα οι μαθητές αξιολογούνται διεπιστημονικά με σκοπό να τους δοθεί η επίσημη διάγνωση της εκάστοτε δυσκολίας.

Εξίσου αναμενόμενες όμως ήταν οι απαντήσεις και στο ερώτημα που αφορούσε την ειδικότητα στην οποία θα παρέπεμπαν οι εκπαιδευτικοί ένα παιδί για αποκατάσταση αυτή τη φορά των ήδη διαγνωσμένων δυσκολιών του. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών κρίνει ως καταλληλότερες ειδικότητες για την αποκατάσταση των δυσκολιών μάθησης, τις ειδικότητες του ειδικού παιδαγωγού (41,7% - 135 άτομα) και του λογοθεραπευτή (34,6% - 112 άτομα), επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο την τρίτη μας υπόθεση. Το γεγονός μάλιστα ότι η απάντηση του λογοθεραπευτή συγκεντρώνει το δεύτερο κατά σειρά μεγαλύτερο ποσοστό αποκρίσεων, έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με κάποιες από τις απαντήσεις που συγκέντρωσαν την προτίμηση των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αιτία παραπομπής ενός μαθητή (*Ερώτημα 13*) και στις βασικές αρμοδιότητες του λογοθεραπευτή (*Ερώτημα 8*) αντίστοιχα, οδηγώντας παράλληλα σε ένα ακόμα ενδιαφέρον συμπέρασμα. Πιο συγκεκριμένα στο ερώτημα 13 πέρα από τα

γνωστικά προβλήματα που κυριάρχησαν ως επιλογή απόκρισης, μία εξίσου μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών (26,5% - 115 άτομα) δήλωσε ότι ο εντοπισμός δυσκολιών που σχετίζονται με τη φωνολογική επίγνωση θα αποτελούσε έναν ακόμα βασικό λόγο παραπομπής ενός μαθητή για αξιολόγηση σε κάποιον άλλο ειδικό. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι δεν μπορούν να παρέμβουν στο τομέα της φωνολογικής επίγνωσης αναγνωρίζοντας έτσι τις ακριβείς αρμοδιότητες τους και τα όρια της ειδικότητάς τους. Σύμφωνα μάλιστα με τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης ενός παιδιού κατά τη προσχολική ηλικία, μπορεί να συμβάλλει στη πρόβλεψη και ως εκ τούτου στην έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή (Dockrell & McShane, 1993).

Και ο καταλληλότερος ειδικός για να ασχοληθεί με το τομέα της φωνολογικής επίγνωσης, δεν είναι άλλος από τον λογοθεραπευτή, έτσι όπως καταγράφηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τις αρμοδιότητες του, όπου η επιλογή της φωνολογικής επίγνωσης συγκέντρωσε το αμέσως μικρότερο ποσοστό ακαταλληλότητας μετά από αυτήν της ανάγνωσης. Με αυτό τον τρόπο καταδεικνύεται το κενό γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ακριβείς αρμοδιότητες των λογοθεραπευτών, γεγονός που αποτέλεσε και μία από τις δικές μας βασικές υποθέσεις. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι λογοθεραπευτές όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, είναι αρμόδιοι να ασχοληθούν αποκλειστικά και μόνο με το κομμάτι της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης, δείχνοντας έτσι ότι τομείς όπως είναι η γραμματική, η ορθογραφία, η σύνταξη καθώς και η κατανόηση κειμένου δεν αποτελούν κομμάτια στο οποίο ο Λογοθεραπευτής μπορεί να παρέμβει. Εξάλλου όπως αναδείχθηκε και από την ερώτηση που αφορούσε την ειδικότητα την οποία συστήνουν οι εκπαιδευτικοί για αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών, ο ειδικός παιδαγωγός θεωρείται ο κατεξοχήν αρμόδιος για την αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι υποθέτουμε ότι και οι παραπάνω τομείς σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ανήκουν στις βασικές αρμοδιότητες του ειδικού παιδαγωγού.

Παρόλα ταύτα είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό την συμβολή του λογοθεραπευτή στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση που αφορούσε το αποτέλεσμα της λογοθεραπευτικής παρέμβασης (ερώτημα 10) , όπου η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 64% (135 άτομα) δήλωσε ότι ο μαθητής θα δείξει σημαντική πρόοδο μέσα από ένα οργανωμένο πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης. Αναλογιζόμενοι λοιπόν την θετική στάση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην παρέμβαση αυτή σε συνδυασμό με την άγνοια τους για τις ακριβείς αρμοδιότητες του λογοθεραπευτή καταλήγουμε σε ένα πολύ ενδιαφέρον συμπέρασμα που αφορά την διαδικασία της παραπομπής. Οι δάσκαλοι, εάν λάβουν πληρέστερη ενημέρωση για τους ακριβείς θεραπευτικούς στόχους της λογοθεραπείας στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, πιθανόν να τους παραπέμπουν πολύ πιο συχνά. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα παραπομπής από την στιγμή που έρχεται σε επαφή με τους μαθητές σε καθημερινή βάση.

Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη τον συνδυασμό των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις που αφορούν την συνεργασία δασκάλου και λογοθεραπευτή (ερώτημα 20 και 21), προκύπτει ένα ακόμα πολύ θετικό στοιχείο όσον αφορά την σχέση των δασκάλων με την ειδικότητα του λογοθεραπευτή. Δηλαδή αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 54,1% (114 άτομα) δεν είχαν συνεργαστεί στο παρελθόν

ξανά με λογοθεραπευτή, όπως φάνηκε από την ερώτηση είκοσι, όσοι από αυτούς είχαν προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας, όταν κλήθηκαν στην ερώτηση εικοσιένα να περιγράψουν την παραγωγικότητα αυτής της συνεργασίας, επέλεξαν κατά κύριο λόγο τις απαντήσεις από μετρίως παραγωγική ως απόλυτα παραγωγική, με την τέταρτη κατά σειρά επιλογή (πολύ παραγωγική) να σημειώνει προβάδισμα με ποσοστό 32,2% (68 άτομα) έναντι των υπολοίπων. Μάλιστα από τους συνολικά 211 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ερευνά μας, ελάχιστοι (7 άτομα - 3,3%) ήταν αυτοί που επέλεξαν την απάντηση καθόλου παραγωγική. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της ύπαρξης της ειδικότητας μας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Σε αντίθεση με την συνεργασία, η επικοινωνία δεν χαρακτηρίζεται τόσο παραγωγική. Αυτό φάνηκε από τις απαντήσεις στην ερώτηση που αφορούσε την συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και λογοθεραπευτή (ερώτημα 22) οι οποίες επιβεβαίωσαν μάλιστα και την έκτη μας υπόθεση. Στο ερώτημα αυτό το 57,4% των δασκάλων έδωσαν απαντήσεις που υποδηλώνουν κακή επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα το 14,9% (14 άτομα) απάντησε ότι επικοινωνεί μόνο στην αρχή και στο τέλος της θεραπευτικής παρέμβασης ενώ το 19,1% (18 άτομα) ότι δεν επικοινωνεί καθόλου με τον θεραπευτή. Επίσης ένα ποσοστό της τάξεως του 11,7% κινήθηκε προς την επιλογή «Άλλο» δίνοντας απαντήσεις εξίσου αντιπροσωπευτικές της κακής επικοινωνίας (λ.χ. «όποτε το κρίνω απαραίτητο», «περιμένω να επικοινωνήσει ο λογοθεραπευτής μαζί μου»). Η αραιή επικοινωνία μεταξύ τους, δεν συμβάλλει στην εξέλιξη του μαθητή δεδομένου ότι ένας ειδικός θεραπευτής εφόσον αναλάβει ένα παιδί, έρχεται σε επαφή τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα με τον μαθητή. Έτσι παρεμποδίζεται η δημιουργία κοινής στοχοθεσίας και η διαμόρφωση της ίδιας εικόνας για την πρόοδο του μαθητή. Ωστόσο δεν θα πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας ότι το 42,6% έδωσε απαντήσεις που δεν δείχνουν απαραίτητα κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των λογοθεραπευτών. Αναλυτικότερα το 26,6% απάντησε ότι επικοινωνεί μια φορά τον μήνα και το 16% κάθε δεύτερη εβδομάδα. Η συχνότητα αυτή δεν υποδηλώνει απαραίτητα κακή επικοινωνία, αφού εξαρτάται από τις δυνατότητες και την πρόοδο του μαθητή, καθώς και από το πόσο ουσιαστική είναι η επικοινωνία ανεξαρτήτως του πόσο συχνή είναι αυτή.

Λαμβάνοντας όμως υπόψη τον τρόπο με τον οποίο απάντησαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση που αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να γίνεται η παρέμβαση σε ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης (ερώτημα 9), καταλήγουμε σε ένα ακόμα αρκετά ενδιαφέρον συμπέρασμα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες τάχθηκαν υπέρ της συνεργασίας του λογοθεραπευτή είτε με άλλους ειδικούς θεραπευτές (31,8% - 67 άτομα) είτε με τον ειδικό δάσκαλο (27,5% - 58 άτομα). Φαίνεται λοιπόν ότι η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρεί την διεπιστημονική προσέγγιση ενός παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως την καλύτερη δυνατή λύση. Το γεγονός αυτό μόνο θετικό μπορεί να χαρακτηριστεί καθώς ένα παιδί με διαταραχές στην σχολική επίδοση εμφανίζει ποικίλες δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπίζονται εξατομικευμένα και από διαφορετικές ειδικότητες.

