



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*« Απόψεις φιλολόγων για υποστήριξη μαθητών
με Μαθησιακές Δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας
σε σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης νομού Πιερίας »*



*Μάθημα σ' ένα σχολείο: αττικό ερυθρόμορφο αγγείο.
(Βερολίνο, Κρατικό μουσείο)*

Επιμέλεια: ΤΖΙΟΛΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ
Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής

Ζακυνθινός Επαμεινώνδας : Επιβλέπων Καθηγητής
Μακρής Δημοσθένης : Μέλος Τριμελούς Επιτροπής
Δανιήλ Ζωή : Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

ΛΑΡΙΣΑ, Ιούνιος 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
<u>ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u>	
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u>	7
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1.2 ΟΡΙΣΜΟΙ	9
1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	12
1.3.1 Οπτική αντίληψη – επεξεργασία	13
1.3.2 Ακουστική αντίληψη – επεξεργασία	13
1.3.3 Μνήμη	14
1.3.4 Προσοχή	16
1.3.5 Μεταγνωστικά προβλήματα	17
1.3.6 Αποκωδικοποίηση	17
1.3.7 Αναγνωστική κατανόηση	18
1.3.8 Ορθογραφία	19
1.3.9 Παραγωγή του γραπτού λόγου	20
1.4 ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	23
1.4.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	23
1.4.2 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις	24
1.4.2.1. Προσαρμογές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα	26
1.4.2.2. Εμπλουτισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα	29
1.4.3 Εναλλακτική αξιολόγηση	30
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΥΣΛΕΞΙΑ</u>	32
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	32
2.2 ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	33

2.2.1 Επίκτητη δυσλεξία	33
2.2.2 Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία	34
2.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	36
2.3.1 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία	38
2.4 ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	41
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΔΕΠ-Υ)</u>	47
3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	47
3.2 ΟΡΙΣΜΟΙ	48
3.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	49
3.3.1 Δυσκολίες παιδιών με ΔΕΠ-Υ	50
3.4 ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΕΠ-Υ	52
<u>ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u>	56
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	56
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	57
2.1 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	57
2.2 ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	58
2.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	58
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	59
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u>	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	88

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οι σελίδες της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου, γράφτηκαν με πολύ ενδιαφέρον, αγάπη, θέληση και μεγάλη προσπάθεια, έχοντας διδαχθεί και ασκώντας ένα επάγγελμα = (λειτουργήμα) αγάπης και ανθρωπιάς, αυτό του εκπαιδευτικού.

Ελπίζω να αποτελέσουν ερέθισμα για περισσότερη γνώση και μάθηση, στον καθένα από εσάς, και κυρίως τους καθηγητές Φιλολόγους, καθώς και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, αλλά και παρακίνηση για ανάπτυξη ενδιαφέροντος προς τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες, τις ιδιαίτερες ανάγκες του και τη διαρκή φροντίδα του.

Προσπάθησα να προσφέρω μια μικρή βοήθεια ενημέρωσης σ' όλους εσάς που νοιάζεστε και ενδιαφέρεστε να μάθετε σχετικά με τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Πριν κλείσω θα ήθελα να ευχαριστήσω:

- ✓ Τους συγγραφείς των βιβλίων των οποίων χρησιμοποίησα.*
- ✓ Τους γονείς μου και όλους τους ανθρώπους που μου πρόσφεραν γνώση και εμπειρία στη ζωή μου, είτε ως φίλοι, είτε ως δάσκαλοι.*
- ✓ Τον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Επαμεινώνδα Ζακυνθινό για την αμέριστη υποστήριξή του και την πολύτιμη βοήθειά του.*
- ✓ Το διευθυντή του σχολείου μου (Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Κατερίνης) κύριο Τότσικα Απόστολο για την υποστήριξη και τη βοήθεια που μου παρείχε.*
- ✓ Τέλος, την αδερφή μου και τις ανιψιές μου, που με την αγάπη τους και την υπομονή τους με στήριζαν σ' αυτή την προσπάθειά μου.*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και η διατύπωση προτάσεων, σχετικά με τη βελτίωση του τρόπου υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας.

Οι καθηγητές φιλόλογοι φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι σε θέματα που αφορούν Μαθησιακές Δυσκολίες, στο πλαίσιο του μαθήματός τους. Μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με Μ.Δ. και πιστεύουν (οι φιλόλογοι) ότι έχουν πολλές ικανότητες και δεν θεωρούν δικαιολογία τις δυσκολίες μάθησης, ώστε να καλύψουν την τεμπελιά και την αδιαφορία των μαθητών.

Οι συνηθέστερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στο μάθημα της Ιστορίας, είναι η δομή και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου, αυτόνομη μάθηση, αντίληψη εννοιών, δομή και οργάνωση της σκέψης, ορθογραφία, ολοκλήρωση άσκησης ή και εργασίας στην τάξη.

Όλοι οι καθηγητές φιλόλογοι συνάντησαν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική τους πορεία, αντιλήφθηκαν τους τομείς ικανοτήτων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εφάρμοσαν τις διδακτικές προσεγγίσεις που θεωρούσαν ότι δρουν αποτελεσματικότερα.

Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης ανταποκρίνονται πιο συχνά στις διδακτικές προσεγγίσεις και τακτικές των φιλολόγων, όπως είναι: η σχεδιασμένη ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, η σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων, η έμφαση σε λίγες σημαντικές έννοιες, η ανάδειξη των δυνατοτήτων και όχι των αδυναμιών του, καθώς και την τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται επιτακτική η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης, γιατί ο φιλόλογος διαχειρίζεται με μεγαλύτερη ευκολία το εκπαιδευτικό υλικό και το προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών, εφαρμόζει κατάλληλους τρόπους για την αξιολόγηση των μαθητών, διαμορφώνει την στάση και τις διδακτικές μεθόδους του, απέναντί τους.

Έτσι, το εκπαιδευτικό έργο του φιλολόγου γίνεται πιο αποδοτικό και πιο αποτελεσματικό, στην αντιμετώπιση και υποστήριξη μαθητών με Μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο, ο περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας, - είναι το μικρό της δείγμα - , (συμμετείχαν 100 φιλόλογοι από σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Πιερίας), ενώ σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονισθεί η ανάγκη για την πραγμάτωση ερευνών που σχετίζονται με μεγαλύτερο δείγμα καθηγητών Φιλολόγων που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας και σε άλλους νομούς της χώρας.

Αλλά και την διεξαγωγή έρευνας σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, (όπως Μαθηματικούς, Φυσικούς, Χημικούς, κλπ.), με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και την παρέμβαση των κρατικών υπηρεσιών και φορέων υποστήριξης.

ABSTRACT

The aim of this research is to find ways in order to help children with difficulties in the subject of History.

Teachers of language (philologists) seem to show understanding to children with learning difficulties as far as their subject is concerned. They can help children effectively and they understand that L.D. is not an excuse for being “lazy”.

The most common difficulties that children face in History understanding the structure and content of written texts, organizing learning, spelling mistakes, understanding of the text as well as being able to complete an exercise or project at class.

All teachers who have dealt with students with L.D. are able to understand their difficulties and they used learning approaches adopted to their needs.

On the other hand students with L.D. react positively to approaches that include: constructed team – work, clear definition of the teaching aims, emphasis on main points and belief in students abilities as well as emphasis on students self – esteem.

Therefore, it is obvious that teachers (philologists) who attend seminars concerning students with L.D. are able to understand better the possible difficulties in the class and adopt their teaching to the needs of the class according to their weak and strong points and it also has a positive role to the evaluation of the students helping teachers to deal more effectively with class problems concerning L.D.

Nevertheless, it should be mentioned that in the present research a few teachers collaborated (100 philologists in schools of secondary education in Pieria).

At this point we should point out that teachers of the subjects such (as mathematicians, science teachers, etc.), may have a great contribution to the conclusions that would be drawn from this research as well as to the way the state faces students with L.D.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα σχολεία στη σημερινή εποχή καλούνται να μορφώσουν και να διαπαιδαγωγήσουν ένα διαφοροποιημένο μαθητικό σύνολο. Αυτό συμβαίνει γιατί πλέον σε μία σχολική τάξη περιλαμβάνονται μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και απαιτήσεις. Μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς, με διάσπαση προσοχής, με δυσλεξία και με άλλες παιδαγωγικές ανάγκες και αποτελούν ένα δύσκολο σύνολο για τους εκπαιδευτικούς.

Η θεαματική εξέλιξη που εμφανίζει τα τελευταία χρόνια στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει ως αποτέλεσμα την συνεχή κατάρτιση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, εκπαιδευτικών, υπηρεσιών και φορέων υποστήριξης, καθώς και των γονέων, με κοινό γνώμονα την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών σε όλη την εκπαιδευτική τους πορεία.

Παρότι οι επιστημονικές μελέτες, τα συγγράμματα και οι έρευνες αυξάνονται και εμπλουτίζονται, υπάρχει πάντα περιθώριο βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι κρίνεται επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας ευέλικτων και ελκυστικών διδακτικών μεθόδων, που θα συντελέσει στην προσέγγιση και ικανοποίηση αυτού του διαφοροποιημένου συνόλου των μαθητών.

Τέλος, ποικίλουν τα αίτια, οι τρόποι και οι μέθοδοι αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, οι διδακτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις και αυτά αποτέλεσαν κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσης μελέτης που έχει ως σκοπό τη λήψη χρήσιμων συμπερασμάτων και κυρίως την αποφυγή λανθασμένων παιδαγωγικών χειρισμών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί χώρο στον οποίο εκφράζονται ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες των παιδιών. Το περιεχόμενο της μάθησης, η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εν γένει μικρόκοσμος του σχολείου αποτελούν παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν ή να κινητοποιήσουν δυσκολίες και προβλήματα στο παιδί. Με τον όρο λοιπόν *Μαθησιακές δυσκολίες*, εννοούμε κάθε πρόβλημα που επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά.

Υπάρχουν περιπτώσεις που οι δυσκολίες είναι τόσο μεγάλες, ώστε στην ουσία πρόκειται για σχολική αδυναμία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία με την έννοια ότι οι μαθητές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του κανονικού σχολείου και οι περιπτώσεις αυτές αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (Aram & Natio, 2000, Sparrow & Sats, 2001).

Πέρα όμως από αυτές τις περιπτώσεις που αποτελούν ένα μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, ένα 20% του μαθητικού πληθυσμού (Kaplan & Sadock, 1995),

αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση. Τα παιδιά αυτά δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά, αλλά έχουν έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθοριζόμενο αιτιολογικά.

Μια δυσκολία, λόγου χάρη, μπορεί να οφείλεται σε χαμηλό νοητικό δυναμικό ή να σχετίζεται με ένα δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον ή ένα ακατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο ή ακόμα μπορεί να συνδέεται αιτιολογικά με το ίδιο το σχολείο ή με ένα δάσκαλο που δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις προσδοκίες του μαθητή, (Τζουριάδου, 2008).

Ακόμη μπορεί μια σχολική δυσκολία να οφείλεται σε προβλήματα υγείας, ψυχικά ή σωματικά. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις οι οποίες δεν μπορούν να αιτιολογηθούν με έναν ή περισσότερους από τους παραπάνω παράγοντες και προσδιορίζονται ή «διά αποκλεισμού» άλλων παραγόντων ή με βάση τη φαινομενολογία των προβλημάτων που παρουσιάζουν στη σχολική μάθηση. Σύμφωνα με την *Πολυαξονική Ταξινόμηση της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας*, μια σχολική δυσκολία μπορεί να εντάσσεται σε μία από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες αιτιών ή σε συνδυασμό τους.

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση αιτιών των σχολικών δυσκολιών:

- I)** Ψυχικά προβλήματα, νευρωτικές καταστάσεις, παιδικές ψυχώσεις, διαταραχή συμπεριφοράς, αντιδράσεις προσαρμογής, κλπ.
- II)** Ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη, δυσλεξία, δυσαριθμησία, διαταραχή στην ανάπτυξη του λόγου, κλπ.
- III)** Προβλήματα από το νοητικό επίπεδο, νοητική καθυστέρηση, οριακές καταστάσεις νοημοσύνης, ακόμη και υψηλή νοημοσύνη.
- IV)** Ιατρικές καταστάσεις, διαταραχές όρασης και ακοής, κινητικές δυσκολίες, χρόνια νοσήματα, επιληψία, κλπ.
- V)** Ψυχοκοινωνικές καταστάσεις, πολιτισμική αποστέρηση, διγλωσσία, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες, κλπ.

Πηγή: Rutter, Shaffer & Sturge, (1975).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν σημαντικό αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς χώρους, (Σκαλούμπακας, 2003).

Τα τελευταία 10 (δέκα) χρόνια το ενδιαφέρον αυτό έχει εκφρασθεί και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών δομών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της **Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**.

Όμως, οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν αποκλειστικό πρόβλημα της παιδικής ηλικίας, αλλά συνεχίζονται στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή και απαιτείται ειδική στήριξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, (Καυκούλα, 2010, Κρόκου, 2010).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυξημένα και αφορούν τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό κοινωνικό τομέα. Αν και τα πιο συχνά και σοβαρά προβλήματα αφορούν στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, δυσκολίες εμφανίζονται επίσης στα μαθηματικά, στα Νέα Ελληνικά και στην κατανόηση των εννοιών στις φυσικές επιστήμες.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν επίσης σημαντικά προβλήματα στην αξιοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, ενώ παράλληλα εμφανίζουν δυσκολίες στις στρατηγικές μελέτης, στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και αυξημένο άγχος και αποτυχία στις εξετάσεις, (Καλογεράκη, 2010).

Τα προβλήματα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν επίσης τις κοινωνικές σχέσεις, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμησή τους, τομέα που έχει παραμεληθεί έως σήμερα. Οι σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δεν οφείλονται αποκλειστικά στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά και στις ιδιαίτερες γνωστικές και οργανωτικές απαιτήσεις που δημιουργούνται στη **Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**.

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές τους, ενώ ο όγκος των παρεχόμενων πληροφοριών και οι γνωστικές απαιτήσεις είναι συγκριτικά με την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ιδιαίτερα αυξημένες (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

1.2. ΟΡΙΣΜΟΙ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εμφανείς στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Όμως επειδή προσεγγίζονται από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων, η επικέντρωση κάθε φορά διαφέρει ανάλογα με την ειδικότητα. Αυτός είναι ο λόγος που θέματα ορολογίας και ορισμών διαφέρουν, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφωνίες αλλά και σύγχυση ως προς την οντότητα και τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ιατροκεντρικοί ορισμοί

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne (1971) και του Myklebust (1968). Ο Bannatyne (1971) ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως εξής:

«Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα που εμποδίζει τη διαδικασία μάθησης», (σελ.: 42 – 45).

Όπως φαίνεται από τον ορισμό του Bannatyne (1971), οι Μαθησιακές Δυσκολίες ταυτίζονται με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» σύνδεση που επηρεάζει την ερευνητική και θεραπευτική εργασία πολλών ειδικών μέχρι και σήμερα.

Ο Myklebust (1968) χρησιμοποίησε τον όρο «ψυχονευρολογικές Μαθησιακές Δυσκολίες» και σ' αυτή την κατηγορία εντάσσει:

«Παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες», (σελ.: 219 – 239).

Η Bateman (1965) δίνει έμφαση στη διάσταση της διακύμανσης, της διαφοροποίησης δηλαδή, ανάμεσα στην ικανότητα και στην επίδοση.

Πιο γνωστός όμως παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι αυτός του Kirk (1969) ο οποίος ενσωματώθηκε στο νόμο 91/230 των Η.Π.Α. σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία, ή στην ιστορία, ή στα μαθηματικά. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία, κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση».

Με τον ορισμό αυτό καθιερώθηκε η περιοχή των Μαθησιακών Δυσκολιών ως περιοχή της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης και χρησίμευσε ως πλαίσιο δημιουργίας ειδικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Πιο πρόσφατα οι Kirk & Gallagher (1989) όρισαν κριτήρια καθορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, τα οποία ενσωματώθηκαν στον παρακάτω ορισμό (αναθεωρημένος ορισμός). Έτσι σύμφωνα με το νόμο 142/1977 των Η.Π.Α. μια μαθησιακή δυσκολία

« σημαίνει μια ανεπάρκεια σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να οφείλεται σε κάποια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και εξελικτική αφασία. Ο όρος δεν περιλαμβάνει εκείνα τα παιδιά των οποίων το πρόβλημα μάθησης είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχεται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες».

Ο ορισμός αυτός αποτελεί την επίσημη έκφραση των Η.Π.Α. στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών μέχρι σήμερα και έχει καθιερωθεί από τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες.

Ο πιο πρόσφατος ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτός στον οποίο κατέληξε ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα το «Εθνικό Συμβούλιο των Μαθησιακών Δυσκολιών» των Η.Π.Α. στον οποίο γίνεται πλέον αποδεκτός ο όρος Μαθησιακές δυσκολίες (Hamill, 1987).

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας όπως π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα όπως π.χ. πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία, κλπ. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών», (σελ.: 107 – 113).

Ο Hamill (1987) προχώρησε και στις παρακάτω επισημάνσεις:

A) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν ετερογενή ομάδα διαταραχών που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών λόγου, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων. Άτομα με τις δυσκολίες αυτές έχουν επίσης προβλήματα στην αυτορρύθμιση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.

B) Η χρήση της λέξης «παιδιά» βάζει όρια στην εφαρμογή του όρου, περιορίζοντας το πρόβλημα στα σχολικά χρόνια και παρακάμπτοντας την εξελικτική φύση από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή. Για το λόγο αυτό είναι προτιμότερη η χρήση της λέξης «άτομα».

Γ) Σχετικά με την αιτιολογία δίνεται έμφαση σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος που έχει τη βάση της σε εγγενείς διαδικασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφορικών. Τονίζεται επίσης για πρώτη φορά η σχέση ανάμεσα σ' αυτόν που μαθαίνει και στο περιβάλλον μάθησης, θεώρηση που διευκολύνει πολύ την ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών προγραμμάτων.

Δ) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις πολλαπλές αναπηρίες ή άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, μαζί με τις οποίες όμως είναι δυνατόν να συνυπάρχουν.

1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η μελέτη των Μαθησιακών δυσκολιών, έχει αναδείξει μια σειρά από χαρακτηριστικά, που είναι κοινά σε έναν μεγάλο αριθμό μαθητών. Αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών.

Η κατανόηση της εξέλιξης και των χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) σε όλους αυτούς τους επιμέρους τομείς είναι απαραίτητη για κάθε σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Η έρευνα που σχετίζεται με την αντίληψη και την επεξεργασία των ερεθισμάτων εστιάστηκε από πολύ νωρίς στη μελέτη αυτών που προέρχονται από την όραση και την ακοή, (Μπάρμπας, 2009).

Όπως τεκμηριώθηκε, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς της όρασης και της ακοής, δηλαδή στα αυτιά και στα μάτια. Παρ' όλα αυτά, εντοπίστηκαν διαφορές των παιδιών αυτών από τους τυπικούς συνομήλικούς τους στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία.

1.3.1 Οπτική αντίληψη – επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι:

- **Αντίληψη σχέσεων χώρου:**

Αναφέρεται στη θέση των αντικειμένων στο χώρο, όπως επίσης και στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος αντικείμενα στον χώρο με αναφορά σε άλλα αντικείμενα.

- **Οπτική διάκριση:**

Αναφέρεται στη διάκριση των αντικειμένων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης αναφέρεται στη διάκριση ενός αντικειμένου από το περιβάλλον του. Η οπτική διάκριση είναι κρίσιμος παράγοντας για την αναγνώριση κοινών αντικειμένων και συμβόλων.

- **Οπτική ολοκλήρωση:**

Θεωρείται ως μία λειτουργία της οπτικής διάκρισης και είναι η ικανότητα της αναγνώρισης ενός συμβόλου ή αντικειμένου, όταν ολόκληρο το αντικείμενο δεν είναι ορατό.

- **Οπτική μνήμη:**

Αναφέρεται στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που προσκτήθηκαν οπτικά.

- **Οπτική ακολουθία:**

Αναφέρεται στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων ή συμβόλων που παρουσιάζονται οπτικά.

- **Σχέσεις όλου – μέρους:**

Αναφέρεται στην κατανόηση μιας σχέσης μεταξύ ενός αντικειμένου ή συμβόλου ως όλο και ως συστατικά μέρη που το αποτελούν. Άλλοι από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μένουν στο μερικό, ενώ άλλοι δεν μπορούν να αντιληφθούν τίποτα άλλο πέρα από το όλο.

1.3.2 Ακουστική αντίληψη - επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές που εμφανίζονται προβλήματα είναι:

- **Φωνολογική επίγνωση:**

Είναι η γνώση των φωνημάτων της γλώσσας αλλά και ο χειρισμός τους, δηλαδή η κατανόηση ότι η γλώσσα αποτελείται από φωνήματα που όταν μπουν μαζί δημιουργούν τις λέξεις.

- **Ακουστική διάκριση:**

Είναι η ικανότητα αναγνώρισης διαφορών σε φωνήματα και ήχους που μοιάζουν ή είναι εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους.

- **Ακουστική μνήμη:**

Αναφέρεται στην ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά.

- **Ακουστική ακολουθία:**

Είναι η ικανότητα να θυμούνται ή να αναδομούν τη σειρά ήχων (φωνημάτων) σε μια λέξη ή συλλαβή.

- **Ακουστική σύνθεση:**

Αναφέρεται στη διαδικασία του σχηματισμού λέξεων από φωνήματα. Αν και υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη και επεξεργασία των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, μεταξύ μαθητών με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν έχει επιβεβαιωθεί έως σήμερα η αιτιακή σχέση μεταξύ των προβλημάτων οπτικής και ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας ερεθισμάτων.

Όμως, οι ερευνητές αφήνουν ανοικτή την πιθανότητα τα οπτικά και ακουστικά ελλείμματα όπου εμφανίζονται, να αναπαριστούν μέρος ενός σημαντικού αιτιακού παράγοντα, όπως για παράδειγμα, ένα έλλειμμα χρονικής επεξεργασίας (Willows, 1998).

1.3.3. Μνήμη

Η πλημμελής μνημονική ικανότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει παραλληλιστεί με αυτή των νεαρότερων – μικρότερων σε ηλικία παιδιών, διότι ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιούσαν διαφορετικούς μηχανισμούς και στρατηγικές για να υποστηρίξουν τη μνήμη τους, σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, η επίδοσή τους συγκρίνονταν μόνο με αυτά και όχι με τους συνομήλικούς τους (Swanson, Cooney & O' Shaughnessy, 1989).

Οι δυσκολίες εκτείνονται σε όλα τα μέρη της μνημονικής διαδικασίας:

A) Βραχύχρονη μνήμη

Στο πρώτο μέρος της μνημονικής διαδικασίας, αυτό της βραχύχρονης μνήμης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα στη σύγκριση των εισερχόμενων ερεθισμάτων, στην οργάνωσή τους σε δομές, στην επεξεργασία τους και στην αποθήκευσή τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταφερθούν με την κατάλληλη μορφή στο επόμενο στάδιο, στην μακρόχρονη μνήμη.

Η επεξεργασία των ερεθισμάτων στη βραχύχρονη μνήμη, εξαιτίας της περιορισμένης χωρητικότητάς της, απαιτεί τη χρήση μηχανισμών – στρατηγικών επανάληψης, οργάνωσης και κατηγοριοποίησης των ερεθισμάτων. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η λήθη πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για την πορεία του γνωστικού

έργου που επεξεργάζεται ο μαθητής.

Αρχικά, ενοχοποιήθηκε η έλλειψη κατάλληλων στρατηγικών που θα βοηθούσαν στην οργάνωση, κατηγοριοποίηση και τέλος επεξεργασία των ερεθισμάτων στην βραχύχρονη μνήμη. Στη συνέχεια όμως τα προβλήματα αποδόθηκαν σε γενικότερα ελλείμματα στην επεξεργασία (Swanson, 1999).

B) Μακρόχρονη μνήμη

Αν και η χωρητικότητα της μακρόχρονης μνήμης είναι απεριόριστη, οι πληροφορίες πρέπει να υποστούν επεξεργασία, για να μπορούν να αποθηκευθούν σε σημαντικά (νοηματικά) σχήματα, απαλλαγμένες από τις λεπτομέρειες. Οι πληροφορίες που έρχονται από τη βραχύχρονη μνήμη, πέρα από την πρώτη επεξεργασία που πρέπει να υποστούν εκεί, θα πρέπει να οργανωθούν σε νοητικά σχήματα, που είτε θα ενσωματωθούν σε προϋπάρχοντα, είτε θα εκτοπίσουν άλλα που πρέπει να αλλάξουν.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα αποθήκευσης, αλλά και χρήσης της αποθηκευμένης πληροφορίας. Στο πρώτο μέρος, αυτό της αποθήκευσης, η επεξεργασία που κάνουν (ταξινόμηση, ενσωμάτωση σε προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, κλπ.) είναι συνήθως επιφανειακή. Οι φτωχές οργανωτικές στρατηγικές των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη συγκεκριμένη φάση λειτουργίας της μνήμης, επιτείνουν το πρόβλημα (Swanson, 1999).

Ακόμη, η περιορισμένη γνωστική βάση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τα τεράστια ακαδημαϊκά κενά, δεν τους επιτρέπουν να κάνουν τις απαραίτητες εκείνες ενέργειες ενσωμάτωσης στην προηγούμενη γνώση, ώστε να δημιουργηθούν ισχυροί μνημονικοί δεσμοί με τη νέα πληροφορία.

Όταν γίνεται προσπάθεια να ανακληθούν στοιχεία – πληροφορίες από την μακρόχρονη μνήμη, οι ελλείψεις στον τομέα των οργανωμένων στρατηγικών ανάκλησης κάνουν τη διαφορά. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους στρατηγικές (π.χ. επιλογή νύξεων για ανάκληση, επιλογή διαφορετικών χαρακτηριστικών σε γραφοφωνημικό, συντακτικό ή σημαντικό επίπεδο), έτσι ώστε να καθοδηγήσουν την προσπάθεια ανάκληση της πληροφορίας.

Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως επιλέγουν τις λιγότερο διεξοδικής αναζήτησης στην μακρόχρονη μνήμη τους. Οι περιορισμοί της μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι ακόμη συνάρτηση και του βαθμού αποτυχίας τους να συσσωματώσουν ακουστικούς και οπτικούς κώδικες (ερεθίσματα) σε ενιαίες σημαντικές (νοηματικές) μορφές και σχήματα.

