



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ
ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

«Αντιλήψεις γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Μια έρευνα με τη χρήση διαδικτυακής εφαρμογής»

ΚΟΝΤΟΥ ΠΑΝΤΕΛΙΤΣΑ-ΣΤΕΛΛΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων

Γεώργιος Σταμούλης

Λαμία, 2020



UNIVERSITY OF THESSALY

SCHOOL OF SCIENCE

INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE

**"Parents' perceptions of children with learning disabilities using
online application"**

KONTOU PANTELITSA-STELLA

Master thesis

GeorgiosStamoulis

Lamia

2020

2



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

**«ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΚΟΝΤΟΥ ΠΑΝΤΕΛΙΤΣΑ-ΣΤΕΛΛΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων

Γεώργιος Σταμούλης

Λαμία, 2020

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«τίτλος εργασίας»] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΚΟΝΤΟΥ ΠΑΝΤΕΛΙΤΣΑ-ΣΤΕΛΛΑ

Ημερομηνία

Υπογραφή

**«Αντιλήψεις γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με τη
χρήση της διαδικτυακής εφαρμογής»**

ΚΟΝΤΟΥ ΠΑΝΤΕΛΙΤΣΑ-ΣΤΕΛΛΑ

Τριμελής Επιτροπή:

Γεώργιος Σταμούλης

Νικόλαος Ζυγούρης

Αντώνιος Δαδαλιάρης

Ευχαριστίες

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου κ. Σταμούλη καθώς και τα άλλα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Ζυγούρη και κ. Δαδαλιάρη για την τιμή που μου κάνουν να συμμετάσχουν. Επίσης, ιδιαίτερα θερμές ευχαριστίες θέλω να δώσω στην οικογένεια μου για την συμπαράσταση τους καθολη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Με εκτίμηση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των αντιλήψεων των γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Για την περάτωση του σκοπού αυτού μελετήθηκε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία ώστε να προσεγγιστούν σε ένα πρώτο επίπεδο οι έννοιες των μαθησιακών δυσκολιών, τα αίτια, η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση και σε ένα δεύτερο επίπεδο ο ρόλος τεχνολογίας στις μαθησιακές δυσκολίες. Συγχρόνως, χρησιμοποιήθηκε και ένα ερωτηματολόγιο του οποίου τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με αυτά της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και προέκυψε μία σειρά από συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Γονείς, Εκπαιδευτικοί, Τεχνολογία

SUMMARY

The purpose of the present study is to study parents' perceptions of children with learning disabilities. To this end, Greek and foreign literature was studied in order to approach the concepts of learning difficulties, causes, assessment and treatment at a first level, and the role of technology in learning difficulties at a second level. At the same time, a questionnaire was used, the results of which were compared with those of the literature review and a number of conclusions emerged.

Keywords: Learning Difficulties, Parents, Teachers, Technology

Περιεχόμενα

1. Μαθησιακές Δυσκολίες.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 1.1 Ορισμοί και βιβλιογραφική ανασκόπηση**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 1.2 Προσεγγίσεις καθορισμού Μαθησιακών Δυσκολιών .**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
2. Μαθησιακές Δυσκολίες, Αίτια, Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 2.1 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 2.2 Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 2.3 Αντιμετώπιση και Παρέμβαση.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 2.4 Κίνητρα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
3. Ο ρόλος της Τεχνολογίας στις Μαθησιακές Δυσκολίες **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
4. Μεθοδολογία έρευνας**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 4.1 Μέθοδος έρευνας – Το ερωτηματολόγιο**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 4.2 Επιλογή του δείγματος**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 4.3 Χρήση διαδικτυακών εφαρμογών στην έρευνα**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
5. Αποτελέσματα έρευνας**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 5.1 Ποσοτικές καταμετρήσεις και Περιγραφική Στατιστική **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6. Συμπεράσματα.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 6.1 Σύνδεση βιβλιογραφικής ανασκόπησης με τα αποτελέσματα της έρευνας**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
 - 6.2 Χρησιμότητα της έρευνας – Περιορισμοί - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- Ξενόγλωσση.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- Ελληνική**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- Διαδικτυακές πηγές.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

1. Μαθησιακές Δυσκολίες

Παρά το γεγονός ότι ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αρκετά ευρύς και συγκεντρώνει πολλούς διαφορετικούς και πολύπλοκους προσδιορισμούς, στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί μια πολύπλευρη προσέγγιση των ορισμών που έχουν αποδοθεί στις Μαθησιακές Δυσκολίες από παιδαγωγούς και επιστήμονες ή ερευνητές από τον τομέα της εκπαίδευσης και της ιατρικής. Παρακάτω, γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των εννοιών που σχετίζονται άμεσα ή παραπέμπουν σε Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), καθώς πολλές φορές το κοινό συγχέει τα διάφορα είδη δυσκολιών με άλλου τύπου παθήσεις ή σύνδρομα.

Για να κατανοήσει κανείς τις διαφορές ανάμεσα στις διαφόρων τύπων δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε άτομο με ΜΔ, είναι σημαντικό να γνωρίζει ότι πρόκειται για δυσκολίες που παραμένουν υπαρκτές σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου, αλλά μπορεί να διαφέρουν σε είδος και σοβαρότητα.

1.1 Ορισμοί και βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αρχικά, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε από τους Αγγλοσάξονες, οι οποίοι χαρακτηριστικά αναφέρονταν στον όρο με τις περιγραφές “Specific Learning Difficulties”, “Learning Disabilities” και “Learning Disorders” (Λιβανίου, 2004). Πολύ γρήγορα, οι ερευνητές διαφόρων επιστημονικών κλάδων έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τις ΜΔ, επειδή τα περιστατικά των ατόμων ήταν αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους, όπως θα εξηγηθεί και παρακάτω. Σε γενικές γραμμές, η διαφοροποίηση των ΜΔ συνίσταται σε δυσκολίες που αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και τη διατήρηση της προσοχής (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Κάθε επιστημονικός κλάδος προσέγγισε το ζήτημα διαφορετικά, εξαιτίας των διαφορών που εντοπίζονταν στα αίτια και στα συμπτώματα των ΜΔ. Έτσι, δημιουργήθηκαν πολλές οπτικές γωνίες παρατήρησης των δυσκολιών αυτών (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Σε ένα σχετικά πρόσφατο και σύγχρονο ορισμό, ο Βλάχος (2010) περιγράφει τις ΜΔ ως ένα γενικό όρο που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με μεγάλη δυσκολία στην κατάκτηση και χρήση του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, τέτοιες δυσκολίες εκδηλώνονται, ακόμη, με προβλήματα στην

κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην επιχειρηματολογία ή τις μαθηματικές δεξιότητες γενικότερα. Αυτές οι διαταραχές εκπηγάζουν από το άτομο. Δηλαδή, δεν είναι επίκτητες. Αντίθετα, θεωρείται πως οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και μπορεί να παραμείνουν εμφανείς σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010).

Ο παραπάνω ορισμός έχει βασιστεί σε έναν παλαιότερο, όταν ο Hammil (1990) επιχειρήσε να περιγράψει τις ΜΔ με παρόμοιο τρόπο, διευκρινίζοντας ότι, αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να αποτελεί συνέπεια άλλων αναπηριών (π.χ. αισθητηριακή αναπηρία, νοητική αναπηρία, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή) ή περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενετικοί παράγοντες), ωστόσο δεν μπορεί να είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών.

Σύμφωνα με τον Σακκά (2002), οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται σε πολύ μικρή ηλικία αλλά έρχονται σε επίπεδο αναγνωσιμότητας κατά τη σχολική ηλικία, καθώς στο σχολείο διακρίνονται άμεσα οι μαθησιακές επιδόσεις, ενώ γίνονται αναγνωρίσιμες και μέσα από τη συμπεριφορά των μαθητών. Συχνά γίνεται λόγος για ελλείψεις στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες προειδοποιούν τους γονείς - αν και σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και, επομένως δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν αυτές τις ενδείξεις - πόσο μάλλον να τις συσχετίσουν με μαθησιακές δυσκολίες. Σε μεγάλο βαθμό κατά τα προηγούμενα χρόνια, ούτε οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν με ευκολία τις ΜΔ ή τις δικαιολογούσαν με τρόπο που δε σχετίζονταν με έναν πιο αποτελεσματικότερο τρόπο διδασκαλίας (Σακκάς, 2002).

Κάποιοι ερευνητές εστίασαν στο κομμάτι των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση. Έχοντας ήδη παραδεχτεί ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα μιας κριτικής διαδικασίας από το άτομο, και αναγνωρίζοντας ότι, οι άνθρωποι δεν κατανοούμε με τον ίδιο τρόπο, ούτε αποθηκεύουμε αυτούσιες στη μνήμη μας τις πληροφορίες που μας παρέχονται, οι επιστήμονες εξήγησαν ότι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε εξαρτάται και από διάφορους βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες.

Συγκεκριμένα, ο Μπαμπινιώτης (2005), είχε συμπυκνώσει τα δύο βασικά σημεία της μάθησης α) στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα συστηματικής μελέτης και παιδείας β) στο ψυχολογική επίπεδο, όπου η μεταβολή των δυνατοτήτων του ατόμου σε ικανότητα είναι αποτέλεσμα πρακτικής εξάσκησης και εμπειρίας. Έχοντας τα παραπάνω υπόψη, οι νεότεροι ερευνητές

έκριναν αναγκαίο να αποσαφηνίζουν ότι ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι επιστημονικός και αφορά κάποιο ενδογενές πρόβλημα του μαθητή. Το πρόβλημα αυτό δεν είναι σε καμία περίπτωση παθολογικό και οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία ευθύνη για την πρόκλησή του. Για παράδειγμα, η Παντελιάδου (2009), υποστήριξε ότι, συχνά ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» συγχέεται με τον όρο «σχολική αποτυχία», ενώ δεν είναι λίγοι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τον όρο στην υπερβολή του, προσπαθώντας να χαρακτηρίσουν κάθε μικρή ή μεγάλη δυσκολία εντός της σχολικής αίθουσας, ως «ΜΔ». Αυτό είναι μια αντίληψη που οι ερευνητές προσπαθούν να ανατρέψουν, ώστε όλοι να ενημερωθούν ορθά για το τι ακριβώς προσδιορίζεται ως ΜΔ και τι όχι.

Άλλες προσεγγίσεις, διευκρινίζουν ότι, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά αλλά, αντίθετα, συστήνουν έναν ετερογενή πληθυσμό, πολυκαθοριζόμενο αιτιολογικά. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000). Μάλιστα, οι Cole & Cole (2002) θεώρησαν σωστό να διευκρινίζουν ότι, οι δυσκολίες αυτές δε θεωρούνται αποτέλεσμα επιρροών. Για παράδειγμα, οι μαθησιακές δυσκολίες δε μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας ελλιπούς εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά προϋπάρχουν και εκδηλώνονται συνήθως μέσα στη σχολική αίθουσα. Επιπλέον, οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αφορούν παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα εξαιτίας οπτικών, ακουστικών ή κινητικών μειονεξιών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή πολιτισμικά μειονεκτικού περιβάλλοντος (Bender, 2004). Αντίθετα, οι ΜΔ αφορούν μη αναμενόμενες δυσκολίες καθώς το άτομο – θεωρητικά - διαθέτει τις βάσεις για την κατάκτηση της μάθησης. Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μόνιμες, επιμένουν και ταλαιπωρούν το άτομο παρά τους πιθανούς υποβοηθητικούς χειρισμούς του περιβάλλοντος (Κρόκου, 2007).

Επιστρέφοντας στα παλαιότερα χρόνια, ο Samuel Kirk ήταν ένας από τους πρώτους εισηγητές του όρου Μαθησιακές Δυσκολίες το 1963. Μάλιστα, το 1968 ο ορισμός έγινε δεκτός από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή των ΗΠΑ υπό την εποπτεία του Kirk, ενώ στη συνέχεια ενσωματώθηκε από το Κογκρέσο στο νόμο για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μεταξύ άλλων, ο Kirk, λοιπόν, είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους

ανάγκες (Καυκούλα, 2010). Μετά το 1965, σε παρόμοιο επίπεδο, διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί αλλά ο αρχικός ορισμός του Kirk είχε πάντα μια ξεχωριστή θέση στον κλάδο και για αυτό το λόγο υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children το 1967 (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μια από τις πιο πρόσφατες και οργανωμένες προσπάθειες απόδοσης του ορθού ορισμού των πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής στο πλαίσιο της προετοιμασίας της αναθεώρησης της Συνθήκης για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ (IDEA) και της Δράσης “No Child Left Behind”. Πιο συγκεκριμένα, το Γραφείο για τα Προγράμματα Ειδικής Εκπαίδευσης (Office of Special Education Programs - OSEP) διοργάνωσε μια σειρά συναντήσεων και συζητήσεων στην Ουάσινγκτον τον Φεβρουάριο και τον Ιούνιο του 2002 με κεντρικό θέμα τα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής. Στόχος των δράσεων ήταν να βρεθεί ένας κοινός τόπος και να δημιουργηθεί μια συναντίληψη στον εκπαιδευτικό κόσμο για θέματα, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες. Από τις συναντήσεις προέκυψε ο εξής ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών: «Πρόκειται για επιστημονικά συγκλίνοντα ευρήματα και δεδομένα υποστηρίζουν την εγκυρότητα της έννοιας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (specific learning disabilities, SLD). Τα δεδομένα αυτά είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακά καθώς ταυτοποιούνται με βάση διαφορετικούς ενδείκτες (κριτήρια) και μεθοδολογίες.

Η κεντρική έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει διαταραχές της μάθησης και της νόησης που είναι εγγενείς στο άτομο. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ειδικές με την έννοια ότι καθεμιά από αυτές τις διαταραχές επηρεάζουν σημαντικά μια σχετικά περιορισμένη ποικιλία ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και αποτελεσμάτων απόδοσης. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συμβαίνουν σε συνδυασμό με άλλες συνθήκες αναπηρίας, αλλά δεν οφείλονται πρωταρχικά σε άλλες συνθήκες, όπως η νοητική καθυστέρηση, η συμπεριφορική διαταραχή, η έλλειψη ευκαιριών μάθησης, ή βασικά αισθητηριακά ελαττώματα. (Roundtable Learning Disabilities, 2002).

Μερίδα Ελλήνων ερευνητών έχει υποστηρίξει ότι οι αρχαίοι Έλληνες είχαν θίξει μερικώς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι ενήλικες στη μάθηση, ενώ κάνουν λόγο και για αναφορές σε πιθανές αιτίες αυτών των (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007). Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι πρώτες αναφορές έγιναν στα χρόνια του Ιπποκράτη. Φαίνεται πως είχε παρατηρηθεί ότι κάποια άτομα παρουσίαζαν ειδικά ελλείμματα στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου,

παρά το γεγονός ότι δεν παρουσίαζαν κανένα νοητικό έλλειμμα. Κάπως έτσι, παρουσιάστηκε η ανάγκη για μελέτη και κατανόηση των προβλημάτων μάθησης και επίδοσης των παιδιών και των ενηλίκων (Καρπαθίου, 1990).

Αυτό που είναι χρήσιμο να συγκρατήσει ο αναγνώστης είναι ότι, πλέον, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται πολυσυλλεκτικά για δύο βασικούς λόγους:

A) έχει διευρυνθεί αρκετά και δεν είναι ένας όρος που φαντάζει απειλητικός στους γονείς ούτε συνδέεται έντονα πλέον με στιγματισμό του μαθητή – όπως γινόταν παλαιότερα σε μεγαλύτερο βαθμό. Υπάρχει, δηλαδή, μεγαλύτερη και ευρύτερη αποδοχή του όρου.

B) Εξαιτίας της ενδογενούς φύσης των μαθησιακών δυσκολιών, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χαρακτηρίσει, για παράδειγμα, δυσλεκτικό ένα μαθητή, προκειμένου να του παρασχεθεί εξειδικευμένη βοήθεια και αγωγή. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Συνοπτικά, η σχολική μαθησιακή διαδικασία θεωρείται μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία τόσο για το μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, όσο και για τους εμπλεκόμενους. Συχνά, οι μαθητές με ΜΔ οδηγούνται σε αδιέξοδο στη μάθηση και κάθε προσπάθεια κρίνεται αναποτελεσματική. Για την ακρίβεια, ο μαθητής δεν είναι δυνατό να έχει ενεργή συμμετοχή στην τυπική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί συχνά περιγράφουν την αντίδραση των μαθητών σε όλα αυτά με μια χαρακτηριστική φράση: «έχω διαβάσει, αλλά δεν ξέρω, δεν μπορώ να το πω, δεν το θυμάμαι!» (Αντωνάτου, 2010). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές με ΜΔ δηλώνουν ότι έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για τις ικανότητές του στη μάθηση. Παράλληλα, αρκετά χαμηλές είναι και οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων για τις δυνατότητες των μαθητών να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απαιτήσεις της εκπαίδευσης (Cronin, 1996).

Σήμερα – περισσότερο από κάθε άλλη φορά κατά το παρελθόν, η σύσταση της σχολικής τάξης παρουσιάζει έντονη διαφοροποίηση από κοινωνικό-πολιτισμική άποψη. Σε κάθε περίπτωση, οι επαγγελματίες του κλάδου δεν έχουν καταλήξει ομόφωνα σε κάποιο ορισμό ή διάγνωση ή θεραπευτική αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, όπως θα περιγραφεί παρακάτω, υπάρχουν ήδη παραδεκτές προσεγγίσεις στο μεγαλύτερο κομμάτι της επιστημονικής κοινότητας.

1.2 Προσεγγίσεις καθορισμού Μαθησιακών Δυσκολιών

Αναμφίβολα, από τα μισά του προηγούμενου αιώνα και μετά, η αξία της μάθησης έχει υπερτονιστεί και έχει λάβει πολύ μεγάλες διαστάσεις. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν οι μόνοι που ευαισθητοποιήθηκαν στο κομμάτι του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών. Εξαιτίας των διαφορετικών ειδικοτήτων των ερευνητών που προσπάθησαν να εμβαθύνουν στα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, ο κλάδος πλέον διαθέτει όχι μόνο παιδαγωγικοκεντρικούς αλλά και ιατροκεντρικούς ορισμούς. Τέτοιοι ορισμοί επικεντρώνονται στα συμπτώματα και στους τρόπους αντιμετώπισης των ΜΔ, ενώ υπάρχουν και λειτουργικοί ορισμοί που εστιάζουν στα κριτήρια αξιολόγησης και εντοπισμού που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Rutter & Yule, 1975).

Οι μαθησιακές δυσκολίες προσέλκυαν το ενδιαφέρον του οφθαλμολόγου Pringle Morgan το 1986. Εκείνος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με ένα παιδί, το οποίο συναντούσε δυσκολίες στη μάθηση – αν και δεν παρουσίαζε κάποια εμφανή ανεπάρκεια νοητική ή άλλου είδους. Ο Morgan έκανε λόγο για σύνδεση αυτών των δυσκολιών με διαταραχές στην αντίληψη και την οπτική μνήμη. Μάλιστα, τις απέδωσε σε ανεπαρκή εγκεφαλική ανάπτυξη, υποστηρίζοντας ότι τα συμπτώματα ήταν παρόμοια με εκείνα ενηλίκων που παρουσίαζαν βλάβη στην αριστερή γωνιώδη έλικα (Morgan, 1986).

Πίσω στη δεκαετία του 1940, οι Strauss και Werner επιχείρησαν να συγκεντρώσουν και να ανακοινώσουν τα χαρακτηριστικά ενός εγκεφαλοπαθούς παιδιού και τις επακόλουθες διαταραχές στη μαθησιακή του ικανότητα. Ουσιαστικά πρόκειται για ζήτημα που απασχόλησε την Κλινική Ψυχιατρική εκείνη την εποχή. Οι Strauss και Werner αναγνώρισαν μια άλλη κατάσταση χωρίς εμφανή στοιχεία εγκεφαλικής βλάβης, η οποία επηρεάζει τη σχολική λειτουργία. Ονόμασαν αυτή την κατάσταση ως «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία (Strauss & Werner, 1942).

Ενδιαφέρουσα είναι και η διατύπωση του Hinshelwood (1917), ο οποίος εξήγησε με το δικό του τρόπο ότι, ένα παιδί θεωρείται ότι παρουσιάζει δυσκολίες ανάγνωσης όταν έχει φυσιολογική όραση, δεν μπορεί όμως να κατανοήσει το χειρόγραφο τυπωμένο λόγο. Κατά τη γνώμη του, οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε κάποια εξελικτική βλάβη, που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του εμβρύου. Μάλιστα, ο Hinshelwood ονόμασε τη δυσκολία αυτή, «συγγενή λεκτική τύφλωση» (Goldberg & Schiffman, 1972).

Οι μελετητές που έδωσαν ιατροκεντρικές προσεγγίσεις έκαναν λόγο και για κληρονομικά στοιχεία που ενδεχόμενα οδηγούν σε μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, πολλές απόψεις για την κληρονομικότητα και την ύπαρξη ΜΔ περισσότερο σε αγόρια παρά σε κορίτσια, δεν επιβεβαιώθηκαν ποτέ από την επιστημονική κοινότητα (Κάρμπα – Σχοινά, 2003).

Σε ότι αφορά την παιδαγοκεντρική προσέγγιση, η ερευνήτρια Barbara Bateman (1979), εστίασε περισσότερο στη διακύμανση, δηλαδή τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην ικανότητα και στην σχολική επίδοση των μαθητών. Τελικά, έδωσε έναν ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο, τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία (Bateman, 1979).

Γενικότερα, όπως σχολιάζει η Κάρμπα – Σχοινά (2003), μια μερίδα παιδαγοκεντρικών προσεγγίσεων δεν κατάφερε να καταλήξει σε καθοριστικούς ορισμούς και επεξηγήσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες παιδαγοκεντρικές προσεγγίσεις «έπεσαν στην παγίδα» του να εστιάσουν στη περισσότερο στη διδασκαλία παρά στα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Η τρίτη και τελευταία τάση προσέγγισης είναι η Λειτουργική. Στους λειτουργικούς ορισμούς περιλαμβάνονται όσοι περιέχουν τα κριτήρια με τα οποία οι διαγνώστες και άλλοι επαγγελματίες εντοπίζουν και αξιολογούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Ο ορισμός των Hallahan και Kanfman (1976), υποδεικνύει ότι, οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μια ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας, και αναφέρεται εξίσου στη δυσλεξία, την υποεπίδοση και την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη.

Ακόμη, στο πεδίο των ΜΔ έχουν επικρατήσει τρεις βασικές τάσεις, η κάθε μια από τις οποίες προσεγγίζει το ζήτημα από διαφορετική πλευρά:

α) Αρχικά συναντάται η νευροψυχολογική πλευρά, η οποία συνδέεται με νευροφυσιολογικές γνώσεις, καθώς και με μελέτες της εγκεφαλικής λειτουργίας με μια σειρά ιατρικών μεθόδων, όπως είναι η μαγνητική τομογραφία εγκεφάλου, η μελέτη αιμάτωσης και μεταβολισμού του εγκεφάλου, κ.α. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι νευροψυχολογικές γνώσεις συνέβαλαν θετικά στη μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας παιδιών με ΜΔ. Μελέτες για την πλευρίωση των ημισφαιρίων, τα κέντρα λόγου, τον προσανατολισμό στο χώρο, την ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, τις δυσλειτουργίες του εγκεφάλου που εκδηλώνονται και

στο ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (ΗΕΓ) κ.α. υποστηρίζουν ότι ευθύνονται για την κατανόηση και αντιμετώπιση παιδιών με ΜΔ (Johnstone & Stonnington, 2006).

Σχετικά με τη νευροψυχική πλευρά της δυσλεξία, η έρευνα των Zygouris et al. (2017) μελέτησε την εφαρμογή ενός τετράμηνου προγράμματος παρέμβασης, το οποίο περιελάμβανε μια συγκεκριμένη δομή δραστηριοτήτων που στόχευαν στη βελτίωση της φωνολογικής ευαισθητοποίησης των παιδιών, της οπτικής και ακουστικής μνήμη τους, της ικανότητας οπτικής διάκρισης και, τέλος, της κατανόησης κειμένου. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν, όπως αναφέρθηκε, μέσα από μια κλινική νευροψυχολογική σειρά δοκιμών, με το τελικό αποτέλεσμα να επιβεβαιώνει τη διαφορά μεταξύ των δυσλεξικών και της ομάδας ελέγχου. Σύμφωνα με τα ευρήματα, τα παιδιά με δυσλεξία είναι δυνατό να βελτιώσουν τις ικανότητές τους μέσω ενός προγράμματος αποκατάστασης.

β) Υπάρχει μια δεύτερη προσέγγιση, αυτή της πληροφορικής – ή καλύτερα της πληροφορίας. Η εν λόγω τάση επικεντρώνεται στον τρόπο πρόσληψης, επεξεργασίας και έκφρασης της πληροφορίας. Η μέθοδος αυτή μοιάζει αρκετά με τον τρόπο που χρησιμοποιείται η πληροφορία στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Σε αυτή την τάση, οι μελέτες αναλύουν τους τύπους των λαθών και τους χρόνους αντίδρασης των μαθητών, καθώς και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ειδικής διδασκαλίας. Ωστόσο, αυτές οι μέθοδοι βρίσκονται ακόμα με θεωρητικό στάδιο, αν και έχουν γίνει αρκετά βήματα τις τελευταίες δεκαετίες προς αυτή την κατεύθυνση (Johnstone & Stonnington, 2006).