Παράλληλα ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (20,9% - 44 άτομα) των δασκάλων, υποστήριξαν ότι η παρέμβαση του λογοθεραπευτή θα πρέπει να βασίζεται στην καθοδήγηση από το δάσκαλο του σχολείου. Η απάντηση που κυριάρχησε με ποσοστό 53,3% (112 άτομα) στην ερώτηση σχετικά με το που θα πρέπει να γίνονται οι δραστηριότητες αποκατάστασης των μαθησιακών δυσκολιών (ερώτημα 16), ήταν ότι θα πρέπει να γίνονται στο πλαίσιο του σχολείου και μάλιστα σε τάξεις

συνεκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό μας οδηγεί σε ένα εξίσου ενδιαφέρον συμπέρασμα. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τόσο τον δικό τους ρόλο όσο και το ρόλο του σχολείου υψίστης σημασίας όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός έχοντας μία παραγωγική επικοινωνία και με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, θα μπορούσε με τις προτροπές και τις συμβουλές του να συμβάλλει στην καλύτερη εφαρμογή ή ακόμα και στην αναθεώρηση των στόχων αποκατάστασης που τίθενται από τους άλλου ειδικούς.

Οι ίδιοι μάλιστα με το συντριπτικό ποσοστό του 68,2% (144 άτομα) στην ερώτηση που διερευνούσε την χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης από την πλευρά των δασκάλων (ερώτημα 17), δήλωσαν ότι όντως χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης για τους μαθητές αυτούς μέσα στην τάξη, διαψεύδοντας έτσι την τέταρτη μας υπόθεση. Από αυτούς, οι 71 (49,3%), έδωσαν την απάντηση εξατομικευμένη - διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι υπόλοιπες απαντήσεις παρουσίασαν μεγάλη ποικιλία με στρατηγικές όπως ήταν η μείωση των ασκήσεων και της διδακτέας ύλης ή η χρήση της τεχνολογίας με σκοπό την διευκόλυνση των συγκεκριμένων μαθητών. Εξάλλου η προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων σύμφωνα με τις δυνατότητες του παιδιού και η χρήση διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας τονίζονται και από τις Καλαντζή - Αζίζι και Ζαφειροπούλου ως βασικές αρμοδιότητες του δασκάλου. Η χρήση μάλιστα στοχευμένων στρατηγικών αντιμετώπισης από την πλευρά των δασκάλων αναδεικνύεται και από την έρευνα των Therese Mc Phillips & Michael Shevlin

Παρόλα ταύτα οι περισσότεροι από αυτούς όπως δήλωσαν και σε προηγούμενες ερωτήσεις, δεν νιώθουν ιδιαίτερη ασφάλεια για την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των παιδιών με αυτές τις δυσκολίες. Έτσι φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στη παρουσία του λογοθεραπευτή, ο οποίος με τις συμβουλές του θα συμβάλλει στη καλύτερη διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο του σχολείου. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται απόλυτα και από τις περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση που αφορούσε την παρουσία του λογοθεραπευτή στα σχολεία (ερώτημα 23), όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 38,9% (82 άτομα) υποστηρίζουν ότι η παρουσία του λογοθεραπευτή στα σχολεία θα πρέπει να είναι δύο με τρεις μέρες την εβδομάδα. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης είναι περίπου δύο φορές την εβδομάδα, καταδεικνύεται μια πιθανή ανάγκη των εκπαιδευτικών για εξ' ολοκλήρου ανάληψη των παιδιών από τους λογοθεραπευτές. Εξάλλου ελάχιστοι ήταν αυτοί (13 άτομα - 6,2%) που υποστήριξαν ότι δεν είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία του λογοθεραπευτή στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βλέποντας λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μεγαλύτερο μέρος τους θεωρούν σχεδόν επιβεβλημένη την παρουσία των λογοθεραπευτών στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει ιδιαίτερη σημασία να δούμε, ποιες είναι οι προτάσεις τους για την καλύτερη συνεργασία μεταξύ των δύο ειδικοτήτων με τις υπάρχουσες συνθήκες. Στην αντίστοιχη λοιπόν ερώτηση (ερώτημα 25), η πλειοψηφία των δασκάλων με ποσοστό 30,8% (65 άτομα) διατείνονται ότι για την καλύτερη μελλοντική συνεργασία ανάμεσα στους λογοθεραπευτές και στους εκπαιδευτικούς κρίνεται απαραίτητη η συχνότερη και πιο ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους. Η επικοινωνία μάλιστα αυτή όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από έναν εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα, θα πρέπει να επιδιώκεται κυρίως από τον λογοθεραπευτή και όχι από τον δάσκαλο του σχολείου.

Κάποιοι μάλιστα από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι με την τηλεφωνική επικοινωνία και επιθυμούν να γίνονται παράλληλα και συναντήσεις που θα έχουν σαν σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και υλικού με τους λογοθεραπευτές. Εξάλλου όπως αναφέρεται και σε μία από τις απαντήσεις που δόθηκαν, η πιο στενή και άμεση συνεργασία μεταξύ των δύο ειδικοτήτων έχει να δώσει πολλά και στους δύο αντίστοιχα. Όπως δηλαδή ο εκπαιδευτικός έχει αρκετές γνώσεις σχετικά με την διαδικασία της μάθησης, έτσι και ο λογοθεραπευτής έχει την κατάλληλη κατάρτιση σχετικά με την παθολογία του λόγου. Επιπλέον, με αυτό τρόπο καθίσταται δυνατή και η καθοδήγηση του θεραπευτή από τον δάσκαλο του σχολείου, επιλογή η οποία υποστηρίχτηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς στην ερώτηση σχετικά με το πώς θα πρέπει να γίνεται η παρέμβαση του λογοθεραπευτή (ερώτημα 9).