Γ) Εργαζόμενη μνήμη

Η έρευνα στον χώρο της μνήμης τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει στραφεί πλέον σε μία νέα δομή, αυτή της εργαζόμενης μνήμης. Αν και η θεωρία της επεξεργασίας των

πληροφοριών την είχε περιλάβει στη θεώρηση του μοντέλου της, αυτή αναδείχθηκε σε κυρίαρχο παράγοντα μετά τις εργασίες του Baddeley (1992) και των συνεργατών του.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα εργαζόμενης μνήμης (Swanson, 1999). Τα προβλήματα αυτά εδράζονται κυρίως στο εκτελεστικό κομμάτι της.

Έτσι:

α) Έχουν δυσκολίες στην εμπλοκή τους με αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς όπως ο αυτοέλεγχος, ο σχεδιασμός, η δοκιμή, η αναθεώρηση και γενικά η ενεργητική προσπάθεια για μνημονική λειτουργία.

β) Αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε έργα που απαιτούν διαδικασίες γενικού ελέγχου και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και όχι παθητικής, γραμμικής επεξεργασίας.

γ) Οι γενικότεροι περιορισμοί στον έλεγχο και στην παρακολούθηση, εμποδίζουν την αποτελεσματική χρησιμοποίηση της εργαζόμενης μνήμης. Τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν σ' αυτόν τον τομέα οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντανακλούν δυσκολίες άλλων διαδικασιών όπως η επιλεκτική προσοχή, η οργάνωση και η φωνολογική κωδικοποίηση.

1.3.4. Προσοχή

Οι περισσότεροι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, χαρακτηρίζονται από σημαντικά προβλήματα απόδοσης προσοχής στο γνωστικό έργο με το οποίο έχουν εμπλακεί. Είναι τόσο έντονο και τόσο συχνό το πρόβλημα, που πολλές φορές ακόμη και σε ερευνητικό επίπεδο συγχέονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες με το Σύνδρομο της Ελλειμματικής Προσοχής.

Στο γενικό τυπικό πληθυσμό, με την πάροδο του χρόνου αναπτύσσεται η ικανότητα επιλεκτικής προσοχής, η δεξιότητα δηλαδή να παρακολουθούνται από τον μαθητή τα ερεθίσματα που έχουν αξία, είναι σχετικά με το γνωστικό έργο και όχι τα άσχετα που προκαλούν διάσπαση (Conte, 1998).

Μάλιστα, μεταξύ των ηλικιών των δώδεκα και δεκατριών ετών φαίνεται πως επιτελείται η πλέον δραματική αύξηση της ικανότητας της προσοχής, (Masters, Mori & Mori, 1993).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, εμφανίζουν μια επιβράδυνση δύο έως τριών ετών σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Η επιβράδυνση αυτή είναι αναπτυξιακή, με άλλα λόγια οι μαθητές αυτοί, μοιάζουν με παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Οι παράγοντες που έχουν προταθεί σαν αιτίες αυτών των προβλημάτων είναι κυρίως η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες για τα έργα που τους δίνονται να δουλέψουν.

1.3.5. Μεταγνωστικά προβλήματα

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρ' όλο που αντιμετωπίζουν συνεχώς προβληματικές καταστάσεις στην εμπλοκή τους με διάφορα γνωστικά έργα, δεν δείχνουν να ενεργοποιούνται μεταγνωστικά, ούτε να αντιλαμβάνονται πως κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο.

Τα προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές Δυσκολίες είναι:

- Προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου.
- Προβλήματα επιλογής και εφαρμογής στρατηγικών.
- Προβλήματα στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο.
- Δυσκολίες στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής λειτουργίας.

Με άλλα λόγια οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σε όλα τα μέρη και διαστάσεις της μεταγνώσης (Wong, Wong & Mare, 1982).

1.3.6. Αποκωδικοποίηση

Με την ολοκλήρωση συνεπώς της βασικής εκπαίδευσης, προσδοκάται ο ευχερής χειρισμός του γραπτού λόγου τόσο σε ό,τι αφορά στην ανάγνωση όσο και σε ό,τι αφορά στη γραφή. Είναι γνωστό ωστόσο σε κάθε εμπλεκόμενο στην εκπαίδευση, πως όλα τα παιδιά δε φτάνουν στα επιθυμητά επίπεδα.

Με τον όρο αναγνωστική αποκωδικοποίηση αναφερόμαστε στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Η αποκωδικοποίηση είναι δυνατόν να είναι φωναχτή είτε σιωπηρή. Στην φωναχτή αποκωδικοποίηση δίνεται η δυνατότητα ελέγχου της ποιότητάς της, ενώ στη σιωπηρή ο έλεγχος μπορεί να αφορά μόνο στην κατανόηση του κειμένου.

Τα συχνότερα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αφορούν σε:

- Ελλιπή φωνολογική επεξεργασία.
- Δυσκολία στο χειρισμό φωνημάτων σε δραστηριότητες όπως η ανάλυση, η αφαίρεση και η παραγωγή ομοιοκαταληξίας.
- Κομπιαστή αποκωδικοποίηση, ιδιαίτερη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων, ανοίκειων ή/ και πολυσύλλαβων λέξεων.
- Φτωχό οπτικό λεξιλόγιο συχνόχρηστων λέξεων.
- Αποκωδικοποίηση στηριγμένη στη «γράμμα προς γράμμα» κειμενική επεξεργασία.
- Πολλά λάθη, αντικαταστάσεις, παραλείψεις, αντιμεταθέσεις γραμμάτων.

Ο μαθητής που έχει ήδη εκδηλώσει δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου, όταν φτάσει στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να χειριστεί επιστημονικά αντικείμενα που απαιτούν από αυτόν να αναγνωρίζει άμεσα μεγάλες και ανοίκειες λέξεις.

Η ικανότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση επιστημονικών κειμένων, που με τη σειρά της εξαρτάται από την ικανότητα του μαθητή να χειριστεί λέξεις που φανερώνουν έννοιες. Γνωρίζουμε μάλιστα, πως η ικανότητα για αποκωδικοποίηση μεγάλων πολυσύλλαβων λέξεων χαρακτηρίζει ποιοτικά τις διαφορές μεταξύ των καλών και των φτωχών αναγνωστών (Perfetti, 1986).

Πολλοί από αυτούς τους μαθητές, ενώ έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, καθώς και ένα οπτικό λεξιλόγιο συχνόχρηστων λέξεων, συνεχίζουν να εκδηλώνουν προβλήματα στο χειρισμό του γραπτού λόγου, όταν καλούνται να διαβάσουν λέξεις που τις βλέπουν για πρώτη φορά και έχουν πολλές συλλαβές (π.χ. οι λέξεις που περιέχονται στα σχολικά βιβλία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) (Deschler, Schumaker, Lenz & Ellis, 1984, Perfetti, 1986).

1.3.7. Αναγνωστική κατανόηση

Χαρακτηριστικό του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, είναι η δυσκολία χειρισμού των νοημάτων του κειμένου. Είτε στη φωναχτή είτε στη σιωπηρή ανάγνωση, ο μαθητής δεν μπορεί να σχηματίσει εύκολα μια συνολική εικόνα από το νόημα του κειμένου, ούτε μπορεί εύκολα να αναζητήσει σε αυτό πληροφορίες, (Deschler, Ellis & Lenz, 1996).

Ειδικότερα τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση είναι:

- Έχουν ελλείμματα μεταγνωστικής γνώσης. Δεν έχουν επίγνωση των μεταβλητών που αλληλεπιδρούν κατά την ανάγνωση.
- Εκδηλώνουν σημαντική δυσκολία στον εντοπισμό κύριων ιδεών και στην αναγνώριση της σημασίας τους στο νόημα του κειμένου.
- Δεν δείχνουν καμιά ευαισθησία σε κειμενικά χαρακτηριστικά όπως η επικεφαλίδα ή άλλους τίτλους, καθώς και στη γενική οργάνωση του κειμένου.
- Δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθήσουν την κατανόηση ενός κειμένου, ακόμη κι αν έχουν καταλάβει τα νοήματα μιας παραγράφου, ενώ οι συμμαθητές τους που δεν εκδηλώνουν δυσκολίες σταματούν τη ροή της ανάγνωσης κι επαναλαμβάνουν την ανάγνωσή της μέχρι να κατανοήσουν το νόημά της.

Πριν την ανάγνωση, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

- Ξεκινούν την ανάγνωση χωρίς προετοιμασία.
- Ξεκινούν να διαβάζουν χωρίς να ξέρουν το γιατί.

- Χρησιμοποιούν κυρίως εξωτερικά κίνητρα.
- Χρησιμοποιούν συχνά αρνητικά σχόλια.
- Διαβάζουν χωρίς να ξέρουν πώς να προσεγγίσουν τη δραστηριότητα.

Κατά την ανάγνωση

- Η προσοχή τους διασπάται εύκολα.
- Δεν γνωρίζουν πως δεν κατανοούν.
- Διαβάζουν για να τελειώσουν.
- Δεν γνωρίζουν τι να κάνουν όταν δεν κατανοούν.
- Δεν αναγνωρίζουν σημαντικό λεξιλόγιο.
- Δεν αναγνωρίζουν καμιά οργάνωση.

Μετά την ανάγνωση

- Σταματούν να διαβάζουν και να σκέπτονται.
- Πιστεύουν πως η επιτυχία είναι θέμα τύχης ή ευκολίας του κειμένου.

1.3.8. Ορθογραφία

Η ορθογραφία αποτελεί μία περιοχή, στην οποία καταγράφεται με ιδιαίτερη συνέπεια η επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν εκδηλώνουν Μαθησιακές Δυσκολίες σε διάφορες ηλικίες (Kotoulas & Panteliadu, 2000, Κωτούλας & Παντελιάδου, 2001, Πόρποδας, 1989).

Επιπλέον, η ορθογραφική επίδοση έχει θεωρηθεί ως το ακριβέστερο και πλέον τυπικό χαρακτηριστικό που διακρίνει τους μαθητές που εκδηλώνουν δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου από συμμαθητές του που εκδηλώνουν γενικευμένες δυσκολίες, (Deshler, Schumaker, Alley, Warner & Clark, 1982).

Η ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζει και την ορθογραφική ικανότητα. Προσθήσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις, μεταθέσεις συλλαβών και γραμμάτων, είναι ορθογραφικά λάθη που σχετίζονται ισχυρά με το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και εμφανίζονται συχνά από μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Kotoulas & Padeliaadu, 2000, McArthur & Hogben, 2000).

Εκτός αυτών όμως εκδηλώνονται και λάθη ιστορικής ορθογραφίας στα οποία ο μαθητής γράφει τις λέξεις ακολουθώντας φωνητική ορθογραφία, φροντίζοντας να τηρείται, με άλλα λόγια, μόνο η ακουστική τους εικόνα, αγνοώντας οποιαδήποτε έννοια κανόνα.

Ειδικότερα, τα συχνότερα λάθη αφορούν σε:

- Ελλιπή φωνολογική επεξεργασία.
- Πιθανή τήρηση της ακουστικής εικόνας της λέξης χωρίς τήρηση των κανόνων ιστορικής ορθογραφίας.

- Δυσκολία αναγνώρισης ή ανάλυσης μιας λέξης στα συνθετικά της.
- Δυσκολία εφαρμογής μορφικής ορθογραφίας.
- Λέξεις που δε χρησιμοποιούνται συχνά.
- Λέξεις στις οποίες δεν εφαρμόζονται ακριβείς γραφοφωνημικές αντιστοιχίες.
- Συχνόχρηστες λειτουργικές λέξεις (από, μη, είναι, κλπ.).

Η συχνότερη στρατηγική που εφαρμόζεται είναι να χρησιμοποιούν λέξεις που έχουν απομνημονεύσει την ορθογραφική τους εικόνα ή/ και να αντικαθιστούν τη λέξη που δε γνωρίζουν με κάποια που θυμούνται την ορθογραφία της, (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007).

1.3.9. Παραγωγή του γραπτού λόγου

Στο Γυμνάσιο οι γνώσεις και οι δεξιότητες σχηματοποιούνται και συστηματοποιούνται. Επεκτείνεται το λεξιλόγιο και διδάσκεται η δόμηση παραγράφων, η σύνδεσή τους και η παράθεση επιχειρημάτων.

Ο τυπικός μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες εκφράζεται γραπτά έχοντας περιορισμένες δεξιότητες στο σχεδιασμό, την παραγωγή και τον έλεγχο των φάσεων της συγγραφικής διαδικασίας (Deshler, Ellis & Lenz, 1996, Graham & Harris, 1993).

Πριν τη συγγραφή

- Δεν μπορεί να προσαρμόσει το κείμενό του στα χαρακτηριστικά αυτού που απευθύνεται, αλλά γράφει πάντα με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Η αιτία και οι συνθήκες συγγραφής, δηλαδή, δε γίνονται κατανοητές, ούτε ορίζουν την κατεύθυνση που θα ακολουθηθεί στη συγγραφή.
- Ενδεχομένως να υπάρχει αρχική καταγραφή, η οποία όμως δε συνοδεύεται από καμιά διόρθωση.
- Γνωρίζει ελάχιστες ή και καθόλου πληροφορίες για το αντικείμενο που διαπραγματεύεται.

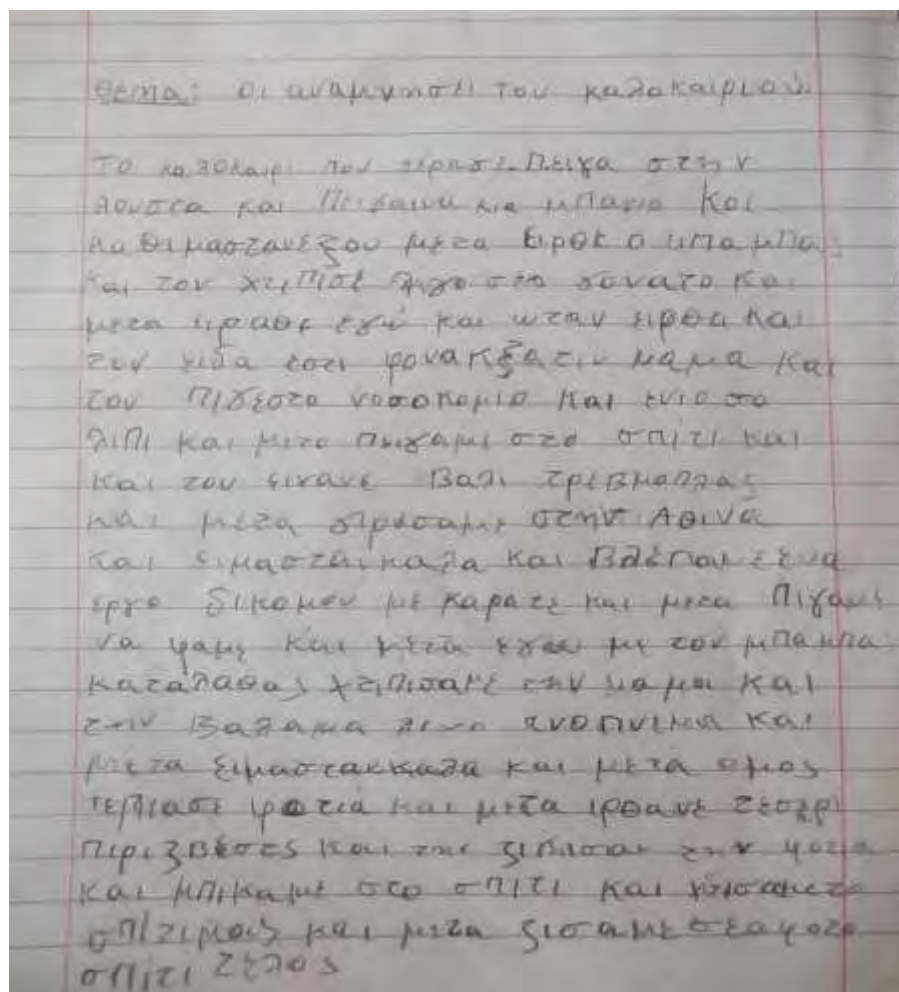
Κατά τη συγγραφή

- Περιορισμένος έλεγχος των στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας.
- Συνήθως άσχημος γραφικός χαρακτήρας, γραφή εκτός γραμμών, καταστρατήγηση περιθωρίων.
- Αποκλειστικά απλές (αν όχι απλοϊκές) και ιδιαίτερα σύντομες προτάσεις.
- Προτάσεις με προβλήματα στη σύνταξη, στις οποίες δε δένουν τα νοήματά τους.
- Η συγγραφή φαίνεται να δομείται σε σύντομες απαντήσεις ερωτήσεων που είναι σε τυχαία σειρά.
- Πρόλογος κι επίλογος συνήθως απουσιάζουν.
- Μικρή έκταση του κειμένου.

- Μεγάλος αριθμός ορθογραφικών λαθών.
- Δυσκολία στο να αποφασίσουν για το τι θα γράψουν, είτε αυτό προέρχεται από τη μνήμη τους, είτε από εξωτερικές πηγές.

Μετά τη συγγραφή

- Ελάχιστες διορθώσεις επί της ουσίας. Δυσκολεύονται να βελτιώσουν τα νοήματα του κειμένου που οι ίδιοι έχουν γράψει, εκτός ίσως από την στίξη του.
- Χρειάζονται κατά βάση πολύ περισσότερο χρόνο από όσο οι ώριμοι συγγραφείς.
- Θεωρούν καλό εκείνο το κείμενο που δεν έχει ορθογραφικά λάθη.



Εικόνα 1: Ενδεικτική γραφή μαθητή Δημοτικού με Μαθησιακές δυσκολίες.



Εικόνα 2: Ενδεικτική γραφή μαθητή Γυμνασίου με Μαθησιακές δυσκολίες.

Τα γραπτά που παρατίθενται στις εικόνες 1 & 2, είναι τυπικά των δεξιοτήτων συγγραφής που έχουν πολλοί μαθητές με Μ.Δ.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά είναι:

- Ασχημη εικόνα (κατάργηση περιθωρίων, γραφή «στον αέρα»).
- Μικρή έκταση.
- Πολλά ορθογραφικά λάθη.
- Το περιεχόμενό του αναπτύσσεται σε σύντομες, κακοσυνδυασμένες προτάσεις με φτωχή οργάνωση.
- Κυριαρχεί η παρατακτική σύνδεση.
- Τελείες ή άλλα σημεία στίξης δεν υπάρχουν στο κείμενο.
- Πρόλογος και επίλογος επίσης λείπουν.
- Το έργο έχει μετατραπεί σε ερωταπαντήσεις.

1.4 ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.4.1. Η υποστήριξη και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και δεν απολαμβάνουν τα αγαθά της ισότητας των ευκαιριών στο σχολείο.

Αν και αναγνωρίζεται ότι *«η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, σελ. 7), σπάνια οι μαθητές με Μ.Δ. απασχολούνται με εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες που θα τους επέτρεπαν να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να αναπτύξουν τις ικανότητες τους ευκολότερα.

Βασική αιτία της σοβαρής απόκλισης που υπάρχει ανάμεσα στις εκπαιδευτικές «διακηρύξεις» και την εκπαιδευτική πράξη είναι η έλλειψη προσαρμογών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (*«Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» είναι το σύνολο των μαθησιακών εμπειριών που σχεδιάζονται και καθοδηγούνται από το σχολείο και που σκοπεύουν σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα*) (Eisner, 1985, σελ. 61) για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η ειδική αγωγή θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής, αλλά η αναγνώριση της αναγκαιότητας για εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία δεν συνοδεύεται από συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με τον τρόπο που αυτά θα δημιουργούνται, (Mastropieri & Scruggs, 2006).

Κατά συνέπεια, μολονότι ιδρύθηκαν τμήματα ένταξης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν ορίστηκε με σαφήνεια «τι και πώς» θα διδάσκεται εκεί, και δεν προσδιορίστηκαν οι αναγκαίες προσαρμοστικές αλλαγές ούτε σε επίπεδο βασικών αρχών, ούτε σε επίπεδο τροποποιημένων γενικών και ειδικών στόχων διδασκαλίας.

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες προϋποθέτει την εφαρμογή ευέλικτων Α.Π.Σ., τα οποία θα μπορούν να προσαρμόζονται για να ικανοποιήσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Όσον αφορά στις ανάγκες του μαθητή για την προσαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί:

- Αν ο μαθητής καταλαβαίνει τη στρατηγική που εφαρμόζουμε.
- Αν αυτή η στρατηγική κινητοποιεί το μαθητή.
- Αν τον διευκολύνει να προσλαμβάνει πληροφορίες.
- Αν προκαλεί την ενεργητική του συμμετοχή στο μάθημα.
- Αν βοηθά στη διατήρηση της συγκέντρωσης της προσοχής του.

Σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή για την προσαρμογή του διδακτικού περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός εξετάζει αν αυτό διευκολύνει το μαθητή να:

- Παρακολουθεί το μάθημα.
- Συμμετέχει ενεργά σε αυτό.
- Εργάζεται πότε αυτόνομα και πότε σε ομάδες.
- Ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθεται.
- Προσλαμβάνει πληροφορίες.

Σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά του μαθητή ο εκπαιδευτικός αξιολογεί:

- Τη διατήρηση του αυτοελέγχου του.
- Την ανάληψη ευθυνών.
- Την εμπρόθεσμη εκτέλεση καθηκόντων.
- Την αποτελεσματική χρήση στρατηγικών μάθησης και μελέτης (Hoover & Patton, 1997).

1.4.2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Για να υπερβούν τα παραπάνω προβλήματα, οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν ανάγκη από ειδικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Αυτές, μέχρι πρόσφατα, εστίαζαν στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και δεξιοτήτων μελέτης που βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά από το σχολικό εγχειρίδιο και από παραδόσεις, καθώς και να προετοιμάζονται καλύτερα για διαγωνίσματα.

Τα τελευταία χρόνια οι παρεμβάσεις αυτές έχουν δεχθεί κριτική (Morocco, 2001), όχι λόγω της αποτελεσματικότητάς τους, καθώς η έρευνα έχει καταγράψει θετικές επιπτώσεις στην επίδοση με Μ.Δ. (Mastropieri & Scruggs, 1992), αλλά γιατί δεν αναφέρονται σε δραστηριότητες εργαστηριακές, διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων, αλλά περιλαμβάνουν αποκλειστικά «παραδοσιακές» μορφές διδασκαλίας.

Οι σχολικές δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα σε εκείνους με Μ.Δ., να εμπλέκονται ενεργά στη μάθησή τους και να συνδέουν αφηρημένες έννοιες με συγκεκριμένες καταστάσεις στο βαθμό που προσφέρουν «χειροπιαστές» εμπειρίες, (Ashour & Khasawneh, 2012).

Επίσης, απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις, στηρίζονται σε μικρότερο βαθμό στις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, δηλαδή σε ικανότητες γραπτής έκφρασης και κατανόησης επιστημονικών κειμένων και, επειδή ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία, διευκολύνουν την κοινωνική τους ένταξη και συμμετοχή.

Ορισμένες στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση για τους μαθητές με Μ.Δ. κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων περιγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί (McCleery & Tindal, 1999, Palincsar, Magnusson, Collins & Cutter, 2001).

Πίνακας 2: Στρατηγικές διδασκαλίας για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

<p>Ομαδική συνεργασία</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Προσεκτική επιλογή ομάδας, ώστε να είναι φιλική προς το μαθητή με Μ.Δ. • Θέσπιση και τήρηση κανόνων που εξασφαλίζουν ισότιμη πρόσβαση στα υλικά και τις διαδικασίες (π.χ. υιοθέτηση εναλλακτικών ρόλων, τήρηση σειράς). • Παρακολούθηση της εργασίας των ομάδων και παρέμβαση για την τήρηση των κανόνων. • Καθοδήγηση των μαθητών για το πώς να παρέχουν βοήθεια τα μέλη της ομάδας τους.
<p>Προφορική έκφραση</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Παροχή ευκαιριών στους μαθητές με Μ.Δ. να συζητούν τις ιδέες τους πρώτα με το δάσκαλο και μετά να τις εκφράζουν στην ομάδα ή στην τάξη, για να τις επεξεργάζονται καλύτερα και να αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.
<p>Γραπτή έκφραση</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Προσαρμογή φύλλων εργασίας, ώστε αφενός να περιορίζεται η ανάγκη συγγραφής εκτενών κειμένων και αφετέρου να υποστηρίζεται η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών. • Υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης ιδεών, π.χ. με σκίτσα και διαγράμματα. • Παροχή δυνατότητας στον μαθητή με Μ.Δ. να υπαγορεύει τις ιδέες του σε άλλους αντί να τις καταγράφει ο ίδιος. • Χρήση πίνακα με τους κυριότερους επιστημονικούς όρους και εκφράσεις, από τον οποίο μπορούν να δανείζονται οι μαθητές λεξιλόγιο για τα κείμενά τους. • Εξάσκηση στη χρήση νέου λεξιλογίου.
<p>Σύνδεση μέρους με το όλο και εστίαση προσοχής</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση χαρτών και άλλων παραστάσεων που δείχνουν τα επιμέρους στάδια μιας διαδικασίας ή τα μέρη μιας εργασίας και βοηθούν τους μαθητές με Μ.Δ. να αντιλαμβάνονται τη σχέση των επιμέρους σκοπών με τους γενικούς σκοπούς μιας εργασίας. • Διδασκαλία των διαδικασιών που περιλαμβάνει η εκτέλεση ενός πειράματος ή η διεξαγωγή μιας εργασίας. • Καθοδήγηση στην εκτέλεση διαδικασιών με χρήση φύλλων εργασίας και ανατροφοδότηση.
<p>Αξιολόγηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, έτσι ώστε οι αδυναμίες στην γραπτή έκφραση να μην εμποδίζουν την εκδήλωση των ικανοτήτων και των γνώσεων του μαθητή με Μ.Δ.

Πηγή: McCleery & Tindal, (1999), Palincsar, Magnusson & Cutter, (2001)

1.4.2.1. Προσαρμογές στο Αναλυτικό πρόγραμμα

Κάθε φορά, μετά την εφαρμογή τους στην τάξη, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και να ελέγχει αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι, ώστε να αναπροσαρμόζει αποτελεσματικά τις παρεμβάσεις του, (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσα, 2004, σελ. 87).

Συγκεκριμένα, οι γενικές αρχές που διέπουν την υλοποίηση των προσαρμογών σε καθένα από τα στοιχεία ενός Α.Π. είναι οι εξής:

A) Προσαρμογή περιεχομένου

Με δεδομένο ότι η δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στον καθορισμό της διδακτέας ύλης είναι ελάχιστη έως ανύπαρκτη προς το παρόν, *οι αλλαγές που μπορούν να εφαρμοστούν αφορούν:*

- Στο ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης.
- Στην αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης.
- Στην απλούστευση των κειμένων αφαιρώντας δυσνόητα ή ογκώδη κομμάτια πληροφοριών.
- Στην απλούστευση των κειμένων για τους μαθητές με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο με αντικατάσταση των «δύσκολων» λέξεων με ευκολότερα συνώνυμα.