γ) Σύμφωνα με την Τρίτη προσέγγιση, η συμπεριφορά είναι δυνατό να εξηγηθεί με όρους, όπως το ερέθισμα και η αντίδραση. Δηλαδή, η συμπεριφορά μπορεί να γίνει αντιληπτή με όρους των λειτουργικών τους σχέσεων σε παρατηρήσιμα συμβάντα στο περιβάλλον. Ουσιαστικά πρόκειται για τη λεγόμενη «συμπεριφοριστική μεθοδολογία», η οποία περιλαμβάνει μια προσεκτική εξέταση των αλλαγών στη συμπεριφορά των ατόμων. Αποτελεί την παλαιότερη μέθοδο και έχει συμβάλει επίσης πολύ στη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, παρόλο που από πολλούς κατακρίνεται γιατί δεν λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές (Λεγάκη, 2007).

Έχει παρατηρηθεί ανομοιογένεια ανάμεσα στους τύπους μαθησιακών δυσκολιών – γεγονός που καθιστά την κατηγοριοποίησή τους εξαιρετικά δύσκολη. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), είναι πολύ δύσκολο να οικοδομηθεί ένα βασικό προφίλ ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Οι ικανότητες των μαθητών

είναι αρκετά ακαθόριστες και μπορεί να σχετίζονται με πολύ καλές ικανότητες σε συγκεκριμένους τομείς και ταυτόχρονα χαμηλές επιδόσεις σε κάποιους άλλους. Ωστόσο, η Πολυχρονοπούλου (2012), κάνει λόγο για ορισμένα κοινά στοιχεία ανάμεσα στις γνωστές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά τα στοιχεία είναι:

- Η φυσιολογική νοημοσύνη
- Οι επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες
- Η σχολική επίδοση που είναι κατώτερη από εκείνη που δικαιολογεί το νοητικό επίπεδο του ατόμου, καθώς και οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η ηλικία
- Η ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων
- Η φωνολογική ανεπάρκεια, δηλαδή, η δυσκολία του παιδιού να αντιληφθεί και να χρησιμοποιήσει με ορθό τρόπο τα σημεία που αποτελούν μια λέξη
- Οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, παρατηρείται η σύγχυση των όρων «μαθησιακές δυσκολίες» και «δυσλεξία». Γενικότερα, τα προβλήματα που σχετίζονται με την ανάγνωση γίνονται συχνά αφορμή για σύγχυση των όρων από γονείς και εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Στασινό (2009), οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται συχνά εσφαλμένα ως ταυτόσημοι και γίνονται η αιτία για γενικολογίες. Είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί πως, η δυσλεξία αποτελεί ένα είδος μαθησιακής δυσκολίας. Πρόκειται για μια ειδική γλωσσική διαταραχή, ιδιοσυστατικής προέλευσης, η οποία εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση συγκεκριμένων λέξεων, ενώ συχνά συνοδεύονται από μη επαρκή φωνολογική επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες δε σχετίζονται με κάποια εξελικτική διαταραχή ή κάποια αισθητηριακή μειονεξία, αλλά αντίθετα, είναι ανεξάρτητες από την ηλικία και τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου (Snowling, 2000).

2. Μαθησιακές Δυσκολίες, Αίτια, Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση

2.1 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών

Σε σχέση με τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, δεν είναι ανακρίβεια να πει κανείς ότι το ερευνητικό τοπίο παραμένει θολό. Οι επαγγελματίες δε γνωρίζουν ουσιαστικά τα ακριβή αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, όπως αναφέρεται στο *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM – IV)*. Οι W. Gaddes & D. Edgell (1994) υποστήριξαν ότι τα κυριότερα αίτια των προβλημάτων μάθησης είναι

- α) αυτά που συνδέονται με τις λειτουργίες του οργανισμού,
- β) τα ψυχολογικά και ψυχιατρικά και
- γ) τα κοινωνιολογικά ή περιβαλλοντικά (Τσακμάκη, 2010).

Τα αίτια που είναι δυνατό να προσδιοριστούν με μεγαλύτερη ευκολία και ακρίβεια είναι οι νευροψυχολογικές αλλά και τα γενετικά αίτια. Κατά το πολύ μακρινό παρελθόν, οι μαθησιακές δυσκολίες σχεδόν ταυτίζονταν με τους όρους όπως «ελαφρά εγκεφαλική βλάβη» ή «δυσλειτουργία». Αργότερα, οι έρευνες διαπίστωσαν εμπειρικά ότι υπάρχει μια κατηγορία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς νευρολογικά σημεία.

Επιπρόσθετα, μια μερίδα ατόμων με ήπια νευρολογικά χαρακτηριστικά δεν παρουσίαζε καθόλου μαθησιακές δυσκολίες. Εάν η εξειδικευμένη έρευνα του παιδιού δεν οδηγήσει σε συμπέρασμα που δείχνει νευρολογική δυσλειτουργία, τότε πρέπει να αποκλειστούν και τα τυχόν ψυχολογικά αίτια ή έλλειψη κινήτρων. Τότε και μόνον τότε ενδέχεται η μαθησιακή δυσκολία να οφείλεται σε κάποια γενετική διαταραχή ή σε αναπτυξιακό πρόβλημα ή σε ελαφριά νευρολογική δυσλειτουργία, τόσο ισχνή και περιορισμένη που είναι δύσκολο ακόμα και να ανιχνευτεί μέσα από μια τυπική νευρολογική εξέταση. Όταν στο άτομο δεν ανιχνεύεται καμία νευρολογική δυσλειτουργία, τότε οι μαθησιακές ανεπάρκειες ενδεχόμενα οφείλονται σε ανατομικές ιδιαιτερότητες κατά την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Μια αιτία διαταραχής των επιμέρους ικανοτήτων του παιδιού μπορεί να είναι οι αυτές ανατομικές παραλλαγές. (Τσακμάκη, 2010, Κουρέτα, 2015).

Σε ένα ακόμη επίπεδο, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η έκθεση της εγκυμονούσας μητέρας σε τοξικές ουσίες (ναρκωτικά, αλκοόλ, φάρμακα) ή

ακτινοβολίες ή μόλυνση μπορεί να προκαλέσει βραχυχρόνιες ή μακροχρόνιες βλάβες στο παιδί κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Gaddes & Edgell, 1994, και Lerner, 1993). Πιο συγκεκριμένα, τα πρόωρα και τα πολύ χαμηλού βάρους κατά τη γέννηση βρέφη είναι πιθανό να αναπτύξουν μαθησιακά προβλήματα. Σχετικές με τους ψυχολογικούς και ψυχιατρικούς παράγοντες, έχει υποστηριχτεί ότι οι συναισθηματικές διαταραχές παίζουν ανασταλτικό ρόλο στη σχολική επίδοση (Gaddes & Edgell, 1994).

2.2 Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα μαθησιακά προβλήματα πρέπει να προσδιορίζονται λεπτομερώς, όταν γίνονται ευδιάκριτα. Δεν αρκεί, δηλαδή, να παραμένουν σε θεωρητικό επίπεδο. Το πρόβλημα χρειάζεται να εντοπιστεί και να γίνει μια αντικειμενική διάγνωση. Εδώ κρίνεται σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ευθύνη του οποίου είναι η διαδικασία της διδακτικής αξιολόγησης, η οποία αποτελεί ένα οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας. Πρόκειται για συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που στοχεύει στο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει και να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία συνίσταται σε μια σειρά από συντομότερες διαδικασίες, ενώ οι επιστήμονες τη θεωρούν απαραίτητη για το μανθάνοντα. Σύμφωνα με τους Huba & Freed (2000), η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης και η συζήτηση των πληροφοριών από διάφορες πηγές, με σκοπό την κατανόηση σε βάθος των γνώσεων των μαθητών και την εκτίμηση για το τι μπορεί ακόμη να γίνει, ώστε να αναπτυχθεί η μάθησή τους ακόμη περισσότερο μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία. Δηλαδή, η αξιολόγηση θεωρείται μια διαδικασία, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της μάθησης και των επιδόσεων των μαθητών. Στον ίδιο τόνο, ο Allen (2004), όρισε την αξιολόγηση ως τη χρήση εμπειρικών δεδομένων για τη μάθηση, με σκοπό τη βελτίωση, όχι μόνο της μάθησης, αλλά και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ήδη πολλά χρόνια πριν, οι μελετητές είχαν διατυπώσει την άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι συστηματική και οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Erwin, 1991, Palomba & Banta, 1999).

Σύμφωνα με τις Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2007), οι στρατηγικές της διδακτικής αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- 1) Ανάλυση έργου
- 2) Ανάλυση λαθών μαθητή
- 3) Αξιολόγηση με βάση τη διδασκόμενη ύλη
- 4) Αρχαιοθέτηση δειγμάτων εργασίας (portfolio)
- 5) Δυναμική αξιολόγηση
- 6) Εναλλακτική αξιολόγηση.

Οι μελετητές έχουν θίξει και μια ακόμη σημαντική πτυχή της αξιολόγησης – αυτή της διεπιστημονικής ομάδας, η οποία καλείται να εργαστεί συντονισμένα για τον εντοπισμό τυχόν μαθησιακών δυσκολιών. Το παιδί αποτελεί αντικείμενο μελέτης σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό, ψυχολογικό, και ψυχιατρικό επίπεδο, ενώ οι αποφάσεις είναι χρήσιμο να λαμβάνονται σε συνεργασία με τους γονείς και έτσι να τεθούν οι βάσεις για ένα πλαίσιο παρέμβασης. Όπως υποστηρίζουν οι έρευνες, η διεπιστημονικότητα βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο για τις μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να επικρατεί τελικά η πολυεπιστημονικότητα, δηλαδή να μην υπάρχει συναντίληψη και σταθερή συνεργασία μεταξύ των ειδικών και της οικογένειας του παιδιού (Μεσημέρη, 2012).

Η αξιολόγηση αποτελεί μόνο μια από τις πολλές διαδικασίες που διενεργούνται την ώρα του μαθήματος στη σχολική τάξη. Άλλωστε, είναι γενικά παραδεκτό ότι, ορισμένες τεχνικές ή τρόποι παρακίνησης παρακινούν τους μαθητές στο να είναι ενεργά μέλη στο καταλληλότερο μαθησιακό περιβάλλον, ενώ παράλληλα ενισχύεται διαρκώς το ενδιαφέρον τους, καλλιεργείται η δημιουργική τους σκέψη και υλοποιείται η εκπαιδευτική αγωγή (Μιχαλά, 2009). Αναφορικά με τις τεχνικές που καλλιεργούν κίνητρα στους μαθητές, είναι χαρακτηριστικό να αναφέρουμε τους εξής τρόπους:

α) το σεβασμό της προσωπικότητας του μαθητή – γεγονός που αποτελεί βασικό στοιχείο για την παρακίνησή του.

β) Η αναγνώριση των δυνατοτήτων και των ιδιομορφιών του μαθητή – γεγονός που συμβάλλει στην παρακίνησή του.

Η Μιχαλά (2009) τονίζει ότι αυτό το δεύτερο σημείο αναφέρεται ειδικά και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εξηγώντας ότι, οι μαθητές μιας τάξης οπωσδήποτε διαφέρουν ως προς τα ενδιαφέροντα, την αντιληπτική ικανότητα ή ακόμα και την ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη. Η καλλιέργεια κινήτρων μάθησης

εξίσου σε όλους τους μαθητές προϋποθέτει ότι ο παιδαγωγός αφενός μεν να αναγνωρίσει τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητα καθενός, αφετέρου προβαίνει σε διάφορες διδακτικές ενέργειες, όπως είναι η κατά το δυνατόν εξατομίκευση της διδασκαλίας. Δηλαδή, ο διδάσκων φροντίζει ώστε η διδακτική ύλη αλλά και οι μαθησιακές δραστηριότητες (εργασίες, ασκήσεις κτλ.) να είναι αντίστοιχες των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1998). Με τον τρόπο αυτό κάθε ένας μαθητής ωθείται στη μάθηση και η αποτελεσματικότητα της αγωγής καθίσταται επιτυχής.

Όπως θίχτηκε και προηγουμένως, ο Kirk θεωρείται από πολλούς ο πρωτοπόρος μελετητής των μαθησιακών δυσκολιών στον κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης. Ο ίδιος εστίασε στα γλωσσικά και μαθησιακά προβλήματα των παιδιών που παρουσίαζαν χαμηλή σχολική επίδοση, αν και δεν παρουσίαζαν κάποια αισθητηριακά προβλήματα. Η συμβολή του στην έρευνα κρίνεται σπουδαία, επειδή το πεδίο των Μ.Δ. μετατοπίστηκε ουσιαστικά από τον ιατρικό χώρο σε αυτόν της εκπαίδευσης. Έτσι τα παιδιά και οι έφηβοι με Μ.Δ. θα είχαν ανάγκη κυρίως από ειδική, τεχνικώς σχεδιασμένη διδασκαλία και όχι από ιατρική παρακολούθηση (Πολυχρόνη et al., 2017). Ο Kirk, μεταξύ άλλων, εισήγαγε και την πεποίθηση ότι, η εξειδικευμένη διδασκαλία προϋπέθετε την αξιολόγηση της ποιότητας και της ποσότητας των ακαδημαϊκών προβλημάτων των παιδιών με Μ.Δ. Για αυτό το λόγο ο ίδιος δημιούργησε ένα ειδικό τεστ για να μετρήσει τα προβλήματα αυτά. Το Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (I.T.P.A) σχεδιάστηκε από τον ίδιο το 1968 (σε συνεργασία με τον συνάδελφό του McCarthy). Αυτό αποτέλεσε άλλη μια παγκόσμια πρωτοπορία του επιστήμονα (Κανδαράκης, 2004).

Στη χώρα μας χρησιμοποιούνται ποικίλα διαγνωστικά εργαλεία, σταθμισμένα και μη, όπως για παράδειγμα το WISC (τεστ νοημοσύνης - σταθμισμένο), το CELF (τεστ φωνολογικής συνειδητότητας - σε διαδικασία στάθμισης), και το Αθηνά (Ελληνικό τεστ, Πανεπιστήμιο Αθηνών). (Λιβανίου, 2004). Τα περισσότερα από τα διαθέσιμα τεστ ασχολούνται με τη μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας. Για παράδειγμα, οι Zygouris et al. (2016) εφάρμοσαν ένα ερευνητικό πρωτόκολλο για την εφαρμογή μιας σειράς διαδικτυακών για την ανίχνευση ορθογραφικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Πιο αναλυτικά, δυσλεξικοί Έλληνες υπεβλήθησαν σε επτά δοκιμασίες που έδειξαν πως, τα παιδιά με δυσλεξία είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο μέσο όρο στη βαθμολογία των σωστών απαντήσεων και μεγαλύτερες

λανθάνουσες περιόδους σε όλες τις εργασίες σε σύγκριση με τους μέσους όρους συνομηλίκων οι οποίοι αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου.

2.3 Αντιμετώπιση και Παρέμβαση

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών κατέχει εξέχουσα σημασία στην ανάπτυξη και την πρόοδο του ατόμου. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών και οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι, με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι αρνητικές επιπτώσεις των ΜΔ είναι δυνατό να μειωθούν ή να περιοριστούν σημαντικά. Από τη βιβλιογραφική έρευνα, παρατηρείται ότι η αντιμετώπιση και η παρέμβαση είναι διαδικασίες που δεν πρέπει να σταματούν απότομα, όταν το άτομο μεταβεί από την παιδική στην εφηβική ηλικία. Για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι χρήσιμο να δραστηριοποιηθεί το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Οι κύριοι λόγοι που μπορεί να σταθούν εμπόδιο την αποτελεσματική αποκατάσταση ενός παιδιού με ΜΔ είναι η αρνητική επίδραση του στιγματισμού (ο οποίος επηρεάζει τις προσδοκίες και τις προσπάθειες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες), ο βαθμός σοβαρότητας των αναγνωστικών δυσκολιών, το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, οι δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, καθώς και η ανάμειξη των δευτερογενών συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (Πολυχρόνη et al., 2010, Πόρποδας, 2003).

Οι Γλύκας και Καλομοίρης (2003), έχουν δώσει μια ενδιαφέρουσα λίστα με στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για μια αποτελεσματική παρέμβαση:

- Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ασθένεια, ούτε αντιμετωπίζεται ως τέτοια. Οι μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη σχετίζονται με συμπτώματα διαταραχών την ανάγνωσης, του γραπτού λόγου και των μαθηματικών.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν αποκλειστικά από εξειδικευμένους επαγγελματίες.
- Οι ΜΔ αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της αναγνώρισης και αποδοχής της ειδικής κατάστασης τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια.
- Η αναγνώριση του προβλήματος δεν αρκεί. Είναι απαραίτητη και η αποδοχή του προβλήματος, καθώς και η συμφιλίωση με αυτό, ώστε να οδηγηθεί το παιδί στην απαιτούμενη προσαρμογή στο σπίτι, στο σχολείο και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον του.

- Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί πολύπλευρη και καλή γνώση του προβλήματος (Γλύκας & Καλομοίρης, 2003).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που δίνονται από έρευνες, το 15-20% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή μια δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης. Όπως εξηγήθηκε και στην αρχή του κεφαλαίου, η κλινική εικόνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με τον τρόπο που αντιδρά σε αυτήν το παιδί, η οικογένειά του, αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος (Σιομπότη, ανάκτηση από το διαδίκτυο).

Η μέθοδος Montessori άρχισε να εφαρμόζεται το 1919 σε Κέντρα Προσχολικής Αγωγής. Μάλιστα, η ίδια η παιδαγωγός, κυρία Montessori, ονόμαζε αυτά τα κέντρα, ως «σπίτια του παιδιού». Διάφορες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί έκτοτε σχετικά με τις μεθόδους αγωγής των μαθητών προκειμένου να εφαρμόζεται κάθε φορά ο επιθυμητός διδακτικός στόχος (Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., 1996). Σύμφωνα με τη μέθοδο Μοντεσσόρι, είναι απαραίτητο να δοθεί στο παιδί η ευκαιρία να αναπτυχθεί σύμφωνα με τους νόμους της φύσης. Την ίδια περίπου περίοδο, μια άλλη μέθοδος, η λεγόμενη Fernald (1921) τόνισε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να πιστέψουν στον εαυτό τους και να κατασταλάξει μέσα τους ότι η επιτυχία είναι πιθανή, ενώ η επανακινητοποίηση είναι επίσης καθοριστική.

Αξίζει να γίνει αναφορά και στη μέθοδο DISTAR (Direct Instruction System for Teaching arithmetic and Reading), η οποία επικεντρώνεται στα εξής:

- Ξεκάθαρη διατύπωση στόχων και συμπεριφορών
- Η μαθησιακή διαδικασία ορίζεται από το δάσκαλο

Ακόμη, η μέθοδος Reading Recovery (1973) δημιουργήθηκε από τη M. Clay (1993) και έχει τα εξής βασικά σημεία:

- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών
- Διδασκαλία του γραπτού λόγου ως «όλον»
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βρίσκεται σε απόλυτη αρμονία με τις επιλογές και τις εμπειρίες των μαθητών
- Αλληλοσεβασμός μαθητή και δασκάλου. (<http://ipeir.pde.sch.gr>).

Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας πλέον αναγνωρίσει τη σημασία του σωστού χειρισμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη σχολική αίθουσα, συχνά υιοθετούν πρακτικές που έχουν θετικό αντίκτυπο στην τάξη στο σύνολό της. Μια πολύ γνωστή διδακτική προσέγγιση που προτείνουν οι επιστήμονες του κλάδου της εκπαίδευσης είναι η λεγόμενη «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία». Δεδομένου ότι κάθε παιδί αντιμετωπίζει τη μάθηση με διαφορετικό τρόπο (Gardner, 1983), γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να βοηθηθούν σημαντικά από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να ασχολείται με διαφορετικό υλικό ή να συμμετέχει σε διαφορετικές ομάδες. Με αυτό τον τρόπο, οι τρόποι εργασίας δε μπορούν να χαρακτηριστούν «ειδικοί» και, επομένως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε στιγματίζονται. Η Παντελιάδου (2008) όρισε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με ποιοτικά χαρακτηριστικά, κάποια από τα οποία αναφέρονται ενδεικτικά.

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι πρόκειται για προσαρμογή τα καθημερινής διδασκαλίας και όχι για «λύση ανάγκης» που ακολουθεί μια αποτυχημένη προσπάθεια για διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ορίσει εκ των προτέρων ένα πλάνο διδασκαλίας βασισμένο στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Δεν πρέπει δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να αναμένει μια πιθανή αποτυχία διδασκαλίας, ώστε να προβεί σε αυτό το πλάνο και να το διορθώσει. Με αυτή την έννοια, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προληπτική μέθοδος για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των μαθητών. Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συμμετοχική και αναπτύσσεται όταν συνδυάζονται οι επιλογές του εκπαιδευτικού με αυτές των μαθητών. Ακόμη είναι μια διαδικασία που αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση στον μαθητών. Τέλος, στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση, ώστε να υπάρχει περιθώριο τροποποιήσεων ανάλογα με το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Παντελιάδου, 2008).

Σε ένα άλλο επίπεδο, η βελτίωση των γνωστικών χαρακτηριστικών σε παιδιά με Μ.Δ. πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη το γνωστικό επίπεδο του παιδιού. Επιπρόσθετα, πρέπει να υπολογίζεται το μνημονικό του δυναμικό, η δυνατότητά του να οργανώσει και να διαχειριστεί τις διδασκόμενες πληροφορίες (Wong, 1985). Ο Swanson (1999), ανέφερε μια σειρά ασκήσεων που στοχεύουν στην εποικοδομητική λειτουργία της μνήμης. Μια άσκηση μνήμης είναι η εξής: ζητάμε από το παιδί να τοποθετήσει λίγα αντικείμενα σε σειρά. Δεδομένου ότι το παιδί δυσκολεύεται στη συγκράτηση οπτικών παραστάσεων ή γεωμετρικών σχημάτων, δείχνουμε- για

παράδειγμα - τρία σχήματα για λίγο και μετά του ζητάμε να τα ζωγραφίσει με τη σειρά που τα παρουσιάσαμε. Καθώς του δείχνουμε τα σχήματα, μιλάμε (εξάσκηση ακουστικής μνήμης), π.χ. «Σου δείχνω πρώτα τον κύκλο, μετά το τρίγωνο και τέλος το τετράγωνο». Σε δεύτερο επίπεδο μπορούμε να παρουσιάσουμε πιο δύσκολα και πιο σύνθετα σχήματα και να ζητήσουμε πάλι να τα σχεδιάσει με τη σειρά που τα είδε. Επιμένουμε και επαναλαμβάνουμε μέχρι να πετύχει τη σωστή σειρά (Μάρκου, 1998).

Τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν, επίσης, προβλήματα με την οργάνωση του χρόνου, της προσοχής τους, του τρόπου μελέτης και γενικότερα δυσκολεύονται στο να έχουν ένα συγκεκριμένο μνημονικό μηχανισμό, ώστε να οργανώνουν τις πληροφορίες. Οι Παντελιάδου και Αντωνίου (2008) αναφέρουν κάποιες τεχνικές που μπορεί να βοηθήσουν τα παιδιά με Μ.Δ. να οργανώσουν τη μελέτη τους και να διαχειριστούν το χρόνο τους είναι:

- i. Οι παράγραφοι ή πίνακες στοιχείων γνώσης. Η λειτουργικότητά τους στηρίζεται στην πεποίθηση πως, μπορούμε να έχουμε σημαντικά και θετικά αποτελέσματα στη μάθηση όλων των παιδιών, αν αυτά γνωρίζουν από πριν κι έχουν μια οργανωμένη εικόνα για την πληροφορία στην οποία θα εκτεθούν.
- ii. Τα προγράμματα που παρέχουν μια καθαρή εικόνα για τις εργασίες που πρέπει να κάνουν οι μαθητές. Τα στοιχεία εμφανίζονται με τη σειρά, ενώ υπάρχει και χρόνος μέσα στον οποίο θα πρέπει να ολοκληρώσουν την εργασία. Τα συγκεκριμένα προγράμματα, είναι συνήθως λίστες ελέγχου με τις εργασίες που έχουν να κάνουν τα παιδιά. Η μορφή τους διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες των παιδιών. Μπορεί να αποτελούνται από λέξεις ή φράσεις – κλειδιά ή εναλλακτικά από εικονίδια που έχουν κάποια σημασία για το παιδί (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Συνεχίζοντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τους προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, συναντάται η πρόταση για φωνολογική επίγνωση. Πιο συγκεκριμένα, η φωνολογική επίγνωση αφορά την ικανότητα του ατόμου αφενός να συνειδητοποιεί πως οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνητικά δομικά στοιχεία, αφετέρου να μπορεί να διαχειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα στοιχεία της φωνητικής δομής των λέξεων. Εδώ, με τον όρο διαχείριση, εννοείται η ανάλυση και η σύνθεση των εν λόγω στοιχείων. Σύμφωνα με αποδεδειγμένες θεωρίες, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς προβλεπτικούς παράγοντες που οδηγούν σε μια επιτυχημένη ανάγνωση (Πόρποδας, 2002). Ακόμη, αξίζει να διευκρινιστεί ότι, κατά

την υλοποίηση των δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, ο χειρισμός συλλαβών θεωρείται πi εύκολος σε σχέση με το χειρισμό φωνημάτων. Για αυτό το σκοπό, που είναι ο μαθητής να εξοικειωθεί με το χειρισμό μιας τεχνικής, οι Παντελιάδου και Αντωνίου (2008), προτείνουν να πραγματοποιείται αρχικά σε επίπεδο συλλαβής και στη συνέχεια σε επίπεδο φωνήματος.