Παράλληλα το 19% των ερωτηθέντων τάσσεται υπέρ της μόνιμης παρουσίας των λογοθεραπευτών στα σχολεία μέσω διορισμού. Οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι είτε με την καθημερινή παρουσία του λογοθεραπευτή στο σχολείο είτε με την παρουσία του δύο με τρεις μέρες την εβδομάδα, θα διευκολυνθεί το έργο τους αφού δεν θα ετοιμάζουν ειδικά φυλλάδια για κάθε παιδί, ενώ και οι δραστηριότητες για τα παιδιά που δυσκολεύονται μέσα στην τάξη, θα είναι πιο στοχευμένες. Το συμπέρασμα αυτό έχει διττή σημασία. Ίσως οι εκπαιδευτικοί να μην επιζητούν την παρουσία του λογοθεραπευτή με στόχο την παροχή ουσιαστικής βοήθειας στον μαθητή, αλλά την ελάφρυνσή τους από τις δικές τους υποχρεώσεις. Με άλλα λόγια, η παρουσία του λογοθεραπευτή στα σχολεία δηλώνει την ανάληψη εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από τους ίδιους και άρα λιγότερο φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικές της τάσης αυτής ήταν οι απαντήσεις κάποιων εκπαιδευτικών μέσω των οποίων εξέφρασαν την άποψη ότι αφενός δεν είχαν τον κατάλληλο χρόνο και αφετέρου τις αντοχές για την προετοιμασία ειδικού εκπαιδευτικού υλικού.

Τέλος το 9% (19 άτομα) των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα επιθυμεί να γίνουν επιπλέον σεμινάρια που θα στοχεύουν στην επιμόρφωσή τους. Τα σεμινάρια μάλιστα αυτά θα πρέπει να έχουν ως κεντρικό θεματικό άξονα είτε το έργο των λογοθεραπευτών είτε τους τρόπους διαχείρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ανάγκη υποστήριξης και επιπλέον επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από άλλες ειδικότητες, τονίστηκε και από την έρευνα των εκπαιδευτικών Therese Mc Phillips et. al που αφορούσε τις αντιλήψεις των Άγγλων και Ιρλανδών εκπαιδευτικών όσον αφορά το ζήτημα της δυσλεξίας.

Κλείνοντας, θα ήταν σκόπιμο να σχολιασθούν και κάποιες ακόμα απαντήσεις που δόθηκαν στην τελευταία ερώτηση (ερώτημα 25), οι οποίες με τη σειρά τους επιβεβαιώνουν την τελευταία μας υπόθεση και καταδεικνύουν ορισμένες ακόμα ενδιαφέρουσες απόψεις όσον αφορά την καλύτερη μελλοντική συνεργασία μεταξύ των δύο ειδικοτήτων. Όπως χαρακτηριστικά λοιπόν αναφέρεται από κάποιους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητο να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και από τις δύο πλευρές τόσο όσον αφορά το επιστημονικό αντικείμενο της κάθε ειδικότητας όσο και σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η κάθε μία σε καθημερινή βάση. Δηλαδή όλες οι ειδικότητες είναι απαραίτητο να συνεργάζονται μεταξύ τους χωρίς όμως να παρεμβαίνει η μία στο έργο της άλλης αφού η αλληλοεπικάλυψη οδηγεί στην αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς σκοπός της συνεργασίας μεταξύ των δύο ειδικοτήτων θα πρέπει να είναι η από κοινού λήψη αποφάσεων όσον αφορά την παρέμβαση του παιδιού καθώς και η σωστή προσέγγιση και ενημέρωση των γονέων και από τους δύο φορείς έτσι ώστε αυτοί να αποδεχθούν με ήπιο τρόπο τις δυσκολίες του παιδιού τους.

8. Συστάσεις.

Αρχικά θα πρέπει να αναφερθούν κάποιες από τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εκτέλεση της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα κατά την συλλογή του δείγματος, δεν υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των δασκάλων για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Δηλαδή, από τα δέκα περίπου ερωτηματολόγια που διανέμονταν ανά σχολική μονάδα, λιγότερα από τα μισά επέστρεφαν πίσω συμπληρωμένα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η συλλογή του δείγματος να καταστεί πιο χρονοβόρα και κατέδειξε την αδιαφορία των διορισμένων εκπαιδευτικών στο να συμβάλλουν στην διεξαγωγή μιας μελέτης αφιερώνοντας έστω και λίγο χρόνο για την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου.

Εν συνεχεία και με την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ποιο είναι το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει. Αυτό που γίνεται λοιπόν αντιληπτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν μειωμένες γνώσεις σχετικά με το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών. Ως εκ τούτου αδυνατούν να διαχειριστούν με το καλύτερο δυνατό τρόπο τους τόσο τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όσο και τους γονείς αυτών των παιδιών, γεγονός για το οποίο οι ίδιοι παρουσιάζουν ιδιαίτερη επίγνωση.