Σχετικά με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγχει περιοδικά την κατάκτηση των γνωστικών στόχων και να προσαρμόζει το ρυθμό κάλυψης της ύλης, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών.

Κατά συνέπεια, μπορεί να αφιερώσει περισσότερες ή λιγότερες διδακτικές ώρες σε ορισμένες ενότητες από αυτές που προβλέπει το επίσημο Α.Π.Σ., να αναπτύξει ή να συμπτύξει ενότητες, καθώς και να αλλάξει τη σειρά διαδοχής τους.

Επίσης, ιδιαίτερα βοηθητικό κρίνεται ο εκπαιδευτικός να δίνει σε τακτά χρονικά διαστήματα περιλήψεις ή τα παιδιά να κάνουν ατομικές ή ομαδικές παρουσιάσεις που να ανακεφαλαιώνουν την κατακτηθείσα γνώση και να συνδέουν στενότερα τις πληροφορίες μεταξύ των θεματικών ενοτήτων (Mackay, 2001).

B) Προσαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας

Η προσαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας δεν είναι τίποτα άλλο από την επιλογή και εφαρμογή των καταλληλότερων στρατηγικών και πρακτικών, έτσι ώστε οι μαθητές με Μ.Δ. να επωφελούνται κατά το μέγιστο από τη διδασκαλία.

Μερικές από στρατηγικές και πρακτικές που βοηθούν ιδιαίτερα αυτήν την κατηγορία των μαθητών είναι:

- Η **σαφής διατύπωση των στόχων** κάθε διδασκαλίας, ώστε η προσοχή τους να επικεντρωθεί στα σημεία που είναι σημαντικά για την επίτευξή τους.
- Η **χρήση οργανογράμματος στην αρχή της διδασκαλίας** (advance organizer) που παρουσιάζει το σκελετό του μαθήματος, ώστε οι μαθητές:
 - α) Να ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους και να εντάξουν σε αυτό το πλαίσιο τις νέες πληροφορίες.
 - β) Να κατανοήσουν πώς οι επιμέρους ενότητες συνδέονται μεταξύ τους.
 - γ) Να παρακολουθούν εύκολα τη ροή της πληροφορίας ακόμα και όταν αφαιρούνται προσωρινά.
- Η «**βήμα με βήμα**» **παρουσίαση της ύλης** και γενικότερα η ανάλυση ενός έργου σε μικρότερα και απλούστερα κομμάτια.
- Η **μοντελοποίηση**, δηλαδή η υποδειγματική παρουσίαση μιας διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό ο οποίος δρα ως μοντέλο.
- Η παρουσίαση αφηρημένων εννοιών με **χειροπιαστά παραδείγματα**, οπτικοποιημένα, ή μέσω δραστηριοτήτων, ώστε ο αφαιρετικός συλλογισμός να εξελίσσεται προοδευτικά και συστηματικά.
- Η **παρουσίαση πληροφοριών** με ποικίλους τρόπους που απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις, όπως πίνακες και χάρτες, γραφικές παραστάσεις, εικόνες, επιδείξεις, τρισδιάστατα αντικείμενα, απλές εργαστηριακές ασκήσεις.
- Η χρήση λεκτικών και μη λεκτικών και μη λεκτικών **νύξεων** από τον εκπαιδευτικό κατά την παράδοση, για να εστιάσει την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία και να σηματοδοτήσει αλλαγές θέματος (π.χ. εκφράσεις όπως «αυτό είναι σημαντικό να το θυμάστε . . . », αλλαγές στον τόνο της φωνής, σωματικές κινήσεις, εκφράσεις του προσώπου).
- Η παρεμβολή **ενεργητικών δραστηριοτήτων** κατά την παράδοση, όπως ένα απλό «πείραμα», μία ομαδική δραστηριότητα ή υποβολή ανοικτών ερωτήσεων για να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Η **σύνοψη των βασικών σημείων** του μαθήματος από τους μαθητές στο τέλος της παράδοσης.
- Η παραγωγή «καλών» **σημειώσεων** από έναν μαθητή που να είναι διαθέσιμη για τους συμμαθητές με Μ.Δ.
- Η **αύξηση του χρόνου αναμονής** των απαντήσεων των μαθητών.
- Η **ενθάρρυνση** των μαθητών να ζητούν από τον εκπαιδευτικό να **επαναλαμβάνει** κάποια σημεία από την παράδοση.
- Ο εντοπισμός των περιοχών που ο μαθητής τα καταφέρνει καλά, ώστε να υπάρχει **ισορροπία** στα θετικά και αρνητικά σημεία της **ανατροφοδότησης** που του παρέχεται.
- Η συστηματική καταγραφή των αποτελεσμάτων της **αξιολόγησης** των μαθητών και η ανάλογη τροποποίηση της διδασκαλίας.
- Η καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών από τους ίδιους για τα **δυνατά** και **αδύνατα σημεία** τους στην ανάγνωση, γραφή, προφορικό λόγο, ακρόαση, μνήμη

και προσοχή, ώστε να επικεντρώσουν την προσπάθειά τους να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα σε σαφώς ορισμένες περιοχές.

- Η δυνατότητα να **επιλέγει** ο μαθητής **εργασίες** μεταξύ δύο ή περισσότερων ισοδύναμων περιπτώσεων.
- Η σύναψη προφορικών ή γραπτών **συμφωνιών** μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, όπου διατυπώνονται με σαφήνεια οι επιμέρους ασκήσεις, οι αμοιβές και οι κυρώσεις που σχετίζονται με την ολοκλήρωση μιας εργασίας.
- Η δημιουργία ειδικών γωνιών μέσα στην αίθουσα με **εκπαιδευτικά υλικά** που να επιτρέπουν την πρόσβαση στη μάθηση, μεμονωμένα ή σε ομάδες μαθητών.

Οι παραπάνω στρατηγικές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο, όχι μόνο για τους μαθητές με Μ.Δ., αλλά και για τους υπόλοιπους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έτσι, η εφαρμογή του ενδείκνυται στην τάξη γενικής αγωγής προς όφελος όλων των μαθητών.

Γ) Προσαρμογή διδακτικού περιβάλλοντος

Η οργάνωση της τάξης και η ομαδοποίηση των μαθητών είναι μια σημαντική παράμετρος της μάθησης. Αν και συνήθως επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο και τη στρατηγική που εφαρμόζεται (π.χ. η διάλεξη στο μάθημα της Ιστορίας ταιριάζει σε μεγάλες ομάδες μαθητών), δεν θα πρέπει να καθορίζεται αποκλειστικά από αυτές.

Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα πρέπει να διαμορφώνεται το διδακτικό περιβάλλον είναι:

- α) Η ελαχιστοποίηση του κινδύνου αποτυχίας των μαθητών.
- β) Η έμφαση στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών.
- γ) Η ενίσχυση για την ολοκλήρωση των εργασιών τους.

Δ) Προσαρμογή των συμπεριφορών των μαθητών

Οι προσαρμογές που μπορούν να υλοποιηθούν σε αυτό τον τομέα εστιάζουν κυρίως στον αυτοέλεγχο και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών:

Όλες οι προηγούμενες προσαρμογές θα πρέπει να ενισχύουν αυτά τα δύο στοιχεία, έτσι ώστε ο μαθητής με Μ.Δ. να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του στη μάθηση, αλλά και στη διαχείριση των προσωπικών του σχέσεων μέσα στο σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τα παιδιά στην προσπάθειά τους, θα πρέπει να διασφαλίζει κάθε φορά ότι γνωρίζουν πολύ καλά το στόχο μιας διδακτικής δραστηριότητας, καθώς και να τους κατευθύνει στο να θέτουν ρεαλιστικούς και πραγματοποιήσιμους

στόχους.

Επίσης, καλό είναι να προσαρμόζει τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο, ώστε σε περίπτωση εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων για προβλήματα συμπεριφοράς, να υπάρχει πάντα επαρκής χρόνος αυτά να δουλεύονται και μέσα στην τάξη γενικής αγωγής.

1.4.2.2. «Εμπλουτισμένο» Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η δυνατότητα παρέμβασης και τροποποίησης των Α.Π.Σ. μπορεί να γίνει σε πολλά επίπεδα. Παρόλα αυτά, αναπτύχθηκαν κυρίως δύο προσεγγίσεις:

Η μία αφορά στο περιεχόμενο και ειδικότερα στην απλούστευση και περιορισμό των θεματικών περιοχών και δεξιοτήτων που καλύπτει ένα Α.Π. (απλουστευμένο Α.Π.), ενώ η άλλη εστιάζει στην ανάπτυξη εναλλακτικών πρακτικών και μαθησιακών διαδικασιών που διευρύνουν, εμπλουτίζουν και αναβαθμίζουν το Α.Π. και όπου η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο («εμπλουτισμένο» Α.Π.) (Ellis & Wortham, 1999).

Η πρώτη προσέγγιση, η οποία ήταν κυρίαρχη τις τελευταίες δεκαετίες, βασίζεται στην αντίληψη ότι ο ρόλος της ειδικής αγωγής είναι η παροχή της ελάχιστης γνώσης στους μαθητές με Μ.Δ., ώστε να επιτρέπεται σε αυτούς η ολοκλήρωση των σπουδών τους και η αποφοίτηση από κάθε τάξη.

Η θέση αυτή, αν και αντικατοπτρίζει ένα λογικό συλλογισμό, ενέχει πολλούς κινδύνους και μειονεκτήματα κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν σε πορίσματα που καταδεικνύουν ότι οι προσαρμογές του περιεχομένου που μειώνουν την ποσότητα των γνώσεων και πληροφοριών για τα παιδιά με Μ.Δ., δε διευκολύνουν πάντα τους μαθητές. Τα προσαρμοσμένα κείμενα για μαθητές με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο συνήθως αποτελούνται από σύντομες προτάσεις με απλές λέξεις και έχουν απλή δομή χωρίς επεξηγήσεις και παρενθέσεις.

Κατά συνέπεια, είναι τόσο λιτά, ώστε μοιάζουν πολλές φορές με καταλόγους παράθεσης γεγονότων ή πληροφοριών. Επιπλέον, μπορεί να έχουν χαλαρή συνοχή και αποσπασματικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να απαιτούνται τελικά πιο αφαιρετικοί συλλογισμοί για την αφομοίωσή τους, από ότι στα συνήθη κείμενα (Passe & Beatie, 1994).

Επίσης, στα προσαρμοσμένα κείμενα συχνά περιορίζονται τα στοιχεία που εστιάζουν στη σύνδεση και αλληλεπίδραση εννοιών και βασικών ιδεών, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δυνατότητα για ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογισμού και γενικότερα μάθησης.

Αντίθετα, οι προσαρμογές που απαιτούνται στο πλαίσιο της προσέγγισης των εμπλουτισμένων Α.Π.Σ. δεν περιορίζονται στην αφαίρεση διδακτέας ύλης, η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών (Ellis & Wortham, 1999).

Συγκεκριμένα, οι προσαρμογές εστιάζουν:

- Στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης.
- Στην εύρεση της κεντρικής ιδέας σε ένα κείμενο.

- Στη διάκριση των σημαντικών και μη σημαντικών πληροφοριών – λεπτομερειών.
- Στην επίλυση προβλημάτων.
- Στη σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης με καταστάσεις της καθημερινότητας.
- Στην οργάνωση των πληροφοριών σε γνωστικά πλαίσια.
- Στη διατύπωση γενικών αρχών.

Η διδακτέα ύλη δεν «αραιώνει» από κομμάτια που αφαιρούνται, ώστε να καλύπτεται επιφανειακά μια ευρεία γνωστική περιοχή, αλλά ορίζεται μια πιο περιορισμένη έκταση που μελετάται σε βάθος.

Οι διαφορές των δύο προσεγγίσεων φαίνονται έντονα στην εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, οι διδακτικοί στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός και σύμφωνα με τους οποίους αξιολογεί τους μαθητές είναι τελείως διαφορετικοί σε κάθε περίπτωση.

Στην πρώτη περίπτωση η προσαρμοσμένη διδασκαλία έγκειται στην απομνημόνευση ενός μειωμένου αριθμού πληροφοριών, ενώ στην άλλη δίνεται δυνατότητα για ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, εννοείται η μεταξύ τους συνεργασία και καλλιεργείται η κριτική σκέψη.

Με τον εμπλουτισμό του Α.Π. με τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και μελέτης εστιάζουμε στο βάθος και όχι στην επιφάνεια των γνώσεων, ώστε ενώ η τελευταία περιορίζεται, το εκπαιδευτικό όφελος να αυξάνει, (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Επίσης, οι προσαρμογές βοηθούν όλους τους μαθητές μιας τάξης και όχι μόνο εκείνους με Μ.Δ.. Απλά, οι τελευταίοι έχουν περισσότερο ανάγκη την παρέμβασή μας, γιατί δυσκολεύονται να αναπτύξουν οι ίδιοι στρατηγικές που ίσως οι άλλοι μαθητές διαμορφώνουν από μόνοι τους ή αναπτύσσουν ευκολότερα.

1.4.3. Υποστήριξη με εναλλακτική αξιολόγηση

Η εναλλακτική αξιολόγηση περιλαμβάνει προσαρμοστικές αλλαγές στις συνθήκες:

- α) Του χρόνου.**
- β) Του χώρου.**
- γ) Της παρουσίασης των θεμάτων των εξετάσεων.**
- δ) Της μορφής των απαντήσεων.**

Ειδικότερα, ο μαθητής με Μ.Δ. μπορεί να αξιολογείται ατομικά σε πολλαπλές συνεδρίες με αυξημένο και ή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Αυτός δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι διάδρομος ή άλλος βοηθητικός χώρος του σχολείου.

Για τη χρήση αυτή ενδείκνυται η αίθουσα ειδικής αγωγής ή γενικά χώρος με περιορισμένα ερεθίσματα, ώστε να μειώνεται στο ελάχιστο η πιθανότητα διάσπασης προσοχής, (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2008).

Σε ό,τι αφορά στην παρουσίαση των θεμάτων, οι οδηγίες των δοκιμασιών θα πρέπει:

- Να διαβάζονται δυνατά από τον υπεύθυνο πολλές φορές και να ελέγχεται η κατανόησή τους από το μαθητή με Μ.Δ.
- Να είναι γραμμένες σε απλή γλώσσα και οι λέξεις – κλειδιά να τονίζονται με έντονα γράμματα ή υπογράμμιση.
- Να μην διαβάζονται συγκεντρωτικά στην αρχή της εξέτασης, αλλά να παρουσιάζονται σελίδα – σελίδα και ανά ομάδες.
- Να περιέχουν παραδείγματα.

Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει αυξημένος κενός χώρος ανάμεσα στα στοιχεία της εξέτασης, να τοποθετούνται λιγότερα στοιχεία ανά σελίδα, από ότι συνηθίζεται και να επιτρέπεται η χρήση βοηθητικής τεχνολογίας (π.χ. επεξεργαστής κειμένου).

Τέλος, ο μαθητής με Μ.Δ. θα μπορεί να απαντά στις ερωτήσεις:

- α) Σημειώνοντας στα φυλλάδια της αξιολόγησης.
- β) Υπαγορεύοντας το κείμενο στον εξεταστή.
- γ) Ηχογραφώντας στις απαντήσεις.

Στην περίπτωση των γραπτών απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις, οι απαιτήσεις στην ορθογραφία και τη στίξη θα πρέπει να είναι ελαστικές και να επιτρέπεται η χρήση βοηθημάτων (π.χ. λεξικού).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ

Η δυσλεξία έχει ανακαλυφθεί και μελετηθεί τα τελευταία εκατό χρόνια. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που προσπαθούν με ακρίβεια να περιγράψουν το εν λόγω φαινόμενο. Η ύπαρξη αυτών των πολλών ορισμών αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου καθώς και τη σύγχυση που έχει δημιουργηθεί, γύρω από την έννοια της δυσλεξίας, στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας.

Η δυσλεξία ήταν και εξακολουθεί να είναι αντικείμενο σύγχυσης και αμφισβήτησης μεταξύ των μελετητών της, με αποτέλεσμα τον προβληματισμό όχι μόνο στη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, αλλά και επιπροσθέτως στην εξεύρεση των αιτιών που προκαλούν την ειδική αυτή διαταραχή, καθώς και των παρεμβατικών στρατηγικών αντιμετώπισής της.

Ο όρος δυσλεξία προήλθε από την ψυχολόγο Ranschburg (1916). Αναφέρει ότι η ελαττωματικότητα της πνευματικής μηχανής έχει ως αποτέλεσμα να μην αποκτά το παιδί τη σωστή αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, έστω και αν λειτουργούν κανονικά τα αισθητήρια όργανα.

Τα τελευταία χρόνια, στο χώρο της γνωστικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, χρησιμοποιείται ο παρακάτω όρος της δυσλεξίας:

Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά την φοίτησή τους σε συνηθισμένες τάξεις, αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες. Επισημαίνεται ότι τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν κάποια νοητική υστέρηση ούτε εμφανή φυσικά αίτια (Πόρποδας, 1997).

Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται όταν υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στην αριθμητική, οι οποίες δεν οφείλονται σε συναισθηματική διαταραχή, κοινωνικοπολιτισμική υστέρηση, μη παροχή μαθησιακών ευκαιριών και οργανική ή νοητική αδυναμία, (Καρβούνης, 2008, Μπράτιστης, 2011).

Γι' αυτό, σύμφωνα με τον Vellutino (1973) για να θεωρηθεί ένα άτομο δυσλεκτικό πρέπει:

- Να έχει δείκτη νοημοσύνης από 90 και άνω.
- Να έχει κανονική όραση και ακοή.
- Να μην έχει σοβαρή νευρολογική ή άλλη αδυναμία.
- Να μην εμφανίζει σοβαρές συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές.
- Να μην αντιμετωπίζει σοβαρή κοινωνικοοικονομική υστέρηση.
- Να έχει επαρκείς ευκαιρίες μάθησης.

2.2. ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Σε αυτή την εργασία αναφερόμαστε μόνο στη μία εκ των δύο κατηγοριών, στην **ειδική ή εξελικτική δυσλεξία** (specific or developmental dyslexia), (Κοσσυφολόγλου, 2006).

Υπάρχει όμως και η επίκτητη δυσλεξία, για την οποία θα γίνει μια μικρή αναφορά παρακάτω, για τη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας της δυσλεξίας, (Paparouka, 2011).

2.2.1. Επίκτητη δυσλεξία (acquired dyslexia):

Ο όρος αυτός αφορά άτομα που ενώ είχαν κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας, απέκτησαν δυσκολία ή ανικανότητα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, εξαιτίας εγκεφαλικών βλαβών.

Οι εγκεφαλικές βλάβες ήταν αποτέλεσμα εγκεφαλικών τραυματισμών στην πλευρικο-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου, αρρωστιών και μολύνσεων.

Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, η βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή δυσλεξία, η φωνολογική δυσλεξία, η άμεση δυσλεξία και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία (Αναστασίου, 1998, Πόρποδας, 1997).

A) Βαθιά δυσλεξία (*deep dyslexia*):

Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα άτομο με αυτού του τύπου δυσλεξία είναι τα παρακάτω:

- Κάνουν οπτικά λάθη, δηλαδή τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης θεωρώντας ένα γράμμα ή μια λέξη για άλλη (π.χ. 'φ' για 'ψ', κατσαρό-καστανό).
- Κάνουν παράγωγα λάθη (π.χ. οδηγώ-οδηγός).
- Κάνουν σημασιολογικά λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, (π.χ. δέντρα αντί δάσος). Με δυσκολία διαβάζουν αφηρημένες λέξεις.

B) Επιφανειακή δυσλεξία (*surface dyslexia*):

Στους ασθενείς με επιφανειακή δυσλεξία παρατηρούνται τα παρακάτω:

- Διαβάζουν μεγαλόφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία.
- Διαβάζουν αρκετά καλά τις ψευδολέξεις.

- Δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με «ανώμαλη» ορθογραφία, (π.χ. στην ανάγνωση της λέξης, παύλα, μπορεί να διαβάσουν πά-ύλα).
- Κάνουν τόσο φωνημικά όσο και οπτικά λάθη.

Γ) Φωνολογική δυσλεξία (phonological dyslexia):

Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία παρουσιάζουν:

- Διαβάζουν οικείες λέξεις.
- Δυσκολεύονται στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων.
- Δε διαβάζουν καθόλου τις ψευδολέξεις.
- Δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη.

Δ) Άμεση δυσλεξία (direct dyslexia):

Οι ασθενείς με άμεση δυσλεξία μπορούν:

- Να διαβάσουν μεγαλόφωνα. Δεν καταλαβαίνουν όμως τη σημασία των λέξεων αυτών.
- Να διαβάσουν απλές ή δύσκολες ορθογραφικά λέξεις, που τους ήταν οικείες πριν την εγκεφαλική βλάβη. Δεν μπορούν όμως να διαβάσουν σωστά ψευδολέξεις ή λέξεις ασυνήθεις.

Ε) Λεκτικού τύπου ή γράμμα - γράμμα δυσλεξία (wordform or letter – by letter dyslexia):

Οι ασθενείς αυτοί:

- Δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά.
- Αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα.
- Διαβάζουν τη λέξη γράμμα – γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο.

2.2.2. Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (specific or developmental dyslexia):

Η ειδική δυσλεξία μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζει το δυσλεξικό άτομο: την «οπτική δυσλεξία» και την «ακουστική δυσλεξία», (Πόρποδας, 1997).

A) Οπτική δυσλεξία:

Η οπτική δυσλεξία είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας. Υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη.

Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας. Βέβαια, η διαταραχή αυτή έχει να κάνει ελάχιστα με την όραση και μόνο του ατόμου, και αυτό έχει διαπιστωθεί από τεστ που έγιναν σε παιδιά με οπτική δυσλεξία και έδειξαν ότι η οπτική τους ικανότητα λειτουργεί σε φυσιολογικά επίπεδα.

Σε γενικές γραμμές, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 1999):

- Δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων.
- Δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών.
- Αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα.
- Συγκεκριμένη κατανόηση των γραπτών συμβόλων.
- Δυσκολία στη διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεπτική αντιστοιχία.
- Συνήθως αντιμετωπίζουν τις λέξεις σα να τις βλέπουν για πρώτη φορά.
- Δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων «ολικά». Τις λέξεις τις επεξεργάζονται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και τη σύνθεση, η οποία τους βοηθάει να διαβάσουν ακόμα και ψευδολέξεις.

Ενδεικτικά αναφέρεται, ότι αν για την ανάγνωση μιας πρότασης τριών σειρών ο κανονικός αναγνώστης χρειάζεται περίπου τρία λεπτά της ώρας, ο μαθητής με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί τουλάχιστον δεκαπέντε λεπτά.

B) Ακουστική δυσλεξία:

Αυτός ο τύπος δυσλεξίας, χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο νου του, τους ξέχωρους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να προβαίνει σε μίξη – σύνθεση ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με την δυνατότητα απομνημόνευσης συναφών πληροφοριών, τηρώντας τη σωστή τους διάταξη και σειρά.

Συνεπώς το δυσλεξικό παιδί αυτής της κατηγορίας παρουσιάζει δυσκολίες, οι οποίες είναι (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 1999):

- Στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως.
- Στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο.
- Στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων.

Πρέπει σε αυτό το σημείο, να επισημανθεί ότι η ακουστική δυσλεξία ελάχιστα έχει να κάνει με την ακουστική οξύτητα του παιδιού. Έτσι, με τη βοήθεια ακοομετρικών τεστ, έχει αποδειχθεί ότι τα περισσότερα παιδιά με αυτού του τύπου δυσλεξία, έχουν κανονική ακοή.

Η απόδοση του ακουστικά δυσλεκτικού παιδιού, στη γραφή – ορθογραφία είναι χαμηλή και μάλιστα κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση. Επειδή το παιδί με ακουστική δυσλεξία δεν μπορεί να αναγνωρίζει μικρές διαφορές μεταξύ ήχων, που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα, δεν είναι κατ' ακολουθία, σε θέση να συνδέει ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά σύμβολά τους.

Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να διαπιστωθούν, όταν ζητηθεί από ένα παιδί με ακουστική δυσλεξία να γράψει ένα κείμενο, που θα του υπαγορεύει κάποιος. Τα άτομα αυτά δεν είναι ποτέ σίγουρα ότι ακούν σωστά λέξεις ή φράσεις ενός κειμένου, γι' αυτό αισθάνονται την ανάγκη για επανάληψη της υπαγόρευσης.

Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι ένα παιδί με δυσλεξία αυτού του τύπου, στην καλύτερη περίπτωση χρειάζεται 3 – 5 λεπτά της ώρας για να γράψει καθ' υπαγόρευση μια απλή πρόταση.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως αμιγείς περιπτώσεις του καθενός από αυτούς τους δυο τύπους δυσλεξίας είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρξουν. Το πιθανότερο είναι ότι σε κάθε περίπτωση δυσλεξικού ατόμου, ενυπάρχουν και οι δυο περιπτώσεις.

Η κατηγορία αυτή έχει ονομαστεί «μικτή δυσλεξία».

2.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Ο δυσλεξικός έφηβος έχει συχνά ξεπεράσει – άλλα σε μικρότερο και άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό – όσα από τα δυσλεξικά συμπτώματα παρουσίαζε στην παιδική του ηλικία.

Μπορεί να διαβάζει κομπιαστά, να διαβάζει αργά ή ακόμα με άνεση, αλλά δυσκολεύεται στην κατανόηση του αναγνωστικού κειμένου. Η ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής σε θέματα ανάγνωσης και γραφής κυμαίνεται συνήθως σε χαμηλά επίπεδα.

Δυσκολεύεται ίσως να αντιγράψει όσα βλέπει στον πίνακα ή μπορεί να είναι πολύ αργός στην αντιγραφή, με αποτέλεσμα να μεταφέρει ελλειπείς ή λανθασμένες τις οδηγίες του καθηγητή στο σπίτι, (Κοκκίνη, 2011).

Οι εργασίες του έτσι, δίνουν μια εικόνα αδιαφορίας ή τεμπελιάς και όχι μιας ήπιας δυσλεξίας, που είναι στην πραγματικότητα η αιτία του παραπάνω προβλήματος.

ΜΕ ΤΗΝ ΣΤΑΣΑΡΑ ΜΑ ΧΤΖΥΔΙ ΤΟ ΤΟ
 ΜΑΛΑ
 ΤΑ ΒΖΙΣΤΙΚΑ ΒΕΝΟΥΝ, ΤΟ ΚΑΛΟΤΕΡΟ
 ΧΤΕΣ ΤΟ ΑΠΟΦΕ ΜΑ ΜΕ ΣΤΙΜΠΛΕ
 ΕΝΑ ΑΚΑΘΑ
 ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΕΤΑΞΟΥΝ ΣΤΟ ΣΤΙΡΚΟ
 ΤΟ ΔΥΣΚΙΝΙΣΤΟ ΡΕΧΙ ΚΑΙ ΣΒΑΦΑ

Εικόνα 3: Ενδεικτική γραφή μαθητή Δημοτικού με Δυσλεξία.