Σχετικά με τη βελτίωση των δραστηριοτήτων που απαιτούν ανάγνωση από το παιδί, οι μελετητές προτείνουν μια καλά σχεδιασμένη διδασκαλία, εστιασμένη στην αμεσότητα και τη σαφήνεια. Ωστόσο, επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν πολύ από άτομο σε άτομο, οι εκπαιδευτικοί συναντούν ιδιαίτερα εμπόδια στο να επιβεβαιώσουν ότι το παιδί έχει, όντως, ΜΔ στο κομμάτι της ανάγνωσης. Εδώ κρίνεται αναγκαία μια προσεκτική μέθοδος διερεύνησης. Η ανάγνωση είναι ένα από τα βασικά συστατικά της σχολικής επιτυχίας κατά τα πρώτα έτη της σχολικής ζωής ενός παιδιού. Η γραφή, είναι ακόμα ένα συστατικό εξίσου σημαντικό. Οι σύγχρονες μέθοδοι που προτείνονται για την επιτυχή κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης των μαθητών είναι:

1. Η ολική
2. Η αναλυτικο-συνθετική. (Gough et al., 1992).

Αυτές οι μέθοδοι είναι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, η ολική μέθοδος διδασκαλίας εμφανίστηκε αρχικά το 1932 με κύριο εμπνευστή το Βέλγο παιδαγωγό O. Decroly. Για την ακρίβεια, ονομάστηκε έτσι, επειδή σχετίζεται με την ανάλυση των επιμέρους συστατικών της. Με την ολική μέθοδο, οι μαθητές διδάσκονται την αναγνώριση των λέξεων οπτικά, χωρίς ακόμη να γνωρίζουν όλα τα γράμματα του αλφάβητου ή όλους τους φθόγγους της γραμματικής. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί μαθαίνει να συγκρατεί στο μυαλό του τη λέξη που έχει παρατηρήσει. Αυτό το κάνει συνήθως γνωρίζοντας μόνο λίγα γράμματα από τη λέξη ή το πρώτο γράμμα της λέξης, επειδή έχει αποκτήσει μια εμπειρία με μικρές συλλαβές (Πόρποδας, 2002).

Από την άλλη πλευρά, η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόστηκε αρχικά στη χώρα της Γερμανίας περίπου στα μισά του 19^{ου} αιώνα από τους Otto Krammer και Lehmensick. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιμένει πολύ στο ότι τα παιδιά πρέπει αρχικά να διδάσκονται όλα τα γράμματα του αλφάβητου, έπειτα να έρχονται σε επαφή με απλές λέξεις, να τις αναλύουν σε συλλαβές και γράμματα και στο τέλος να συνθέτουν ξανά την κάθε λέξη, χρησιμοποιώντας με τη σωστή σειρά τα γράμματα και τις συλλαβές. Η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας έχει κριθεί

ως αρκετά περίπλοκη, επειδή πρέπει να έχει προηγηθεί η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης – γεγονός που είναι αρκετά χρονοβόρο. Παρ' όλα αυτά, η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα βοηθητική και αποτελεσματική για την ελληνική γλώσσα, η οποία έχει σταθερές και ευδιάκριτες συλλαβές και φθόγγους (Μπακαλάρου, 2009).

Οι δύο παραπάνω προτάσεις για την κατάκτηση της επιτυχούς ανάγνωσης από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως σχολιάστηκε ήδη, βρίσκονται σε απόλυτη αντίθεση. Στα νεότερα χρόνια, οι ερευνητές προσπάθησαν να εισάγουν μια χρυσή τομή σε αυτό το χάσμα και μάλιστα επιχείρησαν να θέσουν τα θεμέλια για τη θεωρία του «ισορροπημένου γραμματισμού» (balanced literacy). Η μέθοδος αυτή έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, με τους εκπαιδευτικούς να καλούνται να δημιουργήσουν εξ αρχής μια μέθοδο διδασκαλίας – διαφορετική κάθε φορά – λαμβάνοντας υπόψη όλα τα στοιχεία της τάξης μαθητών και προσαρμόζοντας κάθε φορά το γνωστικό αντικείμενο το οποίο θα διδαχτεί (Παντελιάδου, 2000).

Σε ότι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με το γραπτό λόγο και τα γραπτά σύμβολα κάθε είδους, οι ειδικοί εξηγούν πως αυτές οφείλονται σε διαταραχές στις οπτικο-κινητικές λειτουργίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτές οι διαταραχές ενσαρκώνονται με τη λεγόμενη δυσγραφία, τη δύσκολη απόδοση του γραπτού λόγου ακόμα και κατά την αντιγραφή, την ορθή στήριξη και χρήση του μολυβιού, τη λάθος στάση του σώματος κατά τη γραφή. Τα προβλήματα δυσγραφίας αντιμετωπίζονται μέσω της παραδειγματικής διδασκαλίας της σωστής στάσης του σώματος κατά τη συγγραφή και του κρατήματος του μολυβιού, αλλά και με τη συστηματική ενασχόληση του παιδιού με ασκήσεις αντιγραφής, ανίχνευσης, επανάληψης και αυτοδιόρθωσης (Αναστασιάδου & Αράπη, 2013).

Όπως έχει αποδειχθεί, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές για την κατανόηση ενός κειμένου. Συγκριτικά με τους συμβατικούς αποτελεσματικούς αναγνώστες, τα παιδιά με ΜΔ δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις πληροφορίες του κειμένου καθώς διαβάζουν, να επιλέξουν τα πιο σημαντικά στοιχεία μέσα από αυτό, να προβλέψουν την εξέλιξη μιας ιστορίας και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο. Όπως έχει διαπιστωθεί, η διδασκαλία στρατηγικών για τη βελτίωση της κατανόησης του κειμένου φαίνεται ότι βελτιώνει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη et al., 2010).

Άλλη μια αξιόλογη πρόταση αντιμετώπισης των κρουσμάτων δυσγραφίας είναι η επικουρική (ενισχυτική) διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή. Αυτή η μέθοδος εστιάζει στην ενίσχυση των βασικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα ο σχεδιασμός των γραμμάτων (γραφοσυμβολικές δεξιότητες), η ορθογραφία κ.α. (Αναστασιάδου & Αράπη, 2013). Αναμφίβολα, διάφορες φορητές συσκευές (ταμπλέτες, κινητά κ.α.) έχουν μετατραπεί σε χρήσιμο εργαλείο για άτομα με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς αυτών των παιδιών. Αξιοσημείωτο παράδειγμα είναι η εφαρμογή SoundLiteracy, ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που ανοίγει το δρόμο για την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, καθώς είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με οποιοδήποτε πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στην φωνολογική ενημερότητα, τη φωνολογική επεξεργασία ή τη μορφολογική δημιουργία λέξεων. Επιπλέον, η εφαρμογή GraphoGame αποτελεί «παιχνίδι» και ταυτόχρονα εκπαιδευτικό εργαλείο που υποστηρίζει την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης για παιδιά με δυσλεξία. Το λογισμικό GraphoGame ξεκίνησε την πορεία του ως εργαλείο αποκατάστασης της δυσλεξίας. Είναι αρκετά διαδεδομένο και χρησιμοποιείται ήδη σε ξένες χώρες, όπως Ελβετία, Βρετανία και Σουηδία. Η εφαρμογή απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους που επιθυμούν να μάθουν ανάγνωση και στοχεύει στη βελτίωση της αντιστοιχίας γραφήματος – φωνήματος (πρακτικά 17ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής έρευνας, elpse2019.gr).

Έχοντας ως αφορμή τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές στο κομμάτι της ανάγνωσης και του αφηγηματικού λόγου, θα ήταν χρήσιμο να σχολιαστεί ότι η εκπαίδευση μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης μέσα από γνωστικές στρατηγικές της αφηγηματικής λειτουργίας, έχει διαπιστωθεί πως επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση, την επικοινωνία και το λόγο γενικότερα. Η ορθή και σε βάθος γνώση, η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής αλλά και η έγκαιρη αντιμετώπιση μιας τέτοιας κατάστασης είναι τα καθοριστικά κριτήρια για μια αποτελεσματική παρέμβαση. Η εν λόγω παρέμβαση αφορά είτε εξατομικευμένα προγράμματα ένταξης, είτε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στη σχολική τάξη ως σύνολο (Νάνου, 2013).

Αναφορικά με τις δυσκολίες κατανόησης ή/και παραγωγής αφηγηματικού λόγου, η βιβλιογραφία έχει σχολιάσει ότι, αυτές οι δυσκολίες αντικατοπτρίζονται σε γλωσσικό, γνωστικό, πραγματολογικό ή και κοινωνικό επίπεδο. Επομένως, η αξιολόγηση της αφηγηματικής λειτουργίας δίνει τη δυνατότητα, ο εκπαιδευτικός να

ανιχνεύσει δυσκολίες του μαθητή σε πολλά πιθανά επίπεδα σχετικά με την γνωστική του λειτουργία, τη λειτουργία του λόγου και της επικοινωνίας (Miniscalco et al., 2007).

Κλείνοντας το σχολιασμό για τις δυσκολίες αφηγηματικής λειτουργίας, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η βιβλιογραφία φιλοξενεί διάφορες προσεγγίσεις σχετικά με την αντιμετώπιση και του τρόπους παρέμβασης. Κυρίως, αυτό το είδος μαθησιακών δυσκολιών προσεγγίζεται είτε ως δυσκολία της δομής και αντιμετωπίζεται σύμφωνα με τη δομική προσέγγιση, είτε ως δυσκολία σχετική με την κινητοποίηση πιο γενικών στρατηγικών κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων (Νάνου, 2013).

Πέρα και πάνω από όλα τα προηγούμενα, αξίζει να σημειωθεί το ζήτημα του χρόνου παίζει καθοριστικό ρόλο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η έγκαιρη αντιμετώπιση και απόφαση για παρέμβαση σε παιδιά με ΜΔ είναι πραγματικά υψίστης σημασίας, καθώς οι μεγαλύτερες ηλικίες δεν είναι τόσο δεκτικές σε παρεμβάσεις κάθε είδους. Έλληνες ερευνητές έχουν εστιάσει ιδιαίτερα στο προβλήματα που προκύπτουν κατά την προσπάθεια μετάβασης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο. Είναι σημαντικό, άλλωστε, ότι το πέρασμα στη νέα σχολική βαθμίδα του Γυμνασίου συμπίπτει με το πέρασμα σε ένα νέο βιολογικό στάδιο της ζωής του ατόμου, αυτό της εφηβείας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θέτει ξεχωριστούς στόχους για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, θεωρώντας τις δύο βαθμίδες πολύ διαφορετικές. Τόσο για το δημοτικό σχολείο όσο και για το Γυμνάσιο, η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική και διαρκεί εννιά χρόνια συνολικά. Παρ' όλα αυτά, πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικούς οργανισμούς. Διαφέρουν πολύ ως προς τη δομή, την οργάνωση, τη λειτουργία, τη μεθοδολογία και τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα αλλά και τη διαδικασία αξιολόγησης.¹ Το Γυμνάσιο αποτελεί το χώρο έναρξης σχεδίων για το άτομο, καθώς εκεί γίνονται τα πρώτα βήματα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Οι νεοεισερχόμενοι μαθητές στο Γυμνάσιο έρχονται αντιμέτωποι με νέες συνθήκες. Όλα αυτά λειτουργούν πιο πειστικά για τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Κούρος, 1993).

¹ Πηγές

α) Δημοτικό: Π.Δ. 8/1995 (ΦΕΚ 3Α/10-1-1995).

β) Γυμνάσιο: Π.Δ. 409/94, Άρθρο 2, παρ. 1-3, ΦΕΚ Α' 226/17-12-94, ΔΕΚ. 492/349.

Είναι σημαντικό να σχολιαστεί ότι ο μαθητής παύει πλέον να έχει τόσο χρόνο για προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό, επειδή στο Δημοτικό, ο δάσκαλος αναλαμβάνει όλες της ώρες διδασκαλίας σε μια σχολική τάξη, ενώ στο Γυμνάσιο ο καθηγητής παραδίδει μόνο μια ώρα μαθήματος σε μια σχολική τάξη. Δηλαδή, ο μαθητής με ΜΔ καλείται να έρθει σε επαφή με μια σειρά νέων εκπαιδευτικών που πρέπει να συντονιστούν προς τη σωστή κατεύθυνση για την μαθησιακή επιτυχία του μαθητή. Πώς είναι δυνατό να συντονιστούν όλοι οι καθηγητές μιας τάξης Γυμνασίου σωστά, ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί με ΜΔ; Όλο αυτό είναι μια άκρως χρονοβόρα διαδικασία και –για την ακρίβεια – οι περισσότεροι καθηγητές ίσως δεν είναι εξοικειωμένοι με ανάλογες καταστάσεις. Ο Κρουσταλάκης (1998), είχε σχολιάσει μάλιστα, ότι, η βοήθεια προς τους μαθητές, οι οποίοι στο δημοτικό φοίτησαν σε ειδικές δομές (ειδικό σχολείο ή ειδικές τάξεις) και τελείωσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφήνεται είτε στις καλοπροαίρετες προθέσεις του εκπαιδευτικού είτε στην «τυχειότητα».

Η Φλωράτου (1996) επισημαίνει δυο κατηγορίες μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες.

1. Τους μαθητές που, για διάφορους λόγους δεν υποστηρίχτηκαν στο δημοτικό σχολείο από ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ή ΚΔΑΥ, δε φοίτησαν σε ειδική τάξη και με τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο θεωρήθηκαν «αδιάφοροι» και «τεμπέληδες». Σε μια τέτοια περίπτωση – πιθανότατα - γονείς και εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν ότι το παιδί οδηγείται σε μαθησιακή αποτυχία και δεν έλαβαν την απαραίτητη δράση.
2. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι μαθητές, των οποίων οι αδυναμίες είχαν διαγνωστεί έγκαιρα στο δημοτικό σχολείο και φοίτησαν στην ειδική τάξη. Ωστόσο, η Γυμνασιακή τάξη χαρακτηρίζεται από εντονότερο ανταγωνισμό σε σχέση με αυτόν του Δημοτικού σχολείου, ενώ οι απαιτήσεις για τη μελέτη και την επίδοση είναι αυξημένες .

Στις περισσότερες χώρες σήμερα, τα παιδιά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνεχίζουν την εκπαίδευση εντός του γενικού σχολείου από το δάσκαλο της γενικής τάξης με τη βοήθεια συνήθως του ειδικού δασκάλου ή της υποστηρικτικής υπηρεσίας. Σε ότι αφορά τη χώρα μας, αυτό που λείπει, είναι να γίνουν – σε κοινωνικό επίπεδο - συζητήσεις γύρω από το ζήτημα της ένταξης των παιδιών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο γενικό σχολείο. Η ένταξη των παιδιών αυτών στο «σχολείο για όλους», μπορεί να αποτελέσει το στήριγμα για την κοινωνική

τους ενσωμάτωση. Με την κατάλληλη προετοιμασία και υποστήριξη, αυτός είναι ένας επιτεύξιμος στόχος (Πέννα, 2008).

Ο Χρηστάκης (1990), τονίζει την αδυναμία του Γυμνασίου να προσφέρει εκπαιδευτικό έργο στα παιδιά με ΜΔ. Ο ίδιος την αποδίδει σε αιτίες σχετικές με τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με την οργάνωση του σχολείου, με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, με τη διδακτική μεθοδολογία καθώς και την αδυναμία του διδακτικού προσωπικού λόγω έλλειψης επιμόρφωσης και αναποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων.

Πιο αναλυτικά, ο Χρηστάκης εστιάζει σε αυτές τις αδυναμίες και τις τοποθετεί ως εξής:

- **Οργάνωση και δομή του συστήματος.** Σχολιάζει ότι ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας δεν παρουσίασε την αναμενόμενη επιτυχία, η οποία συνδυαστικά με την «αδικαιολόγητη δυσκαμψία» - όπως χαρακτηριστικά αναφέρει - της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την ανυπαρξία δηλαδή εναλλακτικών τύπων Γυμνασίου, δεν προσφέρεται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- **Οργάνωση του σχολείου.** Οι οργανωτικές αδυναμίες των σχολικών μονάδων (αλφαβητική κατάταξη μαθητών και αριθμητική συγκρότηση των τμημάτων, ολιγοθέσια σχολεία, ανεπαρκείς πιστώσεις, φτωχός εξοπλισμός και ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή) οδηγούν – σύμφωνα με τα σχόλια του Χρηστάκη - σε ανεπαρκή εκπαιδευτικά αποτελέσματα.
- **Διδακτική μεθοδολογία.** Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν και κάποιες «θετικές ζυμώσεις» στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι νέες διδακτικές πρακτικές και το παιδαγωγικό κλίμα δεν έχουν ακόμη αφομοιωθεί.
- **Εκπαίδευση προσωπικού.** Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό κομμάτι. Το διδακτικό προσωπικό στην Ελλάδα φαίνεται πως δεν έχει εκπαιδευτεί επαρκώς σε θέματα ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να υποστηρίξει τους μαθητές που υστερούν (Χρηστάκης, 1990).

Η έλλειψη επιμόρφωσης δεν είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό που επισημαίνουν οι ερευνητές. Ο Μαρκοβίτης και οι συνεργάτες του επισημαίνουν σε άρθρο τους την έλλειψη υποδομής, που δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανήσυχοι και

ομολογούν το εξής: Αν και κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης παίρνουν βαθμούς που φτάνουν – τουλάχιστον – τη βάση, ώστε να μπορέσουν να μεταβούν στην επόμενη βαθμίδα, εντούτοις, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πραγματικά αφήνονται στο περιβάλλον ενός έντονου σχολικού ανταγωνισμού, για το οποίο άλλωστε είναι ανέτοιμοι. Συνήθως μένουν χωρίς βοήθεια από τις καθημερινές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ο ανταγωνισμός τους οδηγεί προδιαγεγραμμένα στην αποτυχία και χαρακτηρίζονται «μόνιμοι πελάτες της σχολικής αποτυχίας» (Μαρκοβίτης, 1985).

Βέβαια, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες διαφέρουν πάρα πολύ από εκείνους με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο οι παραπάνω πληροφορίες μας οδηγούν στο να κατανοήσουμε πόση δουλειά μένει ακόμη να γίνει στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

2.4 Κίνητρα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα μάθησης συνήθως προσκολλώνται σε παθητικές μορφές μάθησης. Η στάση προς τη μάθηση που διακρίνει αυτούς τους μαθητές είναι η «μαθημένη αβοηθησία». Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, τους κάνει να πιστεύουν πως δεν έχουν ικανότητες και η όποια προσπάθειά τους είναι μάταιη και αποτυχημένη. Επομένως, υιοθετούν αυτή τη στάση προκειμένου να αποφύγουν την εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο, και εξακολουθητικά, να μην αντιμετωπίσουν μια νέα αποτυχία. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία, μακροπρόθεσμα, τους αποκλείει από ευκαιρίες μάθησης και νέων γνώσεων, επιβεβαιώνοντας και ισχυροποιώντας τις πεποιθήσεις χαμηλών κινήτρων, ματαιώσης και αρνητικών συναισθημάτων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, Κουρέτα, 2015).

Ως προς τα κίνητρα μάθησης, ο παιδαγωγός πρέπει να ενστερνιστεί την άποψη ότι, η ίση και αβίαστη δράση και συμμετοχή όλων σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες συντελεί στο να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι μαθησιακές προσπάθειες οδηγούν σε επιτυχία μέσα από την εργατικότητα. Η ανταμοιβή – μακροπρόθεσμα – θεωρείται ότι μετουσιώνεται σε θετικό κίνητρο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998).

Στη νέα παιδαγωγική εποχή, οι θεωρίες διδασκαλίας θεωρούν την ποινή ως μια ξεπερασμένη μέθοδο κατά τη διδασκαλία. Ωστόσο, έχουν αναδείξει τα θετικά – υπό όρους – αποτελέσματα που έχει στη διδακτική πράξη η επεξήγηση των ορθών και λανθασμένων αντιδράσεων των μαθητών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις πιο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ο μαθητής είναι ωφέλιμο να ενημερώνεται από τον εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα έχουν σαφή εικόνα για τις ικανότητές τους (Τριλιανού, 2004).

Σύμφωνα με εννοιολογικούς ορισμούς, όπως για παράδειγμα αυτός του Eccles, τα κίνητρα επηρεάζονται από το γεγονός ότι το άτομο προσδοκά μια επιτυχία ή αποτυχία πάνω σε ένα αντικείμενο, καθώς και από το πόσο λιγότερο ή περισσότερο ελκυστικό βρίσκει το αντικείμενο το άτομο αυτό. Για κάποιους μαθητές, το διάβασμα μαθημάτων και η μελέτη θεωρείται μια αξιόλογη διαδικασία. Έχει, δηλαδή, κάποια «αξία» για αυτούς. Σε αυτή την περίπτωση, αυτοί οι μαθητές είναι περισσότερο πιθανό να ασχοληθούν με το διάβασμα και να προσπαθήσουν περισσότερο (Gambrell et al., 1996).

Κατά τα όσα περιγράφει η Πολυχρόνη (2011), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρακινούνται ελάχιστα στο να διαβάσουν ένα κείμενο, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που διακατέχονται από άγχος και εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι μακροσκελείς προσπάθειες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να κατακτήσουν κάποιους μαθησιακούς στόχους, όπως αυτόν της ανάγνωσης και της γραφής, πιθανά τους οδηγούν σε μείωση του αισθήματος των κινήτρων για μάθηση.

Ακόμα πιο επισταμένα, οι μαθητές φαίνεται πως εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοαντίληψη, ενώ έχουν την πεποίθηση για τον εαυτό τους ότι δεν είναι επαρκώς αποτελεσματικός (Παντελιάδου, 2011). Οποσδήποτε, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται αντιμέτωπα με λίγες ή περισσότερες διαδοχικές αποτυχίες και αυτό τα οδηγεί σε μια σειρά από περαιτέρω αρνητικά αποτελέσματα - τέτοιων ώστε τα παιδιά να εκδηλώνουν αυξανόμενες ελλείψεις σε επίπεδο γνωστικό, συμπεριφοράς και κινήτρων (Crane et al. 2016, Sideridis et al., 2016).

Οι δομές των κινήτρων έχει αποτελέσει ακόμη ένα σημείο δημιουργικής «σύγκρουσης» για τους επιστήμονες του κλάδου, δεδομένου ότι ο έλεγχος μιας συμπεριφοράς και ο προσδιορισμός των γενικών χαρακτηριστικών μιας ανθρώπινης προσωπικότητας είναι έννοιες με γενικό χαρακτήρα και καμιά φορά αφηρημένες. Ωστόσο, μια μερίδα ερευνητών εστίασε σε γενικότερες και ευρύτερες διαστάσεις των

κινήτρων. Μια από αυτές τις διαστάσεις στις οποίες εστίασαν, είναι οι γενικοί στόχοι επίτευξης. Λιγότερο απασχόλησε τους ερευνητές, δηλαδή, η επίτευξη στόχων που αφορούν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό έργο. Αυτή η οπτική στηρίχτηκε στο ότι οι διευρυμένοι προσανατολισμοί στόχου επηρεάζουν διαφορετικές συμπεριφορές επίτευξης. Καθώς ο τομέας της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας αναπτυσσόταν μέσα στα χρόνια την ανάπτυξη της ψυχολογίας, δίνονταν ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην διαφοροποίηση των κινήτρων βάσει του συγκεκριμένου πεδίου συμπεριφοράς που απευθύνεται και λιγότερη έμφαση στη γενικότερη δομή της έννοιας του κινήτρου (Wigfield, 1997).

Συνοπτικά, οι μελετητές έχουν διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μειωμένα κίνητρα μάθησης, εξωτερική κινητοποίηση, στόχους επίδοσης προσανατολισμένους στην αποφυγή των μαθησιακών έργων, απουσία στόχων μάθησης, επιφανειακή προσέγγιση της μάθησης και αρνητική στάση απέναντι στην ανάγνωση και γενικότερα τη μάθηση (Πολυχρόνη, 2011).