Έτσι είναι ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στην συνδρομή και άλλων ειδικοτήτων στο χώρο του σχολείου οι οποίες με τις γνώσεις τους θα διευκολύνουν το δύσκολό έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα και όσον αφορά συγκεκριμένα την ειδικότητα του λογοθεραπευτή, οι εκπαιδευτικοί αν και παρουσιάζουν ελλιπή γνώση σχετικά με τις ακριβείς αρμοδιότητες της, εμφανίζονται ιδιαίτερα θετικοί απέναντι σε ένα καθεστώς πιο συχνής παρουσίας των λογοθεραπευτών στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιστεύουν μάλιστα ότι τόσο το σχολείο όσο και ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, γεγονός που δικαιολογεί την παραπάνω άποψη. Οι ίδιοι μάλιστα οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν ορισμένες αρκετά ενδιαφέρουσες προτάσεις σχετικά με το πώς μπορεί να γίνει καλύτερη η μελλοντική συνεργασία ανάμεσα σε αυτούς και τους λογοθεραπευτές. Ενδεικτικά, μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πρόταση ήταν να μπορεί ο λογοθεραπευτής συμμετέχει κάποιες ώρες στην σχολική διδασκαλία έτσι ώστε αυτός να έχει μία καλύτερη εικόνα του μαθητή στα μέτρα του οποίου θα σχεδιαστεί από κοινού από τις δύο ειδικότητες το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης.

Ωστόσο όλες αυτές οι προτάσεις έχουν ως βασική προϋπόθεση την μόνιμη παρουσία του λογοθεραπευτή στο σχολείο, γεγονός που μόνο ουτοπικό φαντάζει τη δεδομένη χρονική στιγμή στην Ελλάδα. Όπως προκύπτει λοιπόν από την συγκεκριμένη έρευνα, βασική προϋπόθεση για την καλύτερη συνεργασία μεταξύ των δύο ειδικοτήτων θα ήταν η μεγαλύτερη αποδοχή από τους διευθυντές των σχολείων, ιδιωτών λογοθεραπευτών στο χώρο του σχολείου οι οποίοι με επιμορφωτικές ημερίδες θα καθιστούσαν δυνατή την ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και τους γονέων των μαθητών για τις υπηρεσίες της ειδικότητας μας. Παράλληλα, ιδανικό θα ήταν το Υπουργείο Παιδείας να διοργανώνει ημερίδες οι οποίες θα στοχεύουν στην γνωριμία των εκπαιδευτικών με ειδικότητες όπως είναι οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές, οι παιδοψυχολόγοι με την συμμετοχή όλων των ειδικοτήτων. Έτσι θα μπορούσε να καταστεί δυνατή, η συζήτηση, η ενημέρωση καθώς και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τις παραπάνω ειδικότητες με απώτερο σκοπό την καλύτερη διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο του σχολείου.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να προτείνουμε την μελλοντική διερεύνηση ενός συμπεράσματος που προέκυψε από την προκειμένη έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, καλό θα ήταν να γίνει πιο ξεκάθαρος ο ακριβής λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την μόνιμη παρουσία λογοθεραπευτών στα σχολεία. Η παρουσία της ειδικότητάς μας είναι απαραίτητη στα σχολεία, όντως για την παροχή λογοθεραπευτικών υπηρεσιών; ή μήπως οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν μέσω της παρουσίας των λογοθεραπευτών, την διευκόλυνση του δικού τους έργου;

9. Βιβλιογραφία:

1. Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
2. Aimard, P. (1990): Οι Διαταραχές του λόγου στο παιδί. Αθήνα: Εκδόσεις Χατζηνικολή.
3. Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. & Σίνη, Α.Θ. (2006). Διαταραχές σχολικής μάθησης και Ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
4. 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(3), 277-93.
5. Badelah, M.T. (2013). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Elementary Teachers awareness. *Journal of Medical Sciences*, 13, 829-833.
6. Barned, N.E., Flanagan, K. & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and Attitudes of Early Childhood Preservice Teachers Regarding the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32:4, 302-321.
7. Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
8. Bender, W.N. (1985). Differences between learning disabled and non – learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly*, 8, 11 – 18.
9. Brandon, P.D. (2006). Botswana's family and consumer science teacher's attitude towards the inclusion of students with physical disabilities. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 24, 1-13.
10. Γεωργόπουλου, Σ. (2013). Μεθοδολογία Έρευνας και Ανάλυση Δεδομένων στη Λογοπαθολογία. Πάτρα: Εκδόσεις στα πλαίσια του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Τμήμα Λογοθεραπείας.
11. Cassidy, M.J. (2011). Teacher's Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
12. Cagran, B. & Schmidt, M. (2010). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37:2, 171-195.
13. Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Μητσοπούλου, Χ. Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
14. Δερμιτζάκης, Μ.Δ. & Ιωαννίδη, Β. (2004): Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών τής Προαγωγής τής Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τιμητικός τόμος καθηγ. ΛΟΥΚΑ ΣΠΑΡΟΥ*, 329-339.
15. Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Μεθοδολογία τής Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην.
16. Dockrell, J. & McShane, J. (1993). Children's learning difficulties: A cognitive approach. Oxford: Blackwell Publishers.
17. Dowdy, C.A., Patton, J.R., Smith, T.E.C. & Polloway, E.A. (1998). *ADHD in the classroom: a practical guide for teachers*. Austin: TX: PRO-ED.
18. DuPaul, G.J., Power, T.J., Anastopoulos, A.D. & Reid, R. (1998). *ADHD Rating Scale – IV*. New York: Guilford Press.
19. Ζουρδάκη, Δ. (1984). Διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Αθήνα: Εκδόσεις Σκαραβαίος.
20. Ferguson B. & Μεγαλοκονόμου Θ. (1988). Μαθησιακές Δυσκολίες. Τόμος Β, Μέρος Α': Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
21. Fuchs, L. S. (2003). Assessing intervention responsiveness: conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 172 – 186.