Καζουαρινες Διαμοθεις
 Ολοι φριλα να αιχαι διαμοθεις... και
 να τους αρισεν υατι σιμα κριμια
 ... εχω πια σε παρους τοιαυ
 και θα γραφο τους διο σφαιδιους
 Ηθροτιμου ευδρομι δια με το
 νομιω στο γοτοφαρα ευει εχαι
 φορξς τοσολορα αθφομορς η
 οταν στα μα τουναν εθροφας στο
 νερο και εταν παρι' ορεα
 εινι.
 Ηδιδεφερμου ευδρομι ηταν θα
 πιαρε μετο φροσμεωλο μετ
 σιμνοση ειαι εθζημς σιχνα
 και ... ζουσαση ... αφη
~~αυαα σιμνοση ειαν φνιαι εινε~~
 ρι αλλε εταν διο παρ
 σα σζατανα ηα ηι εινε διο
 σθαδερτα θοφοι τα αφα
 ρια την νετα διο μα θαρ
 και ηθφοφια

Εικόνα 4: Ενδεικτική γραφή μαθητή Γυμνασίου με Δυσλεξία.

Τα γραπτά που παρατίθενται στις εικόνες 3 & 4, είναι τυπικά των δεξιοτήτων συγγραφής που έχουν πολλοί μαθητές με Δυσλεξία.

Η Πολυχρονοπούλου (1989), αναφερόμενη στο θέμα αυτό επισημαίνει:

«Η έλλειψη οργάνωσης που χαρακτήριζε την καθημερινή του ζωή στην παιδική ηλικία μπορεί να τον συνοδεύει μέχρι την εφηβεία. Μπερδεύει τα μαθήματα της εβδομάδας, παίρνει μαζί του τα βιβλία της Τρίτης αντί της Δευτέρας, γυρεύει απεγνωσμένα το σωστό τετράδιο μέσα σε μια ακατάστατη σάκα, σε μια τάξη ή σε ένα γραφείο που «καταπίνει» θαρρείς τα πράγματά του και εκμηδενίζει την υπομονή και την ηρεμία του».

«Είναι υπερευαίσθητος στην κριτική, έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και αποθαρρύνεται εύκολα. Καμία μελέτη ή και συζήτηση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες του φυσιολογικού εφήβου δεν μπορεί να αγνοήσει την υπερβολική οδύνη του δυσλεξικού μαθητή».

«Ο δυσλεξικός είναι αυτός που έχει περάσει ατέλειωτες ημέρες απελπισίας, αποθάρρυνσης και απογοήτευσης. Για δέκα ή περισσότερα χρόνια, παλεύει με ένα πρόβλημα στο οποίο αδυνατεί να βρει λύση που απαιτεί από αυτόν το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον», (σελ: 54 – 63).

2.3.1. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία

«Μπορεί να φαίνεται απίθανο σε σας να αντιληφθείτε ότι ο χρόνος δεν προχωράει πάντα σταθερά προς μια μόνο κατεύθυνση, φέρνοντας μαζί του μια τέλεια διατεταγμένη ακολουθία αιτιών και αποτελεσμάτων, αλλά γι μένα δεν είναι δύσκολο να το φανταστώ γιατί είμαι δυσλεξικός. Όταν ακούω έναν αριθμό τηλεφώνου να απαγγέλλεται γρήγορα, τότε ακούω όλους τους αριθμούς, αλλά δεν έχω ιδέα για την σειρά με την οποία απαγγέλθηκαν. Είναι σαν να ειπώθηκαν όλοι μαζί μονομιάς», (Hari, Renvall, 2001, σελ: 525 – 532).

Η δυσλεξία είναι μια εφόρου ζωής πρόκληση, για το άτομο με την ειδική αυτή διαταραχή, η οποία δεν εξαφανίζεται, αλλά οι δυσκολίες που προκαλεί μπορούν να υπερνικηθούν μέσω διαφόρων στρατηγικών αντιμετώπισης, (Τζουριάδου, 2009).

Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, τα δυσλεξικά άτομα αντιπροσωπεύουν το 4 – 10% του πληθυσμού. Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα δυσλεξικό παιδί, γενικά, αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία της γλώσσας, τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, το συντονισμό, τις δυσκολίες στην οργάνωση, τις δυσκολίες στη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών, τις φωνολογικές δυσκολίες, (Goswami, 2003).

Αξίζει να επισημανθεί ιδιαίτερα, ότι στη δυσλεξία δεν υπάρχει πρόβλημα προφορικού λόγου. Έτσι, η δυσλεξία είναι ιδιαίτερα παραπλανητική, καθώς δεν φαίνεται στην καθημερινή προφορική επικοινωνία, αφού οι δυσλεξικοί δεν παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και συχνά έχουν εξαιρετική λογική και ευφυΐα, (Πολυχρονοπούλου, 2011).

Μερικές φορές απλώς καθυστερεί η έναρξη της ομιλίας τους, η οποία όμως είναι κανονική ως προς την προφορά.

Τα δυσλεξικά παιδιά είναι φυσιολογικά παιδιά και λειτουργικά σε ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής, (Αναστασίου, 1998).

Αναλυτικότερα, ο Πόρποδας (1997) διακρίνει σε τρεις κατηγορίες τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας.

Οι κατηγορίες αυτές είναι οι παρακάτω:

- α) Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς.
- β) Χαρακτηριστικά της ανάγνωσης.
- γ) Χαρακτηριστικά της γραφής – ορθογραφίας.

α) Τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δυσλεξικού παιδιού είναι τα εξής:

- Δυσκολία στη διάκριση αριστερού – δεξιού.
- Σύγχυση ως προς κυρίαρχο χέρι – μάτι – πόδι.
- Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
- Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
- Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
- Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
- Δυσκολία στη επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
- Ενδεχόμενη οπτικό – αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία μορφών και στην οπτική μνήμη.
- Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

β) Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη είναι:

- Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. ΤΗΣ – ΣΤΗ).
- Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
- Καθρεφτική ανάγνωση (π.χ. η λέξη «ΑΧ» διαβάζεται «ΧΑ»).
- Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων κατά την ανάγνωση των λέξεων.
- Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία.
- Αντικατάσταση μιας λέξης με παρόμοια σημασία (π.χ. σκοτεινός – μαύρος).

γ) Δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία

Συνήθως η γραφή των δυσλεξικών χαρακτηρίζεται από:

- Ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
- Γράμματα ή λέξεις γραμμένα καθρεφτικά.
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- Παραλήψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη.

Επίσης, άλλες δυσκολίες που παρουσιάζουν τα δυσλεξικά παιδιά σε ένα άλλο συμβολικό σύστημα, αυτό της **αριθμητικής** είναι οι παρακάτω (Αναστασίου, 1998):

- Δυσκολίες στην εκμάθηση των πινάκων του πολλαπλασιασμού (ιδιαίτερα του 6 X , 7 X , 8 X).
- Προβλήματα σε νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς, γι' αυτό χρησιμοποιούν ως αντισταθμιστική στρατηγική το μέτρημα με τα δάχτυλα ή σημειώσεις σε ένα χαρτί.
- Σύγχυση των οπτικά ομοίων μαθηματικών συμβόλων (π.χ. + & X & - & = & < & >).
- Σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών (π.χ. 6 με 9, ή 16 με 61, ή 19 με 91).

Τέλος, στα **χαρακτηριστικά συμπεριφοράς** που συνήθως πλαισιώνουν παιδιά με δυσλεξία συναντάει κανείς συχνά ορισμένα από τα παρακάτω (Κουράκης, 1997):

- Προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση.
- Τάση αποφυγής του γραψίματος.
- Συχνή διάσπαση της προσοχής.
- Συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης.
- Τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο.
- Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης.
- Περίοδος συναισθηματικής μόνωσης.
- Δυσκολία οπτικής και ακουστικής κωδικοποίησης (εγγραφής) στη μνήμη.
- Τάση συναναστροφής με μικρότερους.
- Δυσνόηση στην αντίληψη διαδοχής (ταξινόμηση, σειροθέτηση: πρότερο, ύστερο).
- Έντονη ενασχόληση με χειρωνακτικές/προσωπικές κατασκευές.
- Έκφραση μέσω χειρονομιών (δραστηριοποίηση μη λεκτικού), υπερκινητικότητα.
- Ενδείξεις ικανοποιητικού έως υψηλού βαθμού νοημοσύνης.
- Αυξημένη κρίση κατά τις περιγραφές και τις αφηγήσεις.

2.4 ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Γενική ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση:

- Δημιουργία θετικού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος (ενίσχυση – αποδοχή – αυτοπεποίθηση).
- Προσπάθεια να αποκτήσει το παιδί το χαμένο κέφι για ανάγνωση, γραφή και μάθηση.
- Δημιουργία κινήτρων (εσωτερικά – εξωτερικά).
- Αποβολή του άγχους, εξοικείωση με το «άγνωστο» και συνεχή «βιώματα επικοινωνίας».
- Καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας και ιδιαίτερα του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής (σωστή γνώση – εφαρμογή της διεθνούς αποδεκτής «αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου»).
- Στοχευόμενη άσκηση ανάγνωσης και γραφής.
- Δούλεμα φθόγγων, φωνημάτων, γραμμάτων.
- Ξεκαθάρισμα της ακουστικής φωνηέντων, συμφώνων, διφθόγγων, (ειδικά tests εργασίας).
- Καλλιέργεια της σιγουριάς κατά την ανάγνωση, κλπ.
- Γνώση των κοινωνικοοικονομικών προϋποθέσεων του μαθητή, καθώς και των κοινωνικοπολιτικών του προϋποθέσεων.

Γενικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές

Η γνώση των βασικών παιδαγωγικών αρχών για την προσέγγιση της δυσλεξίας είναι απαραίτητη στον ειδικό – παιδαγωγό.

Παρατίθενται συνοπτικά:

- Η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της δυσλεξίας, η βασική αρχή: «Προσαρμογή στην περίπτωση, στις ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού» αποτελεί βασική παιδαγωγική κατεύθυνση.
- Η αρχή της χρησιμότητας και αναγκαιότητας κάθε μάθησης για τη ζωή.
- Η αρχή της εποπτείας.
- Η αρχή της επιλεκτικότητας και της συστηματοποίησης της εργασίας.
- Η αρχή της αναπλήρωσης.
- Η αρχή του εντοπισμού και της απομόνωσης των δυσκολιών.
- Η αρχή της αυτενέργειας (η χαρά για μάθηση).
- Η αρχή της επικαιρότητας της παρεχόμενης μαθησιακής γνώσης.
- Η αρχή της κοινωνικοποίησης και της αλληλεγγύης.
- Η αρχή της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στο παιχνίδι.

Ο εκπαιδευτικός, ο ευαισθητοποιημένος σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά το δυσλεξικό μαθητή του μέσα στην τάξη, διότι γνωρίζει ότι η σωστή συναισθηματική – εκπαιδευτική προσέγγιση του παιδιού από τον ίδιο είναι δυνατό να αλλάξει αποφασιστικά τη στάση που έχει απέναντι στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία.

Να του δώσει την αισιοδοξία και τη δύναμη που χρειάζεται, για να προγραμματίσει το μέλλον του, να επιτύχει τους στόχους του και να γίνει ένα υπεύθυνο, ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, τα βασικότερα από τα «σημεία – κλειδιά» για την επιτυχή ενσωμάτωση των δυσλεξικών στα προγράμματα του κανονικού Γυμνασίου και Λυκείου είναι τα παρακάτω (Πολυχρονοπούλου, 1989):

- Διακριτική βοήθεια.

Τοποθέτησε το δυσλεξικό μαθητή σε μια θέση όσο πιο κοντά σου είναι δυνατό. Για να μπορείς να ελέγχεις διακριτικά την εργασία του, να τον βοηθάς με μεγαλύτερη ευκολία και να μην αποσπάται η προσοχή του, από τους συμμαθητές του που κάθονται γύρω του.

- Εξατομικευμένη βοήθεια.

Αφιέρωνε, οπότε και όπου είναι δυνατό, λίγο χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή σου. Βεβαιώσου ότι το συγκεκριμένο παιδί κατάλαβε τι έχει να προετοιμάσει για το μάθημα της επόμενης μέρας. Γράψε στο τετράδιό του τις ερωτήσεις, σημείωσε στο βιβλίο του το κεφάλαιο και τις ερωτήσεις ή τις εργασίες που πρέπει να ετοιμάσει (δύο λεπτών δουλειά είναι, αφού βέβαια χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα).

Βοήθησέ το να καταστρώσει ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα μελέτης του μαθήματός σου. Η οργάνωση και το πρόγραμμα δημιουργούν στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να κρατάς μια θετική αλλά αταλάντευτη στάση, ως προς το ότι ο ίδιος ο μαθητής είναι υπεύθυνος για την τήρηση αυτού του προγράμματος.

- Περισσότερο χρόνο.

Δίνε του περισσότερο χρόνο για τη διεκπεραίωση της γραπτής εργασίας του μέσα στην τάξη και ιδιαίτερα στα tests και στα διαγωνίσματα. Ο δυσλεξικός μαθητής δυσκολεύεται στην ανάγνωση και στην κατανόηση των εννοιών των γραπτών ερωτήσεων – θεμάτων και χρειάζεται περισσότερο χρόνο (από τους συμμαθητές του) στην καταγραφή των απαντήσεών του.

- Αξιολόγηση και διόρθωση γραπτού έργου.

Δίνε μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο παρά στην παρουσίαση του κειμένου.

Διόρθωνε μόνο τα βασικότερα σφάλματα. Κάθε μικρή βελτίωση είναι καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα ή την οπισθοδρόμηση.

Απόφευγε το στυλό με έντονο «κόκκινο χρώμα» στη διόρθωση των γραπτών του. Μια «κοκκινισμένη» σελίδα οδηγεί σε σύγχυση, σε απαισιοδοξία και σε συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης.

- Περίληψη μαθήματος.

Απαίτησε από το μαθητή με δυσλεξία τις γενικές γραμμές του μαθήματος ή την περίληψή του και μη ζητάς όλες τις λεπτομέρειες ενός πολυσέλιδου κειμένου.

- Αλληλεγγύη μεταξύ συμμαθητών.

Εξήγησε στους υπόλοιπους μαθητές να καταλάβουν το πρόβλημα του δυσλεξικού συμμαθητή τους, τονίζοντας παράλληλα τις ικανότητες και τις δεξιότητές του σε άλλους τομείς. Στη συνέχεια, ζήτησέ τους να τον βοηθήσουν με την αντιγραφή από τον πίνακα, την τήρηση των σημειώσεων μέσα στην τάξη και με τις περιλήψεις του μαθήματος.

- Ευκαιρίες για αντιστάθμιση των δυσκολιών

Φρόντισε να δίνεις ευκαιρίες στο παιδί να συμμετέχει και να διακρίνεται σε κάποιες άλλες δραστηριότητες (π.χ. αθλητισμός, μουσική, τέχνη) και να ενθαρρύνεις τις προσπάθειές του, χωρίς να ξεχνάς ότι οποιαδήποτε θετική παρατήρησή σου αυτόματα το εξυψώνει στα μάτια των συμμαθητών του.

Κάτι τέτοιο θα αντισταθμίσει τις μαθησιακές δυσκολίες του, θα βελτιώσει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το άτομό του και θα αυξήσει σίγουρα την αυτοεκτίμησή του.

- Χρήση του πίνακα

Γράφε στον πίνακα με μεγάλα, ευανάγνωστα γράμματα (όχι καλλιγραφικά), αφήνοντας ίσα κενά μεταξύ των λέξεων. Να χρησιμοποιείς διαγράμματα, στήλες με επικεφαλίδες και απαρίθμηση (1^ο, 2^ο, 3^ο).

Το ευανάγνωστο και οργανωμένο κείμενο βοηθά πάντα το δυσλεξικό μαθητή στην αντιγραφή από τον πίνακα και στην κατανόηση του μαθήματος. Να αποφεύγεις την υπαγόρευση μέρους του μαθήματος ή σημειώσεων.

- Καθαρή και ήρεμη ομιλία

Μίλα καθαρά και ήρεμα, ώστε να αντιλαμβάνεται σωστά κάθε λέξη σου και οδηγία. Να επαναλαμβάνεις την ερώτηση που υποβάλλεις στην τάξη και να χρησιμοποιείς πιο απλουστευμένη γλώσσα, όταν απευθύνεσαι ή εξετάζεις το δυσλεξικό παιδί προφορικά.

Μην ξεχνάς πως είναι ευαίσθητο στον πολύ αυταρχικό τόνο ομιλίας.

- Συνεχής ενθάρρυνση

Ενθάρρυνε το μαθητή σου σε κάθε του προσπάθεια, ακόμη και αν τα αποτελέσματα είναι φτωχά σε σύγκριση με εκείνα των μη δυσλεξικών μαθητών. Ο δυσλεξικός μαθητής χρειάζεται περισσότερο χρόνο και κόπο για κάθε του εργασία που απαιτεί ανάγνωση και γραφή.

Αν, λοιπόν, χρησιμοποιείς τα ίδια κριτήρια για όλους τους μαθητές σου, οι δυσλεξικοί θα είναι πάντα οι αδικημένοι της τάξης.

- Μεγαλύτερη κατανόηση

Κρίνε με επιείκεια την έλλειψη οργάνωσης που μπορεί να χαρακτηρίζει την εργασία του. Να δέχεσαι τα γραπτά του δυσλεξικού μαθητή, όσο και αν αυτά είναι κακογραμμένα, ανορθόγραφα ή ασυνάρτητα και οπωσδήποτε να απαιτείς να σου παραδίδει τη γραπτή εργασία του.

Την ίδια κατανόηση να δείχνεις για την ιδιαιτερότητά του που τυχόν παρουσιάζει στη συμπεριφορά ή ακόμα και στην εμφάνισή του.

- Τρόποι εργασία

Πρότεινε στο παιδί να παρουσιάσει την εργασία του με τρόπους μη αγχωτικούς αλλά δημιουργικούς, (π.χ. στον Η/Υ). Να μην του επιβάλλεις να διαβάζει στην τάξη μεγαλόφωνα, αφού ξέρεις ότι δυσκολεύεται στην ανάγνωση ή να του ζητάς να γράψει στον πίνακα, αφού ξέρεις ότι δυσκολεύεται στην ορθογραφία και την καλλιγραφία (γραφοκινησιακός συντονισμός).

Δεν υπάρχει μία και μόνη στρατηγική που θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική για όλα τα δυσλεξικά άτομα, γιατί το καθένα αντιδρά διαφορετικά στην ίδια δυσκολία και κατά συνέπεια, αντιδρά διαφορετικά στην κάθε μέθοδο παρέμβασης.

Μετά τη διάγνωση, λοιπόν, της δυσλεξίας – για την οποία αρχίζουμε να μιλάμε με σχετική βεβαιότητα μόνο μετά την ηλικία των 8,5 έως 9 χρονών – καθορίζεται το πλαίσιο θεραπείας ξεχωριστά και ανάλογα με την κάθε περίπτωση.

Προτείνονται χρονολογικά οι εξής ασκήσεις:

- α) Βασική άσκηση προσοχής.
- β) Άσκηση αφομοίωσης.
- γ) Άσκηση οπτικοακουστικών παραστάσεων και εντυπώσεων.

- Άσκηση ανάλυσης σύνθεσης.
 - Άσκηση διαχωρισμού οπτικών και ακουστικών ολοτήτων.
 - Άσκηση στον προσανατολισμό στο χώρο.
- δ) Διάφορες άλλες ασκήσεις που αφορούν στη σωστή ατομική ή ομαδική μέθοδο.

Βασικές ασκήσεις αντιμετώπισης της δυσλεξίας:

Οι παρακάτω βασικές ασκήσεις συμβάλλουν αποτελεσματικά στη θεραπεία της δυσλεξίας.

- Ασκήσεις που αφορούν τον «κινητικό συντονισμό». Την ενίσχυση και το συντονισμό των λεπτών και των μεγάλων σωματικών κινήσεων (λεπτή και αδρή κινητικότητα), π.χ. το παιδί να χειρίζεται το ψαλίδι (λεπτή κινητικότητα), να βαδίζει ρυθμικά με μουσική (αδρή κινητικότητα).
- Ασκήσεις που αφορούν τον οπτικοκινητικό συντονισμό, π.χ. να χωρίζει μικρά κουμπιά κατά χρώματα.
- Ασκήσεις οπτικής αντίληψης, π.χ. να παρατηρεί και να περιγράφει εικόνες ενώ τις βλέπει.
- Ασκήσεις ακουστικής αντίληψης και μνήμης, π.χ. να πει τι θυμάται από μια εικόνα που μόλις περιεργάστηκε, αλλά δε βλέπει.
- Ασκήσεις «ανάλυσης ολοτήτων» και «σύνθεσης» των επί μέρους, π.χ. να βρει ποια είναι η σωστή σειρά που πρέπει να τοποθετηθούν διάφορες εικόνες.
- Ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο.
- Ασκήσεις προσοχής, π.χ. να βρει τι λείπει από μια εικόνα.
- Ασκήσεις βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας (σύμβολα, συλλαβισμός).
- Ασκήσεις που αφορούν την ορθογραφική ικανότητα, π.χ. να γράφει το όνομα του αντικειμένου που απεικονίζεται σε μια καρτέλα.
- Ασκήσεις που αφορούν βασικές μαθηματικές έννοιες, π.χ. να προσθέτει ή να αφαιρεί με αντικείμενα.
- Ασκήσεις προσανατολισμού στο χρόνο, π.χ. να τοποθετεί μέσα στο χρόνο γεγονότα από την προσωπική του ζωή.
- Ασκήσεις για τη γνώση της εικόνας του σώματος, π.χ. να δείξει δεξί χέρι – αριστερό χέρι στο ίδιο ή σε άλλο παιδί.

Στη συνέχεια, ο διδάσκοντας θα πρέπει να παρουσιάσει τις μαθησιακές έννοιες και δεξιότητες μέσω πολυαισθητηριακής διδασκαλίας και προσέγγισης του μαθήματος.

Η χρησιμοποίηση του λόγου και μόνο, κατά τη διδακτική διαδικασία, «κουράζει» όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα τους δυσλεξικούς, που αντιμετωπίζουν προβλήματα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας.

Κατά την πολυαισθητηριακή προσέγγιση όμως, συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις του μαθητή.

Για την προβολή των εννοιών χρησιμοποιείται χειροπιαστό υλικό, που βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν καλύτερα στη μαθησιακή διαδικασία και να αποκτήσουν ευκολότερα τις ανάλογες δεξιότητες.

Με αυτό τον τρόπο, τα μαθήματα παύουν να είναι αφηρημένα, καθώς επιδεικνύεται η πρακτική πλευρά του (Αναστασίου, 1998).

Η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των μαθητών, αποτελεί κινητήρια δύναμη για την παραπέρα προσπάθειά τους και την επιτυχή τους πορεία στη μαθησιακή διαδικασία. Όμως έχει παρατηρηθεί, ότι τα δυσλεξικά παιδιά φοβούνται την αποτυχία, έχουν περισσότερο άγχος και μειωμένη πεποίθηση για τις ικανότητες τους.

Αυτός είναι και ένας λόγος, που δυσκολεύονται στην απόκτηση μαθησιακών δεξιοτήτων. Ο διδάσκοντας για να βοηθήσει, θα πρέπει, πάνω από όλα, να νιώθει σιγουριά για τις δικές του δυνατότητες και ικανότητες και στη συνέχεια να τις χρησιμοποιεί, για να τονώνει το «εγώ» του μαθητή.

Για να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να του δίνει να μελετήσει θέματα, που πιστεύει ότι θα μπορέσει να τα διαπραγματευτεί με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο, δηλαδή ασκήσεις και εφαρμογές που είναι στα πλαίσια των δυνατοτήτων του.

Επιπλέον, κατά τη διόρθωση των γραπτών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει τη χρήση κόκκινου μολυβιού καθώς και τα επικριτικά σχόλια.

Ένα φύλλο γεμάτο με κόκκινα σημάδια, αποθαρρύνει τον μαθητή και θίγει τον εγωισμό του. Αυτό βέβαια δε σημαίνει, ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παραβλέπει τα λάθη των μαθητών.

Ο Φώτιος (2001) σημειώνει ότι είναι πολύ δύσκολο να επαναφέρεις ένα δυσλεξικό μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, αν ο ίδιος νιώσει την απόρριψη από τον εκπαιδευτικό, από το σχολείο ή ακόμα και από το οικογενειακό του περιβάλλον.

Από την άλλη, σε κάθε σωστή απάντηση του μαθητή ή ακόμα και σε κάθε σωστή διαδικασία, που δεν οδηγεί απαραίτητα στη σωστή απάντηση, ο εκπαιδευτικός καλό είναι να επιβραβεύει και να ενισχύει το παιδί για την προσπάθειά του.

Η συστηματική ενίσχυση του μαθητή παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος της μαθησιακής διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, είναι ωφέλιμο, ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει μια επικοινωνιακή σχέση με τους μαθητές του και να τους ενθαρρύνει, να εξομολογούνται τις δυσκολίες που συναντούν, στην προσπάθειά του για το μάθημα.

Είναι σύνηθες φαινόμενο, άλλωστε, σύμφωνα με την Henderson (1992), τα δυσλεξικά παιδιά να είναι «κουμπωμένα» και να ντρέπονται να εκφραστούν ελεύθερα, γιατί φοβούνται να μην εκτεθούν στα μάτια του καθηγητή τους.

Ερμηνεύουν την ιδιαίτερή του φύση ως έλλειψη εξυπνάδας και φοβούνται. Για αυτό το λόγο, εκπαιδευτικός και μαθητές πρέπει να έρθουν πιο κοντά, καλλιεργώντας τη σχέση τους και σε ένα άλλο επίπεδο, πέρα του μαθήματος, συζητώντας και για άλλα θέματα, όπως για παράδειγμα για μια εκδρομή ή για μια σχολική δραστηριότητα. Η επικοινωνιακή αυτή σχέση θα βοηθήσει τη διδακτική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ **ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠ-Υ)**

3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γενικώς αποδεκτό ότι σήμερα πολύ περισσότερα παιδιά απ' ό τι στο παρελθόν λαμβάνουν διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από μεγάλη διάσπαση της προσοχής, ανεξέλεγκτη κινητικότητα και έντονη παρορμητικότητα.

Όλα τα παιδιά, ειδικά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, χαρακτηρίζονται από ενεργητικότητα, κινητικότητα και μια έντονη διάθεση «εξερεύνησης» του περιβάλλοντος, καθώς περνούν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και ασχολούνται με το καθετί καινούργιο.

Συνήθως μάλιστα πλήττον εύκολα με δραστηριότητες που δεν τις βρίσκουν ελκυστικές. Από ένα παιδί αναμένουμε να μην μπορεί συχνά να ελέγξει τις ορμές του ή να περιορίσει τη δράση του, ειδικά εάν πράττει κάτι που το ευχαριστεί ιδιαίτερα.