3. Ο ρόλος της Τεχνολογίας στις Μαθησιακές Δυσκολίες

Ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα μιας διαταραχής, οι διδακτικές παρεμβάσεις και η σύγχρονη τεχνολογία είναι ικανές να αποτελέσουν σημαντικό αρωγό στο να οδηγηθεί ένα άτομο με ΜΔ στη λεγόμενη μαθησιακή επιτυχία – ή εναλλακτικά να καταφέρει να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες σε ένα συγκεκριμένο βαθμό. Μερίδα των παρεμβάσεων μπορεί να παραμένει σε ένα πολύ απλό και περιεκτικό επίπεδο, ενώ υπάρχουν παρεμβάσεις πολύ πιο περίπλοκες. Σημαντικό ρόλο διαγράφει και η εξοικείωση και η απαραίτητη εκπαίδευση των μαθητών στις σύγχρονες τεχνολογίες.

Για παράδειγμα, η χρήση διαδικτυακών εργαλείων στην τάξη έχει ήδη μελετηθεί από δεκάδες ερευνητές, δείχνοντας εντυπωσιακά αποτελέσματα προς τη θετική κατεύθυνση. Σε ό,τι αφορά την επιλογή των διδακτικών στόχων και το σχεδιασμό της διδασκαλίας, το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, και οι γονείς είναι σημαντικό να συνεργάζονται προς την κατεύθυνση μιας επιτυχημένης μάθησης. Ακόμη, οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι εξειδικευμένοι ειδικοί παιδαγωγοί και οι υπόλοιποι επαγγελματίες του ευρύτερου χώρου της εκπαίδευσης είναι χρήσιμο να συνεργάζονται γόνιμα για τον ορθό σχεδιασμό της διδασκαλίας και το συντονισμό

της υλοποίησης των παρεμβάσεων μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Τζιβινίκου, 2015).

Η τεχνολογία έχει βάλει το δικό της λιθαράκι στην εξέλιξη της διδασκαλίας και αυτό μάλιστα την καθιστά ιδιαίτερα δημοφιλή στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πλέον, προωθούν την αποτελεσματική και ουσιαστική μάθηση μέσα από την αξιοποίηση της εκπαιδευτική τεχνολογία. Ο όρος «εκπαιδευτική τεχνολογία» αναφέρεται σε μια ποικιλία τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται για την υποβοήθηση της μάθησης και της αξιολόγησης της διδασκαλίας. Ο όρος φαίνεται ακόμη χρήσιμος τόσο για ηλεκτρονικές συσκευές, όσο και σε Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη νέων γνωστικών δεξιοτήτων σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης (Liu, et al, 2013).

Η διδασκαλία που ενσωματώνει ηλεκτρονικά μέσα, πλέον αφορά και τη διαδικασία μάθησης με κινητές ηλεκτρονικές συσκευές. Επιπλέον, αφορά τη λεγόμενη «διαθεματική μάθηση». Αναφορικά με τη διαθεματική μάθηση στον τομέα των μαθησιακών διαταραχών γενικότερα και των μαθησιακών δυσκολιών ειδικότερα, δυστυχώς η ερευνητική βιβλιογραφία είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Περιληπτικά, θα μπορούσε κανείς να ορίσει τη διαθεματική μάθηση ως εκείνη που χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή λοιπόν, περιλαμβάνει κάποια ειδικά λογισμικά προγράμματα (softwares) και γενικά θέτει σε ουσιαστική χρήση τα υπολογιστικά δίκτυα μέσα στη σχολική αίθουσα. Πέρα από τη συσκευή του ηλεκτρονικού υπολογιστή σταθερού ή φορητού (desktop / laptop), η διαθεματική μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει κάθε άλλη συσκευή (smartphone, tablet) που μπορεί να επικοινωνήσει ασύρματα με κάποια άλλη (Liu, et al, 2013).

Η συμβολή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και ειδικά στην ειδική αγωγή και τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει, πράγματι, να προσφέρει πολλά στην *αυτορρύθμιση* της μάθησης υποστηρίζοντας τον εκπαιδευτικό, όσο και χωρίς υποστηρίζοντας την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. «Αυτορρυθμιζόμενη» θεωρείται η μάθηση που αναφέρεται σε σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες που γεννά ο μαθητής, τις οποίες παρακολουθεί και προσαρμόζει μακροπρόθεσμα, με σκοπό την επίτευξη μαθησιακών στόχων (Harris et al., 1994 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι παραπάνω ερευνητές, που εστίασαν στον ορισμό της αυτορρυθμιζόμενης διδασκαλίας, επισημαίνουν κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά της:

- i. τη στοχοθεσία
- ii. τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών
- iii. την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού
- iv. την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου
- v. τις πεποιθήσεις αυτό-κινητοποίησης
- vi. την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό
- vii. την ικανοποίηση από την προσπάθεια (Bokaert, 2000 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όταν αλληλεπιδρούν, οδηγούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο να αυτορρυθμίσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά ώστε να επιτύχουν στο μαθησιακό έργο (Barkley, 1997· Du Paul & Stoner, 1994 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η αυτορρύθμιση της μάθησης κρίνεται από τους επαγγελματίες ως μια εξαιρετικά σημαντική διαδικασία για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα. Κάπου εδώ, λοιπόν, εισάγεται και ο ρόλος της τεχνολογίας και της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς υποβοηθά την αλληλεπίδραση αυτών των κριτηρίων.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, στη σχολική τάξη, δεν είναι πλέον ασυνήθιστες οι προβολές ταινιών με τη χρήση συσκευής DVD player. Έχει διαπιστωθεί, ότι με αυτόν τον τρόπο, το περιεχόμενο του μαθήματος προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών για τουλάχιστον 10-15' της ώρας. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διακόψει την προβολή της βιντεοταινίας, ώστε να απαντήσει σε απορίες ή να επαναλάβει κάποια σκηνή, σε περίπτωση που οι μαθητές το ζητήσουν. Ακόμα και το θεωρητικά ξεπερασμένο πλέον, μαγνητόφωνο, έχει φανεί εξαιρετικά χρήσιμο στη σχολική τάξη για την ακρόαση δοκιμίων ή ποιημάτων.

Σήμερα, θα έλεγε κανείς πως, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το προσωπικό του κινητό τηλέφωνο για την ακρόαση ηχητικών αποσπασμάτων για τυχόν ανάγκες του μαθήματος. Σύμφωνα με άρθρο της εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κ. Σιομπότη, η εμπειρία έχει δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να βρουν το ρυθμό της μουσικής.

Συνεπώς η εξάσκηση μέσα από την ακρόαση είναι σημαντική. Τέλος, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές θεωρούνται πλέον απαραίτητο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού – από το να προετοιμάσει ο ίδιος ένα αρχείο για το μάθημα, μέχρι να βάλει άσκηση στους μαθητές. Σκοπός είναι, οι μαθητές με ΜΔ να απαντούν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου με τη χρήση του πληκτρολογίου του Η/Υ και να ακολουθεί σύντομα η αξιολόγηση και η αυτοδιόρθωση (Σιομπότη, ανάκτηση από το διαδίκτυο).

Οι ερευνητές κάνουν λόγο για επιτακτική ανάγκη εξατομικευμένης χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αναγνωρίζουν, δηλαδή, την ευεργετική του δράση. Επιπλέον, θεωρείται σημαντική η παρατήρηση ότι ο υπολογιστής είναι η διέξοδος για μάθηση και εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, μένει να πραγματοποιηθούν μεγάλα βήματα προόδου, προκειμένου να προσεγγιστεί αυτός ο στόχος (Vosniadou, 1994).

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Μέθοδος έρευνας – Το ερωτηματολόγιο

Για τις ανάγκες της επιστημονικής έρευνας, οι ερευνητές επιθυμούν, όχι μόνο συλλέξουν δεδομένα αλλά και να τα αξιολογήσουν και να τα κατηγοριοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο. Αυτός ο τρόπος πρέπει να είναι ταυτόχρονα και συστηματικός, ώστε να οδηγήσει σε μια βαθύτερη γνώση της κατάστασης που καταδεικνύουν τα αποτελέσματα. Η συλλογή και ανάλυση δεδομένων που προέρχονται από μια συγκεκριμένη περίπτωση ή ομάδα μελών ονομάζεται «απογραφή» - ωστόσο, αυτή δεν είναι δυνατόν να εφαρμοσθεί στην πλειοψηφία των ερευνητικών περιπτώσεων για πρακτικούς και οικονομικούς λόγους. Οι πιο γνωστές μέθοδοι έρευνας είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο.

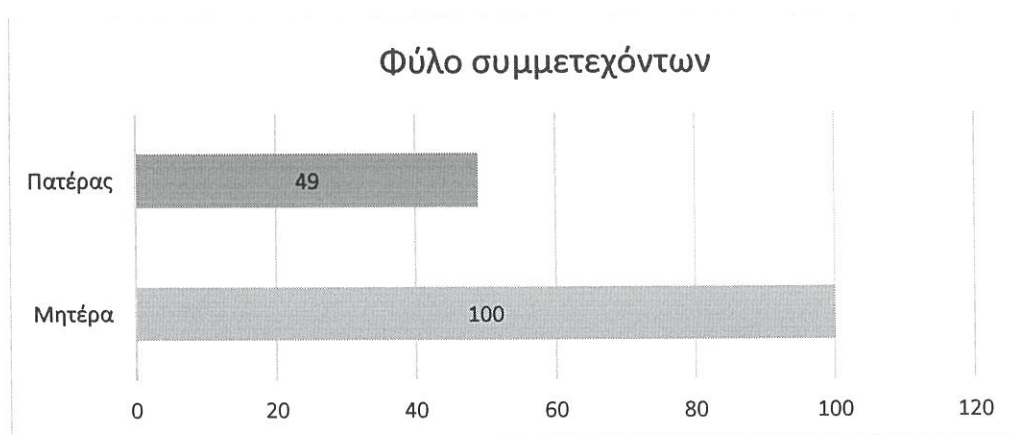
Για την παρούσα εργασία έχει επιλεγεί η μέθοδος της έρευνας με ερωτηματολόγιο, επειδή τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις που κάνουν την διεξαγωγή έρευνας με ερωτηματολόγιο πιο ομαλή και ασφαλή. Αρχικά, το δείγμα ατόμων, για το οποίο θα γίνει ειδική αναφορά παρακάτω, είναι πολύ συγκεκριμένο. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ομάδα αναφοράς με παρόμοια χαρακτηριστικά. Αυτό είναι ένα στοιχείο το οποίο ευνοεί τη χρήση ερωτηματολογίου. Η έρευνα, δηλαδή, στοχεύει σε άτομα με μη ετερόκλητα χαρακτηριστικά.

Ως ερωτηματολόγιο ορίζεται ένα σύνολο δομημένων ερωτήσεων, τις οποίες τα άτομα καλούνται να απαντήσουν. Έτσι, γίνεται εφικτό και πιο ασφαλές για τους ερευνητές να συλλέγονται δεδομένα ζητώντας από ανθρώπους να απαντήσουν στο ίδιο ακριβώς σύνολο ερωτήσεων. Χρησιμοποιούνται συνήθως στα πλαίσια μιας ερευνητικής στρατηγικής, προκειμένου να συλλεχθούν περιγραφικά και επεξηγηματικά, δεδομένα για απόψεις, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά, στάσεις κ.λπ. Συνοπτικά, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει διάφορες τεχνικές συλλογής δεδομένων, όπου κάθε ερωτώμενος απαντά στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων, με προκαθορισμένη σειρά (kallipos.gr).

4.2 Επιλογή του δείγματος

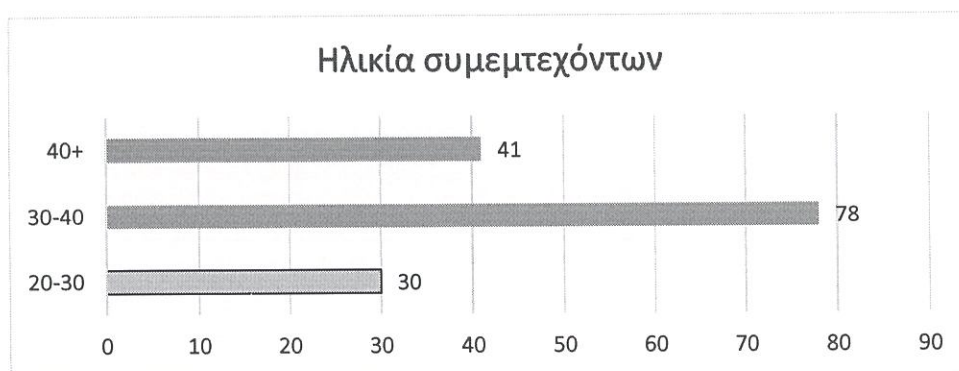
Για μια πρώτη γνωριμία με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το ερωτηματολόγιο απαιτούσε την καταγραφή κάποιων προσωπικών και δημογραφικών στοιχείων σε γενικό επίπεδο. Συνολικά, στην έρευνα έλαβαν μέρος 149 συμμετέχοντες, από τους οποίους οι 49 δήλωσαν «πατέρας» και οι 100 δήλωσαν «μητέρα» (Πίνακας 1). Πρόκειται για μια αναλογία 1 προς 2 σε επίπεδο φύλου, με τις γυναίκες, ουσιαστικά να ανέρχονται σε διπλάσιο αριθμό από τους άντρες που έχουν οικογένεια.

Πίνακας 1. Φύλο συμμετεχόντων



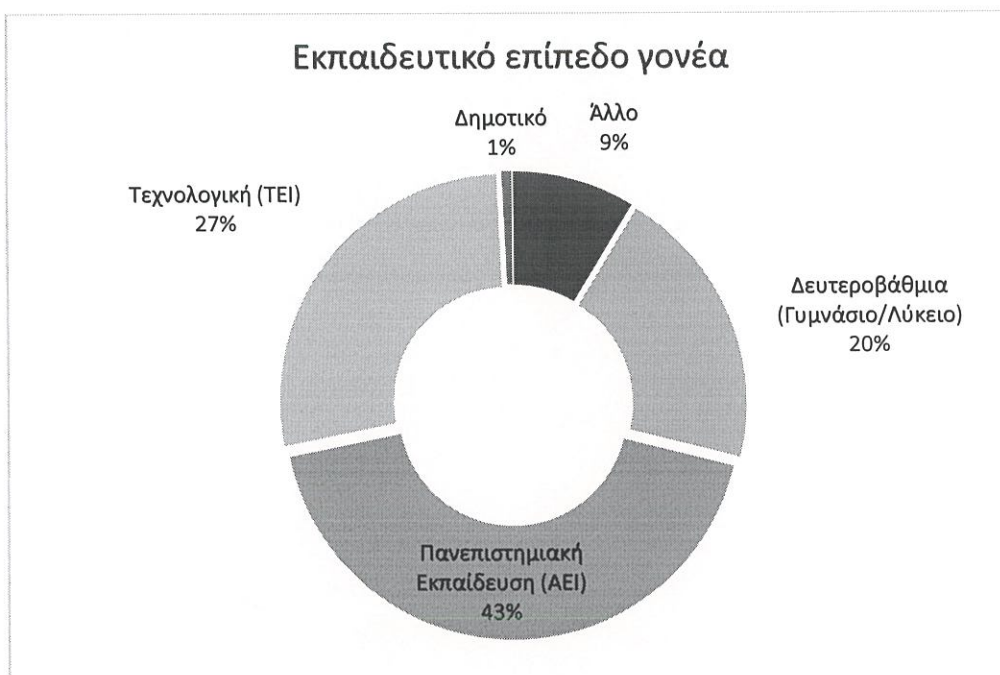
Σε ό,τι αφορά το ηλικιακό προφίλ των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως, η πλειοψηφία αφορούσε άτομα 30-40 ετών. Πιο συγκεκριμένα, 78 άτομα δήλωσαν πως βρίσκονται σε αυτή την ηλικία, 41 άτομα δήλωσαν πως είναι άνω των 40 ετών, ενώ 30 άτομα δήλωσαν ότι βρίσκονται σε ηλικία 20-30 ετών (Πίνακας 2). Όπως ήταν αναμενόμενο, άτομα ηλικίας 30-40 ετών έχουν συνήθως αποκτήσει παιδιά, συνεπώς, αυτό το ποσοστό συμμετεχόντων δικαιολογείται απόλυτα.

Πίνακας 2, Ηλικία συμμετεχόντων



Το εκπαιδευτικό επίπεδο του συμμετέχοντα γονέα, αποτέλεσε άλλο ένα δημογραφικό στοιχείο που ζητήθηκε κατά την έρευνα. Το 43% συμμετεχόντων γονέων δήλωσε πως έχει αποφοιτήσει από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ), ενώ το 27% έχει αποκτήσει πτυχίο Τεχνολογικής Κατεύθυνσης από την ίδια βαθμίδα (ΤΕΙ). Ακόμη, το 27% των γονέων αφορά απόφοιτους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λύκειο/ Γυμνάσιο), ενώ το υπόλοιπο 10% των συμμετεχόντων δήλωσε κάτι «άλλο» ως επιλογή εκπαιδευτικού επιπέδου (Πίνακας 3).

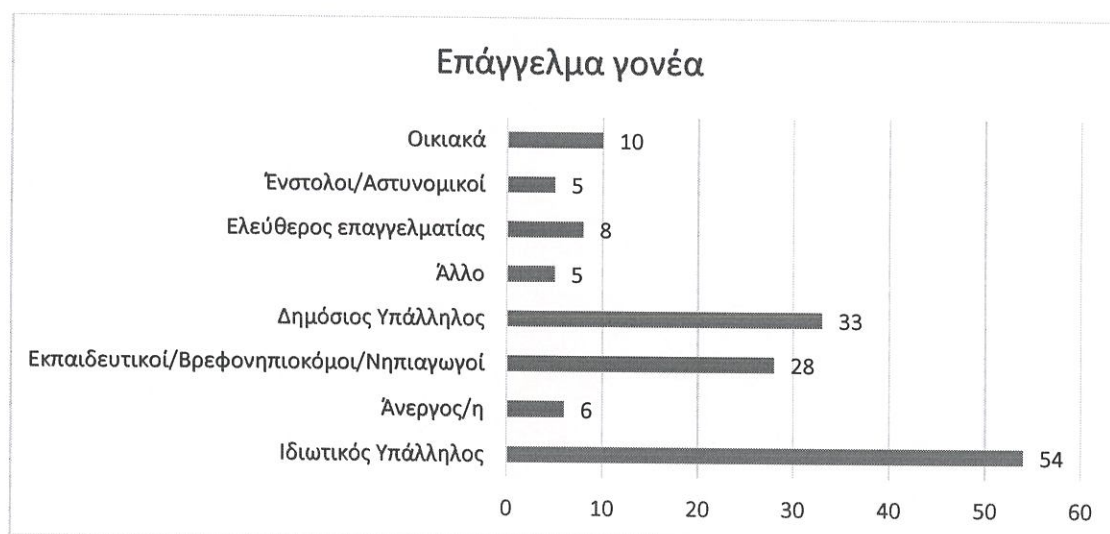
Πίνακας 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέα



Σε επίπεδο επαγγελματικής ενασχόλησης των γονέων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, συλλέχτηκε πληθώρα διαφορετικών απαντήσεων, οι οποίες συμπυκνώνονται στον Πίνακα 4, κατηγοριοποιημένες κατά είδος απασχόλησης. Η πλειοψηφία των

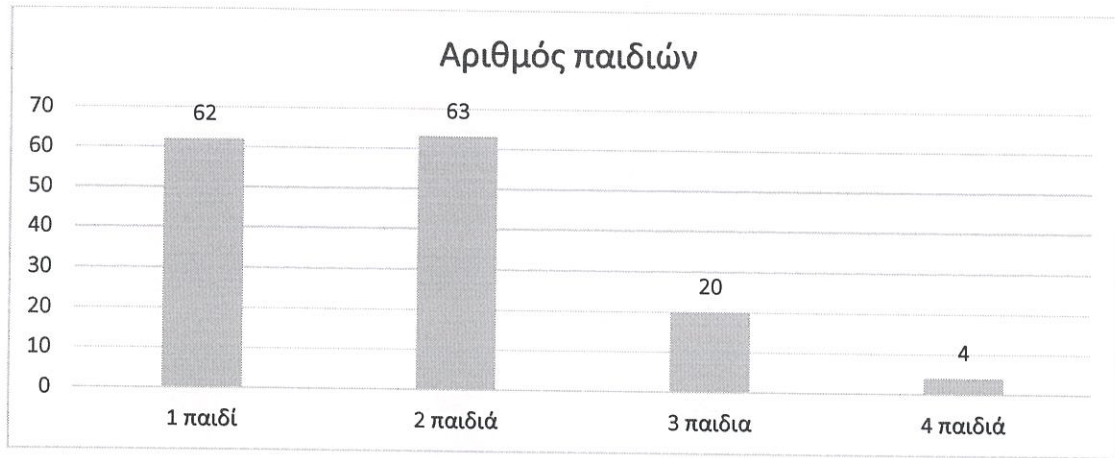
γονέων δήλωσε εργασία στον ιδιωτικό τομέα (54 από 149 άτομα), με τους Δημόσιους Υπαλλήλους και τους Εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να ακολουθούν σε μικρότερα ποσοστά. Μικρότερη μερίδα των συμμετεχόντων δήλωσε ενασχόληση με τα οικιακά (μητέρες στο σύνολό τους), την απασχόληση σε υπηρεσία ένστολων (Αστυνομία, Στρατός) και την απασχόληση ως Ελεύθερος Επαγγελματίας. Τέλος, 9 άτομα δήλωσαν ανεργία και 5 άτομα δήλωσαν ενασχόληση που δεν εμπίπτει σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες (αλιεία, γεωργία, κ.α.).

Πίνακας 4. Επαγγελματική ενασχόληση συμμετεχόντων γονέων



Σημαντικό ήταν, για την έρευνα, να ζητηθεί και ο αριθμός των παιδιών κάθε γονέα, ώστε αμέσως μετά, να ακολουθήσουν ερωτήσεις σχετικές με τυχόν μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιο από τα παιδιά. Οι γονείς με 1 παιδί σχεδόν ισοψήφησαν με τους γονείς δύο παιδιών (62 και 63 άτομα αντίστοιχα). Ακολούθησαν, σε αριθμό, οι γονείς με 3 παιδιά (20 άτομα από 149) και 4 γονείς με τέσσερα παιδιά (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Αριθμός παιδιών



Περισσότερα στοιχεία σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο.

4.3 Χρήση διαδικτυακών εφαρμογών στην έρευνα

Για την ανάγκη πραγματοποίησης της έρευνας για την παρούσα εργασία, επιλέχτηκε η πλατφόρμα που παρέχεται δωρεάν από τη Google και ονομάζεται Google Forms. Πρόκειται για μια εύκολα λειτουργική πλατφόρμα, φιλική προς το χρήστη, ενώ χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο από ερευνητές και ακαδημαϊκούς μελετητές, καθώς θεωρείται μια αξιόπιστη πηγή για να φιλοξενήσει μια έρευνα. Το Google Forms είναι μια εφαρμογή διαχείρισης έρευνας που περιλαμβάνεται στη σουίτα γραφείου του Google Drive μαζί με τα Έγγραφα Google, τα Φύλλα Google και τις Παρουσιάσεις Google. Το Google Forms είναι ένα εργαλείο που επιτρέπει τη συλλογή πληροφοριών από χρήστες μέσω μιας εξατομικευμένης έρευνας ή κουίζ. Οι πληροφορίες στη συνέχεια συλλέγονται και συνδέονται αυτόματα σε ένα υπολογιστικό φύλλο. Το υπολογιστικό φύλλο συμπληρώνεται με τις απαντήσεις της έρευνας και του κουίζ.

Αρχικά, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο στήθηκε ερώτηση προς ερώτηση στην εν λόγω πλατφόρμα, από όπου δίνεται η δυνατότητα εξαγωγής ενός συνδέσμου (link), το οποίο στη συνέχεια στάλθηκε ως προτεινόμενο για συμπλήρωση σε υποψήφιους συμμετέχοντες. Οι περισσότερες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν χαρακτηριστεί ως «υποχρεωτικές», γεγονός που δεν άφηνε ιδιαίτερα περιθώρια για

παράβλεψη ή μη απάντηση ερωτήσεων από τον συμμετέχοντα. Κατά συνέπεια, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου αναμένονταν να είναι άκρως λεπτομερείς και με υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

Η έρευνα απέδωσε μια σειρά από πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα, ενώ η συμμετοχή υπήρξε άκρως ικανοποιητική ως προς τον αριθμό των ατόμων που συμφώνησαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Παρακάτω, δίνονται αναλυτικά οι παρατηρήσεις που έγιναν μετά από τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων.