22. Hornosira, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529.
23. Gibbs, S. & Elliott, J. (2015). The differential effects of labeling: how do 'dyslexia' and 'reading difficulties' affect teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 30:3, 323-337.
24. Johnson, D.J. & Myklebust, H.R. (1967). *Learning disabilities*. San Diego, California: College-Hill Press.
25. Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση. *Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθητώ*.
26. Καλαντζή- Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2010). Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. *Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα*.
27. Καλλιδικάκη, Θ. (1993). Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. *Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος*.
28. Καμπανάρου, Μ. (2007). Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας. *Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην*.
29. Kerlinger, F. N. (2011). *Foundations of behavioral research, 1986*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
30. Κολιάδης, Ε. (2002). Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. *Αθήνα: Αυτοέκδοση*.
31. Κυπριωτάκης, Α. (2000). Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. *Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη*.
32. Larivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude towards mainstreaming. *Psychology in School*, 19, 374-379.
33. Laver-Fawcett, A. (2007). *Principles of Assessment and Outcome Measurement for Occupational Therapists and Physiotherapists: Theory, Skills and Application*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
34. Leite, S. (2012). Dyslexia through eyes of primary school teachers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 69, 41-46.
35. Λελάκης, Γ. (1994). Εκπαιδευτική έρευνα, *Αθήνα : Εκδόσεις ΟΕΔΒ*.
36. 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.
37. Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική Τάξη. *Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος*.
38. Liesveld, J. (2007). *Teacher's knowledge, beliefs and values about children with ADHD*. Ph.D. USA: The University of New Mexico, Albuquerque, NM.
39. Lindgren, S., Happer, D.C. & Blackman, J.A. (1986). Enviromental influences and perinatal risk factors in high-risk children. *J. Pediatrs. Psychol*, 11, 5310547.
40. Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. *Αθήνα: Εκδόσεις ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι*.
41. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., Κανελλάκη, Σ. & Παπαβασιλείου, Β. (2010). Διεργασίες σκέψης στο σχολείο και το περιβάλλον. *Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο*.
42. Matejcek, Z. & Dytrych, Z. (1993). Specific learning disabilities and the concept of psychological subdeprivation: The Czechoslovak experience. Special Issue : Risk and resllience in individuals with learning disabilities: An international focus on intervention approaches and research. *Learning Dissabilities Research Practice*, 8, 44-51.
43. McPhillips, T. & Shevlin, M. (2009). Evaluating the teaching and learning experience for the child with dyslexia in special and mainstream settings in Ireland. *Journal compilation: NASEN*, 24(2), 63-72.

44. McPhillips, T., Bell, S. & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualize dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 2, 171-192.
45. Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
46. Mykhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teacher's perception of inclusion of learners with special educational needs. *Jorsen: Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 33-42.
47. Nichols, P.L. & Chen, T.C. (1981). *Minimal Brain Dysfunction: A prospective study*. Hillsdale N.J.:Elbaum.
48. Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
49. Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
50. Παντελιάδου, Σ. (2015). Η αλφαβήτα που μπερδεύει- Κοντά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
51. Παπαδημητρίου, Γ. (1990). Μέθοδος Επεξεργασίας Ερωτηματολογίων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
52. Papadopoulos, A. (1997). *An Analysis of Support Room Provision in Greek Primary Schools*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. University of Manchester.
53. Πατσιδου, Μ. (2011). Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Αθήνα: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
54. Παυλάκος, Ν. & Μιχαλούλης, Σ. (2009). Πάμε.... Πανεπιστήμιο 2009. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
55. Πολυχρόνη, Φ. (2011). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο
56. Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). Ο δυσλεξικός έφηβος. Αθήνα: Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β.
57. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Λυχνία.
58. Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα: Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
59. Σακελλαρίου Γ. (2007): «Η αξιολόγηση των γλωσσικών του γραπτού λόγου σε παιδιά και εφήβους ως μέρος μιας διευρυμένης διαδικασίας προσέγγισης του θέματος στην κλινική λογοπεδική πρακτική». Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης(σ. 74-80). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
60. Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
61. Schraw, G., Flowerday, T. & Reisetter, M. (1998). The role of choice in reader engagement. *J.Educ.Psychol*, 90, 705-714.
62. Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, GA.
63. Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P. & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29, 159 – 180.
64. Simonelli, S., Rhuman, J., Pahinui, K. & Fukunaga L. (2014). A holistic School Based Approach for students with emotional and behavioral Challenges. *Center on Disability Studies Hawaii*, 1, 1-8. Retrieved March 14, 2014, from researchgate database.