Τείνουμε μάλιστα να δικαιολογούμε τις πράξεις αυτές, αποδίδοντάς τις στη μικρή ηλικία. Όταν όμως αυτά τα επίπεδα ενεργητικότητας ή «απροσεξίας» συνεχιστούν και σε άλλες ηλικιακές περιόδους, όταν φαίνονται ιδιαίτερα έντονα ή όταν τα παιδιά δεν μπορούν να θέσουν μακροπρόθεσμους στόχους, τότε πια αρχίζουν να αναπτύσσονται ανησυχίες για τις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς και για τα αίτια της.

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αναμένουμε να καταστούν πιο οργανωμένα και αυτάρκη, να μπορούν να εκτιμήσουν τις συνέπειες των πράξεών τους και των επιλογών τους, να μπορούν να σχεδιάσουν και να προβαίνουν στην εκτέλεση συμπεριφορών που να ακολουθούν σύνθετους κανόνες, να μπορούν να ελέγξουν τον εαυτό τους χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς και να μπορούν να αναβάλουν δραστηριότητες και να μην παρασύρονται από αυτές, (Αντωνοπούλου, 2010).

Αναμένουμε, μάλιστα, η πρόοδος στις παραπάνω συμπεριφορές να είναι ανάλογη της σχολικής ηλικίας των παιδιών. Βέβαια υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές ως προς τον χρόνο, τον τρόπο και τον βαθμό «κατάκτησης» των παραπάνω στόχων.

Θα μπορούσαμε μάλιστα να παρουσιάσουμε τις συμπεριφορές αυτές με έναν άξονα που στο ένα άκρο του βρίσκεται η απουσία ελέγχου της συμπεριφοράς και η αδυναμία εστίασης σε στόχους, προγράμματα και πράξεις (κάτι που συμβαίνει συνήθως σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας), ενώ στο άλλο άκρο βρίσκεται η υψηλή ικανότητα αυτοελέγχου και δέσμευσης σε στόχους, πλάνα και δραστηριότητες (κάτι που αναμένουμε να έχει ολοκληρωθεί ως τη σχολική ηλικία), (Κωσταρά, 2011).

Τα παιδιά που είναι πολύ δραστήρια, παρορμητικά και απρόσεκτα θα αποδειχθούν πολύ λιγότερο ικανά να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω αναπτυξιακές προόδους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

Όσο μάλιστα αυξάνει ο βαθμός των προβλημάτων ή όσο μεγαλύτερη βαρύτητα αποδίδει μια συγκεκριμένη κοινότητα στην αξία του αυτοελέγχου, τόσο μεγαλύτερες θα είναι οι αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά αυτά, με την πρώτη ένταση να εκδηλώνεται στον χώρο του σχολείου.

Η τριάδα «απροσεξία, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα» είναι από εκείνα τα προβλήματα συμπεριφοράς που έχουν μελετηθεί περισσότερο, ενώ το επιστημονικό ενδιαφέρον για αυτού του είδους τα προβλήματα υπάρχει εδώ και πολλά χρόνια.

Βεβαίως υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές ως προς τις ικανότητες εστίασης της προσοχής και ελέγχου των παρορμήσεων: από την πλήρη ικανότητα για εστίαση της προσοχής για ικανό χρονικό διάστημα και για πλήρη έλεγχο των παρορμήσεων έως και την πλήρη απουσία των ικανοτήτων αυτών, (Σκουντή, 2003).

Μια σειρά από παράγοντες, εσωτερικούς και εξωτερικούς, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση των ικανοτήτων αυτών ανά περίπτωση. Τέτοιοι παράγοντες είναι π.χ. ο βαθμός κόπωσης, το μέγεθος του ενδιαφέροντος, ο βαθμός δυσκολίας ή πολυπλοκότητας του στόχου, η ώρα και η ημέρα, η ένταση και το είδος των προσφερόμενων ερεθισμάτων, οι προσωπικές συνήθειες, η εκπαίδευση, κλπ.

Παρά τις ποικίλες διαβαθμίσεις μια μερίδα παιδιών εμφανίζει σε όσες καταστάσεις απαιτούν ορισμένη τουλάχιστον προσοχή και αυτοέλεγχο, μια χαρακτηριστική δυσκολία που αποκλίνει σημαντικά από το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται.

Στα παιδιά αυτά αποδίδεται συχνά η διάγνωση Διαταραχή Ελλειμματική Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), ενώ παράλληλα υπάρχει μεγάλος κίνδυνος εμφάνισης και άλλων προβλημάτων τόσο στην παιδική και εφηβική ηλικία, όσο και στην ενήλικη ζωή του (Κάκουρος, 2001, Μανιαδάκη, 2000).

3.2. ΟΡΙΣΜΟΙ

«Πρόκειται για μεγάλη διάσπαση προσοχής και υπερδραστηριότητας. Συγκεκριμένα, οι πάσχοντες παρουσιάζουν επίμονη διαταραχή της προσοχής ή / και υπερκινητικότητα, σε μεγαλύτερο βαθμό και συχνότητα από τα άτομα του αντίστοιχου αναπτυξιακού επιπέδου» (Σκλατινιώτη & Εγγλέζου, 2007 σελ: 86 – 89).

Ο όρος «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα» (ΔΕΠ-Υ) ή «Υπερκινητικό Σύνδρομο», χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει παιδιά και ενήλικες που αντιμετωπίζουν σοβαρές συμπεριφοριστικές και γνωστικές δυσχέρειες σε σημαντικούς τομείς της καθημερινής ζωής, όπως στις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, στην εργασία και στην οικογένεια, εξαιτίας υπερβολικής κινητικής δραστηριότητας και μειωμένης ικανότητας για έλεγχο της προσοχής και των παρορμήσεων.

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας τις σχολικές εργασίες και να υπακούσουν στις υποδείξεις των γονιών τους, με αρνητικές συνέπειες στη μάθηση και στην επικοινωνία τους με το περιβάλλον τους.

Αρκετά συχνά οι δυσκολίες τους συνοδεύονται με συναισθηματικά σκαμπανεβάσματα, γλωσσικά προβλήματα ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί τη συχνότερη αλλά και πιο αμφιλεγόμενη νευροβιολογική διαταραχή που διαγιγνώσκεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η αγγλική ορολογία αποδίδεται ως ADHD, δηλαδή Attention Deficit Hyperactivity Disorder, (Λιβανίου, 2004, Σκλατινιώτη & Εγγλέζου, 2007, Μαριακάκη & Ορφανίδου, 2009).

Αρκετές φορές τα υπερκινητικά παιδιά χαρακτηρίζονται ως «παιδιά – σβούρες», γιατί κινούνται συνεχώς και οπουδήποτε, χωρίς να μπορούν να ελέγξουν τον εαυτό τους. Η προσοχή είναι η κύρια ικανότητα που συνδέει τον άνθρωπο με το περιβάλλον του, ανθρώπινο ή φυσικό, ενώ παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης και συμμετοχής σε αυτό.

Άρα, η διαταραχή της προσοχής σχετίζεται με την αντιληπτική ανεπάρκεια του περιβάλλοντος και όσων διαδραματίζονται σε αυτό (Μάρκου, 1998).

3.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- Στην πρώτη ανήκουν οι αντιδραστικές ή περιβαλλοντικές διαταραχές της συμπεριφοράς, για τις οποίες ευθύνεται το περιβάλλον. Έτσι, το άτομο εμφανίζει προβλήματα σε ένα συγκεκριμένο χώρο, ενώ σε κάποιο άλλο περιβάλλον προσαρμόζεται καλύτερα και δεν παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά.
- Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα προβλήματα συμπεριφοράς οργανικής αιτιολογίας, όπου περιλαμβάνονται το Υπερκινητικό Σύνδρομο (ΔΕΠ-Υ), η αντιληπτική έκπτωση, η συναισθηματική ρηχότητα, η παρορμητικότητα και οι διαταραχές προσοχής, μνήμης, μάθησης και σκέψης.
- Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία, ανήκουν τα προβλήματα συμπεριφοράς αντικοινωνικού τύπου, τα οποία εκδηλώνονται με ψευδολογία, κλοπές, επιθετικότητα και καταστροφές. Το Υπερκινητικό Σύνδρομο θεωρείται διαταραχή της συμπεριφοράς, επειδή περιγράφει τα άτομα που εξελικτικά βρίσκονται σε ακατάλληλα επίπεδα απροσεξίας, παρόρμησης ή υπερδραστηριότητας.

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς κάποια στιγμή χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική αγωγή. Το είδος της βοήθειας και η χρονική της διάρκεια εξαρτώνται από τα πορίσματα της διάγνωσης και της αξιολόγησης του προβλήματος, δεδομένου ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται αρκετά συχνά με μαθησιακές δυσκολίες που επιδεινώνονται με την πάροδο του χρόνου.

Ειδικότερα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν μια προβληματική κατάσταση που οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, ενώ – εάν και θέλουν – δεν μπορούν να πετύχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, σε αντίθεση με παιδιά με άλλα προβλήματα

συμπεριφοράς που θα μπορούσαν αλλά δεν επιτυγχάνουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο (DuPaul, Junod & Flammer, 2006).

Αυτό το σύνδρομο καταγράφεται πλέον ως «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας», ενώ διακρίνονται τρεις τύποι, ανάλογα με τα συμπτώματα που φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε κάθε περίπτωση:

A) ΔΕΠ-Υ, Ο Απρόσεκτος Τύπος, όταν τα συμπτώματα απροσεξίας εμφανίζονται με μεγαλύτερη βαρύτητα.

B) ΔΕΠ-Υ, Ο Υπερκινητικός – Παρορμητικός Τύπος, όταν τα συμπτώματα υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας εμφανίζονται με μεγαλύτερη βαρύτητα.

Γ) ΔΕΠ-Υ, Ο τύπος που συνδυάζει τόσο απροσεξία όσο και υπερκινητικότητα με την ίδια βαρύτητα (American Psychiatric Association, 1994, Κάκουρος, 2001).

3.3.1 Δυσκολίες παιδιών με ΔΕΠ-Υ

Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν σε καταστάσεις στις οποίες οι περισσότεροι από τους συνομηλικούς τους τα καταφέρνουν πολύ εύκολα.

Ως εκ τούτου, το αναπτυξιακό τους επίπεδο διαφέρει από την πλειοψηφία των συνομηλικών τους ως προς την ικανότητα:

- Ελέγχου της κινητικότητας (υπερκινητικότητα).
- Εστίασης της προσοχής (ελλειμματική προσοχή).
- Ελέγχου των παρορμήσεων (παρορμητικότητα).

(American Psychiatric Association, 2005, DuPaul, Junod & Flammer, 2006).

Η υπερκινητικότητα διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά: είναι υπερβολική για την ηλικία του παιδιού, είναι άσκοπη (αφού το παιδί σηκώνεται, κάθεται, στριφογυρίζει, τρέχει αντί να περπατάει, ανοίγει το ψυγείο χωρίς λόγο, ανοιγοκλείνει τα ντουλάπια, κλπ.), εκδηλώνεται σε συνθήκες που απαιτούν ηρεμία, όπως είναι η διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο, τα διαγωνίσματα, το διάβασμα στο σπίτι, η ώρα του φαγητού, κλπ.

Επιπρόσθετα, η υπερκινητικότητα στη ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται από πολυπραγμοσύνη, ευερεθιστότητα και εκρηκτική συμπεριφορά. Η ελλειμματική προσοχή, η διάσπαση δηλαδή της προσοχής και η αδυναμία συγκέντρωσης, συγκρίνονται με την ηλικία και την αναπτυξιακή φάση του παιδιού, (American Psychiatric Association, 2005).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ελλειμματικής προσοχής συνοψίζονται στα εξής: το παιδί είναι συνήθως αφηρημένο και χάνει τα πράγματά του, κάνει λάθη επειδή δεν

διαθέτει την υπομονή να ακούσει τις οδηγίες που του παρέχονται, απαντά σε μια ερώτηση πριν αυτή ολοκληρωθεί και όταν προσπαθεί να συγκεντρώσει την προσοχή του σε μια δραστηριότητα, αποσπάται πολύ εύκολα από ασήμαντους ήχους (όπως το κουδούνισμα του τηλεφώνου ή της πόρτας) και τότε χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια να επικεντρωθεί ξανά στη δραστηριότητά του.

Όσον αφορά την παρορμητικότητα, το παιδί δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει, δεν υπακούει σε κανονισμούς και αδυνατεί να εκτιμήσει τον κίνδυνο (Σκλατινιώτη & Εγγλέζου, 2007, Μαριακάκη & Ορφανίδου, 2009).

Συμπεριφοριστικά, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας ορίζεται ως ανικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς. Τα συμπτώματα εγκαθίστανται σε πρώιμη ηλικία, επιμένουν στον χρόνο, δεν συμβαδίζουν με τα στάδια ανάπτυξης του ατόμου και δεν αποδίδονται σε άλλη διαταραχή.

Τα παιδιά συνήθως δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στις σχολικές εργασίες και δραστηριότητες και αδυνατούν να ακολουθήσουν κάποιες υποδείξεις στο σπίτι.

Το γεγονός αυτό επιδρά αρνητικά στη μάθηση και στην επικοινωνία. Τα συμπτώματα πρέπει να επιμένουν για τουλάχιστον 6 μήνες, ώστε να γίνει έγκυρη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ.

Τις περισσότερες φορές εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία και εντείνονται όταν το παιδί αρχίζει το σχολείο, παρουσιάζοντας γλωσσικές δυσκολίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Παρόλο αυτά, κάποιοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα συμπτώματα υφίστανται από την αρχή της ζωής, αφού πρόκειται για αναπτυξιακή διαταραχή. Για την ασφαλή όμως διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, το παιδί πρέπει να φτάσει μέχρι τη μέση της πρώτης δημοτικού (Σκλατινιώτη & Εγγλέζου, 2007).

Συγκεκριμένα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ είναι τα εξής:

- Δυσκολία εστίασης της προσοχής σε δραστηριότητες που κινούν το ενδιαφέρον άλλων παιδιών της ηλικίας του.
- Δυσχέρεια στην εκτέλεση απλών οδηγιών.
- Διακοπή του παιχνιδιού άλλων παιδιών.
- Παραβίαση της απαγόρευσης πρόσβασης σε μη επιτρεπόμενους χώρους, χωρίς να υπολογίζει το παιδί τις συνέπειες.
- Άσκοπη κινητικότητα σε δραστηριότητες όπως το τρέξιμο, το πήδημα, το άγγιγμα, χωρίς μεσοδιαστήματα ανάπαυλας.
- Ξαφνικές συναισθηματικές εκρήξεις όπως κλάμα, οργισμένα τσιρίγματα, χτυπήματα σε άτομα και αδικαιολόγητη ταραχή.
- Κακή συμπεριφορά που επιμένει, παρά τις επαναλαμβανόμενες συστάσεις.

Εάν διαπιστωθεί ότι εκδηλώνονται σε σταθερή βάση τρία ή περισσότερα από τα παραπάνω συμπτώματα, το παιδί πρέπει να εξετασθεί από ειδικό, ώστε να αποκλεισθούν

άλλα ιατρικά αίτια που μπορεί να εξηγούν αυτή τη συμπεριφορά και έπειτα να γίνει αξιολόγηση της κατάστασης.

Σημαντικό είναι ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν ηρεμούν ποτέ και η συμπεριφορά τους δεν βελτιώνεται καθώς μεγαλώνουν.

3.4. ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΕΠ-Υ

Οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών τους, επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους προς αυτούς και τις εκπαιδευτικές τους τεχνικές.

Επιπλέον, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα λεκτικά και μη λεκτικά και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορούν να παίξουν ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, στα κίνητρα, στις σχολικές επιδόσεις και στο χαρακτήρα των μαθητών με διαταραχές και άλλα προβλήματα.

Άρα, η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα φαύλο κύκλο αλληλεπιδράσεων αιτίου και αποτελέσματος (Pintrich, 1990).

Τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ προκαλούν στο παιδί έντονα προβλήματα στον εκπαιδευτικό τομέα, όπως μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου και ομιλίας και δυσκολίες στη μνήμη, (Καραμπατζάκη, 2010).

Μερικές γενικές οδηγίες που βοηθούν το παιδί με ΔΕΠ-Υ είναι οι ακόλουθες:

A) Δημιουργία δομημένου μαθησιακού περιβάλλοντος

- Η θέση του παιδιού να είναι κοντά στο γραφείο του εκπαιδευτικού.
- Το παιδί να κάθεται με την πλάτη γυρισμένη στην υπόλοιπη τάξη.
- Να συσχετίζεται το παιδί με θετικά μοντέλα συνομηλίκων τα οποία θεωρεί σημαντικά και με τα οποία μπορεί να συνεργαστεί.
- Να αποφεύγονται τα εξωτερικά ερεθίσματα που μπορεί να διασπάσουν την προσοχή. Να μην κάθεται το παιδί κοντά σε συστήματα κλιματισμού, πόρτες, παράθυρα, πολυσύχναστες περιοχές.
- Να αποφεύγονται οι πολλές μεταβάσεις από μια δραστηριότητα σε άλλη, οι αλλαγές στο πρόγραμμα και οι διακοπές, επειδή τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν χειρίζονται καλά την αλλαγή.
- Να δημιουργείται χώρος μελέτης στην τάξη που να μην έχει ερεθίσματα και ο οποίος να μπορεί να χρησιμοποιείται και από άλλα παιδιά, ώστε να μην νιώθει το παιδί με ΔΕΠ-Υ διαφορετικό.
- Να ενθαρρύνονται οι γονείς να δημιουργήσουν κατάλληλο χώρο εργασίας και στο σπίτι, με προκαθορισμένες ώρες και ρουτίνες για μελέτη, επιτήρηση κα' οίκον εργασίας και περιοδικό έλεγχο και οργάνωση των βιβλίων, των σημειώσεων και της σχολικής τσάντας.
- Να αναρτώνται οι κανόνες σε περίοπτο μέρος.

- Να αναρτάται το καθημερινό πρόγραμμα και οι εργασίες της ημέρας.
- Να προγραμματίζονται τα ακαδημαϊκά θέματα κατά τις πρωινές ώρες της ημέρας.
- Να χρησιμοποιούνται τεχνικές που θα επαναφέρουν την προσοχή του μαθητή (π.χ. χρωματοκώδικες, σινιάλα, κλπ.).

B) Προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος

- Ανάμειξη δραστηριοτήτων υψηλού και χαμηλού ενδιαφέροντος.
- Παροχή ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Απλοποίηση και συχνή χρήση οπτικών παρουσιάσεων.
- Διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και μελέτης.
- Χρήση στρατηγικών μάθησης, όπως μνημονικές τεχνικές.
- Χρήση οπτικών αναφορών για την ακουστική διδασκαλία (προφορικές οδηγίες που συνοδεύονται από γραπτές).
- Εφαρμογή της αρχής «βλέπω – λέγω – γράφω – κάνω». Πιθανόν το παιδί να πρέπει να ψιθυρίσει κάτι για να το θυμάται.
- Μείωση έκτασης γραπτής εργασίας που απαιτείται από το παιδί (η ποιότητα είναι πιο σημαντική από την ποσότητα).

1) Για αύξηση της προσοχής στις καθημερινές δραστηριότητες

- Μείωση της διάρκειας της δραστηριότητας με το σπάσιμό της σε μικρότερα κομμάτια, τα οποία θα ολοκληρωθούν σε διαφορετικές ώρες ή με την ανάθεση λιγότερων λέξεων για ορθογραφία, εννοιών προς εκμάθηση ή μαθηματικών προβλημάτων.
- Προσπάθεια να γίνονται οι δραστηριότητες πιο ενδιαφέρουσες (εργασία σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, χρήση προβολές διαφανειών ή άσκηση μέσω παιχνιδιών).

2) Για υπερβολική δραστηριότητα (Υπερκινητικότητα)

- **Διοχέτευση της κινητικότητας του παιδιού σε αποδεκτά κανάλια.**

Για παράδειγμα, αντί να γίνει προσπάθεια μείωσης της κινητικότητας του παιδιού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει προγραμματισμένη κίνηση στην τάξη (όταν δεν ενοχλεί τους άλλους) ή να επιτρέψει να στέκεται το παιδί κατά την εκτέλεση της εργασίας, ιδιαίτερα προς το τέλος της δραστηριότητας.

- **Χρήση δραστηριότητας (κίνησης) ως αμοιβής.**

Για παράδειγμα, για να επιβραβεύσει την καλή συμπεριφορά του παιδιού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτρέψει να εκτελέσει το παιδί ένα θέλημα, να καθαρίσει τον

πίνακα, να οργανώσει το γραφείο του εκπαιδευτικού, να συγυρίσει τις καρέκλες ή τα βιβλία της βιβλιοθήκης.

- **Χρήση ενεργών αντιδράσεων κατά τη διδασκαλία.**

Η διδασκαλία δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τρόπους ενεργητικής ανταπόκρισης, όπως το να μιλά το παιδί, να κινείται, να οργανώνει ή να εργάζεται στον πίνακα είναι βοηθητικοί για το παιδί με ΔΕΠ, όπως επίσης και το να γράφει το παιδί σε ημερολόγια ή να ζωγραφίζει.

- **Ενθάρρυνση του παιδιού να σημειώνει κάτι που θέλει να πει, για να το ανακοινώσει αργότερα, αντί να διακόψει το μάθημα.**

3) Για αποπεράτωση εργασιών

- Ενθάρρυνση χρήσης μεθόδων οργάνωσης.
- Χρήση ημερολογίου όπου θα αναγράφονται οι καθημερινές υποχρεώσεις.
- Ενθάρρυνση του παιδιού να τοποθετεί τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί συχνά στον ίδιο πάντα τόπο (π.χ. βιβλία, κατ' οίκον εργασία, γραφική ύλη).
- Διδασκαλία της τεχνικής υπογράμμισης των κύριων σημείων ενός κειμένου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000, American Psychiatric Association, 1994).

Η συμπεριφορά του υπερκινητικού παιδιού είναι δεκτική επηρεασμού με μη λεκτικό τρόπο.

Έτσι όταν θέλει κανείς να ησυχάσει ένα υπερκινητικό παιδί, θα πρέπει να ακολουθήσει τις παρακάτω ενέργειες:

- ✓ Να σταθεί ακριβώς δίπλα του.
- ✓ Να βάλει το χέρι του στους ώμους του.
- ✓ Να αναπτύξει μαζί του έναν κώδικα επικοινωνίας με σύμβολα και νεύματα (Μάρκου, 1998).

Ολόκληρη η τάξη μπορεί να εφαρμόσει ένα κώδικα λειτουργίας, με συγκεκριμένους κανόνες, οι οποίοι θα τηρούνται από όλα τα παιδιά της τάξης.

«Οι κανόνες δημοκρατίας» όπως αποκαλούνται είναι:

- ✓ Σηκώνω πάντα το χέρι πριν μιλήσω.
- ✓ Περιμένω μέχρι να έρθει η σειρά μου.
- ✓ Περιμένω να τελειώσει αυτός ή αυτή που μιλάει.

- ✓ Ακούω και προσέχω αυτόν ή αυτή που μιλάει.
- ✓ Δεν κοροϊδεύω κανέναν για αυτά που λέει.

Οι πέντε αυτοί κανόνες μπορούν να γραφτούν σε ένα μεγάλο χαρτί με ευανάγνωστα γράμματα και να κρεμαστούν στον τοίχο της τάξης (Μάρκου, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν στο παιδί πολλές ευκαιρίες για εκτόνωση της κινητικότητάς του. Ακολουθούν αυτή την αρχή ακόμη και κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων διαθεματικών δραστηριοτήτων ή σε δραστηριότητες στις οποίες ο εκπαιδευτικός αναμένει από το παιδί να κάθεται στη θέση του και να ολοκληρώσει την εργασία που του ανατέθηκε ή επέλεξε το ίδιο να κάνει.

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, καθοδηγούν με διακριτικό τρόπο το παιδί έτσι ώστε να βρίσκεται πολύ συχνά στην ομάδα των δραστηριοτήτων που ενέχουν κίνηση (π.χ. να τακτοποιεί τις καρέκλες, να ποτίζει τα φυτά, κλπ.).

Αλλά και στις προγραμματισμένες διαθεματικές δραστηριότητες μπορούν να δώσουν στο παιδί την ευκαιρία να διοχετεύσει την κινητική του ενέργεια (π.χ. μπορεί να μοιράσει χαρτιά ή άλλα υλικά στα παιδιά, να σηκωθεί να φέρει κάτι που χρειαζόμαστε, να καθαρίσει ή να τακτοποιήσει, κλπ.).

Του επιτρέπουν ακόμη και να παραμείνει όρθιο, ξαπλωμένο ή στο ένα πόδι σε δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν από τα άλλα παιδιά να μείνουν σε μια συγκεκριμένη θέση (Αγαπητού – Χαλμπέ, 2010).

Επίσης, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν κάποιους κώδικες τους οποίους έχουν επιλέξει και συμφωνήσει με όλα τα παιδιά.

Οι οπτικοί κώδικες επικοινωνίας επιλέγονται ανάλογα με τη συμπεριφορά που επιθυμούν να τροποποιήσουν, καθώς και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις δικές μας ανάγκες.

Στη συνέχεια τους παρουσιάζουν στα παιδιά διαφοροποιώντας τη χρήση τους με βάση την εκάστοτε περίπτωση. Για παράδειγμα, πάνω σε ένα χαρτόνι έχουν γράψει ένα μήνυμα του τύπου: « 1 , 2 , 3 , ΠΑΜΕ ! » για να δείξουν ότι ξεκινάνε τη δραστηριότητα ή την εργασία.

Όταν θέλουν να δηλώσουν ότι ο χρόνος της δραστηριότητας ή της εργασίας τελείωσε, δείχνουν ένα χαρτόνι πάνω στο οποίο είναι σχεδιασμένο το σύμβολο « ΣΤΟΠ ».

Μπορούν επίσης να έχουν ένα χαρτόνι πάνω στο οποίο απεικονίζονται ένα στόμα και ένα δάχτυλο, που συμβολίζουν τη σιωπή και δείχνουν στα παιδιά ότι εκείνη τη στιγμή δεν πρέπει να μιλούν. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επινοήσει και ο ίδιος πολλούς άλλους μη λεκτικούς κώδικες.

Μια αποτελεσματική μέθοδος για την τροποποίηση της συμπεριφοράς στα παιδιά είναι η «δαπάνη ή κόστος απόκρισης», που συνίσταται στην αφαίρεση μιας αμοιβής ή ενός προνομίου από το παιδί ως αποτέλεσμα της αποτυχίας του να επιδείξει την επιθυμητή συμπεριφορά.