Τμήματα του ερωτηματολογίου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΤΙΛΗΨΕ...
docs.google.com

8. Τι πιστεύετε ότι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες

Στήλη 1

Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	<input type="checkbox"/>
Ειδική διάσπαση προσοχής (με ή χωρίς υπερκινητικότητα)	<input type="checkbox"/>
Δυσλεξία	<input type="checkbox"/>
Δυσκολίες στην γλώσσα και στο λόγο	<input type="checkbox"/>
Χαμηλή νοητική ικανότητα	<input type="checkbox"/>
Δυσγραφία	<input type="checkbox"/>
Δυσπραξία	<input type="checkbox"/>

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΤΙΛΗΨΕ...
docs.google.com

13. Άριστη σχέση σχολείου και οικογένειας έχουμε όταν: *

Οι δύο θεσμοί (σχολείο και οικογένεια) περιορίζονται στο χώρο και στο ρόλο τους, αρκεί βεβαίως, οι γονείς να στηρίζουν ηθικά το σχολείο στο έργο του και να έχουν από το δάσκαλο του παιδιού τους ενημέρωση για την πορεία του, την οποία και να στηρίζουν συναισθηματικά

Σχολείο και οικογένεια βρίσκονται σε αμφίδρομη επικοινωνία με την οικογένεια να επιτελεί επικουρικό ρόλο κυρίως στις κατ' οίκον εργασίες και στην στελέχωση σχολικών επιτροπών που προβλέπει ο

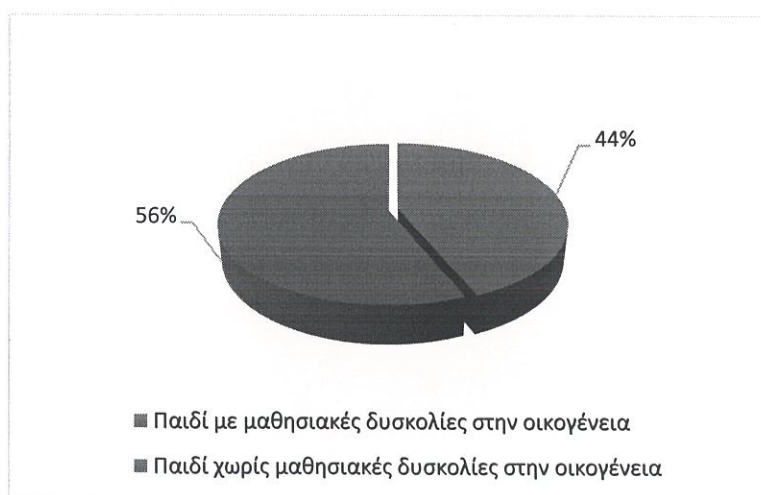
5. Αποτελέσματα έρευνας

5.1 Ποσοτικές καταμετρήσεις και Περιγραφική Στατιστική

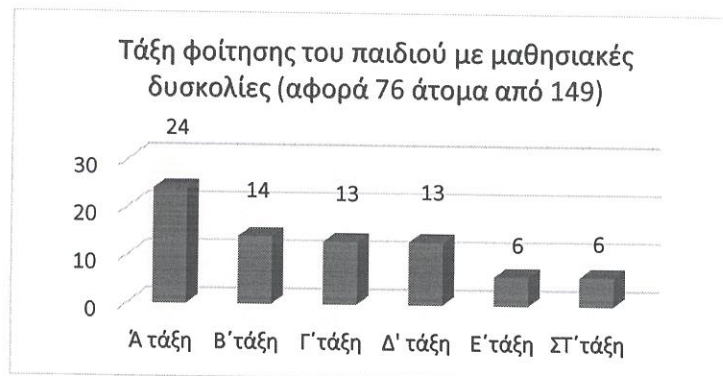
Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν μετά από διενέργεια έρευνας με διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις θα σχολιαστούν αναλυτικά, ενώ θα γίνει και παράθεση των ποσοτικών μετρήσεων με απεικόνιση σε γραφήματα. Σκοπός είναι η σαφέστερη και πιο ακριβής απόδοση και απεικόνιση των δεδομένων. Η ποσοτική μέτρηση και παραγωγή των γραφημάτων έγινε με τη χρήση των εργαλείων που παρέχονται από τα υπολογιστικά φύλλα της σουίτας εφαρμογών γραφείου Microsoft Office Suite.

Σε συνέχεια του γενικότερου προφίλ των συμμετεχόντων, η έρευνα κατέδειξε ότι, από το σύνολο των 149 συμμετεχόντων, λιγότεροι από τους μισούς, δηλαδή το 44%, δήλωσε πως κάποιο από τα παιδιά τους αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 6). Από αυτό το ποσοστό, οι 24 γονείς δήλωσαν πως το παιδί τους, φοιτά στην Α' τάξη Δημοτικού, 14 δήλωσαν φοίτηση στην Β' τάξη, ίσος αριθμός ατόμων δήλωσε φοίτηση στις τάξεις Γ' και Δ' (13 και 13 αντίστοιχα), ενώ 12 άτομα μοιράστηκαν ανάμεσα σε φοίτηση σε Ε' και ΣΤ' τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Πίνακας 7).

Πίνακας 6. Ποσοστό γονέων με παιδιά με ΜΔ

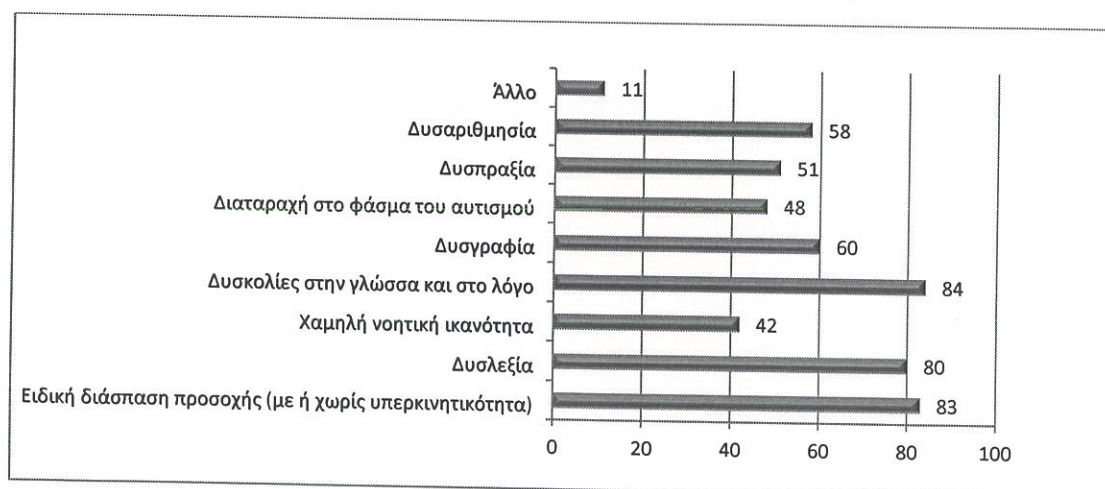


Πίνακας 7. Τάξη φοίτησης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες



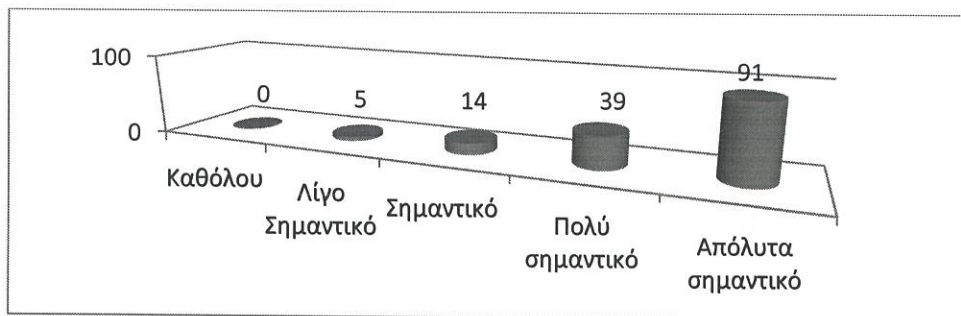
Σε επόμενη φάση, το ερωτηματολόγιο εστίασε στις απόψεις των γονέων σχετικά με το τι ακριβώς θεωρείται Μαθησιακή Δυσκολία, με σκοπό τη διερεύνηση της σαφούς ή μη εικόνας που έχουν οι γονείς για το εν λόγω ζήτημα – είτε εμπλέκονται είτε όχι σε αυτό (Πίνακας 8). Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν πολλαπλές απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα, ανάλογα με τις γνώσεις ή τις πεποιθήσεις τους. Η πλειοψηφία των γονέων μοιάζει να προσδιορίζει τις ΜΔ ως δυσκολίες που σχετίζονται με τη γλώσσα και τον προφορικό λόγο, τη δυσλεξία και τη διάσπαση προσοχής του παιδιού. Ακολουθεί ένα εξίσου αξιοσημείωτο ποσοστό γονέων που συνδέουν τις μαθησιακές δυσκολίες με τη δυσγραφία και τη δυσαριθμησία του παιδιού, ενώ ακολουθεί μια μερίδα ατόμων που κάνουν λόγο για δυσπραξία γενικά και διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Τέλος, ένα χαμηλότερο ποσοστό επέλεξε να συνδέσει τις ΜΔ με χαμηλή νοητική ικανότητα, ενώ 11 άτομα δήλωσαν την επιλογή «άλλο», η οποία παραπέμπει σε οποιαδήποτε άλλη δυσκολία πέρα από αυτές που αναφέρθηκαν.

Πίνακας 8. Τι πιστεύετε ότι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες



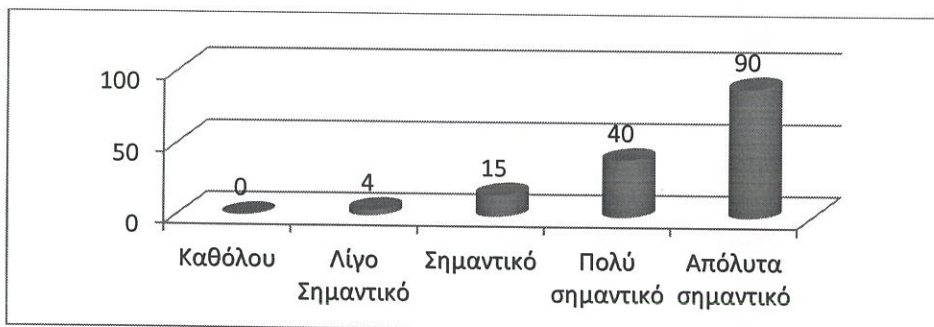
Το αμέσως επόμενο πακέτο ερωτήσεων σκόπευε στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού σε διάφορα κρίσιμα ζητήματα και περιστάσεις που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία και την ταυτόχρονη αντιμετώπιση και χειρισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων τη θεωρεί πολύ σημαντική, ενώ σχεδόν το σύνολο των γονέων τη θεωρεί τουλάχιστον σημαντική (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Ρόλος εκπαιδευτικού στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων



Στο ίδιο κλίμα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον καθορισμό μεθόδων για την προώθηση της μάθησης κρίνεται συνήθως από σημαντικό έως πολύ σημαντικό, γεγονός που καταδεικνύει το πόσο οι γονείς βασίζονται ή επιθυμούν να βασίζονται στο σωστό χειρισμό μιας τάξης με παιδιά με ΜΔ από τον εκπαιδευτικό (Πίνακας 10).

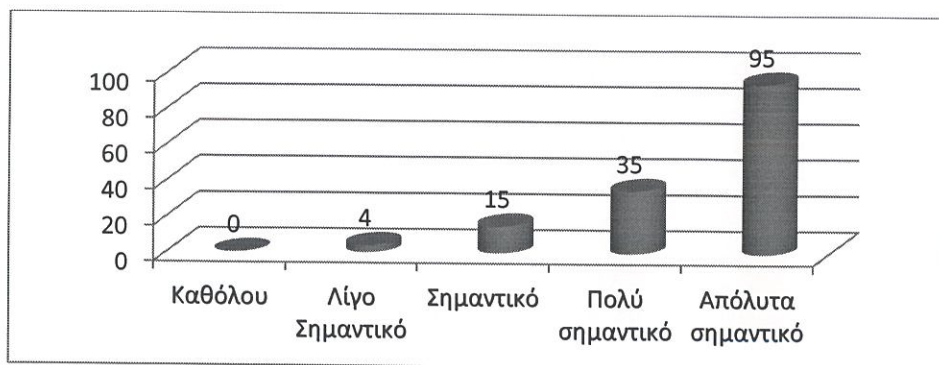
Πίνακας 10. Ρόλος εκπαιδευτικού στον καθορισμό μεθόδων για την προώθηση της μάθησης



Υψηλή σημασία και αξία δείχνουν να αποδίδουν οι γονείς στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ

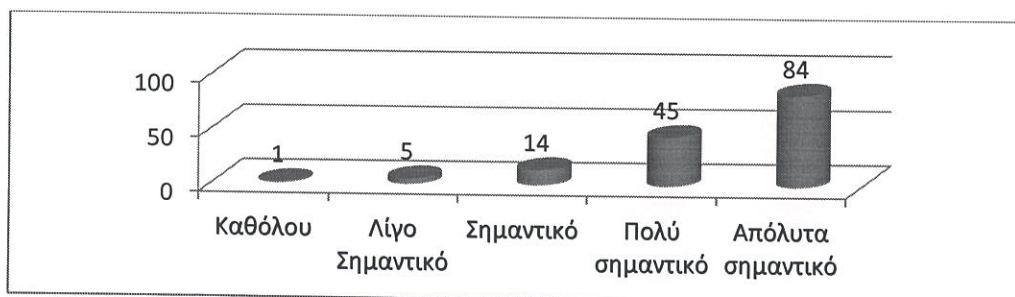
του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, 95 άτομα από το σύνολο των 149, θεωρούν πως ο ρόλος αυτός είναι πολύ σημαντικός (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Ρόλος εκπαιδευτικού στην επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού

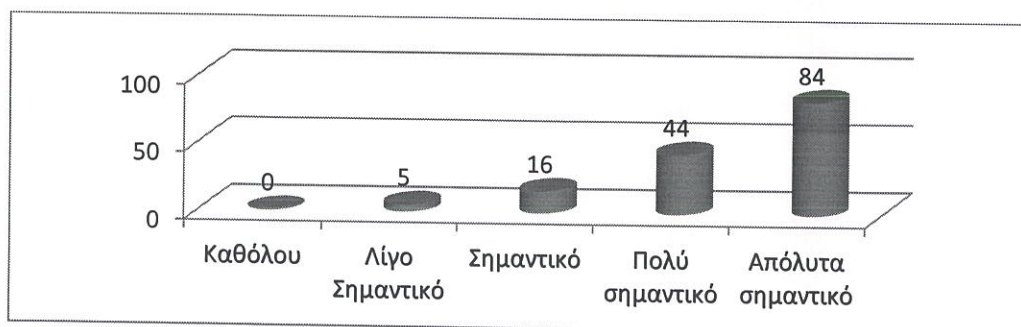


Μικρότερο ποσοστό γονέων βρίσκει πολύ σημαντική την ιεράρχηση των μαθησιακών στόχων του μαθήματος αλλά και την ανάθεση εργασιών για το σπίτι (ως προς το είδος, την έκταση κλπ). Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στη μη εξοικείωση των γονέων με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη φύση της, καθώς θα περίμενε κανείς ότι, τα δύο παραπάνω κριτήρια θα θεωρούνται περισσότερο σημαντικά για τάξεις όπου φοιτούν παιδιά με ΜΔ. (Πίνακες 12 και 13)

Πίνακας 12. Ρόλος εκπαιδευτικού στην ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος

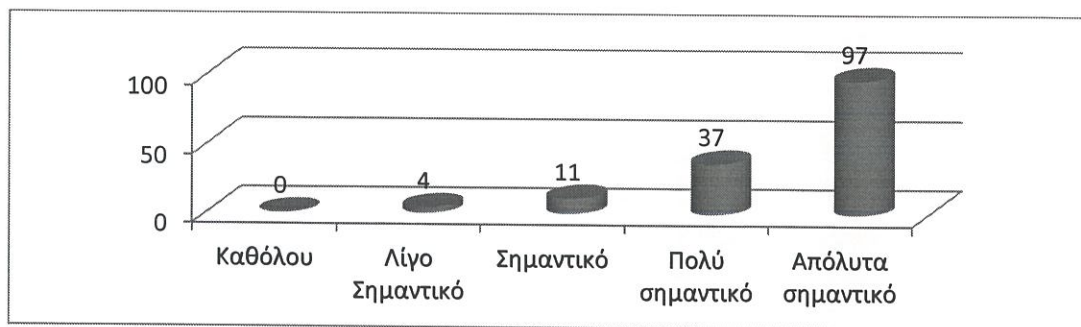


Πίνακας 13. Ρόλος εκπαιδευτικού στην ανάθεση εργασιών για το σπίτι (είδος, έκταση, κλπ).



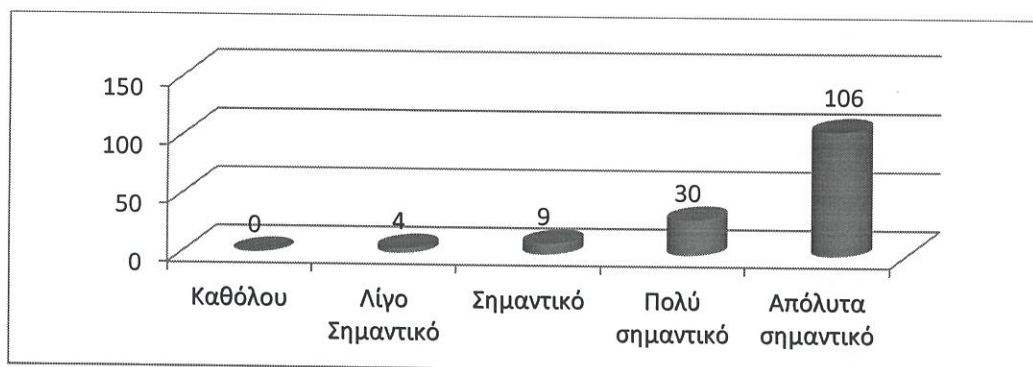
Στον Πίνακα 14, διαφαίνεται ξεκάθαρα η κρίση των γονέων σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Η πλειοψηφία θεωρεί αυτό το ρόλο τουλάχιστον σημαντικό και – κυρίως – απόλυτα σημαντικό – σε ποσοστό άνω του 80%.

Πίνακας 14. Ρόλος εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή



Επιπλέον, οι γονείς φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία του να ενημερώνει ο εκπαιδευτικός τους ίδιους για την πορεία του παιδιού. Σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων θεώρησε «απόλυτα σημαντική» την ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Ρόλος εκπαιδευτικού για την ενημέρωση γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο

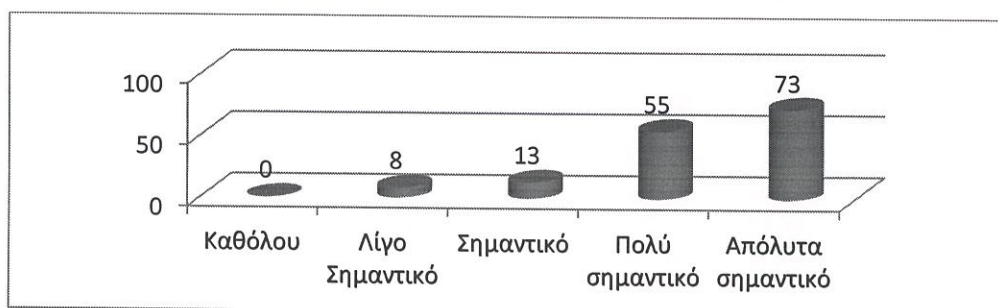


Σταθερά σημαντική κρίνεται από τους συμμετέχοντες η παρουσία του καθηγητή για την οργάνωση και τη λειτουργία της τάξης (Πίνακας 16) αλλά και για την επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Πίνακας 17).

Πίνακας 16. Ρόλος εκπαιδευτικού για την οργάνωση και λειτουργία της τάξης

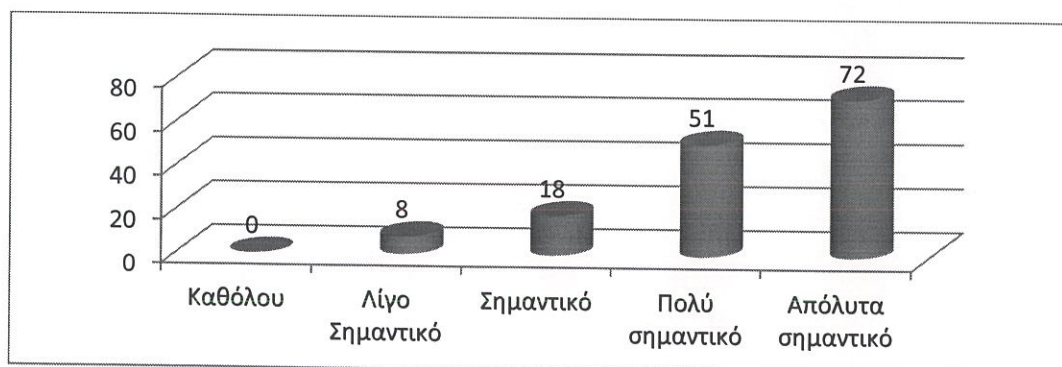


Πίνακας 17. Ρόλος εκπαιδευτικού για την επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων



Προοδευτικά ανοδικά σημαντικό κρίνουν οι γονείς το ρόλο του εκπαιδευτικού σε ό,τι αφορά τη διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο. Και πάλι, πρόκειται για μια έννοια που δεν είναι ενδεχομένων απόλυτα σαφής και κατανοητή σε μη επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, καθώς μόνο όσοι εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία είναι σε θέση να αντιληφθούν καλύτερα τον όρο «αποκλίνω από το μέσο όρο». Παρ' όλα αυτά, αυτή η έκφανση της μάθησης, θεωρήθηκε πάρα πολύ σημαντική από 72 άτομα (από τα συνολικά 149), ενώ θεωρήθηκε πολύ σημαντική από 51 άτομα ακόμη (Πίνακας 18).

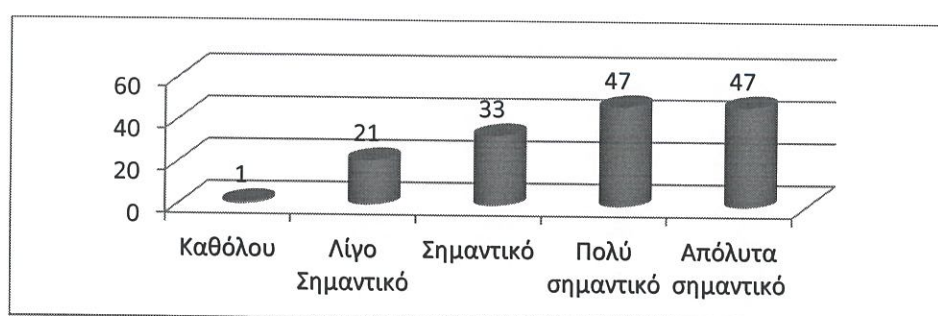
Πίνακας 18. Ρόλος εκπαιδευτικού στη διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο



Εντυπωσιακά καθοδική πορεία φαίνεται να ακολουθεί η σημασία που αποδίδουν οι γονείς στο ρόλο του εκπαιδευτικού στον τομέα της κοινωνική και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών – και πιο συγκεκριμένα στην καλλιέργεια

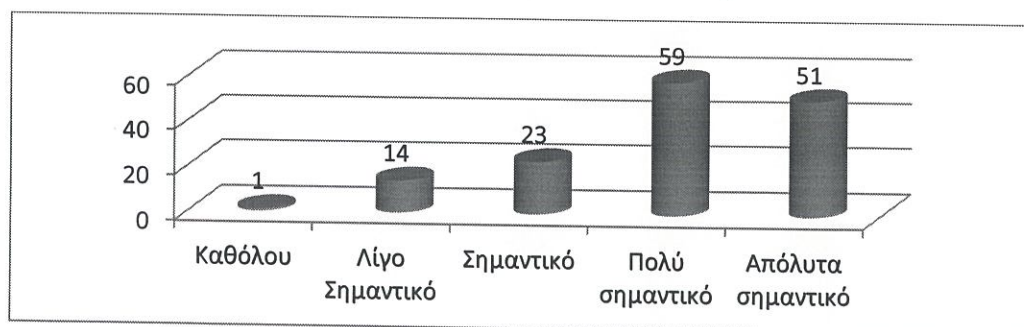
αξιών, την αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων κ.α. Σε αυτό το ερώτημα, οι απαντήσεις φαίνεται να μοιράζονται σχεδόν ισόποσα ανάμεσα σε λιγότερο και περισσότερο σημαντικές. Πιο αναλυτικά, 21 άτομα θεωρούν αυτό το ρόλο λίγο σημαντικό, ενώ 33 άτομα τον κρίνουν απλά σημαντικό. Η πλειοψηφία (94 άτομα συνολικά) επιμένουν να θεωρούν το ρόλο αυτό πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό, χωρίς όμως να τον υποστηρίζουν το ίδιο με ρόλους που προτάθηκαν σε προηγούμενες ερωτήσεις (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Ρόλος εκπαιδευτικού στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (καλλιέργεια αξιών, αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων)



Αναφορικά με την ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική, κοινωνική συναισθηματική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη), η πλειοψηφία των γονέων κρίνει το ρόλο του εκπαιδευτικού πολύ σημαντικό (59 άτομα) έναντι λιγότερων ατόμων (51) που τον κρίνουν ως απόλυτα σημαντικό (Πίνακας 20).