65. Shaywitz, S.E., Cohen, D.J. & Shaywitz, B.A.(1980). Behaviour and learning difficulties in children of normal intelligence born from alcoholic mothers. *J. Paediatr*,96, 978-982.
66. Smith, C.R. (2004). Learning Disabilities. The interaction of students and their environments (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon- Pearson.
67. Snowling, M. & Stackhouse, J. (1997). *Dyslexia Speech and Language: A practitioner's Handbook*. London: Whurr Publishers.
68. Studdert-Kennedy, M. & Mody, M. (1995). Auditory temporal perception deficits in the reading impaired: A critical review of the evidence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, 508-514.
69. Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2004): Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. *Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα*.
70. Σταθακόπουλος, Β. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας Αγοράς*. *Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη*.
71. Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. *Πρακτικά συνεδρίου: Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση, εκδ. Σπανίδη, Ξάνθη*, 83-89.
72. Στασινός, Δ.Π. (1999). Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης. *Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg*.
73. Τάνος, Χ.Γ. (2004). Η Δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή. *Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα*.
74. Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. *Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα*.
75. Τζουριάδου, Μ. (1990): Εξελικτική Διαταραχή λόγου- μάθησης από Μαθησιακές δυσκολίες- σύγχρονες απόψεις και τάσεις. *Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα*.
76. Τζουριάδου, Μ. (2008). Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
77. Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γνωστικές Προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
78. Τρίγκα- Μερτίκα, Ε.Δ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες, Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία. *Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη*.
79. Wilson, B.N., Kaplan, B.J., Crawford, S.G., Campbell, A. & Dewey, D. (2000). Reliability and validity of a parent questionnaire on childhood motor skills. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 484-93.
80. Χρηστάκης, Κ., (2000). *Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*. *Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος*.

10. Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας φοιτητών του τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας με εποπτεύοντα καθηγητή τον κ. Κωνσταντίνο Βασιλείου. Μέσω του παρακάτω ερωτηματολογίου έχουμε σαν στόχο να εξετάσουμε την στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τον ρόλο της επιστήμης της Λογοθεραπείας σε αυτές. Η έρευνα είναι ανώνυμη. Ευχαριστούμε.

1. Φύλο*

- Άρρεν
- Θήλυ

2. Ηλικία*

3. Πόσα χρόνια ασκείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;*

- 1-5 χρόνια
- 5-10 χρόνια
- 10-20 χρόνια
- >20 χρόνια

4. Σε ποια- ποιες τάξεις του δημοτικού έχετε διδάξει κυρίως; *

(επιλέξτε έως 2)

- Α
- Β
- Γ
- Δ
- Ε
- ΣΤ

5. Πέρα από τις βασικές σπουδές σας, έχετε κάποια μετεκπαίδευση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες ή την ειδική αγωγή;*

- Ναι
- Όχι

ο Αν ναι, αναφέρετε :

6. Σε τι ποσοστό επί του συνόλου της τάξης, παρατηρείτε συνήθως την εμφάνιση παιδιών που δυσκολεύονται μαθησιακά;*

- <10%
- 10-30%
- 30-50%
- 50-70%
- >70%

*

ο Από αυτά, τι ποσοστό παιδιών λαμβάνουν διάγνωση από επίσημο φορέα (ποσοστό επί τις %);

7. Από 1 (μηδενική ασφάλεια) έως 5 (απόλυτη ασφάλεια), πόσο ασφαλείς νιώθετε όσον αφορά την αναγνώριση παιδιών μαθησιακές δυσκολίες;*

1 2 3 4 5

8. Ένας λογοθεραπευτής δεν είναι ο πλέον κατάλληλος για να δουλέψει προβλήματα :*

(επιλέξτε έως 2)

- Ανάγνωσης
- Γραφής
- Ορθογραφίας
- Σύνταξης
- Γραμματικής
- Κατανόησης κειμένου
- Φωνολογικής επίγνωσης

9. Εφόσον ένας λογοθεραπευτής αναλάβει ένα παιδί που παρουσιάζει κάποια μαθησιακή δυσκολία, η παρέμβασή θα πρέπει να βασιστεί: *

- Μόνο στον ίδιο
- Στην συνεργασία με άλλους ειδικούς θεραπευτές (πχ. εργοθεραπευτή)
- Στην συνεργασία με ειδικό δάσκαλο
- Στην καθοδήγηση απο τον δάσκαλο του σχολείου
- Στο συμπληρωματικό του ρόλο στην παρέμβαση κάποιου άλλου ειδικού (πχ ειδικός δάσκαλος)

10. Ποιο πιστεύετε ότι θα είναι το αποτέλεσμα της λογοθεραπευτικής παρέμβασης σε ένα τυπικό παιδί με μαθησιακές δυσκολίες;*

