

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Δημιουργία υλικού ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης γονέων σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, με βάση τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού.”

**της Βλάνδου Μαρίας
(Α.Μ. 1010093)**

**1η επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τζιβινίκου Σωτηρία, Λέκτορας ΠΤΕΑ
2ος επιβλέπων καθηγητής: Καραγιαννίδης Χαράλαμπος, Αναπληρωτής
Καθηγητής ΠΤΕΑ**

Βόλος, 2014



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 12721/1
Ημερ. Εισ.: 12-08-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2014
ΒΛΑ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κ. Τζιβνίκου Σωτηρία για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη της καθώς και τον κ. Καραγιαννίδη Χαράλαμπο που στήριξε και αυτός με τον δικό του τρόπο την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους του ΚΕΔΔΥ Λάρισας που δέχτηκαν να με βοηθήσουν στην εκπόνηση της έρευνας και μου χάρισαν πολύτιμες πληροφορίες, καθώς και τον Διαμάντη Μενέλαο που με βοήθησε στην επιμέλεια εικονογράφησης του οδηγού, δηλαδή, το αποτέλεσμα αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
1ο ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΙΑ	5
1. Καθολικός Σχεδιασμός	5
1. <u>Προσαρμογή της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας βάσει του</u> <u>Καθολικού Σχεδιασμού.</u>	8
2. <u>Προσφορά των Τεχνολογικών Μέσων στον Καθολικό σχεδιασμό.</u>	10
3. <u>E-book- Το ηλεκτρονικό βιβλίο ως μέσο έκφρασης του</u> <u>Καθολικού Σχεδιασμού.</u>	13
4. <u>Κείμενο για όλους (easy-to read).</u>	15
2. Μαθησιακές Δυσκολίες	19
1. <u>Ορισμός και χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.).</u>	19
1.1. <u>Μύθοι γύρω από τις Μαθησιακές Δυσκολίες.</u>	21
2. <u>Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών από τους γονείς.</u>	23
3. <u>Η ενημέρωση των γονέων πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες.</u>	26
2ο ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΑ	28
1. <u>Μεθοδολογία της Έρευνας</u>	28
2. <u>Υποθέσεις της έρευνας</u>	28
3. <u>Συμμετέχοντες</u>	29
4. <u>Ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν</u>	30
5. <u>Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας</u>	31
6. <u>Αποτελέσματα έρευνας</u>	31
7. <u>Συζήτηση</u>	37

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... 39

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 42

Εισαγωγή

Όσον αφορά στις Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) στην Ελλάδα, μπορεί κανείς να βρει μία εκτενή βιβλιογραφία πάνω στο ζήτημα αυτό. Γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στις δυσκολίες που αυτοί και οι οικογένειες τους αντιμετωπίζουν καθημερινά καθώς και σε άλλες πτυχές του θέματος. Δεν γίνεται, όμως, πουθενά λόγος για τον τρόπο ενημέρωσης των γονέων των παιδιών που αντιμετωπίζουν Μ.Δ.. Έτσι γεννήθηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός οδηγού που θα ενημερώνει τους γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν Μ.Δ. και θα τους παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο διάγνωσης των Μ.Δ. καθώς και τρόπους αντιμετώπισης καθημερινών δυσκολιών και εμποδίων που παρουσιάζονται.

Λαμβάνοντας υπόψιν, όμως, την ανομοιομορφία του πληθυσμού τέθηκε το ζήτημα της χρήσης ενός σχεδιασμού, που θα επιτρέπει σε όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες ποικίλης αιτιολογίας, που μπορεί να παρουσιάζουν, την πρόσβαση στο γραπτό αυτό κείμενο. Γι αυτόν ακριβώς το λόγο θεωρήθηκε ότι οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού καθώς και της εφαρμογής αυτού στην εκπαίδευση με την μέθοδο Κείμενο για Όλους, πληρούν τις προϋποθέσεις και αποτελούν τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών. Ο Καθολικός Σχεδιασμός, ο οποίος εμφανίστηκε αρχικά στην αρχιτεκτονική, παρουσιάζει ένα μοντέλο σχεδιασμού που επιτρέπει την πρόσβαση ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά σε δομές, με την ενσωμάτωση υποστηρικτικής τεχνολογίας στο αρχικό σχέδιο κατασκευής.

Μελετώντας λοιπόν τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και του Κειμένου για Όλους, προχωρήσαμε στην δημιουργία ενός φυλλαδίου-οδηγού που στόχο έχει να βοηθήσει στην ενημέρωση των γονέων παιδιών με Μ.Δ.. Για την επιβεβαίωση της ορθής χρήσης των αρχών που προαναφέρθηκαν κρίθηκε αναγκαία η αξιολόγηση του από γονείς, εκπαιδευτικούς και φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο είχε ως βάση τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού. Με αυτόν τον τρόπο, αξιολογήσαμε τον σχεδιασμό του φυλλαδίου και εξάγαμε συμπεράσματα για το βαθμό αποτελεσματικότητάς του.