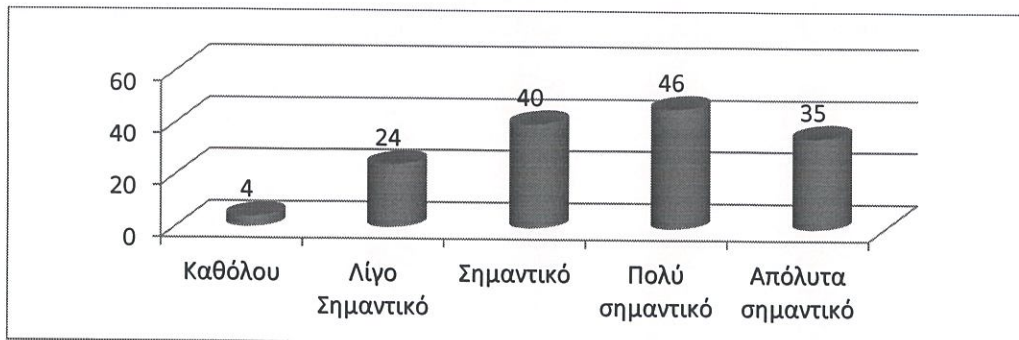
Πίνακας 20. Ρόλος εκπαιδευτικού στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική, κοινωνική συναισθηματική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη)



Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχτηκαν, ήπια σημαντική θεωρούν οι γονείς την Ευθύνη του εκπαιδευτικού για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού, δηλαδή την εκμάθηση καλών τρόπων συμπεριφοράς, την εισαγωγή σε αξίες και την

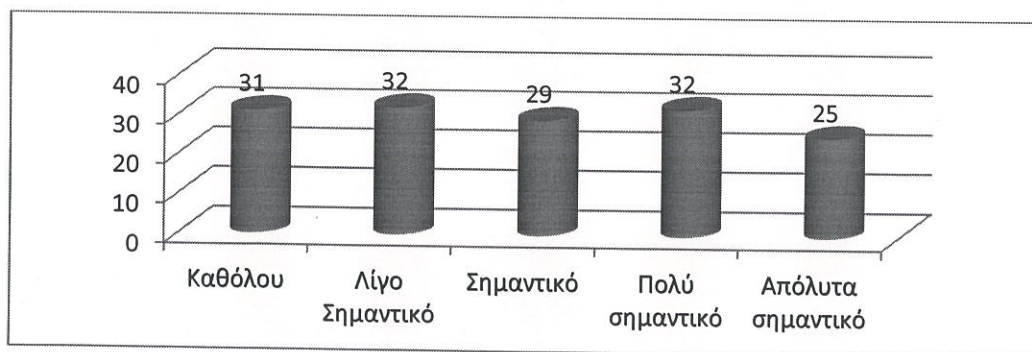
υιοθέτηση στάσεων και πεποιθήσεων (Πίνακας 21). Συνολικά 86 άτομα απάντησαν μετριοπαθώς για τη σημασία αυτού του ρόλου.

Πίνακας 21. Ευθύνη εκπαιδευτικού για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες στάσεις)



Σχετικά υποτονικά κινήθηκε η εκτίμηση της σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προς την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, όπως αποδεικνύεται και από τον Πίνακα 22. Πιθανώς, οι γονείς διατηρούν μια πιο θεωρητική εντύπωση για το ρόλο του εκπαιδευτικού και, μιας και η ευθύνη για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, αποτελεί ένα πιο πρακτικό ζήτημα, οι συμμετέχοντες δεν το θεωρούν σημαντικό. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, η υλικοτεχνική υποδομή στις μέρες μας συνδέεται με την πρόσβαση σε προϊόντα τεχνολογίας στις σχολικές αίθουσες και παραπέμπει πιθανά στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στην τάξη.

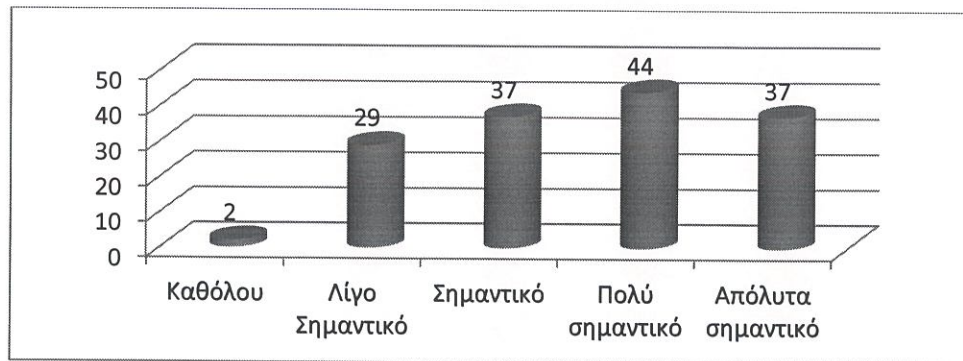
Πίνακας 22. Ρόλος εκπαιδευτικού στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου



Διάσπαρτες ήταν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα – ό,τι κι αν αυτή αφορά – όπως, για παράδειγμα, την αξιοποίηση φορέων και ιδρυμάτων, τη χρήση εξειδικευμένων ατόμων και επαγγελματιών, κ.α. Η

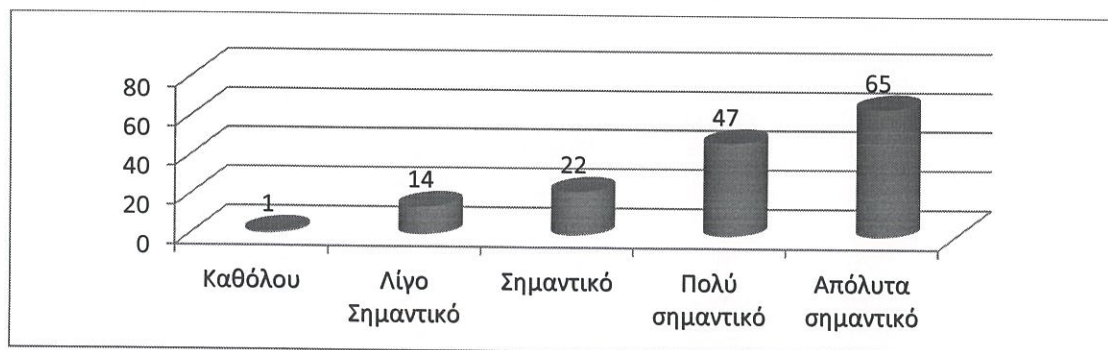
πλειοψηφία θεωρεί αυτό το ρόλο είναι απλά σημαντικό (37 άτομα), είτε πολύ σημαντικό (44 άτομα) έως απόλυτα σημαντικό (37 άτομα).

Πίνακας 23. Ρόλος εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, ιδρυμάτων, εξειδικευμένων ατόμων, κλπ)



Κλείνοντας τον κύκλο ερωτήσεων κλίμακας σχετικά με τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών σε διάφορες περιστάσεις και εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν τη σημασία του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος στις ανάγκες της τάξης. Σύμφωνα με τον Πίνακα 24, μια ήπια πλειοψηφία χαρακτήρισε το ρόλο αυτό ως απόλυτα σημαντικό, ενώ η γενική αποτίμηση δείχνει ότι τον θεωρούν μάλλον σημαντικό.

Πίνακας 24. Ρόλος εκπαιδευτικού στην προσαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος στις ανάγκες της τάξης του

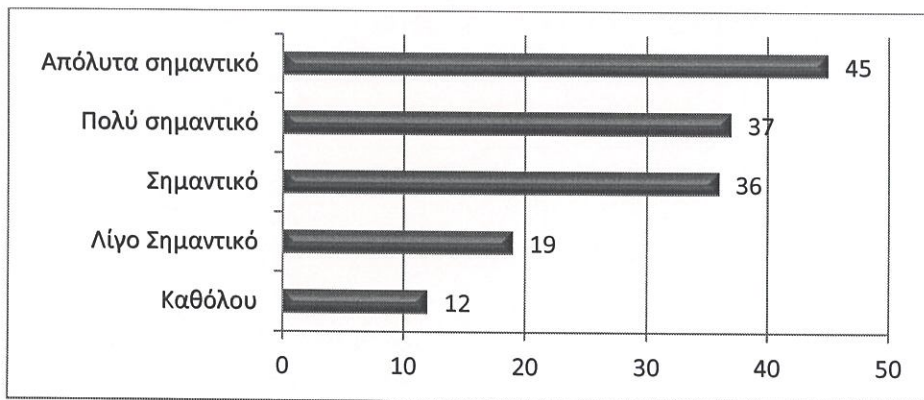


Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων, έστρεψε το ενδιαφέρον στο ρόλο του γονέα, ενώ την προηγούμενη επικεντρωνόταν στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Η έρευνα απέδωσε ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με το πώς αποτιμούν οι γονείς το ρόλο τους και εάν βλέπουν πως οι ίδιοι μπορούν να συμβάλλουν ή να επηρεάσουν

τον τρόπο λειτουργίας του παιδιού μέσα στην τάξη και τη γενικότερη πορεία και εξέλιξη του μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.

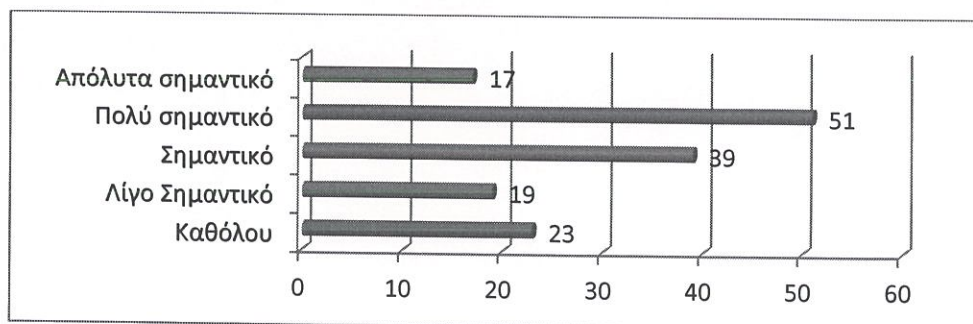
Αναλυτικά, σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου, η κεντρική ερώτηση ήταν «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχουν σημαντικό ρόλο οι γονείς στους παρακάτω τομείς» Οι επιμέρους απαντήσεις δίνονταν σε κλίμακα από το 0 έως το 4, όπου το 0 αντιστοιχούσε στην απάντηση «καθόλου» και το 4 στην απάντηση «απόλυτα σημαντικό». Οι μετρήσεις απεικονίζονται στους παρακάτω πίνακες ποσοτικά. Υπενθυμίζεται πως ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων ανήλθε σε 149.

Πίνακας 25. Ρόλος γονέα στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων



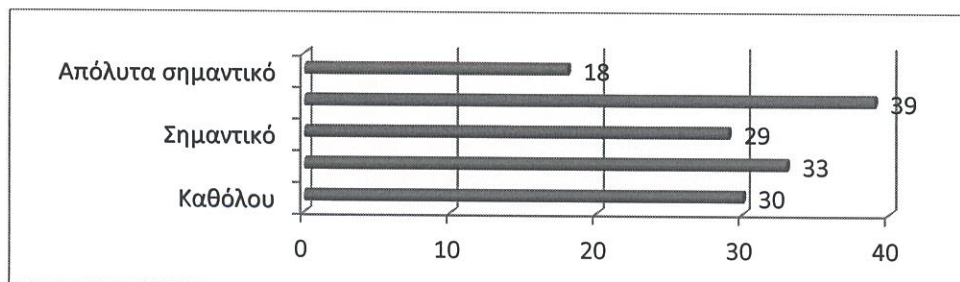
Σύμφωνα με τον Πίνακα 25, οι περισσότεροι γονείς θεωρούν σημαντικό το ρόλο τους στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων, ενώ σύμφωνα με τον Πίνακα 26, ανάμεικτες είναι οι εντυπώσεις για τη σημασία του ρόλου του γονέα στον καθορισμό μεθόδων για την προώθηση της μάθησης. Ενώ η πλειοψηφία θεωρεί το ρόλο αυτό σημαντικό, ο υπόλοιπος – καθόλου ευκαταφρόνητος – αριθμός γονέων μοιράζει τις απόψεις του σε σημαντικό ποσοστά από «καθόλου» έως «απόλυτα σημαντικό».

Πίνακας 26. Ρόλος γονέων στον καθορισμό μεθόδων για την προώθηση της μάθησης



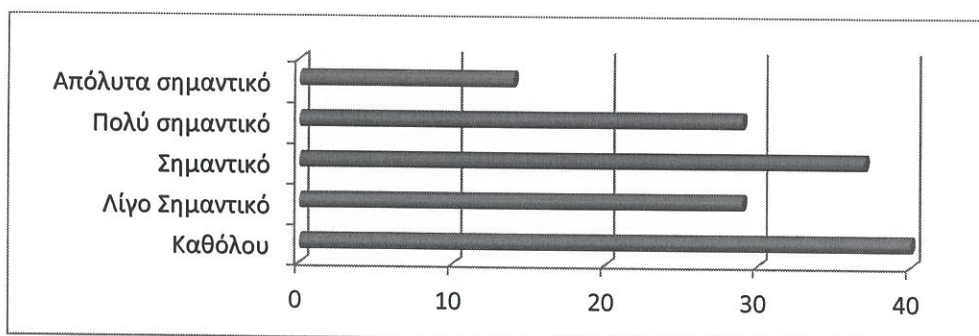
Σύμφωνα με τον Πίνακα 27, οι γονείς δεν τείνουν να θεωρούν απόλυτα σημαντικό το ρόλο τους στην επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού. Πιθανότατα συνδέουν περισσότερο τον εκπαιδευτικό με το ρόλο αυτό και έτσι δικαιολογείται αυτή η τάση.

Πίνακας 27. Ρόλος γονέα στην επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού

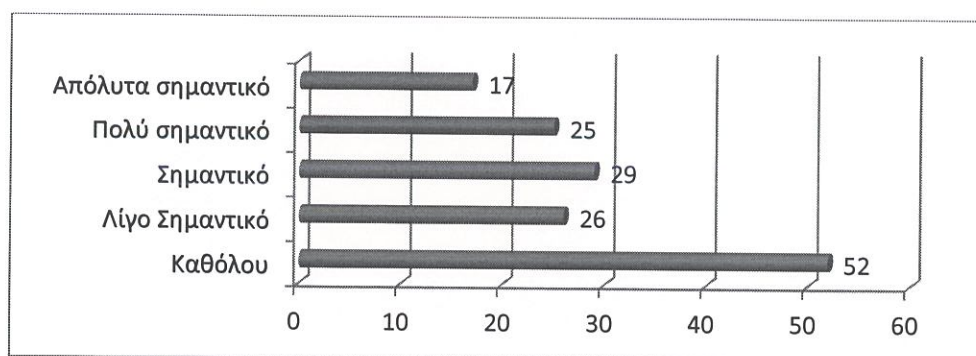


Σχετικά με το ρόλο του γονέα στην ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος, η τάση κυμαίνεται και πάλι προς το ότι ο ρόλος του γονέα χάνει τη σημασία του (Πίνακας 28). Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και στην άποψη που έχουν οι γονείς για τη σημασία του ρόλου τους στην ανάθεση εργασιών για το σπίτι (είδος, έκταση κλπ) (Πίνακας 29). Και πάλι, φαίνεται πως οι γονείς ορίζουν τον εαυτό τους ως «εξωσχολικό» και πιστεύουν πως δε μπορούν να επηρεάσουν τη διεξαγωγή του μαθήματος, αφήνοντας τον εαυτό τους έξω από αυτή τη διαδικασία.

Πίνακας 28. Ρόλος γονέα στην ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος

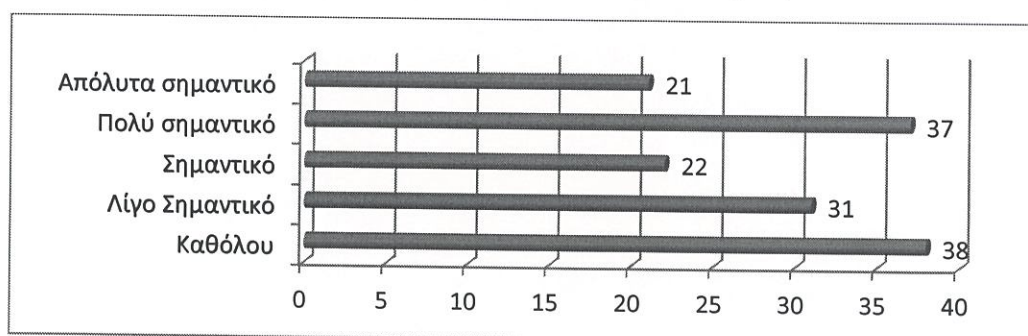


Πίνακας 29. Ρόλος γονέα στην ανάθεση εργασιών για το σπίτι (είδος, έκταση κλπ)



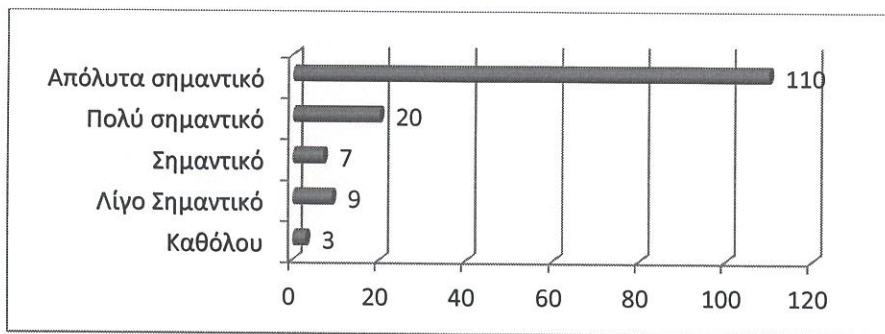
Σύμφωνα με τον Πίνακα 30, οι γονείς φαίνεται πως τοποθετούν το ρόλο τους πιο κοντά στην αξιολόγηση επίδοσης μαθητών. Συγκεκριμένα, μια ισχυρή πλειοψηφία ερωτώμενων (38 άτομα) θεωρεί ότι ο ρόλος στην αξιολόγηση της επίδοσης δεν είναι καθόλου σημαντικός, δηλαδή δε μπορούν οι ίδιοι να επηρεάσουν με κάποιο τρόπο το αποτέλεσμα. Εντυπωσιακό είναι ότι, ακόμα μια ισχυρή πλειοψηφία (37 άτομα) διαφωνούν με το παραπάνω και θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός στην αξιολόγηση των μαθητών.

Πίνακας 30. Ρόλος γονέα στην αξιολόγηση επίδοσης μαθητών



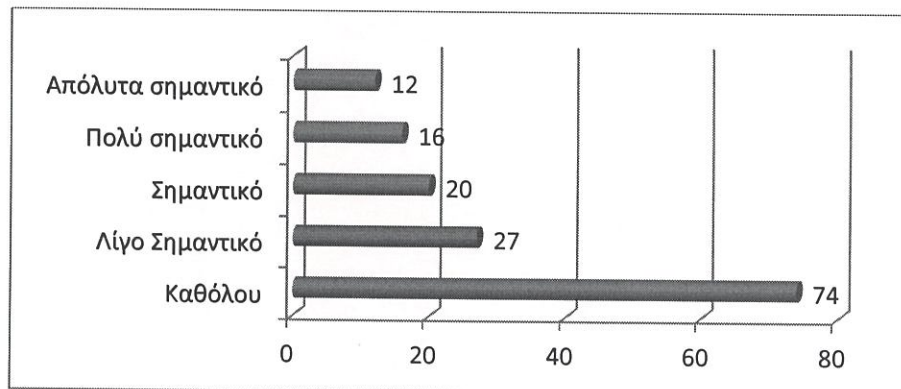
Ο Πίνακας 31 καταδεικνύει την ισχυρή πίστη που έχουν οι γονείς στην πεποίθηση ότι ο ρόλος τους στην ενημέρωση εκπαιδευτικού για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι είναι απόλυτα σημαντικός. Τα 110 άτομα από τα 149 συμφώνησαν σε αυτό.

Πίνακας 31. Ρόλος γονέα στην ενημέρωση για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού



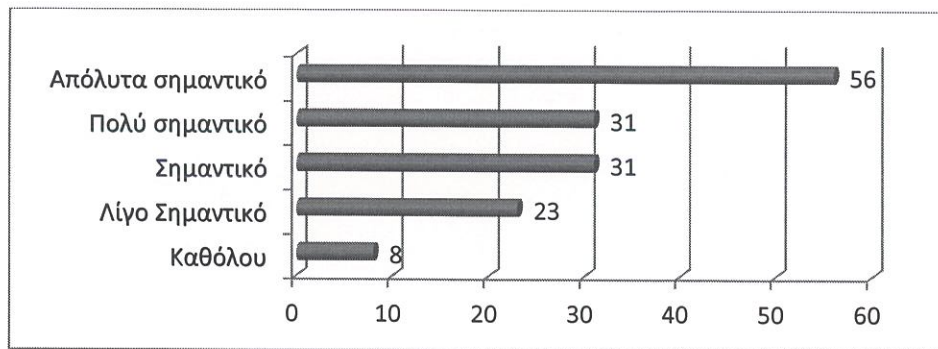
Σε ό,τι αφορά την οργάνωση και λειτουργία τάξης, οι γονείς φαίνεται πως δίνουν βαρύτητα στο ρόλο του εκπαιδευτικού περισσότερο. Έτσι, δικαιολογείται ότι, 74 άτομα, η πλειοψηφία, θεωρεί ότι ο ρόλος του γονέα δεν είναι καθόλου σημαντικός σε αυτή την περίπτωση (Πίνακας 32).

Πίνακας 32. Ρόλος γονέα στην οργάνωση και λειτουργία τάξης

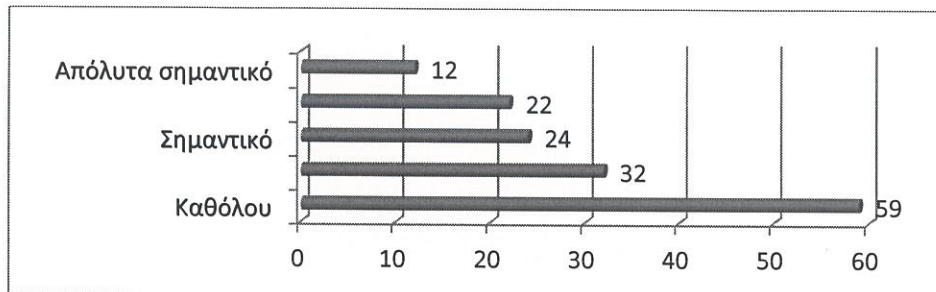


Στον αντίποδα των παραπάνω, η πλειοψηφία θεωρεί ότι ο ρόλος του γονέα στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς είναι απόλυτα σημαντικός (Πίνακας 33), ενώ φαίνεται να διαχωρίζουν και πάλι τη θέση τους από το ρόλο του εκπαιδευτικού, όταν η ερώτηση αφορά στη διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο. Συγκεκριμένα, 59 άτομα, η πλειοψηφία, θεωρεί ότι ο ρόλος του γονέα δεν είναι καθόλου σημαντικός στη διαχείριση αυτή (Πίνακας 34).

Πίνακας 33. Ρόλος γονέα στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς

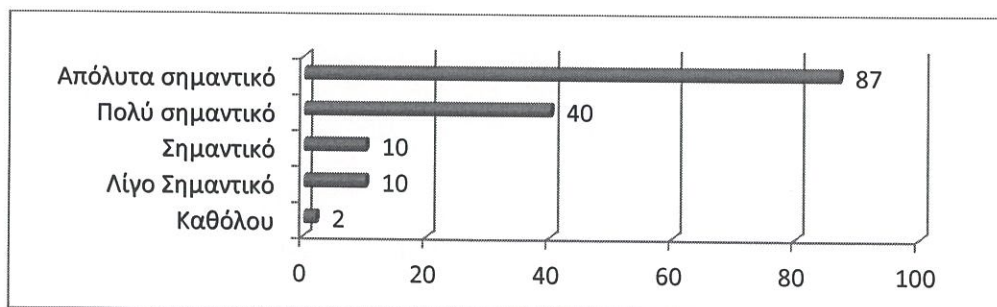


Πίνακας 34. Ρόλος γονέα στη διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο



Σύμφωνα με τον Πίνακα 35, απόλυτα σημαντική είναι η συμβολή του γονέα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία μπορεί να έγκειται στην καλλιέργεια αξιών, στην αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων και άλλων πτυχών της διαμόρφωσης της προσωπικότητας ενός νεαρού ατόμου. Για την ακρίβεια, 87 άτομα τείνουν να θεωρούν αυτό το ρόλο απόλυτα σημαντικό.