Μια άλλη μέθοδος, μάλλον λιγότερο αποτελεσματική συγκριτικά με την προηγούμενη, είναι η «συμβολική ενίσχυση», η οποία συνίσταται στην απονομή μιας αμοιβής ή ενός προνομίου στο παιδί ως αποτέλεσμα της επίδειξης από αυτό μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.

Υπάρχουν κάποιες βασικές οδηγίες τις οποίες πρέπει να τηρούμε προκειμένου να κάνουμε πιο σαφείς και αποτελεσματικές τις συνέπειες μιας συμπεριφοράς. Πρώτον, η συνέπεια πρέπει να ακολουθεί αμέσως μετά την επίδειξη της μη αποδεκτής συμπεριφοράς.

Αυτό είναι απολύτως απαραίτητο ειδικά όταν πρόκειται για πολύ μικρά παιδιά με ΔΕΠ-Υ, τα οποία είναι αδύνατον να θυμούνται για ποιον λόγο υπέστησαν μια συνέπεια αν έχει μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα από τη ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Δεύτερον, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ωφελούνται περισσότερο όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αφενός ένα οπτικό ερέθισμα ή μια υπενθύμιση, για να συνδέει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά με τη συνέπειά της, και αφετέρου ένα δίκαιο σύστημα επιβολής συνεπειών (Αγαπητού – Χαλμπέ, 2010).

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και η διατύπωση προτάσεων σχετικά με τη βελτίωση του τρόπου υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας.

Αναλυτικότερα σκοπός είναι η διερεύνηση των στάσεων των φιλολόγων απέναντι στις δυσκολίες μάθησης και οι γνώσεις τους σχετικά με την δυσλεξία και με τις άλλες δυσκολίες μάθησης.

Επίσης εξετάζονται από την διδακτική σκοπιά των φιλολόγων, οι διδακτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Ακόμη ένα άλλο μέρος της έρευνας, αφορά τη διερεύνηση των παραγόντων που συντελούν στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.

Εξετάζονται επίσης οι απόψεις των φιλολόγων, για το εάν τα βιβλία της Ιστορίας είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους μαθητές.

Τέλος, διερευνάται η συμμετοχή των φιλολόγων στους διάφορους τομείς επιμορφωτικών σεμιναρίων και ειδικότερα στα επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, εάν αυτά κρίθηκαν αξιοποιήσιμα μέσα στην τάξη και στις αλλαγές που επέφεραν στον τρόπο διδασκαλίας τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των φιλολόγων, απέναντι σε θέματα που αφορούν στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας - (βλέπε Παράρτημα).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αυτό χωρίζεται σε τέσσερα (4) μέρη:

Στο Μέρος I, αξιολογούνται οι στάσεις των φιλολόγων απέναντι στις δυσκολίες μάθησης. Περιλαμβάνει 31 ερωτήσεις και μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert πέντε βαθμίδων (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = έχω ουδέτερη στάση, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα), εξετάζονται οι στάσεις απέναντι στις δυσκολίες μάθησης.

Στο Μέρος II, αξιολογούνται οι γνώσεις των φιλολόγων σχετικά με την δυσλεξία και άλλες δυσκολίες μάθησης. Περιλαμβάνονται 20 ερωτήσεις, 2 ερωτήσεις απαντώνται με τη βοήθεια πολλαπλής επιλογής και 18 ερωτήσεις με τη βοήθεια κλίμακας τύπου Likert τριών βαθμίδων (1 = σωστό, 2 = λάθος, 3 = δε γνωρίζω).

Το Μέρος III, αναφέρεται στις διδασκτικές προσεγγίσεις των φιλολόγων στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο μάθημα της Ιστορίας. Εξετάζει:

α) Τη συχρότητα επαφής των φιλολόγων με μαθητές με δυσκολίες μάθησης (10 ερωτήσεις).

β) Τους τομείς ικανοτήτων στους οποίους αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας (26 ερωτήσεις).

γ) Τις διδασκτικές προσεγγίσεις & τεχνικές που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι και ανταποκρίνονται οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, στο μάθημα της Ιστορίας (37 ερωτήσεις). Όλες οι ερωτήσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια κλίμακας τύπου Likert πέντε βαθμίδων (1 = ποτέ / σχεδόν ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = συχνά, 5 = πάντα / σχεδόν πάντα).

δ) Διερευνά τις απόψεις των φιλολόγων, σχετικά με τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, (14 ερωτήσεις, μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert πέντε βαθμίδων (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = έχω ουδέτερη στάση, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα).

Στο Μέρος IV, εξετάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των φιλολόγων που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας και που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

2.2. ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα στην παρούσα έρευνα είναι εκατό (100) καθηγητές Φιλολόγοι που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, σε δεκαπέντε (15) δημόσια και ένα (1) ιδιωτικό σχολείο Β/θμιας εκπαίδευσης, τα οποία βρίσκονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του νομού Πιερίας.

2.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Για την διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων, που διήρκησε 2 μήνες, ο ερευνητής επισκέφθηκε σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Πιερίας και επικοινωνήσε τηλεφωνικά με καθηγητές Φιλολόγους που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, σε σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Πιερίας.

Μετά την ολοκλήρωση των στατιστικών στοιχείων από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, ακολούθησε το στάδιο της επεξεργασίας των στατιστικών στοιχείων.

Το στάδιο αυτό της επεξεργασίας των ερωτηματολογίων, περιλάμβανε τον έλεγχο όλων των ερωτήσεων, μήπως αυτά περιέχουν ασυμπλήρωτες ή ασαφείς απαντήσεις.

Τέλος, ακολούθησε η διαλογή διαφόρων χαρακτηριστικών των στατιστικών μονάδων.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, έγινε με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το 97% (n=97) των συμμετεχόντων φιλολόγων εργάζονται σε Δημόσιο σχολείο, ενώ μόλις το 3% (n=3) των φιλολόγων εργάζονται σε Ιδιωτικό σχολείο.

Πίνακας 1: Ποσοστά και συχνότητα του τύπου των σχολείων στο οποίο εργάζονται οι καθηγητές Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Δημόσιο	97,0% (n=97)
Ιδιωτικό	3,0% (n=3)

Το 50% (n=50) των συμμετεχόντων φιλολόγων εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται σε αστική περιοχή, το 44% (n=44) εργάζονται σε ημιαστική περιοχή, ενώ μόλις το 6% (n=6) των φιλολόγων εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται σε αγροτική περιοχή.

Πίνακας 2: Ποσοστά και συχνότητα των περιοχών των σχολείων, στα οποία διδάσκουν οι καθηγητές Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αστική	50,0% (n=50)
Ημιαστική	44,0% (n=44)
Αγροτική	6,0% (n=6)

Το 30,0% (n=30) των συμμετεχόντων φιλολόγων ήταν άνδρες και το 70,0% (n=70) ήταν γυναίκες, (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ποσοστά και συχνότητα του φύλου των καθηγητών Φιλολόγων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Άνδρας	30,0% (n=30)
Γυναίκα	70,0% (n=70)

Το 2,0% (n=2) των φιλολόγων δήλωσαν ηλικία 21 – 25 ετών, το 37,0% (n=37) δήλωσε ηλικία 26 – 35 ετών, το 33,0% (n=33) ηλικία 36 – 45 ετών, το 23,0% (n=23) ήταν άτομα ηλικίας 46 – 55 ετών και τέλος το 5,0% (n=5) δήλωσε ηλικία μεγαλύτερη των 56 ετών, (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Ποσοστά και συχνότητα της ηλικίας των Φιλολόγων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

21 – 25 ετών	2,0% (n=2)
26 - 35 ετών	37,0% (n=37)
36 – 45 ετών	33,0% (n=33)
46 – 55 ετών	23,0% (n=23)
>55 ετών	5,0% (n=5)

Οι 23 (23,0%) φιλόλογοι είχαν 0 – 5 χρόνια υπηρεσίας, οι 28 (28,0%) φιλόλογοι είχαν 6 – 10 χρόνια υπηρεσίας, οι 22 (22,0%) φιλόλογοι είχαν 11 – 15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, οι 11 (11,0%) φιλόλογοι είχαν 16 – 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και 16 (16,0%) φιλόλογοι είχαν περισσότερο από 20 χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Ποσοστά και συχνότητα των χρόνων υπηρεσίας των καθηγητών Φιλολόγων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

0 – 5 έτη	23,0% (n=23)
6 – 10 έτη	28,0% (n=28)
11 – 15 έτη	22,0% (n=22)
16 – 20 έτη	11,0% (n=11)
>20 ετών	16,0% (n=16)

Το πτυχίο αποφοίτησης των 100 φιλολόγων (100,0%) προέρχονταν από Φιλοσοφικές Σχολές. Οι 2 καθηγητές φιλόλογοι (2,0%) ήταν κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου και οι 10 φιλόλογοι (10,0%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ οι 88 καθηγητές φιλόλογοι (88,0%) δεν ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού τίτλου.

Πίνακας 6: Ποσοστά και συχνότητα του πτυχίου αποφοίτησης των καθηγητών Φιλολόγων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Φιλοσοφική Σχολή	100,0% (n=100)
Μεταπτυχιακός τίτλος	10,0% (n=10)
Διδακτορικός τίτλος	2,0% (n=2)

Η πλειοψηφία του δείγματος των φιλολόγων (91,0%, n=91) ανέφερε ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται δε διαθέτει Τμήμα Ένταξης, για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ ένα μικρό ποσοστό φιλολόγων (9,0%, n=9) δήλωσε ότι το σχολείο τους διαθέτει Τμήμα Ένταξης (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Ποσοστά και συχνότητα των σχολείων που διαθέτουν Τμήματα Ένταξης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο οποίο εργάζονται οι καθηγητές Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

ΝΑΙ	ΟΧΙ
9,0% (n=9)	91,0%% (n=91)

Σε επιμορφωτικά σεμινάρια δήλωσε συμμετοχή η πλειοψηφία των φιλολόγων (92,0%, n=92) ενώ το 8,0% (n=8) δήλωσε ότι δεν έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Ποσοστά και συχνότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια των καθηγητών Φιλολόγων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

ΝΑΙ	ΟΧΙ
92,0%% (n=92)	8,0% (n=8)

Οι φορείς διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων που συμμετείχαν οι φιλόλογοι είναι τα Π.Ε.Κ. (71,0%, n=71), σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (29,0%, n=29), σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων (56,0%, n=56), σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων (35,0%, n=35), Επιμορφωτικά Σεμινάρια Ακαδημαϊκών φορέων (53,0%, n=53), (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Ποσοστά και συχνότητα των φορέων διεξαγωγής στα προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν οι καθηγητές Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Π.Ε.Κ.	71,0% (n=71)	29,0% (n=29)
Σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.	29,0% (n=29)	71,0% (n=71)
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	56,0% (n=56)	44,0% (n=44)
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	35,0% (n=35)	65,0% (n=65)
Επιμορφωτικά Σεμινάρια Ακαδημαϊκών φορέων	53,0% (n=53)	47,0% (n=47)

Επιμέρους επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών θεωρεί ότι χρειάζεται το 93,0% (n=93) των φιλολόγων, ενώ το υπόλοιπο 7,0% (n=7) θεωρεί ότι έχει επαρκείς γνώσεις στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Ποσοστά και συχνότητα της επιμέρους επιμόρφωσης που θεωρούν ότι χρειάζονται οι καθηγητές Φιλολόγοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

ΝΑΙ	ΟΧΙ
93,0% (n=93)	7,0% (n=7)

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, στις ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στα χαρακτηριστικά τους.

Πίνακας 11: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων στις ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στα χαρακτηριστικά τους.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Οι μαθησιακές δυσκολίες στην πραγματικότητα αποτελούν δικαιολογία προκειμένου να καλύψουν την τεμπελιά και την αδιαφορία κάποιων μαθητών	37,0% (n=37)	41,0% (n=41)	11,0% (n=11)	11,0% (n=11)	0%
4	Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά διακρίνονται για την ανεπτυγμένη δημιουργική σκέψη, τις οπτικο-χωρικές δεξιότητες και τη διαισθητική κατανόηση	0%	0%	23,0% (n=23)	61,0% (n=61)	16,0% (n=16)
5	Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν αυτόνομα	5,0% (n=5)	9,0% (n=9)	25,0% (n=25)	52,0% (n=52)	8,0% (n=8)
6	Συνήθως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν πολλές ικανότητες	43,0% (n=43)	51,0% (n=51)	3,0% (n=3)	1,0% (n=1)	3,0% (n=3)
9	Οι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης συχνά, δεν τα καταφέρνουν στην ενήλικη ζωή	52,0% (n=52)	41,0% (n=41)	5,0% (n=5)	1,0% (n=1)	0%
10	Οι έφηβοι με δυσλεξία σπάνια μαθαίνουν να διαβάζουν καλά	31,0% (n=31)	55,0% (n=55)	9,0% (n=9)	5,0% (n=5)	0%
12	Οι αδύναμοι μαθητές έχουν μέτριες ή υψηλές ικανότητες	5,0% (n=5)	5,0% (n=5)	28,0% (n=28)	53,0% (n=53)	8,0% (n=8)
21	Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής τάξης	0%	8,0% (n=8)	25,0% (n=25)	55,0% (n=55)	12,0% (n=12)
23	Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	13,0% (n=13)	8,0% (n=8)	16,0% (n=16)	43,0% (n=43)	20,0% (n=20)
30	Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περιθωριοποιούνται από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον	8,0% (n=8)	39,0% (n=39)	21,0% (n=21)	25,0% (n=25)	7,0% (n=7)
31	Το μάθημα της Ιστορίας είναι δύσκολο και απαιτητικό για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης	24,0% (n=24)	60,0% (n=60)	11,0% (n=11)	3,0% (n=3)	3,0% (n=3)

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τις προσωπικές τους εκτιμήσεις στην στάση τους απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 12: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τις προσωπικές τους εκτιμήσεις στην στάση τους απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
2	Νοιώθω αυτοπεποίθηση και σιγουριά σχετικά με τις δυνατότητές μου να υποστηρίξω μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	11,0% (n=11)	32,0% (n=32)	21,0% (n=21)	36,0% (n=36)	0%
7	Οι ετικέτες που χρησιμοποιώ στους μαθητές με δυσλεξία (π.χ. δυσλεξία, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας ΔΕΠ-Υ, Σύνδρομο Asperger, κλπ.) βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τρόπους υποστήριξης & παρέμβασης	3,0% (n=3)	16,0% (n=16)	20,0% (n=20)	43,0% (n=43)	19,0% (n=19)
8	Νομίζω ότι η δυσλεξία είναι ένας μύθος	53,0% (n=53)	37,0% (n=37)	9,0% (n=9)	0%	0%
11	Οι ετικέτες που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τις δυσκολίες μάθησης, βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν ότι δεν είναι τεμπέληδες, αδιάφοροι ή λιγότερο έξυπνοι	0%	5,0% (n=5)	33,0% (n=33)	41,0% (n=41)	20,0% (n=20)
13	Χαρακτηρίζοντας έναν μαθητή «δυσλεξικό» «ΔΕΠ-Υ» ή άλλο, δημιουργείται η εντύπωση ότι ο μαθητής αυτός έχει ένα πρόβλημα που δεν μπορεί να ξεπεράσει	15,0% (n=15)	44,0% (n=44)	9,0% (n=9)	32,0% (n=32)	0%
14	Πιστεύω ότι οι εκπ/κοί Β/θμιας εκπ/σης πρέπει να επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης στη γενική σχολική τάξη	0%	0%	3,0% (n=3)	15,0% (n=15)	83,0% (n=83)
16	Οι ετικέτες που παραπέμπουν σε δυσκολίες μάθησης μπορεί να αποτελέσουν δικαιολογία που εμποδίζει τον μαθητή να προσπαθεί να βελτιώνει την επίδοσή του στο σχολείο	0%	21,0% (n=21)	20,0% (n=20)	48,0% (n=48)	11,0% (n=11)

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
17	Οι καθηγητές Φιλολόγοι μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	0%	11,0% (n=11)	37,0% (n=37)	40,0% (n=40)	12,0% (n=12)
18	Η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης μου προξενεί φόβο και άγχος	9,0% (n=9)	32,0% (n=32)	28,0% (n=28)	31,0% (n=31)	0%
19	Η παραδοσιακή διδασκαλία βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση του μαθήματος	32,0% (n=32)	53,0% (n=53)	13,0% (n=13)	1,0% (n=1)	0%
20	Μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης	0%	17,0% (n=17)	45,0% (n=45)	35,0% (n=35)	3,0% (n=3)
24	Είναι σημαντικό οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να κατανοούν καλά το μάθημα	0%	0%	0%	60,0% (n=60)	40,0% (n=40)
25	Στο γενικό σχολείο οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης μπορούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους	3,0% (n=3)	16,0% (n=16)	37,0% (n=37)	41,0% (n=41)	3,0% (n=3)
26	Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης αποσπούν την προσοχή μου από τους στόχους του μαθήματος	4,0% (n=4)	50,0% (n=50)	16,0% (n=16)	15,0% (n=15)	15,0% (n=15)
27	Με ενδιαφέρει οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και ασκήσεις του μαθήματος της Ιστορίας	0%	0%	1,0% (n=1)	43,0% (n=43)	56,0% (n=56)
28	Με ενδιαφέρει οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και ασκήσεις του μαθήματος	0%	0%	1,0% (n=1)	40,0% (n=40)	59,0% (n=59)
29	Το μάθημα της Ιστορίας είναι κατάλληλο για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης	0%	0%	21,0% (n=21)	48,0% (n=48)	31,0% (n=31)

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις των γονέων, των υπηρεσιών και των φορέων υποστήριξης απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 13: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τη στάση των γονέων, των υπηρεσιών και των φορέων υποστήριξης απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
3	Οι γονείς επιθυμούν να χαρακτηρίζεται το παιδί τους ως μαθητής με δυσλεξία όταν στην πραγματικότητα το παιδί έχει αδυναμίες και λίγες ικανότητες	12,0% (n=12)	32,0% (n=32)	29,0% (n=29)	24,0% (n=24)	3,0% (n=3)
15	Οι γονείς συχνά επιθυμούν να χρησιμοποιούν ταμπέλες που παραπέμπουν σε μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να κρύψουν την ανωριμότητα του παιδιού τους.	3,0% (n=3)	19,0% (n=19)	39,0% (n=39)	30,0% (n=30)	12,0% (n=12)
22	Υπηρεσίες και φορείς υποστήριξης, όπως τα ΚΕΔΔΥ, καθηγητές ειδικευμένοι στις μαθησιακές δυσκολίες, σχολικοί ψυχολόγοι είναι εύκολα διαθέσιμοι στο σχολείο	40,0% (n=40)	45,0% (n=45)	3,0% (n=3)	9,0% (n=9)	3,0% (n=3)

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στην ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις τους για τις δυσκολίες που αναφέρεται πρωτίστως η δυσλεξία.

Πίνακας 14: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση για τις δυσκολίες που αναφέρεται πρωτίστως η δυσλεξία.

	Λάθος	Σωστό
Δυσκολίες στον προφορικό λόγο	1,0% (n=1)	99,0% (n=99)
Δυσκολίες στον γραπτό λόγο	21,0% (n=21)	79,0% (n=79)
Δυσκολίες στην κριτική και δημιουργική σκέψη	0%	100% (n=100)

Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στην ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις τους στις επιμέρους δυσκολίες της δυσλεξίας.

Πίνακας 15: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση για τις γνώσεις τους σχετικά με την κατανόηση και επεξεργασία των επιμέρους δυσκολιών της δυσλεξίας.

	Λάθος	Σωστό
Κειμένου	7,0% (n=7)	93,0% (n=93)
Πρότασης	1,0% (n=1)	99,0% (n=99)
Λέξης	4,0% (n=4)	96,0% (n=96)
Όλα τα παραπάνω	8,0% (n=8)	92,0% (n=92)

Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις τους για την δυσλεξία.

Πίνακας 16: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τις γνώσεις τους στην δυσλεξία.

		Σωστό	Λάθος	Δε γνωρίζω
3	Η δυσλεξία δεν κληρονομείται	40,0% (n=40)	33,0% (n=33)	27,0% (n=27)
4	Δυσκολίες κατανόησης οδηγιών είναι συχνές στη δυσλεξία	47,0% (n=47)	8,0% (n=8)	45,0% (n=45)
6	Ένας μαθητής με δυσλεξία συνήθως διαθέτει άριστη ακουστική βραχύχρονη μνήμη	29,0% (n=29)	36,0% (n=36)	35,0% (n=35)
13	Η δυσλεξία συνδέεται με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης	65,0% (n=65)	28,0% (n=28)	7,0% (n=7)
8	Είναι κοινά αποδεκτό ότι δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα και την ορθογραφία αποτελούν βασικά γνωρίσματα της δυσλεξίας	35,0% (n=35)	5,0% (n=5)	60,0% (n=60)
9	Πολυαισθητηριακές διδακτικές προσεγγίσεις ωφελούν τους μαθητές με δυσλεξία	25,0% (n=25)	13,0% (n=13)	61,0% (n=61)

Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις τους για την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).

Πίνακας 17: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τις γνώσεις τους στην Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

		Σωστό	Λάθος	Δε γνωρίζω
5	Ένας μαθητής που έχει δυσλεξία έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσει Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας, δυσπαξία & / ή γλωσσική διαταραχή από έναν μαθητή χωρίς δυσλεξία	35,0% (n=35)	20,0% (n=20)	45,0% (n=45)
7	Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας είναι ανήσυχοι, κινούνται διαρκώς και δεν μπορούν να μείνουν ακίνητοι	33,0% (n=33)	7,0% (n=7)	60,0% (n=60)
11	Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας έχουν συνήθως χαμηλή αυτοπεποίθηση	25,0% (n=25)	19,0% (n=19)	56,0% (n=56)
12	Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας είναι συνήθως κληρονομική	29,0% (n=29)	53,0% (n=53)	17,0% (n=17)
17	Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας τα καταφέρνουν καλύτερα σε συνθήκες που είναι λιγότερο δομημένες	33,0% (n=33)	27,0% (n=27)	40,0% (n=40)
20	Η πλειοψηφία των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς	37,0% (n=37)	7,0% (n=7)	56,0% (n=56)
15	Τα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας αλλάζουν καθώς ο μαθητής μεγαλώνει	13,0% (n=13)	39,0% (n=39)	48,0% (n=48)

Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις τους για το σύνδρομο Asperger.

Πίνακας 18: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τις γνώσεις τους στο σύνδρομο Asperger.

		Σωστό	Λάθος	Δε γνωρίζω
16	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger δυσκολεύονται να συνεργάζονται με άλλα παιδιά στο πλαίσιο μιας ομαδικής εργασίας	16,0% (n=16)	37,0% (n=37)	47,0% (n=47)

		Σωστό	Λάθος	Δε γνωρίζω
14	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger κάνουν εύκολα φίλους	24.0% (n=24)	39,0% (n=39)	37.0% (n=37)
18	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger δυσκολεύονται στην απομνημόνευση πληροφοριών	20.0% (n=20)	35,0% (n=35)	45.0% (n=45)
19	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger κατανοούν καλύτερα όταν η διδασκαλία είναι δομημένη και οι στόχοι είναι ξεκάθαροι εξ' αρχής	21.0% (n=21)	35,0% (n=35)	44.0% (n=44)
10	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger δεν μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες ώστε να ωφεληθούν από τη συνεκπαίδευση με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης	20.0% (n=20)	41.0% (n=41)	39,0% (n=39)

Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στην ερώτηση σχετικά με την επαφή τους με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της διδακτικής τους πορείας.

Πίνακας 19: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση για την επαφή τους με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

ΝΑΙ	ΟΧΙ
100% (n=100)	0%

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με την συχνότητα επαφής τους με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πορείας.

Πίνακας 20: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για την συχνότητα επαφής τους με μαθητές με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πορείας.

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
1	Δυσλεξία	0%	5.0% (n=5)	28.0% (n=28)	24.0% (n=24)	43,0% (n=43)
2	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας	3,0% (n=3)	11,0% (n=11)	36.0% (n=36)	43,0% (n=43)	8.0% (n=8)

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
3	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger)	55,0% (n=55)	29,0% (n=29)	13,0% (n=13)	3,0% (n=3)	0%
4	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή	29,0% (n=29)	31,0% (n=31)	29,0% (n=29)	8,0% (n=8)	3,0% (n=3)
5	Προβλήματα συμπεριφοράς	3,0% (n=3)	7,0% (n=7)	12,0% (n=12)	56,0% (n=56)	23,0% (n=23)
6	Νοητική Καθυστέρηση	25,0% (n=25)	51,0% (n=51)	21,0% (n=21)	3,0% (n=3)	0%
7	Κινητικά προβλήματα	33,0% (n=33)	44,0% (n=44)	15,0% (n=15)	5,0% (n=5)	3,0% (n=3)
8	Προβλήματα όρασης	53,0% (n=53)	27,0% (n=27)	15,0% (n=15)	5,0% (n=5)	0%
9	Προβλήματα ακοής	63,0% (n=63)	32,0% (n=32)	3,0% (n=3)	3,0% (n=3)	0%

Ο Πίνακας 21 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στην ερώτηση σχετικά με τον αριθμό επαφής που είχαν με μαθητές με δυσκολίες μάθησης (με ή χωρίς επίσημη διάγνωση) στα τμήματα που δίδασκαν το μάθημα της Ιστορίας, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Πίνακας 21: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση για τον αριθμό (συχνότητα επαφής τους) των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

		Αριθμός μαθητών
1	Δυσλεξία	95,0% (n=95)
2	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας	88,0% (n=88)
3	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμός, σύνδρομο Asperger)	76,0% (n=76)
4	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή	33,0% (n=33)
5	Προβλήματα συμπεριφοράς	79,0% (n=79)
6	Νοητική Καθυστέρηση	32,0% (n=32)
7	Κινητικά προβλήματα	28,0% (n=28)
8	Προβλήματα όρασης	28,0% (n=28)
9	Προβλήματα ακοής	36,0% (n=36)

Ο Πίνακας 22 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στην ερώτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό και προφορικό λόγο.

Πίνακας 22: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο.