1 Καθολικός Σχεδιασμός

Ο όρος “Καθολικός Σχεδιασμός” (Universal Design) χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον αρχιτέκτονα Ronald L. Mace, το 1985 στο Πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας, στην Αμερική. Ο ορισμός που δόθηκε από τον Mace παρουσιάζει έναν «σχεδιασμό προϊόντων και δομών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό από ανθρώπους κάθε ηλικίας και ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους.» (Burgstahler, 2009). Το N.C. State University προτείνει έναν παρόμοιο ορισμό, ο οποίος αναφέρει πως ο Καθολικός Σχεδιασμός είναι “ο σχεδιασμός προϊόντων και περιβαλλόντων ώστε να είναι εύχρηστα από όλους τους ανθρώπους στο μέγιστο δυνατό βαθμό χωρίς προσαρμογές ή εξειδικευμένο σχεδιασμό”. Μέσα από τον Καθολικό Σχεδιασμό αναγνωρίζονται και απαλείφονται εμπόδια και εξασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες, καθώς και ισότιμη πρόσβαση σε όλους ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους, κάτι που αποτελεί αδιαπραγμάτευτη αρχή για κάθε Δημοκρατική κοινωνία. (Αραμπατζή, 2009).

Σύμφωνα με την Αραμπατζή (2008), η έννοιά του εισήχθη για πρώτη φορά περίπου στη δεκαετία του 1970 όπου η ανάγκη κάλυψης των αναγκών των ατόμων με αναπηρία και πρόσβασης τους σε δημόσια κτίρια και υπηρεσίες, άρχισε να κινεί το ενδιαφέρον. Έτσι, σχεδιάστηκαν κτίρια με διαδρόμους, ανελκυστήρες ευρύχωρες πόρτες με σκοπό την εύκολη πρόσβαση ατόμων με αναπηρικά αμαξίδια, βασισμένα σε ορισμένες αρχές. Παρόλα αυτά εκφράστηκε η άποψη πως η προσθήκη υποστηρικτών δομών στα ήδη υπάρχοντα κτίρια περισσότερο στιγματίζε παρά βοηθούσε την πρόσβαση των ατόμων αυτών. Επιπλέον, η εισαγωγή υποστηρικτικής τεχνολογίας (όπως ράμπες, ηχητικά σήματα, ανελκυστήρες κτλ.) ήταν πολυδάπανη, πολλές φορές δεν εξυπηρετούσε τις ανάγκες και έθετε περιορισμούς στην αρχιτεκτονική αισθητική των κτιρίων. Η Bjork (2009) αναφέρει ότι κυριαρχούσε ως κοινή άποψη το γεγονός ότι, η χρήση του Σχεδιασμού για Όλους ήταν βοηθητική μόνο για ανάπηρους και ηλικιωμένους. Αυτά είχαν ως αποτέλεσμα να οδηγηθούν οι ερευνητές στο συμπέρασμα πως είναι προτιμότερο να λαμβάνονται, εξ αρχής, υπόψιν οι ανάγκες των ατόμων στην κατασκευή προσβάσιμων κτιρίων (Rose & Meyer, 2002).

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψιν τις διαφορετικές ανάγκες των πληθυσμών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αυξανόταν η χρησιμότητα των δημιουργούμενων δομών για όλους τους χρήστες.

Τρανταχτό παράδειγμα είναι οι ράμπες των πεζοδρομίων, οι οποίες αρχικά σχεδιάστηκαν για την πρόσβαση των ατόμων με αμαξίδια, στα πεζοδρόμια, διευκόλυναν όμως και την πρόσβαση ατόμων που είχαν παιδικά καροτσάκια, πατίνια, πεζούς με μπαστούνια, ακόμα και πεζούς χωρίς κάποια αναπηρία.