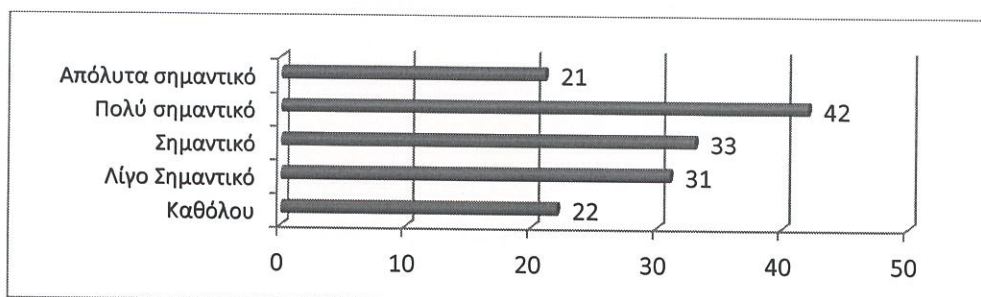
Πίνακας 35. Ρόλος γονέα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (καλλιέργεια αξιών, αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων)



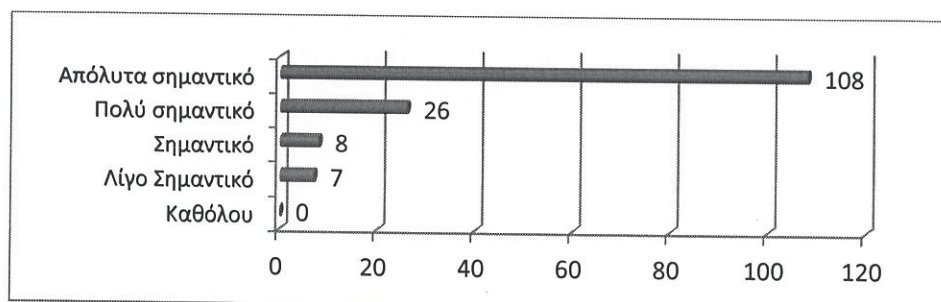
Ο Πίνακας 36 αποτιμά τη στάση των γονέων για το πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο τους στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική, και αισθητική ανάπτυξη. Οι απόψεις είναι πιο μοιρασμένες ανάμεσα σε «πολύ σημαντικός»,

«σημαντικός» και «λίγο σημαντικός». Γενικά, οι γονείς φαίνεται να μην έχουν μια ξεκάθαρη στάση σχετικά με αυτό.

Πίνακας 36. Ρόλος γονέα στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη)

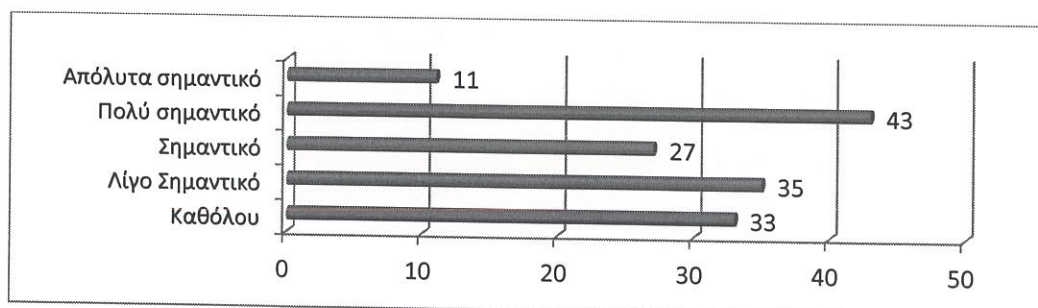


Πίνακας 37. Ρόλος γονέα στην ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες, στάσεις κλπ)



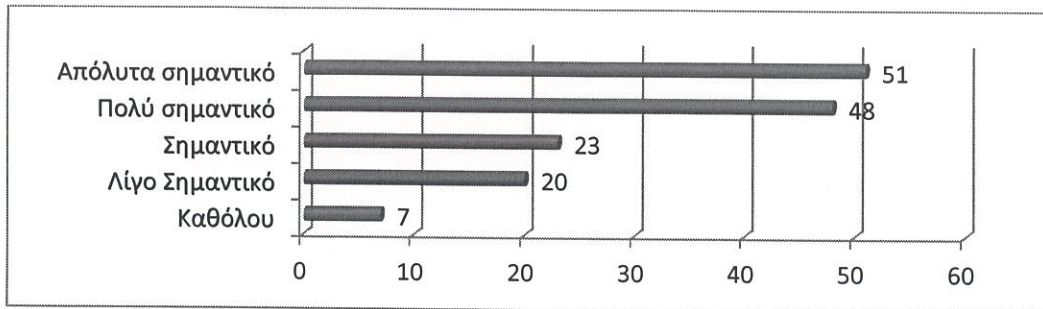
Ο ρόλος του γονέα στον τομέα της ευθύνης για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες, στάσεις, κλπ) μοιάζει να έχει υψηλή θέση στις πεποιθήσεις των γονέων, σύμφωνα με τον Πίνακα 37, όπου η απόλυτη πλειοψηφία (108 άτομα) επέλεξαν να χαρακτηρίσουν το ρόλο «απόλυτα σημαντικό». Πιο μετριοπαθείς απόψεις σχετικά με το ρόλο του γονέα στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου αποτυπώνονται στον Πίνακα 38. Οι απόψεις των συμμετεχόντων μοιράζονται αρκετά – από «καθόλου σημαντικός» έως «απόλυτα σημαντικός».

Πίνακας 38. Ρόλος γονέα στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου



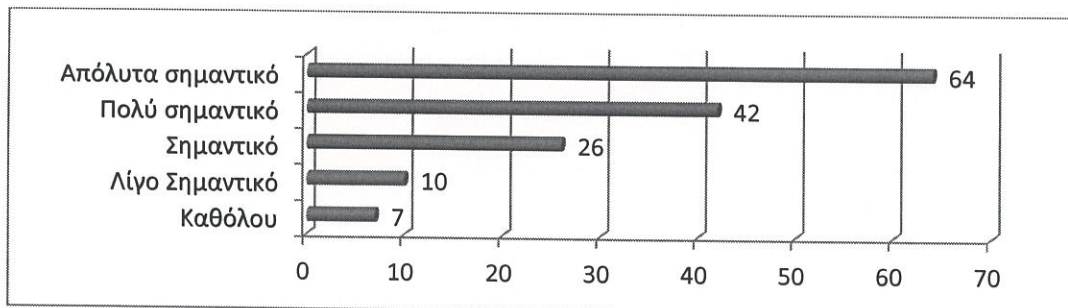
Υψηλά επίπεδα σημασίας έχει για τους γονείς ο ρόλος τους στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας, οι οποίοι αφορούν, για παράδειγμα, την αξιοποίηση φορέων, ιδρυμάτων, εξειδικευμένων ατόμων, κλπ) (Πίνακας 39).

Πίνακας 39. Ρόλος γονέα ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, ιδρυμάτων, εξειδικευμένων ατόμων, κλπ).

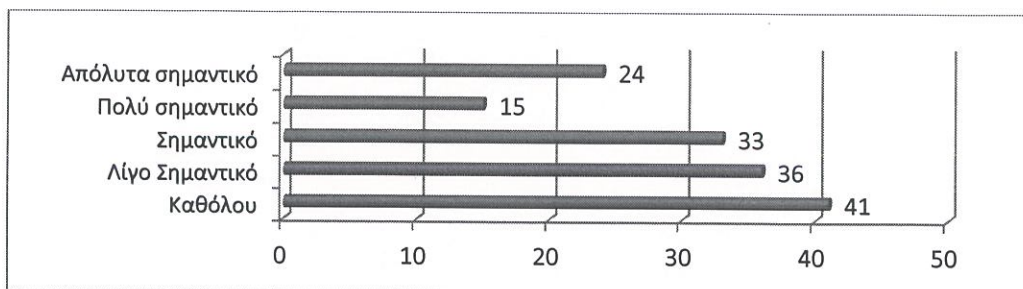


Μεγάλη σημασία δίνει η πλειοψηφία των γονέων στην ελεύθερη επιλογή δημόσιου σχολείου για το παιδί τους, θεωρώντας πως ο ρόλος του είναι κυρίως σημαντικός (Πίνακας 40). Από την άλλη πλευρά, οι γονείς δηλώνουν πιο «διστακτικοί» στη σημασία του ρόλου τους ως προς υπόδειξη δασκάλου ή δασκάλας της αρεσκείας τους για την τάξη του παιδιού τους. Μια μερίδα ερωτώμενων θεωρεί πως ο ρόλος του δεν είναι καθόλου σημαντικός στην υπόδειξη δασκάλου, ενώ άλλοι το αντιμετωπίζουν πιο ένθερμα, θεωρώντας το σημαντικό (Πίνακας 41).

Πίνακας 40. Ρόλος γονέα στην ελεύθερη επιλογή δημόσιου σχολείου για το παιδί τους

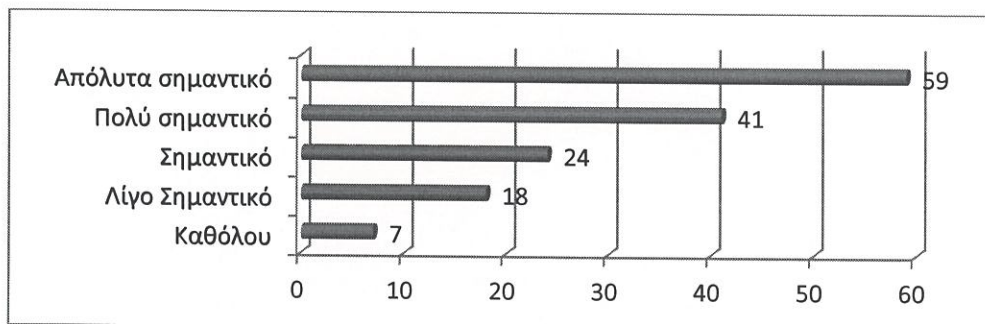


Πίνακας 41. Ρόλος γονέα στην υπόδειξη δασκάλου/δασκάλας της αρεσκείας τους για την τάξη του παιδιού τους



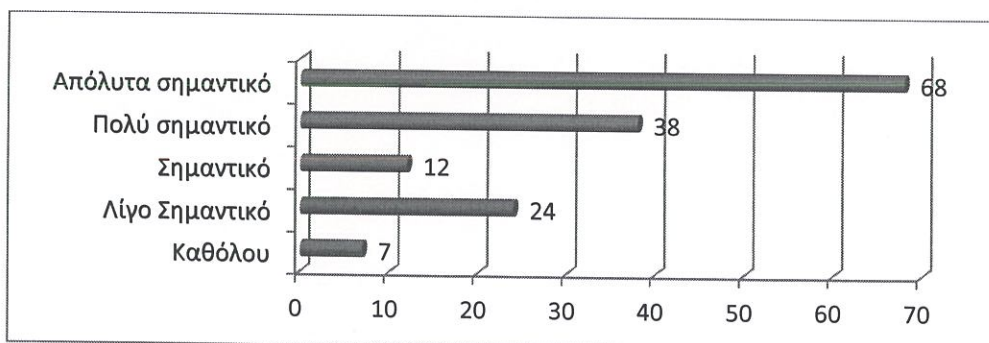
Σε ό,τι αφορά την αίτηση για αλλαγή τμήματος ή σχολείου όταν προκύψουν προβλήματα συνεργασίας δασκάλου-γονέων, 59 συμμετέχοντες έκριναν το ρόλο τους ως απόλυτα σημαντικό, ενώ 41 τον έκριναν πολύ σημαντικό.

Πίνακας 42. Ρόλος γονέα στην αίτηση για αλλαγή τμήματος ή σχολείου όταν προκύψουν προβλήματα συνεργασίας δασκάλου-γονέων

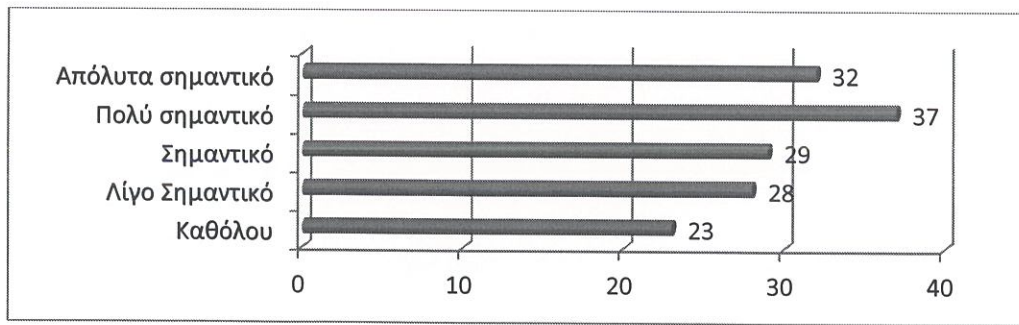


Τέλος, η γενική τάση σχετικά με την ενημέρωση γονέων για την αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας και τάξης του παιδιού τους είναι ότι πρόκειται για υψίστης σημασίας στοιχείο (Πίνακας 43). Τέλος, ο ρόλος τους στην παρακολούθηση του μαθήματος στην τάξη από γονείς μετά από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό κρίθηκε ποικιλοτρόπως – από καθόλου σημαντικός έως απόλυτα σημαντικός (Πίνακας 44).

Πίνακας 43. Ρόλος γονέα στην ενημέρωση γονέων για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και τάξης του παιδιού τους



Πίνακας 44. Ρόλος γονέα στην παρακολούθηση μαθήματος στην τάξη από γονείς μετά από συνεννόηση



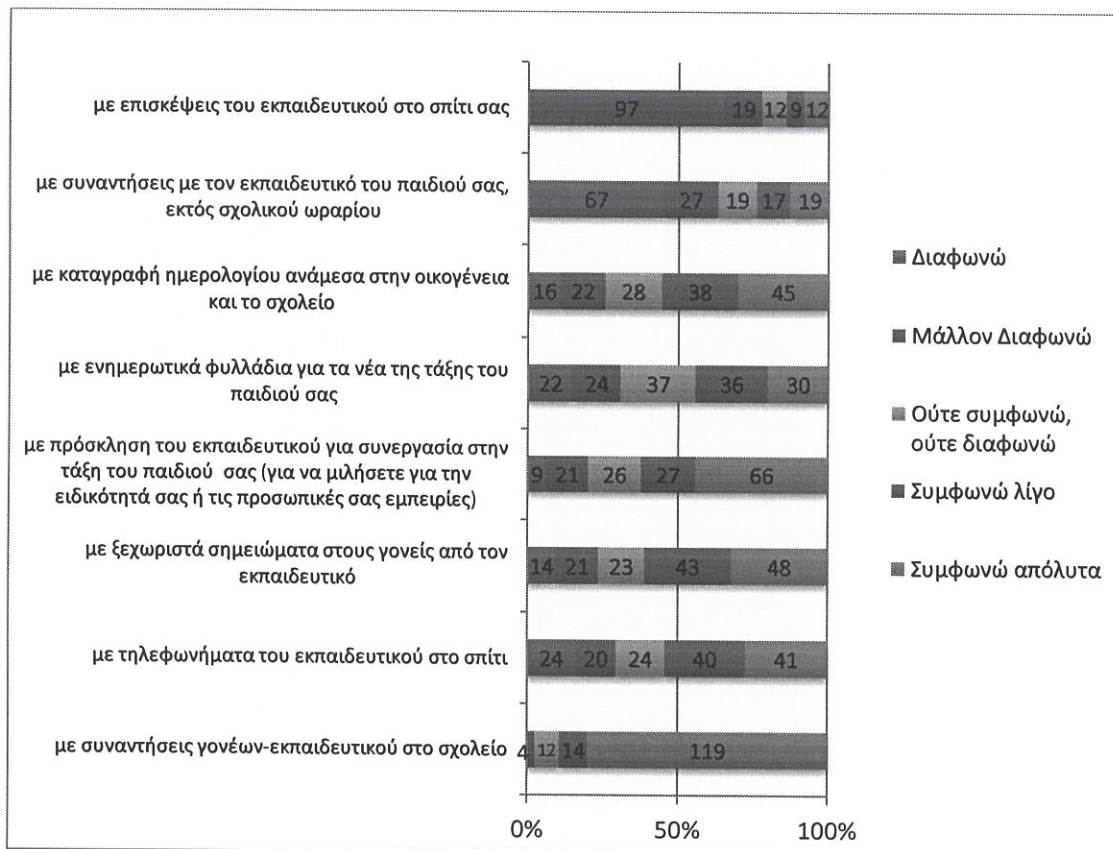
Οι συμμετέχοντες, σε επόμενο στάδιο, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με το πώς πιστεύουν ότι οι γονείς πρέπει να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Προτάθηκαν οκτώ διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους είναι δυνατό να συνεργαστεί ο εκπαιδευτικός με το γονέα σε πολλά επίπεδα. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στον Πίνακα 45 και συνοπτικά καταδεικνύουν τα εξής:

- Η πλειοψηφία των γονέων (97 άτομα από συνολικά 149) δε βρίσκει πολύ καλή ιδέα τις επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι ως προς την αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης.
- Η πλειοψηφία (67 άτομα) διαφωνούν, ακόμη, με την πρόταση για συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό του παιδιού εκτός σχολικού ωραρίου. Αξιοσημείωτο είναι πως, παρακάτω, οι γονείς τείνουν να συμφωνούν απόλυτα με την τηλεφωνική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό – εκτός σχολικού ωραρίου.
- Μια πολύ θετική τάση υπάρχει προς την προτεινόμενη καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο για την πρόοδο του μαθητή και οτιδήποτε άλλο προκύπτει κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι γονείς τείνουν να το θεωρούν από σημαντικό έως απόλυτα σημαντικό.
- Πιο μετριοπαθή στάση τηρούν ως προς την πρόταση για ενημερωτικά φυλλάδια για τα νέα της τάξης του παιδιού. Εδώ, οι απόψεις διαχέονται σε διάφορα επίπεδα υποστήριξης.
- Αντίθετα, η πλειοψηφία δείχνει έντονα θετικό ενδιαφέρον ως προς την πρόσκληση του εκπαιδευτικού για συνεργασία στην τάξη του παιδιού. Σκοπός της πρόσκλησης θα ήταν να γίνει συνομιλία για τις προσωπικές εμπειρίες των γονιών και άλλα σχετικά θέματα. Αναλυτικά, 66 άτομα θεώρησαν αυτή την πρακτική

«απόλυτα σημαντική», ενώ πάνω από συνολικά 50 άτομα τη θεωρούν σημαντική γενικά.

- Σε ό,τι αφορά τα ξεχωριστά σημειώματα στους γονείς από τον εκπαιδευτικό, η γενική τάση των γονέων αποτυπώνεται θετικά, με πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες να τα θεωρούν σημαντικά.

Πίνακας 45. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι πρέπει να συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας;



- Η πλειοψηφία των γονέων βρίσκει πολύ καλή ιδέα τις συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο. Για την ακρίβεια, 119 άτομα συμφωνούν με αυτή την πρακτική.

- Η πλειοψηφία (πάνω από 80 συνολικά άτομα) συμφωνούν, ακόμη, με την πρόταση για τηλεφωνική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς στο σπίτι.

Στην τελική φάση του ερωτηματολογίου, η παρούσα έρευνα θέλησε να εστιάσει στις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με το πώς βλέπουν διάφορες λύσεις

συνεργασίας των ίδιων με τον εκπαιδευτικό. Η απεικόνιση των απαντήσεων στον Πίνακα 46 μας οδηγεί συνοπτικά στα εξής συμπεράσματα:

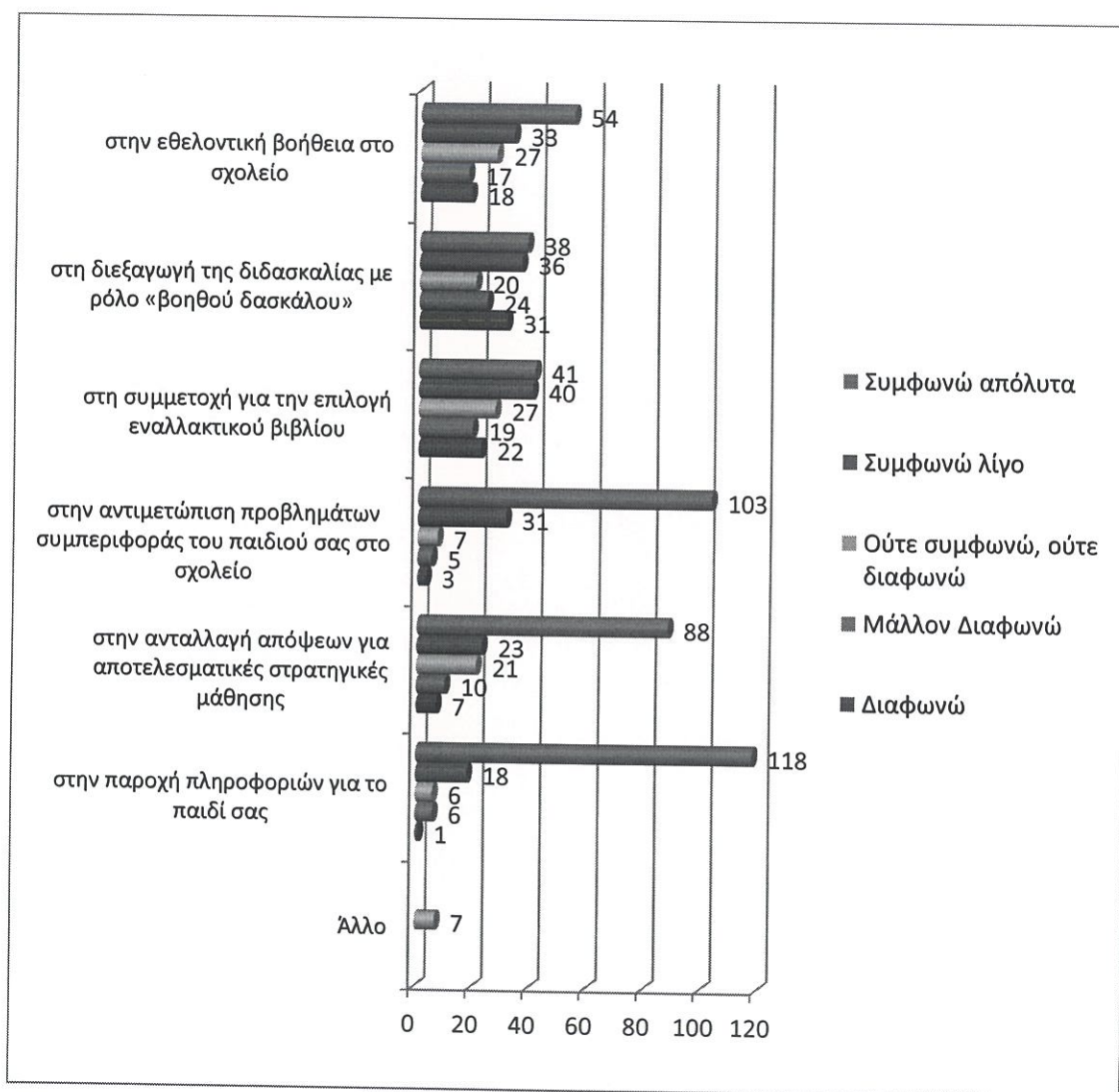
- Ευρύ φάσμα αντιλήψεων υπάρχει στους γονείς σχετικά με το εάν οι ίδιοι μπορούν να προσφέρουν εθελοντική βοήθεια στο σχολείο. Αν και η πλειοψηφία (54 άτομα) δηλώνει πολύ θετική ως προς αυτό, φαίνεται ότι μια μερίδα ατόμων (περίπου 50 άτομα) το κρίνει πιο διστακτικά.
- Μετριοπαθείς και χωρίς σαφή προσανατολισμό είναι και οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με ρόλο «βοηθού δασκάλου».
- Λίγο πιο ξεκάθαρα θετικές είναι οι τάσεις στη συμμετοχή για την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου. Εδώ, οι γονείς θεωρούν πως μπορούν να συνεργαστούν ουσιαστικά με τον εκπαιδευτικό.
- Περνώντας στην πρόταση για συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα ως προς την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία (103 άτομα, δηλαδή πάνω από το 60% των συμμετεχόντων) συμφωνεί απόλυτα με μια τέτοια προσέγγιση.
- Το ίδιο θετικά φαίνεται να αντιμετωπίζουν και την πιθανότητα στην ανταλλαγή απόψεων με τον εκπαιδευτικό για αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης. Γενικά, οι μέχρι πρότινος έρευνα έχει δείξει ότι οι γονείς εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό σε πολλές πρακτικές, θεωρώντας το ρόλο του άκρως σημαντικό. Ωστόσο, εδώ θεωρούν πως έχουν και οι ίδιοι πολύτιμη θέση στο να συνομιλήσουν για τον χειρισμό του παιδιού με τον εκπαιδευτικό.
- Εξαιρετικά θετικό είναι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων στην συνεργασία με τον εκπαιδευτικό για παροχή πληροφοριών για το παιδί. Συγκεκριμένα, 118 άτομα συμφώνησαν απόλυτα με αυτό.

Τέλος, σε πεδίο ελεύθερων απαντήσεων, 7 συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τη δική τους πρόταση (Άλλο) για τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού. Για την ακρίβεια, δόθηκαν αρκετά ενδιαφέρουσες απαντήσεις που αφορούσαν:

- Δύο άτομα εμφανίστηκαν πολύ ένθερμα ως προς την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί εκτός σχολείου. Συγκεκριμένα, ένας γονέας ανέφερε τη σημασία επικοινωνίας με το λογοθεραπευτή.