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
1	Ανάγνωση κειμένου	3,0% (n=3)	16,0% (n=16)	32,0% (n=32)	39,0% (n=39)	11,0% (n=11)
2	Κατανόηση γραπτού λόγου	0%	3,0% (n=3)	35,0% (n=35)	49,0% (n=49)	13,0% (n=13)
3	Κατανόηση προφορικού λόγου	8,0% (n=8)	45,0% (n=45)	37,0% (n=37)	9,0% (n=9)	0%
4	Ελεύθερη γραφή	7,0% (n=7)	24,0% (n=24)	24,0% (n=24)	43,0% (n=43)	2,0% (n=2)
5	Ορθογραφία	0%	0%	3,0% (n=3)	57,0% (n=57)	40,0% (n=40)
6	Δομή και περιεχόμενο γραπτού λόγου	0%	0%	7,0% (n=7)	75,0% (n=75)	19,0% (n=19)
7	Σαφήνεια προφορικού λόγου	5,0% (n=5)	21,0% (n=21)	41,0% (n=41)	25,0% (n=25)	7,0% (n=7)
16	Αντίληψη ιδεών	0%	9,0% (n=9)	25,0% (n=25)	60,0% (n=60)	5,0% (n=5)
18	Κατανόηση οδηγιών	0%	21,0% (n=21)	39,0% (n=39)	35,0% (n=35)	5,0% (n=5)

Ο Πίνακας 23 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στην ερώτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην λειτουργία της σκέψης τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Πίνακας 23: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην λειτουργία της σκέψης τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
9	Δομή και οργάνωση της σκέψης	0%	5.0% (n=5)	29.0% (n=29)	57.0% (n=57)	9.0% (n=9)
10	Λογική και επαγωγική σκέψη	0%	17.0% (n=17)	28.0% (n=28)	49.0% (n=49)	5.0% (n=5)
11	Αυθόρμητη και δημιουργική σκέψη	4.0% (n=4)	57.0% (n=57)	20.0% (n=20)	16.0% (n=16)	3,0% (n=3)
12	Ενεργοποίηση στρατηγικών μάθησης	3,0% (n=3)	16.0% (n=16)	35,0% (n=35)	39,0% (n=39)	8.0% (n=8)
13	Αντίληψη και διαχείριση του χρόνου	5.0% (n=5)	23,0% (n=23)	25.0% (n=25)	41.0% (n=41)	5.0% (n=5)
14	Συγκέντρωση της προσοχής	0%	4.0% (n=4)	20.0% (n=20)	53.0% (n=53)	23,0% (n=23)
15	Μνήμη	3,0% (n=3)	5.0% (n=5)	35,0% (n=35)	55,0% (n=55)	3,0% (n=3)
17	Αυτόνομη μάθηση	3,0% (n=3)	11,0% (n=11)	23,0% (n=23)	59,0% (n=59)	5.0% (n=5)
8	Η χρήση της προηγούμενης γνώσης στην οικοδόμηση της νέας γνώσης	0%	4.0% (n=4)	37.0% (n=37)	51,0% (n=51)	8.0% (n=8)

Ο Πίνακας 24 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στην ερώτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην συμπεριφορά τους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Πίνακας 24: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην συμπεριφορά τους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
19	Συνεργασία σε ομάδα	3,0% (n=3)	28.0% (n=28)	40.0% (n=40)	29.0% (n=29)	0%
20	Ολοκλήρωση άσκησης ή εργασίας στην τάξη	3,0% (n=3)	15,0% (n=15)	17.0% (n=17)	57.0% (n=57)	8.0% (n=8)
21	Επιθετική συμπεριφορά	8.0% (n=8)	31,0% (n=31)	39,0% (n=39)	20.0% (n=20)	3,0% (n=3)
22	Αυτό-εκτίμηση	3,0% (n=3)	5.0% (n=5)	41.0% (n=41)	47,0% (n=47)	4.0% (n=4)

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
23	Αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων	5.0% (n=5)	13.0% (n=13)	32.0% (n=32)	47.0% (n=47)	3,0% (n=3)
24	Υποτονική συμπεριφορά	11,0% (n=11)	20.0% (n=20)	41.0% (n=41)	28.0% (n=28)	0%
25	Έλλειψη φίλων	15,0% (n=15)	9.0% (n=9)	64.0% (n=64)	12.0% (n=12)	0%
26	Δυσκολία στην επικοινωνία και στην κοινωνικότητα	15,0% (n=15)	25.0% (n=25)	43,0% (n=43)	17.0% (n=17)	0%

Ο Πίνακας 25 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κατά την εφαρμογή εποπτικών διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών.

Πίνακας 25: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφαρμογή εποπτικών διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών.

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
3	Κατευθυνόμενος διάλογος	3,0% (n=3)	8.0% (n=8)	29.0% (n=29)	48.0% (n=48)	12.0% (n=12)
4	Χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων	0%	5.0% (n=5)	5.0% (n=5)	59,0% (n=59)	31,0% (n=31)
5	Σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων	0%	8.0% (n=8)	16.0% (n=16)	61.0% (n=61)	15,0% (n=15)
8	Χρήση μνημονικών βοηθημάτων	5.0% (n=5)	19,0% (n=19)	25.0% (n=25)	37.0% (n=37)	13.0% (n=13)
9	Έμφαση σε λίγες, σημαντικές έννοιες	0%	8.0% (n=8)	8.0% (n=8)	63,0% (n=63)	21,0% (n=21)
15	Στρατηγικές δημιουργίας και αξιοποίησης σημειώσεων	0%	15,0% (n=15)	43,0% (n=43)	35,0% (n=35)	8.0% (n=8)
21	Η θέση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, τους επιτρέπει να παρακολουθούν και να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία	3,0% (n=3)	0%	17.0% (n=17)	64.0% (n=64)	16.0% (n=16)
34	Μικρές δοκιμασίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή	0%	4.0% (n=4)	20.0% (n=20)	49.0% (n=49)	27,0% (n=27)

Ο Πίνακας 26 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφαρμογή συμπληρωματικών διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών.

Πίνακας 26: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφαρμογή συμπληρωματικών διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών.

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
1	Σχεδιασμένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	3,0% (n=3)	7,0% (n=7)	36,0% (n=36)	43,0% (n=43)	12,0% (n=12)
2	Εξατομίκευση – διαφοροποίηση στόχων στο πλαίσιο ομαδικής εργασίας	0%	19,0% (n=19)	20,0% (n=20)	52,0% (n=52)	9,0% (n=9)
6	Χρήση οργανογράμματος στην αρχή του μαθήματος	0%	9,0% (n=9)	25,0% (n=25)	57,0% (n=57)	8,0% (n=8)
7	Χρήση εποπτικού – οπτικοποιημένου υλικού (αφίσες, εικόνες)	0%	3,0% (n=3)	11,0% (n=11)	55,0% (n=55)	32,0% (n=32)
10	Χρήση ενισχυτών	11,0% (n=11)	8,0% (n=8)	29,0% (n=29)	49,0% (n=49)	3,0% (n=3)
14	Γνωστική και νοηματική χαρτογράφηση (Βασίζεται στη χρήση σχημάτων και βελών)	8,0% (n=8)	12,0% (n=12)	23,0% (n=23)	43,0% (n=43)	15,0% (n=15)
16	Συστήματα μελέτης (Καθοδήγηση με ένα σαφή και συνεπή τρόπο που μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν και να θυμούνται)	0%	11,0% (n=11)	24,0% (n=24)	41,0% (n=41)	24,0% (n=24)
17	Ατομικά Προγράμματα εργασίας (Μια σαφής εικόνα για τις εργασίες που πρέπει να κάνουν, τη σειρά με την οποία θα πρέπει να εμπλακούν, καθώς και τον χρόνο μέσα στον οποίο θα πρέπει να τις ολοκληρώσουν)	0%	3,0% (n=3)	40,0% (n=40)	43,0% (n=43)	15,0% (n=15)
23	Εξατομικευμένη υποστήριξη	3,0% (n=3)	7,0% (n=7)	28,0% (n=28)	33,0% (n=33)	29,0% (n=29)
27	Εφαρμογή βιωματικών και δημιουργικών τεχνικών διδασκαλίας (επισκέψεις, παιχνίδια ρόλων, διεξαγωγή έρευνας από μαθητές, κλπ)	0%	7,0% (n=7)	24,0% (n=24)	48,0% (n=48)	21,0% (n=21)

Ο Πίνακας 27 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφαρμογή ενθαρρυντικών διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών.

Πίνακας 27: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ρωτήσεις για τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφαρμογή ενθαρρυντικών διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών.

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
11	Συχνή χρήση επαναλήψεων, επεξηγήσεων και ερωτήσεων	0%	7,0% (n=7)	13,0% (n=13)	48,0% (n=48)	32,0% (n=32)
12	Διάθεση κατάλληλου χρόνου προκειμένου να ανταποκρίνονται οι μαθητές σε ερωτήσεις του μαθήματος	0%	8,0% (n=8)	5,0% (n=5)	60,0% (n=60)	27,0% (n=27)
13	Χρήση θετικών μεθόδων στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη	0%	9,0% (n=9)	31,0% (n=31)	44,0% (n=44)	16,0% (n=16)
18	Ειλικρινής, σταθερή και θετική ανατροφοδότηση	0%	0%	15,0% (n=15)	55,0% (n=55)	31,0% (n=31)
19	Ενθαρρύνονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να είναι μέλη μιας ομάδας	0%	0%	7,0% (n=7)	47,0% (n=47)	47,0% (n=47)
20	Ενθαρρύνονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εκφράζουν την άποψή τους και να συναποφασίζουν σε θέματα που σχετίζονται με το μάθημα της Ιστορίας	0%	3,0% (n=3)	9,0% (n=9)	39,0% (n=39)	49,0% (n=49)
22	Οι μαθητές της αποδέχονται και σέβονται ο ένας τον άλλο	3,0% (n=3)	3,0% (n=3)	15,0% (n=15)	59,0% (n=59)	21,0% (n=21)
24	Συνεργασία και επικοινωνία με την οικογένεια	0%	13,0% (n=13)	27,0% (n=27)	32,0% (n=32)	28,0% (n=28)
25	Συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους	0%	8,0% (n=8)	17,0% (n=17)	39,0% (n=39)	36,0% (n=36)
26	Εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών προσεγγίσεων	0%	13,0% (n=13)	24,0% (n=24)	40,0% (n=40)	23,0% (n=23)
35	Διάθεση αρκετού χρόνου προκειμένου να ολοκληρώνονται οι εργασίες για τα διαγωνίσματα	5,0% (n=5)	5,0% (n=5)	8,0% (n=8)	48,0% (n=48)	33,0% (n=33)
36	Τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών	0%	4,0% (n=4)	11,0% (n=11)	33,0% (n=33)	52,0% (n=52)
37	Ανάδειξη των δυνατοτήτων του μαθητή και όχι των αδυναμιών του	0%	0%	3,0% (n=3)	35,0% (n=35)	63,0% (n=63)

Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών αξιολόγησης.

Πίνακας 28: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών αξιολόγησης.

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
28	Αξιολόγηση με προφορική εξέταση	1.0% (n=1)	5.0% (n=5)	8.0% (n=8)	64.0% (n=64)	21.0% (n=21)
29	Αξιολόγηση με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών	0%	3,0% (n=3)	16.0% (n=16)	55,0% (n=55)	27,0% (n=27)
30	Αξιολόγηση με κλειστές ερωτήσεις (ναι – όχι)	0%	9.0% (n=9)	20.0% (n=20)	48.0% (n=48)	23,0% (n=23)
31	Αξιολόγηση με τη βοήθεια Η/Υ	13.0% (n=13)	28.0% (n=28)	20.0% (n=20)	27,0% (n=27)	12.0% (n=12)
32	Εξέταση με τη μορφή συζήτησης	5.0% (n=5)	5.0% (n=5)	17.0% (n=17)	53.0% (n=53)	19,0% (n=19)
33	Ερωτήσεις ανάπτυξης ή αποστήθισης	19,0% (n=19)	39,0% (n=39)	24.0% (n=24)	16.0% (n=16)	3,0% (n=3)

Ο Πίνακας 29 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στις ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η δημιουργία θετικού κλίματος για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 29: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τους παράγοντες δημιουργίας θετικού κλίματος μάθησης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
1	Προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	0%	0%	0%	37.0% (n=37)	63,0% (n=63)
2	Γνώσεις του εκπαιδευτικού στο γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος της Ιστορίας	0%	5.0% (n=5)	4.0% (n=4)	40.0% (n=40)	51,0% (n=51)

		Ποτέ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
3	Υλικοτεχνική υποδομή	0%	0%	9.0% (n=9)	44.0% (n=44)	47,0% (n=47)
4	Διδακτική εμπειρία	0%	0%	4.0% (n=4)	55,0% (n=55)	41.0% (n=41)
5	Ειδικές γνώσεις στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης	0%	0%	11,0% (n=11)	16.0% (n=16)	73.0% (n=73)
6	Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	0%	0%	4.0% (n=4)	36.0% (n=36)	60.0% (n=60)
7	Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	0%	1.0% (n=1)	3,0% (n=3)	43,0% (n=43)	53.0% (n=53)
8	Δημιουργία και καλλιέργεια κουλτούρας ενσωμάτωσης στο γενικό σχολείο	3,0% (n=3)	0%	12.0% (n=12)	39,0% (n=39)	47,0% (n=47)
9	Το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού	0%	0%	4.0% (n=4)	44.0% (n=44)	52.0% (n=52)
10	Στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην αναπηρία	23,0% (n=23)	12.0% (n=12)	9.0% (n=9)	37.0% (n=37)	19,0% (n=19)
11	Διεπιστημονική υποστηρικτική ομάδα στο χώρο του σχολείου	0%	5.0% (n=5)	4.0% (n=4)	41.0% (n=41)	49.0% (n=49)
12	Ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	0%	0%	4.0% (n=4)	41.0% (n=41)	55,0% (n=55)
13	Λειτουργία Τμήματος Ένταξης στα Γυμνάσια	5.0% (n=5)	0%	27,0% (n=27)	31,0% (n=31)	37.0% (n=37)
14	Ανάπτυξη και εφαρμογή ειδικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων για μαθητές με δυσκολίες μάθησης	8.0% (n=8)	0%	4.0% (n=4)	47,0% (n=47)	41.0% (n=41)

Ο Πίνακας 30 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στην ερώτηση σχετικά με τα βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας, εάν είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 30: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων για το εάν τα βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

ΝΑΙ	ΟΧΙ
36,0% (n=36)	64,0% (n=64)

Ο Πίνακας 31 παρουσιάζει τα ποσοστά και τη συχνότητα των απαντήσεων των καθηγητών Φιλολόγων στην ερώτηση σχετικά με τα βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας, εάν είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους υπόλοιπους μαθητές.

Πίνακας 31: Ποσοστά και συχνότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση για το εάν τα βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους υπόλοιπους μαθητές.

ΝΑΙ	ΟΧΙ
52,0% (n=52)	48,0% (n=48)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και η διατύπωση προτάσεων σχετικά με τη βελτίωση του τρόπου υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας.

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας, το δείγμα μας περιείχε συνολικά 100 καθηγητές φιλολόγους, από τους οποίους οι 97 εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο και οι 3 εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο (βλ. Πίνακα 1).

Οι μισοί από τους καθηγητές φιλολόγους (50%) διδάσκουν σε σχολεία που βρίσκονται σε αστική περιοχή, ενώ οι υπόλοιποι μισοί (50%) διδάσκουν σε ημιαστική (44%) και σε αγροτική περιοχή (6%), ενώ απ' αυτούς το 30% είναι άνδρες και το 70% είναι γυναίκες (βλ. Πίνακα 2, 3).

Η πλειοψηφία των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα (93%) είχαν ηλικία μεταξύ 25 – 55 ετών, ενώ το 73% των φιλολόγων είχαν διδακτική εμπειρία μεταξύ 0 – 15 έτη και το 27% είχε διδακτική εμπειρία από 16 έτη έως >20 ετών (βλ. Πίνακα 4, 5).

Και το 100% των καθηγητών φιλολόγων ήταν απόφοιτοι των Φιλοσοφικών σχολών. Μόνο το 2% του δείγματος ήταν κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου, και το 10% του δείγματος ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ το 88% του δείγματος δεν ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού τίτλου.

Η πλειοψηφία του δείγματος (91%) ανέφερε ότι το σχολείο τους δεν διέθετε Τμήματα Ένταξης και το 92% των φιλολόγων δήλωσε ότι συμμετείχε σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με Μ.Δ. (βλ. Πίνακα 7, 8).

Το 29% του δείγματος παρακολούθησε σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. και το 71% των φιλολόγων δήλωσαν ότι παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με Μ.Δ. που διοργάνωσαν τα Π.Ε.Κ. (βλ. Πίνακα 9).

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι, όλοι σχεδόν οι φιλόλογοι (93%) θεωρούν ότι χρειάζονται επιμέρους επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (βλ. Πίνακα 10).

Φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι σε θέματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες, στο πλαίσιο του μαθήματός τους.

Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πιστεύουν ότι έχουν πολλές ικανότητες και δεν θεωρούν δικαιολογία τις δυσκολίες μάθησης, ώστε να καλύψουν την τεμπελιά και την αδιαφορία των μαθητών.

Τους ενδιαφέρει οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να νιώθουν ότι τα καταφέρνουν στο μάθημα της Ιστορίας και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και στις ασκήσεις. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής τάξης, γι' αυτό πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης στη γενική σχολική τάξη.

Επίσης θεωρούν ότι οι Υπηρεσίες και οι φορείς υποστήριξης, όπως τα ΚΕΔΔΥ, οι καθηγητές ειδικευμένοι στις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν είναι εύκολα διαθέσιμοι στο σχολείο (βλ. Πίνακα 11, 12, 13).

Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φιλόλογοι γνώριζαν τις δυσκολίες στις οποίες αναφέρεται η δυσλεξία, αντίθετα όμως υπήρχε μία σύγχυση απόψεων για τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, σύνδρομο Asperger) (βλ. Πίνακα 14, 15, 16, 17, 18).

Επιπλέον τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κατά τη διδακτική τους εμπειρία όλοι οι φιλόλογοι είχαν συναντήσει μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Ένα μεγάλο ποσοστό ήταν μαθητές με δυσλεξία και ίσως αυτό να δικαιολογεί τις γνώσεις των καθηγητών Φιλολόγων που αναφέρονται στην δυσλεξία.

Το παράδοξο είναι ότι ενώ υπάρχει επίσης ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας, οι γνώσεις τους είναι ανεπαρκής (βλ. Πίνακας 19, 20, 21).

Οι συνηθέστερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πρωτίστως η δομή και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου, αυτόνομη μάθηση, αντίληψη εννοιών, δομή και οργάνωση της σκέψης, ορθογραφία, ολοκλήρωση άσκησης ή εργασίας στην τάξη, ενώ αντίθετα δείχνουν να τα καταφέρνουν καλύτερα στην αυθόρμητη και δημιουργική σκέψη και στην κατανόηση του προφορικού λόγου (βλ. Πίνακα 22, 23, 24).

Οι μαθητές ανταποκρίνονται πιο συχνά στις διδακτικές προσεγγίσεις & τακτικές των φιλολόγων, όπως είναι: η σχεδιασμένη ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, ο κατευθυνόμενος διάλογος, η σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων, η έμφαση σε λίγες σημαντικές έννοιες, η χρήση θετικών μεθόδων στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη.

Επίσης, οι μαθητές ανταποκρίνονται στις διδακτικές προσεγγίσεις & τεχνικές που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι οι οποίες είναι: η συχνή χρήση επαναλήψεων, επεξηγήσεων, εξάσκησης και ερωτήσεων, τα συστήματα μελέτης (καθοδήγηση με έναν σαφή και συνεπή τρόπο που μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν και να θυμούνται).

Άλλες διδακτικές προσεγγίσεις των φιλολόγων (που ανταποκρίνονται οι μαθητές) είναι η ειλικρινής, σταθερή και θετική ανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να εκφράζουν την άποψή τους και να συναποφασίζουν σε θέματα με το μάθημα της Ιστορίας, η ανάδειξη των δυνατοτήτων του μαθητή και όχι των αδυναμιών του, καθώς και την τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Αντίθετα πιο σπάνια χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις ανάπτυξης ή αποστήθισης, ενώ πολύ πιο σπάνια χρησιμοποιούν μνημονικά βοηθήματα.

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε πως οι μαθητές ανταποκρίνονται κυρίως στην έμφαση σε λίγες, σημαντικές έννοιες, στην σαφή διατύπωση των διδακτικών στόχων, στην διάθεση κατάλληλου χρόνου προκειμένου να ανταποκρίνονται οι μαθητές σε ερωτήσεις του μαθήματος, στη θέση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, τους επιτρέπει να παρακολουθούν και να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία, στην αξιολόγηση με προφορική εξέταση και στη χρήση οπτικοακουστικών μέσων) (βλ. Πίνακα 25, 26, 27, 28).

Άρα συμπεραίνεται ότι, όλοι οι καθηγητές Φιλολόγοι συνάντησαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική τους πορεία, αντιλήφθηκαν τους τομείς ικανοτήτων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εφάρμοσαν τις διδακτικές προσεγγίσεις που θεωρούσαν ότι δρουν αποτελεσματικότερα.

Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σύμφωνα με τους φιλόλογους, εξαρτάται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, τις ειδικές γνώσεις στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης, τη συνεργασία εκπαιδευτικών του σχολείου, το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού, την ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και την διδακτική τους εμπειρία (βλ. Πίνακα 29).

Στο θέμα του βιβλίου του μαθήματος της Ιστορίας οι καθηγητές Φιλολόγοι θεωρούν πως το βιβλίο δεν είναι ούτε ελκυστικό ούτε κατανοητό για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, ενώ οι απόψεις είναι μοιρασμένες για τους υπόλοιπους μαθητές (βλ. Πίνακα 30, 31).

Προτείνεται λοιπόν, η συνεργασία των αρμόδιων υπηρεσιών και φορέων υποστήριξης με το σχολείο και τους φιλόλογους, με σκοπό την ορθότερη αντιμετώπιση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η παρουσία των υπηρεσιών και των φορέων υποστήριξης είναι ανύπαρκτη.

Δεν αρκεί μόνο η θετική στάση των φιλολόγων αλλά σημαντικό ρόλο έχει η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωσή τους στα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών.

Και αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι φιλόλογοι είχαν γνώσεις σχετικά με τη δυσλεξία, ενώ για τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες υπήρχε μία σύγχυση απόψεων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω κρίνεται επιτακτική η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης, γιατί ο φιλόλογος διαχειρίζεται με μεγαλύτερη ευκολία το εκπαιδευτικό υλικό και το προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών, εφαρμόζει κατάλληλους τρόπους για την αξιολόγηση των μαθητών, διαμορφώνει την στάση και τις διδακτικές μεθόδους του απέναντί τους.

Έτσι το εκπαιδευτικό έργο του καθηγητή Φιλολόγου γίνεται πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση και υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

Αντιμετώπιστηκαν δυσκολίες στην συλλογή των ερωτηματολογίων, λόγω του μεγάλου μεγέθους του, και ότι μοιράστηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, καθώς επίσης και στον μικρό αριθμό φιλόλογων που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας σε κάθε σχολείο.

Ωστόσο, ο περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι το μικρό της δείγμα, ενώ σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονισθεί η ανάγκη για την πραγμάτωση ερευνών (και σε άλλους νομούς της χώρας) και που θα σχετίζονται με μεγαλύτερο δείγμα καθηγητών Φιλολόγων που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας.

Επειδή, παρόμοια έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, (για το μάθημα της Ιστορίας, και για το μάθημα των Νέων Ελληνικών), γι' αυτό και προτείνουμε: τη διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας και στους υπόλοιπους νομούς της χώρας, με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και την παρέμβαση των κρατικών υπηρεσιών και των φορέων παρέμβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (APA) (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.) Washington, D. C.

American Psychiatric Association (APA) (2005). *Diagnostic Categories or Dimensions? A Question for the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.) Washington, D. C.

Aram, D. M. & Natio, J. E. (2000). *Preschool language disorders language and academic difficulties*. *Communication Disorders*, 13, 159 – 170.

Ashour R. & Khasawneh S. (2012). *Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan*. *Teacher Development*, Vol. 16, No 3, 345 – 360.

Baddeley, A. D. (1992). *Working memory. The interface between memory and cognition*. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4, 281 – 288.

Bannatyne, A. (1971). *Language, reading and learning disabilities: Psychology, neuropsychology, diagnosis and remediation*. Springfield, IL, : Thomas, 42 – 45.

Bateman, B. D. (1965). *An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders*. In J. Hellmuth (ed.), *Learning disorders Vol. I*, Seattle: Special Child, 219 – 239.

Conte, R. (1998). *Attention disorders*. In B. Y. L. Wong (ed.), *Learning about learning disabilities* (2nd ed.), New York, NJ Academic Press, 67 – 106.

Deschler, D. D., Schumaker, L. B., Alley, G. R., Warner, M. M., & Clark, F. L. (1982). *Learning disabilities in adolescent and young adult population: Research implications*. *Focus on Exceptional Children*, 15, 1 – 12.

Deschler, D. D., Ellis, E. & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities. Strategies and methods*. Denver: Love Publishing Co.

- Deschler, D. D., Schumaker, L. B., Lenz, B. K. & Ellis, E. (1984). *Academic & cognitive interventions for LD adolescents: Part 2*. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 170 – 179.
- DuPaul G. J., Junod R. E. V & Flammer L. M. (2006). *Cognitive – Behavioral Interventions in Educational Settings – A handbook for practice*. Edited by: Mennuti R. B., Freeman A., Christner R. W., Edt: Roulledge, Taylor & Francis Group, New York and London.
- Eisner, W. E. (1985). *Five basic orientations to the curriculum*. Education imagination. New York: Macmillan Publishing Company, 61 – 86.
- Ellis E. & Wortham, J. (1999). *Watering up Content Instruction*. In: W. N. Bender (ed.), *Professional Issues in Learning Disabilities, Practical Strategies and Relevant Research Findings*. Pro ed: Austin, Texas, 141 – 186.
- Goswami, U. (2003). *Why theories about developmental dyslexia require developmental designs*. *TRENDS in cognitive sciences*, 7, 12, 534 – 540.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1993). Self regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *Elementary School Journal*, 94, 169 – 181.
- Hamill D. D., Leigh J. E., Mcnutt G. & Larson S. C., (1987). *A new definition of learning disabilities*. In *Journal of Learning Disabilities*, 20, 107 – 113.
- Hari, R. & Renvall, H. (2001). *Impaired Processing of Rapid Stimulus Sequences in Dyslexia*. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 5, 525 – 532.
- Henderson, A. (1992) *Difficulties at the secondary stage*. In Miles, T. R. & Miles, E. (Ed.) *Dyslexia and Mathematics*. London: Routledge, 70 – 81.
- Hoover, J. J. & Patton, J. R. (1997). *Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems: Principles and practices*. TX: Pro-Ed, Dallas.
- Kaplan H. L. & Sadock B. J. (1995). *Modern synopsis of comprehensive textbook of psychiatry IV*, Williams and Wilkins, Baltimore.
- Kirk, S. (1969). Foreword in J. McCarthy & J. McCarthy. *Children with Specific Learning Disabilities*. Boston, Allyn and Bacon Inc.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Education of Exceptional Children* (6th ed), Boston: Houghton Mifflin Co.