- Θα ανταπεξέρχεται μαθησιακά έχοντας μόνιμη βοήθεια από το σπίτι
- Θα δείξει μικρή πρόοδο
- Θα σημειώσει σημαντική πρόοδο
- Οι αδυναμίες του παιδιού θα αποκατασταθούν

11. Από 1 (μηδενική ασφάλεια) έως 5 (απόλυτη ασφάλεια), πόσο ασφαλείς νιώθετε όσον αφορά την διαχείριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες; *

1 2 3 4 5

12. Ένας μαθητής αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες από την έναρξη φοίτησής του στο δημοτικό (6 ετών). Σε ποια ηλικία/ τάξη πιστεύετε ότι είναι πλέον αργά έτσι ώστε να παραπεμφθεί για αξιολόγηση- θεραπεία στον αρμόδιο ειδικό;*

- Β' τάξη
- Γ' τάξη
- Δ' τάξη
- Ε' τάξη
- ΣΤ' τάξη
- Δεν είναι ποτέ αργά

13. Θα παραπέμπατε ένα παιδί για αξιολόγηση, εφόσον είχατε εντοπίσει κυρίως τα εξής συμπτώματα :*
(επιλέξτε έως 2)

- Ορθογραφικά λάθη
- Προβλήματα ανάγνωσης
- Προβλήματα γραφής
- Προβλήματα κατανόησης γραπτού κειμένου
- Άλλα γνωστικά προβλήματα (μνήμη, προσοχή)
- Προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης

14. Στην παραπάνω περίπτωση, πού θα παραπέμπατε τους γονείς του παιδιού για συμβουλευτική;*

- Διευθυντή σχολείου
- Σχολικό σύμβουλο
- Ιδιώτη θεραπευτή (π.χ. λογοθεραπευτή, φυσιοθεραπευτή...)
- Ιδιώτη ιατρό (π.χ. παιδίατρο, νευρολόγο, παθολόγο...)
- Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ)
- Νοσοκομείο/ Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο

15. Εάν οι γονείς σας ζητούσαν να τους παραπέμψετε άμεσα σε μία ειδικότητα για αποκατάσταση του παιδιού τους με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, ποια θα ήταν αυτή η ειδικότητα;*
(επιλέξτε έως 2)

- Ειδικός παιδαγωγός
- Λογοθεραπευτής
- Εργοθεραπευτής
- Παιδοψυχολόγος
- Παιδίατρος
- Αναπτυξιολόγος

16. Πιστεύετε ότι οι δραστηριότητες για την αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει να γίνονται:*

- Σε τάξεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες
- Σε τάξεις μόνο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
- Εξωσχολικά από δάσκαλο ενισχυτικής διδασκαλίας
- Εξωσχολικά από ειδικό θεραπευτή
- Άλλο:

17. Όσον αφορά την αντιμετώπιση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιείτε κάποια στρατηγική αντιμετώπισης;*

- Ναι
- Όχι

ο Αν ναι, αναφέρετε :

18. Κατά την γνώμη σας για να θεωρηθεί ένα παιδί αποτελεσματικός αναγνώστης, σε κείμενο ανάλογο της ακαδημαϊκής του ηλικίας, θα πρέπει οπωσδήποτε να τηρεί: *

(επιλέξτε έως 3)

- Ακρίβεια
- Σημεία στίξης
- Κατάλληλη ταχύτητα
- Κατάλληλη εναλλαγή ύψους
- Ευχέρεια
- Κατάλληλη ένταση φωνής

19. Αναφέρετε ένα χαρακτηριστικό στη συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. κυκλοθυμία), που συνήθως εντοπίζετε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.*

20. Έχετε συνεργαστεί στο παρελθόν με Λογοθεραπευτή;

- Ναι
- Όχι

21. Από 1 (καθόλου παραγωγική) έως 5 (απόλυτα παραγωγική), πώς θα κρίνατε τη συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους λογοθεραπευτές; *

1 2 3 4 5



22. Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τον θεραπευτή κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής παρέμβασης;

- Μετά το τέλος της κάθε συνεδρίας
- Κάθε δεύτερη εβδομάδα
- Μια φορά τον μήνα
- Μόνο στην αρχή και στο τέλος της θεραπευτικής παρέμβασης
- Δεν επικοινωνώ
- Άλλο:

23. Τι μορφή θα πρέπει να έχει η παρουσία του Λογοθεραπευτή στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;*

- Καθημερινή παρουσία στο σχολείο
- Δύο με τρεις μέρες της εβδομάδας
- Συμβουλευτική παρουσία (αραιή επίσκεψη στο σχολείο)
- Δεν απαιτείται φυσική παρουσία Λογοθεραπευτή
- Άλλο:

24. Από 1 (εντελώς αρνητική) έως 5 (απόλυτα θετική), πώς θα χαρακτηρίζατε την εμπειρία σας: *

i. με τους μαθητές που είχαν μαθησιακές δυσκολίες

1 2 3 4 5



*

ii. με τους γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία;

1 2 3 4 5



25. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για καλύτερη μελλοντική συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους λογοθεραπευτές; *

Αναφέρετε τουλάχιστον μία ιδέα μελλοντικής συνεργασίας