- Την παροχή πληροφοριών για άγχος του παιδιού για τα διαγωνίσματα προόδου εντός της τάξης.
- Τη διεξαγωγή σεμιναρίων για παράδειγμα προς αποφυγή (για γονείς και παιδιά).
- Τη διεξαγωγή βιωματικών σεμιναρίων.
- Τη δημιουργία βοηθητικών ομάδων για σχολικές δράσεις.
- Την ενεργό συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου.

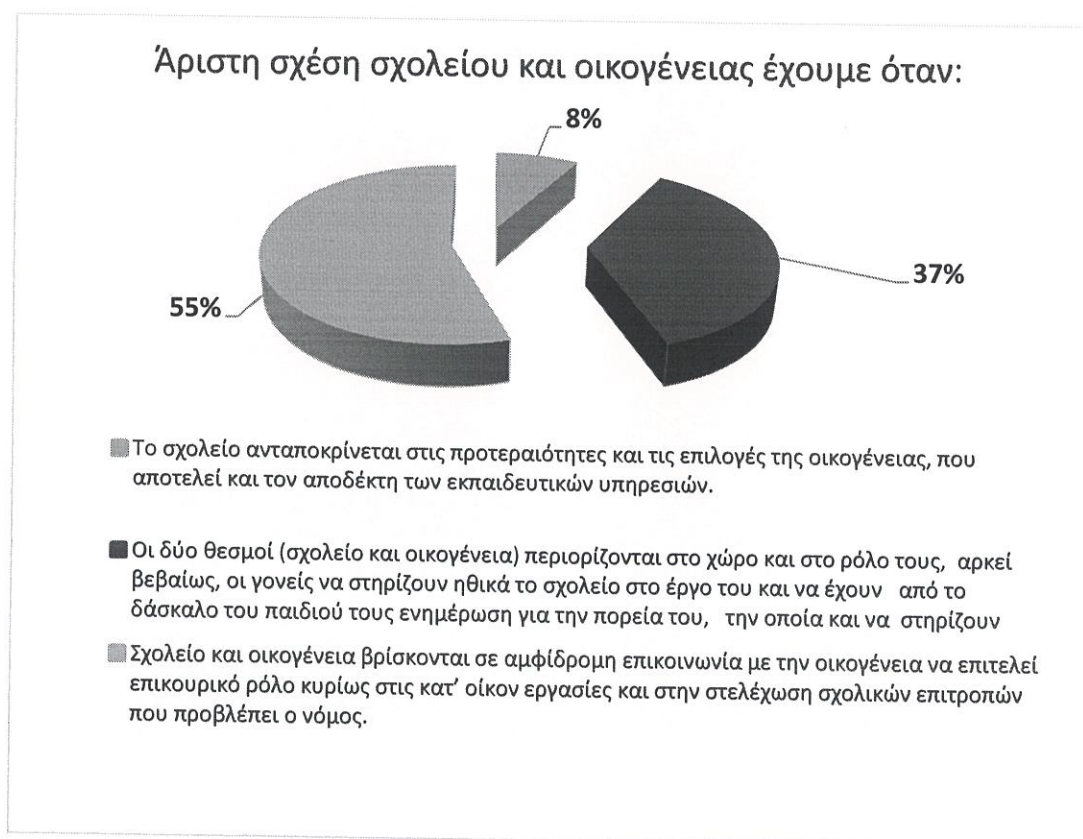
Πίνακας 46. Σε ποιούς τομείς πιστεύετε ότι μπορείτε να συνεργαστείτε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας;



Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν μια απάντηση που περιγράφει καλύτερα – κατά τη γνώμη τους – την επίτευξη άριστης σχέσης ανάμεσα σε αυτό που ονομάζουμε σχολικός φορέας και οικογένεια. Εδώ, οι γονείς, αποτύπωσαν ουσιαστικά τα αισθήματά τους και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι ίδιοι το σχολείο και τον τρόπο που επικοινωνούν με αυτό.

Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες, δηλαδή η πλειοψηφία του 55% δήλωσε ότι μια άριστη σχέση επιτυγχάνεται όταν το ίδιο το σχολείο και η οικογένεια βρίσκονται σε αμφίδρομη επικοινωνία και, παράλληλα, η οικογένεια να επιτελεί επικουρικό ρόλο κυρίως στις κατ' οίκον εργασίες και στην στελέχωση σχολικών επιτροπών που προβλέπει ο νόμος. Αυτό φαίνεται αρκετά δικαιολογημένο, καθώς στις μέρες μας είναι πολύ συνηθισμένο αυτό το μοντέλο, δηλαδή η οικογένεια να επιτελεί έναν επικουρικό ρόλο στην προσπάθεια που κάνει το σχολείο για την προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή.

Πίνακας 47.



Μια μικρότερη μερίδα γονέων, το 37%, έκρινε πως, οι δύο θεσμοί, το σχολείο και η οικογένεια, επιτυγχάνουν μια άριστη σχέση όταν περιορίζονται στο χώρο και στο ρόλο τους, με την προϋπόθεση οι γονείς να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν ηθικά

το σχολείο και τον εκπαιδευτικό στο έργο του και να έχουν από το δάσκαλο ενημέρωση για τη μαθησιακή και εξελικτική πορεία του παιδιού τους, ενώ παράλληλα οι γονείς θα στηρίζουν αυτή την πορεία και σε συναισθηματικό επίπεδο. Αυτή η θεώρηση αποτελεί ουσιαστικά μια πιο μετριοπαθή στάση των γονιών ως προς τον ενεργό τους ρόλο στο πώς αντιμετωπίζει το σχολείο το παιδί που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, η μειοψηφία των ερωτώμενων, που ανήλθε στο 8%, έχει την πεποίθηση πως μια άριστη σχέση ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια χτίζεται μόνο όταν το σχολείο ανταποκρίνεται στις προτεραιότητες και τις επιλογές της οικογένειας, έχοντας ως δεδομένο ότι, η οικογένεια αποτελεί τον αποδέκτη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Πρόκειται για μια πιο «εγωκεντρική» προσέγγιση από την πλευρά των γονιών, οι οποίοι μοιάζουν να επιθυμούν ή και να απαιτούν από την εκπαιδευτική μονάδα να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει μια οικογένεια με παιδιά με ΜΔ ως σύνολο.

6. Συμπεράσματα

6.1 Σύνδεση βιβλιογραφικής ανασκόπησης με τα αποτελέσματα της έρευνας

Αυτό που διαφαίνεται ξεκάθαρα στον ερευνητή, μετά από τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και την παρουσία τους μέσα στη σχολική τάξη, είναι ότι θεωρούν το ρόλο του εκπαιδευτικού πολύ σημαντικό και κατά περιπτώσεις ίσως περισσότερο σημαντικό ακόμα και σε σχέση με το ρόλο του γονέα. Οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι γονείς έχουν την τάση να θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός έχει πολλαπλές και σοβαρές ευθύνες σε σχέση με όλα αυτά που προτείνει η παρούσα έρευνα – από την ορθή ενημέρωση των γονέων μέχρι τη δομή του μαθήματος. Μέσα από τα μάτια των γονιών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας πολυπράγμων επαγγελματίας, ο οποίος να βλέπει ολιστικά τις ανάγκες του μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.

Συνολικά, οι γονείς δείχνουν να δίνουν μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως προς την στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων μέσα στη σχολική αίθουσα, στον καθορισμό μεθόδων για την προώθηση της μάθησης, στην επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού, στην ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος, στην ανάθεση εργασιών για το σπίτι (είδος, έκταση), στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, στην ενημέρωση των γονέων για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, στην οργάνωση και λειτουργία της τάξης, στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διδακτική ώρα, στη διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών - όπως στην καλλιέργεια αξιών και την αντιμετώπιση ηθικών διλημμάτων-, στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική, κοινωνική συναισθηματική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη), στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, ιδρυμάτων, εξειδικευμένων ατόμων) καθώς και στην προσαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος στις ανάγκες της τάξης του.

Παράλληλα, οι γονείς αποδίδουν λιγότερη - αλλά όχι καθόλου - σημασία στο ρόλο του εκπαιδευτικού εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου.

Πρόκειται ίσως για το μοναδικό σημείο της έρευνας κατά το οποίο οι γονείς θεώρησαν το ρόλο του εκπαιδευτικού ουδέτερο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, οι γονείς δεν έχουν μια ξεκάθαρη πεποίθηση σχετικά με την ευθύνη του εκπαιδευτικού για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού, τους τρόπους, τις αξίες και τις στάσεις του. Αν και γενικά η έρευνα έδειξε ότι τείνουν να θεωρούν πολύ σημαντικό αυτό το ρόλο, ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό γονέων αναγνωρίζει πως η ευθύνη μπορεί να είναι λιγότερο σημαντική.

Όπως ήδη έχει τονιστεί στη βιβλιογραφία των προηγούμενων ετών, σίγουρα ο εκπαιδευτικός κατέχει σημαίνοντα ρόλο στο να εντοπιστεί ένα πρόβλημα και να γίνει μια αντικειμενική διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί. Σύμφωνα με τις Παντελιάδου & Πατσιοδήμου (2007), ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι η διαδικασία της διδακτικής αξιολόγησης, η οποία αποτελεί ένα οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας. Η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών στοχεύει στο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει και να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται. Δικαιολογημένα – εν μέρει – οι γονείς θεωρούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σημαντικό για μια σειρά πραγμάτων. Ωστόσο, δεν πρέπει να καταλογίζουν την ευθύνη για όλα στον εκπαιδευτικό.

Μάλιστα, πρόκειται για μια αντίληψη που επηρεάζει γενικότερα τις θέσεις των γονέων ως προς την ύπαρξη παιδιών με ΜΔ στο σχολείο, καθώς οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν μοιρασμένοι ανάμεσα σε γονείς με παιδιά με ΜΔ και γονείς με παιδιά χωρίς ΜΔ. Γενικά, οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να γνωρίζουν αρκετές πληροφορίες σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών, δείχνοντας, όμως, περισσότερες γνώσεις για τη δυσλεξία, τις δυσκολίες στον γραπτό και προφορικό λόγο και της διάσπαση προσοχής ως τις πιο συνηθισμένες μορφές ΜΔ σε παιδιά. Αυτό έρχεται σε αντιστοιχία με την τοποθέτηση του Στασινού (2009), ο οποίος είχε υποστηρίξει πως, οι όροι "μαθησιακές δυσκολίες" και "δυσλεξία" χρησιμοποιούνται συχνά εσφαλμένα ως ταυτόσημοι και γίνονται η αιτία για γενικολογίες. Αντίθετα, οι ΜΔ παίρνουν διάφορες χαρακτηριστικές μορφές και δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένες δυσκολίες. Όπως ήδη σημειώθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο ορισμός των Hallahan και Kanfman (1976) για τις μαθησιακές δυσκολίες υποδηλώνει προβλήματα σε μια ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας, και αναφέρεται εξίσου στη δυσλεξία, την υποεπίδοση και την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη.

Σε ό,τι αφορά το ρόλο του γονέα και τη σημασία του σε διάφορες περιπτώσεις, οι γονείς τείνουν να εμφανίζονται πιο μετριοπαθείς. Συγκεκριμένα, τείνουν να αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στο ρόλο του γονέα στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης μαθησιακών προβλημάτων, στην ενημέρωση για τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού, στην επιλογή τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (καλλιέργεια αξιών, αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων), στην ευθύνη για τη γενικότερη αγωγή του παιδιού (τρόποι, αξίες, στάσεις, κλπ.), στην ελεύθερη επιλογή δημόσιου σχολείου για το παιδί τους, στην αίτηση για αλλαγή τμήματος ή σχολείου όταν προκύψουν προβλήματα συνεργασίας δασκάλου-γονέων και στην ενημέρωση γονέων για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και τάξης του παιδιού τους,

Λιγότερη σημασία αλλά με αυξητικές τάσεις, σύμφωνα με την έρευνα, αποδίδουν οι γονείς στο ρόλο του γονέα στον καθορισμό μεθόδων μάθησης, στην επιλογή διδακτικών τρόπων που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ του παιδιού, στην ιεράρχηση μαθησιακών στόχων του μαθήματος, στην ανάθεση εργασιών για το σπίτι, στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη), στην εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-κοινότητας (αξιοποίηση φορέων, ιδρυμάτων, εξειδικευμένων ατόμων, κλπ), στην παρακολούθηση μαθήματος στην τάξη από γονείς μετά από συνεννόηση.

Επιπρόσθετα, οι τάσεις δείχνουν πως οι γονείς δε θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του γονέα στην οργάνωση και λειτουργία τάξης και στη διαχείριση μαθητών που αποκλίνουν από το μέσο όρο. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι τάσεις δεν είναι ξεκάθαρα σαφείς ως προς το εάν οι γονείς θεωρούν σημαντικό το ρόλο τους στην αξιολόγηση του μαθητή και στην υπόδειξη δασκάλου/δασκάλας της αρεσκείας τους για την τάξη του παιδιού τους.

Σε επίπεδο συνεργασίας γονέα με τον εκπαιδευτικό, οι τάσεις έδειξαν πως οι γονείς προτιμούν τις συναντήσεις με τον δεύτερο εντός του σχολικού συγκροτήματος και λιγότερο με οποιοδήποτε άλλο τρόπο, όπως μέσα από γραπτό τρόπο επικοινωνίας ή με συναντήσεις στο σπίτι ή σε άλλο εξωσχολικό χώρο. Για την ακρίβεια, οι γονείς είναι ιδιαίτερα θερμοί ως προς το να προσκαλεί ο εκπαιδευτικός το γονέα, όχι μόνο για μια απλή ενημερωτική συνάντηση αλλά και για την ανταλλαγή εμπειριών σε σχέση με τον τρόπο συμπεριφοράς και την εξέλιξη του μαθητή με ΜΔ.

Τέλος, ως προς την επίτευξη άριστης σχέσης ανάμεσα σε αυτό που ονομάζουμε σχολικός φορέας και οικογένεια, οι γονείς τείνουν να θεωρούν ότι, μια άριστη σχέση επιτυγχάνεται όταν το ίδιο το σχολείο και η οικογένεια βρίσκονται σε αμφίδρομη επικοινωνία και, παράλληλα, η οικογένεια να επιτελεί επικουρικό ρόλο κυρίως στις κατ' οίκον εργασίες και στην στελέχωση σχολικών επιτροπών που προβλέπει ο νόμος. Δικαιολογημένα, λοιπόν, αυτό το μοντέλο έχει γίνει σύνηθες, αφού δηλαδή η οικογένεια γενικά επιτελεί επικουρικό ρόλο στην προσπάθεια που κάνει το σχολείο για την προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή.

6.2 Χρησιμότητα της έρευνας – Περιορισμοί - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το παρόν δείγμα της έρευνας συγκεντρώνει ένα μικρό δείγμα αντρών και γυναικών που είναι γονείς και είτε τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι. Συνεπώς υπάρχουν επιφυλάξεις σχετικά με το εύρος των συμμετεχόντων. Μελλοντικά, η συμμετοχή γονέων με παιδιά με ΜΔ κατά αποκλειστικότητα, θα προσέδιδε μια πιο συγκεκριμένη οπτική και θα οδηγούσε ερευνητικά σε μια πιο δομημένη σύγκλιση ή απόκλιση των πεποιθήσεων των γονέων.

Η παρούσα έρευνα έδωσε την ευκαιρία στην ακαδημαϊκή κοινότητα να έρθει πιο κοντά στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το δικό τους ρόλο αλλά και με το ρόλο του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από ερωτήσεις που κάνουν ευθεία αναφορά στην καθημερινή σχολική ρουτίνα και σε απλές ενέργειες και υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού, δόθηκε η ευκαιρία να γίνουν πιο ξεκάθαρες οι πεποιθήσεις των γονέων.

Σε κάθε περίπτωση, οι γονείς είναι χρήσιμο να αντιληφθούν ότι η δράση του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί πανάκεια για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά τους – όσο καθοριστικός κι αν είναι ο ρόλος τους κατά την καθημερινή τριβή εντός της σχολικής τάξης. Όπως έχει σχολιαστεί και από την Κάρμπα – Σχοινά (2003), μια μερίδα παιδαγωγικών προσεγγίσεων δεν κατάφερε ποτέ να καταλήξει σε καθοριστικούς ορισμούς και επεξηγήσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις «έπεσαν στην παγίδα» του να εστιάσουν στη περισσότερο στη διδασκαλία παρά στα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Με αφορμή τη διαρκή συζήτηση ετών για τον τρόπο ανίχνευσης, αξιολόγησης και χειρισμού των παιδιών και ιδιαίτερα των μαθητών με ΜΔ, η ακαδημαϊκή κοινότητα έχει πλήθος επιλογών να ερευνήσει μελλοντικά. Τα παραπάνω στοιχεία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως μια προοπτική εξέλιξης της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στα ίδια ερωτήματα ή να γίνει – ακόμη – μια σύγκριση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν γονείς και εκπαιδευτικοί την κατάσταση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Bateman, B. (1979). Teaching reading to learning disabled children and other hard-to-teach children. In L. Resnick & P. Weaner (Eds.), *Theory and Practice of Early Reading*, 1, 227-259. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. 5th edition. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Chen, H., Tang, H., Liu, Y., Wang, H., & Liu, G. (2013). Measurement of particle size based on digital imaging technique. *Journal Of Hydrodynamics*, 25(2), 242-248.
- Crane, N., Zusho, A., Ding, Y., & Cancelli, A. (2016). Domain-specific metacognitive calibration in children with learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, corrected proof - available online 12 October 2016.
- Erwin, T. D. (1991). *Assessing Student Learning and Development: A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes*.
- Gaddes, W. H., & Edgell, D. (1994). *Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach* (3rd ed.).
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goldberg, H. & Schiffman, G. (1972). *Dyslexia, Problems of reading disabilities*. New York: Grune and Stratton, Inc.
- Gough, Ehri, Treiman. (1992). *Reading Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hallahan, D. & Kaufman, J. (1976). *Introduction to learning disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 120–124.
- Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(9), 759-766.
- Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA). (2004). Pub. L. No. 20, 108-446.
- Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies*. Βοστώνη: Houghton Mifflin Company.
- Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesjo, B., Westerlund, M. & Gillberg, C. (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7–8-year-old children with late developing language. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 665–681.
- Morgan, P. (1986). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal*, 2, 13-28.
- Palomba, C. A. & Banta, T. W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Roundtable, L. D. (2002). *Specific learning disabilities: Finding common ground*. Washington DC: US Department of Education, Office of Special Education Programs, Office of Innovation and Development.
- Rutter, M. Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16(3), 181-197.
- Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padelidiu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215-229.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Strauss, A.A. & Werner, H. (1942). Disorders conceptual thinking in the brain-injured child. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 96, 153-172
- Swanson, H. L. (1999). Cognition and learning disabilities. Στο W.N.Bender Professional issues in learning disabilities. Austin, TX: Pro - Ed.

- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change, *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain- specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68.
- Wong, B.Y.L. (1985). *Metacognition and learning disabilities*. T.G. Waller, *Metacognition, cognition and human performance*, New York: Academic Press.
- Zygouris, N., Avramidis, E., Karapetsas, A., & Stamoulis, G. (2017). Differences in dyslexic students before and after a remediation program: A clinical neuropsychological and event related potential study. *Applied Neuropsychology: Child*, 7(3), 235-244.
- Zygouris, N., Vlachos, F., Dadaliaris, A., Oikonomou, P., Stamoulis, G., Vavougiou, D., Nerantzaki, E. and Striftou, A. (2016). The Implementation of a Web Application for Screening Children with Dyslexia. At: *19th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2016)* 21-23 September 2016, Clayton Hotel, Belfast, UK. 961-969.

Ελληνική

- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Τόμος Γ'. Μτφ. Μαρία Σόλμαν. Αθήνα: Τυπωθήτω: Γιώργος Δανδράνος.
- Johnstone, B. & Stonnington, H. (2006). *Γνωστική Αποκατάσταση Νευροψυχολογικών Διαταραχών*. Επαγγελματικός Οδηγός. Επιστημονική Επιμέλεια Ελληνικής Έκδοσης: Α.Α. Καστελλάκης, Λ. Μεσσήνης. Πάτρα: Φιλομάθεια.
- Αναστασιάδου, Ρ. & Αράπη, Ε. (2013). *Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς*. ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πτυχιακή εργασία.
- Αντωνάτου, Χ. (2010). Στρατηγικές μάθησης: μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*», 7-9 Μαΐου 2010.
- Βλάχος Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. Προσκεκλημένη ομιλία, *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη*, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής: 15-18 Απριλίου 2010.

- Γλύκας, Μ & Καλομοίρης, Γ. (2003). *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου. Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών.
- Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (1996). *Η παιδαγωγική σκέψη από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι*, Θεσσαλονίκη.
- Κανδαράκης Α. Γ. (2004). *Διδασκαλία και έρευνα, Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;* Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάρμπα – Σχοινιά, Χ. (2003). *Γνωστική – Συμπεριφορική Παρέμβαση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καρπαθίου, Χ.(1990). *Δυσλεξία: η παιδική ασθένεια του αιώνα μας*. 3^η έκδοση. Περιστερί: Ίων.
- Κουρέτα, Μ. (2015). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. ΑΤΕΙ Καλαμάτας, πτυχιακή εργασία.
- Κούρος, Ι. (Επιμελητής έκδοσης). (1993). *Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρόκου, Ζ. (2007). «Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες* (3^η έκδοση). Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1998). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεγάκη, Λ. (2007). «Μια ψυχοδυναμική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 346-348.
- Λιβανίου Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Κέδρος.
- Μαρκοβίτης, Μ., Μπιτζαράκης, Π., Τζουριάδου, Μ. (1985). *Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επίκεντρο του κυβερνητικού ενδιαφέροντος στην ειδική αγωγή*.

Δυνατότητες εξέλιξης αλλά και κίνδυνοι περιθωριοποίησης. *Επειδή η ΔΙΑΦΟΡΑ είναι δικαίωμα*, 53, 8-9.

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

Μάρκου Σπ., (1998), *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μεσημέρη, Α. (2012). *Η Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διπλωματική εργασία.

Μιχαλά, Μ. (2009). Ο ρόλος των κινήτρων στο σχολείο κατά την Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπακαλάρου, Χ. (2009). *Μια παρεμβατική προσέγγιση για την αντιμετώπιση αναγνωστικών δυσκολιών: Μελέτη περίπτωσης ενός δυσλεξικού μαθητή*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Διπλωματική εργασία.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες, στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας (επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες», (σσ.21-41). Θεσσαλονίκη: Γράφημα

Νάνου, Α. (2013). Οι δυσκολίες των μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης στην κατανόηση και στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Αξιολόγηση και παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής τάξης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55.

Νάνου, Α. (2013). Συμπεριλαμβάνοντας το παιδιά με διαταραχές λόγου και μάθησης στη διδασκαλία μεθόδων οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου στη τάξη. Στο Νάνου, Α. & Πατσίδου, Μ. (επιμ.): *Από την Ειδική Αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ., (Επιμ.). (2008), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

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

- Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. 10^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πέννα, Α., (2008). Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα: Διαδακτορική διατριβή.
- Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ. & Μπίμπου Α., (2010), *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Κουτράκη, Μ., Αντωνίου Α.Σ. (2017). Τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64, 136-155.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγωση*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ.(επιμ), (2003), *Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία*, Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Τριλιανού, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα: αυτοέκδοση
- Τσακμάκη, Θ. (2010). *Ιστορική εξέλιξη της φαρμακευτικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και άλλων σχετικών παιδοψυχιατρικών διαταραχών*, Διαδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο στις 31/7/2019: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25401

Τσαρκοβίστα, Β. (2013). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Λογισμικά*, ΑΤΕΙ Ηπείρου, πτυχιακή εργασία

Φλωράτου, Μ.Μ. (1996). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά* (3^η έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.

Χρηστάκης, Κ.Γ. (1990). Οι δυσκολίες μάθησης και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. *Σχολείο και Ζωή*, 12, 412-419.

Διαδικτυακές πηγές

IDEA. Στο *The Educator's Guide to Learning Disabilities and ADHD*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 31/7/2019 από <http://www.ldonline.org/features/idea2004>

Κάλλιπος: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Κεφάλαιο 4. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων . Ανακτήθηκε στις 22-07-2019 από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5360/1/01_chapter_04.pdf

Καυκούλα, Ε. (2010). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Ανακτήθηκε στις 22-07-2019 από <http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/Kaykoula.pdf>

Πρακτικά 17ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής έρευνας. www.elpse2019.gr/images/abstract_book.pdf

Σιομπότη, Μ. *Μετάβαση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Παιδαγωγική αντιμετώπιση, χρήση μεθόδων, τεχνικών και υλικών για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος*. Ανακτήθηκε στις 1/8/2019: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/15AtomaMeldikesAnages/siompoti/siompoti.pdf>

Τζιβνίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές Παρεμβάσεις. Ελληνικά Ακαδημαϊκά, Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε στις 22-07-2019 από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5332/12/9827_tzivinikou-KOY.pdf