- Kotoulas, V. & Panteliadu, S. (2000). *The Nature of Spelling Errors in the Greek Language: The Case of Students with Reading Disabilities*. In Nikolaidis K. & Matheoudakis M. (Ed.) 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics – Proceedings. Thessaloniki: School of English – Aristotle University, 330 – 339.
- Mackay, N. (2001) *Dyslexia Friendly Schools*. In Peer, L. & Reid, G. (Ed.), *Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School*. David Fulton Publishers, London, 166 – 173.
- Masters, L. F., Mori, B. A. & Mori, A. A. (1993). *Teaching secondary students with mild learning and behavior problems. Methods, materials, strategies* (Ed.), Austin, TX: Pro-ed.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1992). *Science for students with disabilities. A review of the research*. *Review of Educational Research*, 62, 377 – 411.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2006). *Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Middle School Science*. *The Journal of Special Education*, 40, 3, 130 – 137.
- McArthur, G. M. & Hogben, J. H. (2000). *On the “Specifics” of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment*, Cambridge University Press, 869 – 874.
- McCleery, J. A. & Tindal, G. A. (1999). *Teaching the scientific method to at risk students with learning disabilities through concept anchoring and explicit instruction*. *Remedial and Special Education*, 7 – 18.
- Morocco, C. C. (2001). *Teaching for understanding with students with disabilities: New directions for research on access to the general education curriculum*. *Learning Disability Quarterly*, 5 – 12.
- Myklebust, H., (2006). *Learning Disabilities: Definition and Overview*, In Myklebust, H., (Ed.), *Progress in Learning Disabilities*, Vol. I, New York, N. Y.: Grune and Stratton, 1 – 16.
- Palincsar, A. S., Magnusson, S., Collins, K. M. & Cutter, J. (2001). *Making science accessible to all: results of design experiment in inclusive classrooms*. *Learning Disability Quarterly*, 15 – 32.
- Papalouka, Aikaterini, Bed. MA. (2011). *Secondary teachers understandings of Dyslexia in England and Greece*. Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy.

- Passe, J. & Beatie, J. (1994). *Social studies instruction for students with mild disabilities: A progress report*. Remedial and Special Education, 15, 227 – 223.
- Perfetti, C. (1986). *Continuities in reading acquisition, reading skill and reading ability*. Remedial and Special Education, 11 – 21.
- Pintrich, P. (1990). *Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education*, In W. Houston, handbook of research on teacher education. New York: Mc Millen.
- Ranschburg, P. (1916). *Die Leseschwdche (Legasthenie) und Rechenschwdche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments*. Berlin: Springer.
- Rutter, M., Shaffer, D. & Sturge, C. (1975). *A Guide to Multi-Axial Classification Scheme for Psychiatric in Childhood and Adolescence*. London: Institute of Psychiatry.
- Sparrow S, Sats P. (2001). *Dyslexia laterality and neuropsychological development*. In *Bakkler advances in theory and method*. Rotterdam University Press, Rotterdam.
- Swanson, H. L. (1999). *Cognition and learning disabilities*. In W. N. Bender (Ed.), Professional issues in Learning disabilities, Austin, TX: Pro-Ed, 415 – 460.
- Swanson, H. L., Cooney, J. B. & O’Shaughnessy, T. E. (1998). *Learning disabilities and memory*. In B. Y. L. Wong, Learning about learning disabilities (2nd ed.), New York, N. Y.: Academic Press, 107 – 162.
- Vellutino, F. R. Pruzek, R., Steger, J. A. & Meshoulan, V. (1973). *Immediate visual recall in poor readers as function of orthographic – linguistic familiarity*. Cortex, 9, 368 – 384.
- Willows, D. (1998). *Visual processes in learning disabilities*. In B. Y. L. Wong (Ed.) Learning about learning disabilities, New York, N. Y.: Academic Press, 203 – 236.
- Wong, B. Y. L., Wong, R. & LeMare, L. (1982). *The effects of knowledge of criterion task on comprehension and recall in normally achieving and learning disabled children*. Journal of Educational Research, 119 – 126.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγαπητού – Χαλμπέ, Β. (2010). *Το υπερκινητικό Παιδί στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*, Αθήνα. Εκδ: Πεδίο.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ – Θεωρία και έρευνα, Όψεις Πρακτικής*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνοπούλου Αικ. (2010). *Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη (ΔΕΠ-Υ)*. Ηλεκτρονική Έκδοση.
- Κάκουρος, Ε. (2001). *Το Υπερκινητικό Παιδί – Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*. Β΄ έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογεράκη, Ξ. (2010). *Διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού. (Μαθησιακές Δυσκολίες)*. Αθήνα: Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών 2010 – 2011, Ηλεκτρονική έκδοση.
- Καρβούνης, Μ. (2008). *Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας στη Β/θμια εκπαίδευση*. Άρθρο στην ιστοσελίδα: www.specialeducation.gr, 24-10-2008.
- Καυκούλη, Ευ. (2010). *Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών*. Αθήνα: Πρακτικά του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ., 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7 – 9 Μαΐου 2010.
- Κοκκίνη, Ε. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. The Hellenic Association of Continuing Education. Ηλεκτρονική Έκδοση.
- Κοσυφολόγλου, Αικ. (2006). *Δυσλεξία και Μαθηματικά*. Αθήνα: Διπλωματική εργασία ΠΜΣ στο Παν/μιο Αθηνών, τμήμα Μαθηματικών.
- Κουράκης, Ι. Ε. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών*. Αθήνα: Έλλην.
- Κρόκου, Ζ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Άρθρο στην ιστοσελίδα: www.specialeducation.gr, 15-03-2010.

- Κωσταρά, Ιωάν. (2011). *(ΔΕΠ-Υ): Χαρακτηριστικά και τρόποι αντιμετώπισης*. Ηλεκτρονική Έκδοση.
- Κωτούλας, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2001). *Στάση παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες προς την ανάγνωση και τη γραφή*. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* – Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός, 481 – 493.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Κέδρος, Αθήνα.
- Μαριακάκη, Α. & Ορφανίδου, Μ. (2009) *Πως μαθαίνουν τα παιδιά- σβούρες!, Παιδί και Νέοι Γονείς*, Τεύχος 126. Ιούνιος 2009, 174 – 176.
- Μάρκου, Σ. Ν. (1998). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα: Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με Ειδικές Ασκήσεις*. ΣΤ΄ Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάρμπας, Γ. (2009). *Μαθητές με σχολικές δυσκολίες. Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού, ερμηνείας και αντιμετώπισης του φαινομένου*. Ηράκλειο: Εισήγηση σε επιμορφωτικό σεμινάριο, ΚΔΑΥ Ηρακλείου, 13-03-2009.
- Μπρατίστης, Θ. (2011). *Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με ΤΠΕ στο Δημοτικό και κοινωνικοποίηση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Φλώρινα: Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4 (1-3), 39 – 60.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσαζ, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Ηλεκτρονική Έκδοση.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Ηλεκτρονική Έκδοση.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσαζ, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Ηλεκτρονική Έκδοση.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Ηλεκτρονική Έκδοση.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο Δυσλεξικός Έφηβος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 54 – 63.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών, Σημειώσεις για το μάθημα, Χειμερινό εξάμηνο 2011 – 2012.
- Πόρποδας, Κ. (1989). *Η ορθογραφία στην Α΄ Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και τη μνημονική ικανότητα*. Ψυχολογικά θέματα, 201 – 214.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκαλούμπακας, Χρ. (2003). *Παρουσίαση μιας κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από την χορήγησή της σε μαθητές γυμνασίου*. Αθήνα: 9^ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, Ιανουάριος 2003.
- Σκλατινιώτη, Ε. & Εγγλέζου, Σ. (2007). Στο Ευεξία: *Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα: Πότε αποτελούν διαταραχή*; Τεύχος 41, 86 – 89.
- Σκουντή, Μ. (2009). *ΔΕΠ-Υ και εκπαίδευση. Πρακτικές συστάσεις για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Σημειώσεις ημερίδας, στην ιστοσελίδα: www.specialeducation.gr, 14-09-2009.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Τζουριάδου, Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γνωστικές προσεγγίσεις*. Ηράκλειο: Εισήγηση σεμιναρίου, ΚΔΑΥ – Ηρακλείου, 13-03-2009.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 7.
- Φώτιος, Σ. (2001). *Κοντά στο Παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΥΓΕΙΑΣ



Αγαπητή καθηγήτρια/Αγαπητέ καθηγητή Φιλόλογε

Η αφιέρωση λίγου από το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου, συμβάλλει ουσιαστικά στην έρευνα που εκπονώ στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου μελέτης με τίτλο: «*Απόψεις φιλόλογων για υποστήριξη μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας σε σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης νομού Πιερίας*».

Χωρίς τη συμμετοχή σας η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας καθίσταται σχεδόν αδύνατη, καθώς οι απαντήσεις σας θα με βοηθήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και διατύπωση προτάσεων, σχετικά με τη βελτίωση του τρόπου υποστήριξης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας.

Οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας,

Ο μεταπτυχιακός φοιτητής, Τζιόλας Ιωάννης

Μέρος Ι: Στάσεις απέναντι στις δυσκολίες μάθησης

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τη στάση σας απέναντι στις παρακάτω προτάσεις. Προκειμένου να δηλώσετε τη στάση σας απέναντι στις δυσκολίες μάθησης, μπορείτε να απαντήσετε επιλέγοντας μία από τις κατηγορίες: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Έχω ουδέτερη στάση, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

		Διαφω- νώ απόλυτα	Διαφω- νώ	Ουδέ- τερος	Συμφο- νώ	Συμφο- νώ απόλυτα
1	Οι μαθησιακές δυσκολίες στην πραγματικότητα αποτελούν δικαιολογία προκειμένου να καλύψουν την τεμπελιά και την αδιαφορία κάποιων μαθητών	1	2	3	4	5
2	Νοιώθω αυτοπεποίθηση και σιγουριά σχετικά με τις δυνατότητές μου να υποστηρίξω μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5

		Διαφο- νώ απόλυτα	Διαφο- νώ	Ουδέ- τερος	Συμφω- νώ	Συμφω- νώ απόλυτα
3	Οι γονείς επιθυμούν να χαρακτηρίζεται το παιδί τους ως μαθητής με δυσλεξία όταν στην πραγματικότητα το παιδί έχει αδυναμίες και λίγες ικανότητες	1	2	3	4	5
4	Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά διακρίνονται για την ανεπτυγμένη δημιουργική τους σκέψη, τις οπτικο-χωρικές δεξιότητες και τη διαισθητική κατανόηση	1	2	3	4	5
5	Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν αυτόνομα	1	2	3	4	5
6	Συνήθως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν πολλές ικανότητες	1	2	3	4	5
7	Οι ετικέτες που χρησιμοποιούνται στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης (π.χ. δυσλεξία, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα ΔΕΠ-Υ, Σύνδρομο Asperger, κλπ.), βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τρόπους υποστήριξης & παρέμβασης	1	2	3	4	5
8	Νομίζω ότι η δυσλεξία είναι ένας μύθος	1	2	3	4	5
9	Οι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης συχνά, δεν τα καταφέρνουν στην ενήλικη ζωή	1	2	3	4	5
10	Οι έφηβοι με δυσλεξία σπάνια μαθαίνουν να διαβάζουν καλά	1	2	3	4	5
11	Οι ετικέτες που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τις δυσκολίες μάθησης, βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν ότι δεν είναι τεμπέληδες, αδιάφοροι ή λιγότερο έξυπνοι	1	2	3	4	5
12	Οι αδύναμοι μαθητές συχνά έχουν μέτριες ή υψηλές ικανότητες	1	2	3	4	5
13	Χαρακτηρίζοντας ένα μαθητή «δυσλεξικό», «ΔΕΠ-Υ» ή άλλο, δημιουργείται η εντύπωση ότι ο μαθητής αυτός έχει ένα πρόβλημα που δεν μπορεί να ξεπεραστεί	1	2	3	4	5
14	Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας εκπαίδευσης πρέπει να επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης στη γενική σχολική τάξη	1	2	3	4	5
15	Οι γονείς συχνά επιθυμούν να χρησιμοποιούν ταμπέλες που παραπέμπουν σε μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να κρύψουν την ανωριμότητα του παιδιού τους	1	2	3	4	5
16	Οι ετικέτες που παραπέμπουν σε δυσκολίες μάθησης μπορεί να αποτελέσουν δικαιολογία που εμποδίζει τον μαθητή να προσπαθεί να βελτιώνει την επίδοσή του στο σχολείο	1	2	3	4	5
17	Οι καθηγητές Φιλολόγοι μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5

		Διαφο- νώ απόλυτα	Διαφο- νώ	Ουδέ- τερος	Συμφω- νώ	Συμφω- νώ απόλυτα
18	Η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης μου προξενεί φόβο και άγχος	1	2	3	4	5
19	Η παραδοσιακή διδασκαλία βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση του μαθήματος	1	2	3	4	5
20	Μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης	1	2	3	4	5
21	Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής τάξης	1	2	3	4	5
22	Υπηρεσίες και φορείς υποστήριξης, όπως τα ΚΕΔΔΥ, καθηγητές ειδικευμένοι στις μαθησιακές δυσκολίες, σχολικοί ψυχολόγοι, είναι εύκολα διαθέσιμοι στο σχολείο	1	2	3	4	5
23	Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4	5
24	Είναι σημαντικό οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να κατανοούν καλά το μάθημα	1	2	3	4	5
25	Στο γενικό σχολείο οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης μπορούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους	1	2	3	4	5
26	Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης αποσπούν την προσοχή τους από τους στόχους τους μαθήματος	1	2	3	4	5
27	Με ενδιαφέρει οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να νοιώθουν ότι τα καταφέρνουν στο μάθημα της Ιστορίας	1	2	3	4	5
28	Με ενδιαφέρει οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και ασκήσεις του μαθήματος της Ιστορίας	1	2	3	4	5
29	Το μάθημα της Ιστορίας είναι κατάλληλο για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης	1	2	3	4	5
30	Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περιθωριοποιούνται από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον	1	2	3	4	5
31	Το μάθημα της Ιστορίας είναι δύσκολο και απαιτητικό για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης	1	2	3	4	5

Μέρος II: Γνώσεις σχετικά με τη δυσλεξία και άλλες δυσκολίες μάθησης

Παρακαλώ κυκλώστε τη σωστή απάντηση:

- 1) Η δυσλεξία πρωτίστως αναφέρεται σε:
 - i) Δυσκολίες στην επεξεργασία γραμμάτων και αριθμών

- ii) Δυσκολίες στον γραπτό λόγο
- iii) Δυσκολίες στην εκμάθηση ακολουθιών γραμμάτων, αριθμών και γενικότερα πληροφοριών
- iv) Το i) & το ii) μαζί

2) Η δυσλεξία είναι δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία του/της:

- i) Κειμένου
- ii) Πρότασης
- iii) Λέξης
- iv) Όλα τα παραπάνω

Σημειώστε στο κουτάκι Σωστό/Λάθος/Δε γνωρίζω για κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις:

		Σωστό	Λάθος	Δε γνωρίζω
3	Η δυσλεξία δεν κληρονομείται			
4	Δυσκολίες κατανόησης οδηγιών είναι συχνές στη δυσλεξία			
5	Ένας μαθητής που έχει δυσλεξία έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσει Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας, δυσπαξία και/ ή ειδική γλωσσική διαταραχή από έναν μαθητή χωρίς δυσλεξία			
6	Ένας μαθητής με δυσλεξία συνήθως διαθέτει άριστη ακουστική βραχύχρονη μνήμη			
7	Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας είναι ανήσυχοι, κινούνται διαρκώς και δεν μπορούν να μείνουν ακίνητοι			
8	Είναι κοινά αποδεκτό ότι δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα και την ορθογραφία αποτελούν βασικά γνωρίσματα της δυσλεξίας			
9	Πολυαισθητηριακές διδακτικές προσεγγίσεις ωφελούν τους μαθητές με δυσλεξία			
10	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger δεν μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες ώστε να ωφεληθούν από τη συνεκπαίδευση με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης			
11	Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας έχουν συνήθως χαμηλή αυτοπεποίθηση			
12	Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας είναι συνήθως κληρονομική			
13	Η δυσλεξία συνδέεται με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης			
14	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger κάνουν εύκολα φίλους			
15	Τα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας αλλάζουν καθώς ο μαθητής μεγαλώνει			

		Σωστό	Λάθος	Δε γνωρίζω
16	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger δυσκολεύονται να συνεργάζονται με άλλα παιδιά στο πλαίσιο μιας ομαδικής εργασίας			
17	Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας τα καταφέρνουν καλύτερα σε συνθήκες λιγότερο δομημένες			
18	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger δυσκολεύονται στην απομνημόνευση πληροφοριών			
19	Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger κατανοούν καλύτερα όταν η διδασκαλία είναι δομημένη και οι στόχοι ξεκάθαροι εξ' αρχής			
20	Η πλειοψηφία των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς			

Μέρος III: Διδακτικές Στρατηγικές/Προσεγγίσεις

Παρακαλώ, επιλέξτε την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στην περίπτωσή σας.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής σας εμπειρίας έχετε συναντήσει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες :

ΝΑΙ ΟΧΙ

Σημειώστε για να δηλώσετε πόσο συχνά συναντάτε μαθητές με τις παρακάτω δυσκολίες μάθησης:

		Ποτέ/ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερι- κές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
1	Δυσλεξία					
2	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας					
3	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger)					
4	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή					
5	Προβλήματα συμπεριφοράς					
6	Νοητική καθυστέρηση					
7	Κινητικά προβλήματα					
8	Προβλήματα όρασης					
9	Προβλήματα ακοής					
10	Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε: (.....))					

Σημειώστε ✓ για να δηλώσετε πόσους μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχετε στα τμήματα που διδάσκετε το μάθημα της Ιστορίας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά ;

		Αριθμός μαθητών
1	Δυσλεξία	
2	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας	
3	Διάχυτες Αναπτυξιακές (Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger)	
4	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή	
5	Προβλήματα συμπεριφοράς	
6	Νοητική Καθυστέρηση	
7	Κινητικά προβλήματα	
8	Προβλήματα όρασης	
9	Προβλήματα ακοής	
10	Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε: (.....))	

Σημειώστε ✓ για να δηλώσετε σε ποιους από τους παρακάτω τομείς ικανοτήτων αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας ;

		Ποτέ/ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερι- κές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
1	Ανάγνωση κειμένου					
2	Κατανόηση γραπτού λόγου					
3	Κατανόηση προφορικού λόγου					
4	Ελεύθερη γραφή					
5	Ορθογραφία					
6	Δομή και περιεχόμενο γραπτού λόγου					
7	Σαφήνεια προφορικού λόγου					
8	Η χρήση της προηγούμενης γνώσης στην οικοδόμηση της νέας γνώσης					
9	Δομή και οργάνωση της σκέψης					
10	Λογική και επαγωγική σκέψη					
11	Αυθόρμητη και δημιουργική σκέψη					
12	Ενεργοποίηση στρατηγικών μάθησης					
13	Αντίληψη και διαχείριση του χρόνου					
14	Συγκέντρωση της προσοχής					
15	Μνήμη					
16	Αντίληψη εννοιών					
17	Αυτόνομη μάθηση					

		Ποτέ/ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερι- κές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
18	Κατανόηση οδηγιών					
19	Συνεργασία σε ομάδα					
20	Ολοκλήρωση άσκησης ή εργασίας στην τάξη					
21	Επιθετική συμπεριφορά					
22	Αυτό-εκτίμηση					
23	Αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων					
24	Υποτονική συμπεριφορά					
25	Έλλειψη φίλων					
26	Δυσκολία στην επικοινωνία και κοινωνικότητα					

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα σε ποιες από τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές σας, ανταποκρίνονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας. Μπορείτε να απαντήσετε επιλέγοντας μία από τις κατηγορίες: 1=Ποτέ/Σχεδόν ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πάντα/Σχεδόν πάντα.

		Ποτέ/ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερι- κές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν πάντα
1	Σχεδιασμένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	1	2	3	4	5
2	Εξατομίκευση/διαφοροποίηση στόχων στο πλαίσιο ομαδικής εργασίας	1	2	3	4	5
3	Κατευθυνόμενος διάλογος	1	2	3	4	5
4	Χρήση οπτικοακουστικών μέσων	1	2	3	4	5
5	Σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων	1	2	3	4	5
6	Χρήση οργανογράμματος στην αρχή του μαθήματος	1	2	3	4	5
7	Χρήση εποπτικού/οπτικοποιημένου υλικού (αφίσες, εικόνες)	1	2	3	4	5
8	Χρήση μνημονικών βοηθημάτων	1	2	3	4	5
9	Έμφαση σε λίγες, σημαντικές έννοιες	1	2	3	4	5
10	Χρήση ενισχυτών	1	2	3	4	5
11	Συχνή χρήση επαναλήψεων, επεξηγήσεων, εξάσκησης και ερωτήσεων	1	2	3	4	5
12	Διάθεση κατάλληλου χρόνου προκειμένου να ανταποκρίνονται οι μαθητές σε ερωτήσεις του μαθήματος	1	2	3	4	5
13	Χρήση θετικών μεθόδων στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη	1	2	3	4	5
14	Γνωστική και νοηματική χαρτογράφηση - (βασίζεται στη χρήση σχημάτων και βελών)	1	2	3	4	5

		Ποτέ/ Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερι- κές φορές	Συχνά	Πάντα Σχεδόν Πάντα
15	Στρατηγικές δημιουργίας και αξιοποίησης σημειώσεων	1	2	3	4	5
16	Συστήματα μελέτης – (καθοδήγηση με ένα σαφή και συνεπή τρόπο που μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν και να θυμούνται)	1	2	3	4	5
17	Ατομικά προγράμματα εργασίας – (μια σαφής εικόνα για τις εργασίες που πρέπει να κάνουν, τη σειρά με την οποία θα πρέπει να εμπλακούν, καθώς και τον χρόνο μέσα στον οποίο θα πρέπει να τις ολοκληρώσουν)	1	2	3	4	5
18	Ειλικρινής, σταθερή και θετικά ανατροφοδότηση	1	2	3	4	5
19	Ενθαρρύνονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να είναι ενεργά μέλη μιας ομάδας	1	2	3	4	5
20	Ενθαρρύνονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εκφράζουν την άποψή τους και να συναποφασίζουν σε θέματα που σχετίζονται με το μάθημα της Ιστορίας	1	2	3	4	5
21	Η θέση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, τους επιτρέπει να παρακολουθούν και να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία	1	2	3	4	5
22	Οι συμμαθητές τους αποδέχονται και σέβονται ο ένας τον άλλο	1	2	3	4	5
23	Εξατομικευμένη υποστήριξη	1	2	3	4	5
24	Συνεργασία και επικοινωνία με την οικογένεια	1	2	3	4	5
25	Συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
26	Εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών προσεγγίσεων	1	2	3	4	5
27	Εφαρμογή βιωματικών και δημιουργικών τεχνικών διδασκαλίας (επισκέψεις, παιχνίδια ρόλων, διεξαγωγή έρευνας από μαθητές, κλπ.)	1	2	3	4	5
28	Αξιολόγηση με προφορική εξέταση	1	2	3	4	5
29	Αξιολόγηση με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών	1	2	3	4	5
30	Αξιολόγηση με κλειστές ερωτήσεις (ναι/όχι)	1	2	3	4	5
31	Αξιολόγηση με τη βοήθεια Η/Υ	1	2	3	4	5
32	Εξέταση με τη μορφή συζήτησης	1	2	3	4	5
33	Ερωτήσεις ανάπτυξης ή αποστήθισης	1	2	3	4	5
34	Μικρές δοκιμασίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή	1	2	3	4	5
35	Διάθεση αρκετού χρόνου προκειμένου να ολοκληρώνονται οι εργασίες και τα διαγωνίσματα	1	2	3	4	5
36	Τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών	1	2	3	4	5
37	Ανάδειξη των δυνατοτήτων του μαθητή και όχι των αδυναμιών του	1	2	3	4	5

Σημειώστε √ για να δηλώσετε από ποιους παράγοντες πιστεύεται ότι εξαρτάται η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Μπορείτε να απαντήσετε επιλέγοντας μία από τις κατηγορίες: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Έχω ουδέτερη στάση, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

		Διαφω- νώ απόλυτα	Διαφω- νώ	Ουδέ- τερος	Συμφω- νώ	Συμφω- νώ απόλυτα
1	Προσωπικότητα εκπαιδευτικού					
2	Γνώσεις του εκπαιδευτικού στο γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος της Ιστορίας					
3	Υλικοτεχνική υποδομή					
4	Διδακτική εμπειρία					
5	Ειδικές γνώσεις στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης					
6	Συνεργασία σχολείου – οικογένειας					
7	Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου					
8	Δημιουργία και καλλιέργεια κουλτούρας ενσωμάτωσης στο γενικό σχολείο					
9	Το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού					
10	Στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην αναπηρία					
11	Διεπιστημονική υποστηρικτική ομάδα στο χώρο του σχολείου					
12	Ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης					
13	Λειτουργία Τμήματος Ένταξης στα Γυμνάσια					
14	Ανάπτυξη και εφαρμογή ειδικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων για μαθητές με δυσκολίες μάθησης					

Πιστεύεται ότι τα βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Πιστεύεται ότι τα βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους υπόλοιπους μαθητές ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Μέρος IV: Δημογραφικά στοιχεία

1) Φύλο:

Αντρας Γυναίκα

2) Ηλικία:

21 – 25 ετών 26 – 35 ετών

36 – 45 ετών 46 – 55 ετών

άνω των 56 ετών

3) Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος/η Έγγαμος/η

Χήρος/α Διαζευγμένος/η

Συμβίωση Αριθμός παιδιών, αν έχετε

4) Χρόνια υπηρεσίας:

0 – 5 έτη 6 – 10 έτη

11 – 15 έτη 16 – 20 έτη άνω των 20 ετών

5) Περιοχή διαμονής:

Αστική Ημιαστική Αγροτική

6) Πόσα χρόνια διαμένετε σε αυτήν την περιοχή ;

7) Από πόσα μέλη αποτελείται η οικογένειά σας ;

8) Τύπος σχολείου που εργάζεστε ;

Δημόσιο Ιδιωτικό

9) Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε διαθέτει Τμήμα Ένταξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

10) Περιοχή σχολείου:

Νομός:

Δήμος:

Πόλη:

11) Πτυχίο:

Α.Ε.Ι. (Φιλοσοφική Σχολή)

Τμήμα:

Άλλο:

12) Έχετε δεύτερο πτυχίο ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:

.....

13) Μεταπτυχιακές Σπουδές:

Master's Διδακτορικό

Αν ναι, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:

.....

14) Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

15) Εάν ΝΑΙ, προσδιορίστε τους φορείς διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσης:

(Μπορείτε να απαντήσετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

Π.Ε.Κ.

Σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων

Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων

Επιμορφ/κά Σεμινάρια Ακαδ/κών Φορέων

Άλλο

16) Θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμέρους επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ;

ΝΑΙ ΟΧΙ