Με σκοπό να γίνει πιο χρήσιμη η ιδέα του Καθολικού Σχεδιασμού το Center for Universal Design του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας ανέπτυξε επτά αρχές (Connell et al. στο Bjork, 2009). Αυτές οι αρχές στόχο έχουν να βοηθήσουν στην αξιολόγηση των ήδη υπαρχόντων δομών, στον σχεδιασμό νέων υποστηρικτικών δομών και στην εκπαίδευση τόσο των σχεδιαστών όσο και των καταναλωτών στα χαρακτηριστικά των εύχρηστων προϊόντων (Bjork, 2009). Οι αρχές αυτές, όπως διατυπώθηκαν από τους J. Mueller and R. Mace. (στο Bjork, 2009) και την Αραμπατζή (2008) είναι οι εξής: α) Ευελιξία στην χρήση, όπου ο σχεδιασμός καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και προτιμήσεων, β) Αποτελεσματική απόδοση πληροφοριών: όπου ο σχεδιασμός αποσκοπεί στην επαρκή μεταφορά των πληροφοριών χωρίς να εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες ή τις ικανότητες του χρήστη, γ) Ισότητα στη χρήση: ο σχεδιασμός γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους ανεξάρτητα από τις ικανότητες κάθε ατόμου, δ) Εύκολη και σαφής χρήση: χρήση εύκολη στην κατανόηση ανεξάρτητα από παράγοντες όπως τι γνώσεις, τις ικανότητες και τις εμπειρίες του χρήστη, ε) Μείωση της σωματικής προσπάθειας: αποτελεσματική χρήση που δεν απαιτεί σωματική κούραση από τον χρήστη, στ) Κατάλληλο μέγεθος χώρων: όπου ο χρήστης προσεγγίζει τον σχεδιασμό χωρίς να τον απασχολούν χαρακτηριστικά όπως το σωματικό βάρος και η κινητικότητα του, ζ) Ασφαλής χρήση: όπου οι δυσάρεστες συνέπειες από λανθασμένες ενέργειες ελαχιστοποιούνται για την ευκολότερη και πιο ασφαλή χρήση.

Το N.C. State University αναλύει αυτές τις αρχές και προσθέτει κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες βοηθούν τους δημιουργούς προϊόντων που στηρίζονται στον Καθολικό Σχεδιασμό. Οι αρχές αυτές όπως τονίζεται, μπορεί να μην σχετίζονται με κάθε σχεδιασμό αλλά είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψιν με σκοπό την μέγιστη αξιοποίηση των δεξιοτήτων κάθε χρήστη.

Στην πρώτη αρχή, αυτή της *ευελιξίας στη χρήση* είναι αναγκαία η παροχή επιλογών στους χρήστες στον τρόπο χρήσης και η διευκόλυνση αριστερόχειρων και δεξιόχειρων ατόμων. Επιπλέον πρέπει να διευκολύνεται η ορθότητα και η ακρίβεια του χρήστη καθώς και να παρέχεται η δυνατότητα προσαρμογής του υλικού με βάση τον ρυθμό του χρήστη.

Στη δεύτερη αρχή, στην *αποτελεσματική απόδοση πληροφοριών*, είναι αναγκαία η χρήση διαφορετικών τεχνικών για την προβολή πληροφοριών και ο τονισμός των σημαντικών στοιχείων σε σχέση με τις λοιπές πληροφορίες. Απαραίτητη κρίνεται και η ευκολία στην ανάγνωση των

παρουσιαζόμενων πληροφοριών καθώς και ο τρόπος παρουσίασης πληροφοριών που αποσκοπούν στην καθοδήγηση του χρήστη. Τέλος, είναι σημαντική η παροχή συμβατότητας με πλήθος τεχνικών ή συσκευών που χρησιμοποιούνται από άτομα με αισθητηριακές βλάβες.

Στην τρίτη αρχή, αυτή της *ισότητας στη χρήση* τονίζεται ότι πρέπει να παρέχεται ο ίδιος τρόπος χρήσης για όλους τους ανθρώπους. Σε περίπτωση που χρειάζεται να υπάρξει μετατροπή προτείνεται ο τρόπος χρήσης να είναι ισάξιος με αυτόν των υπολοίπων. Είναι επίσης απαραίτητη η αποφυγή διαχωρισμού ή στιγματισμού του χρήστη καθώς επίσης και η διαφύλαξη της ασφάλειας και της ιδιωτικότητας για όλους. Τέλος πρέπει ο σχεδιασμός να είναι ελκυστικός για όλους τους χρήστες.

Στην τέταρτη αρχή, στην *εύκολη και σαφή χρήση* είναι απαραίτητη η εξάλειψη περιττής πολυπλοκότητας και η συνέπεια στις προσδοκίες του χρήστη καθώς επίσης και η χρήση μεγάλου εύρους γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Επιπλέον είναι σημαντική η τοποθέτηση των πληροφοριών βάσει της σημαντικότητάς τους και η παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια του έργου αλλά και μετά το τέλος αυτού.

Στην πέμπτη αρχή, στην *μείωση της σωματικής προσπάθειας*, είναι αναγκαία η παροχή μίας ουδέτερης σωματικής στάσης και η καταβολή λογικής σωματικής δύναμης για τη λειτουργία του προϊόντος. Επιπλέον, δεν μπορεί να παραβλεφθεί και η μείωση στο ελάχιστο της παρατεταμένης σωματικής προσπάθειας καθώς και των επαναλαμβανόμενων κινήσεων που απαιτούνται από τον χρήστη.

Στην έκτη αρχή, αυτή του *κατάλληλου μεγέθους χώρων*, τονίζεται η αναγκαιότητα για καθαρή οπτική των χρήσιμων στοιχείων που παρέχονται, για καθούμενους ή όρθιους χρήστες. Πρέπει να είναι εύκολη και άνετη η πρόσβαση για κάθε χρήστη καθούμενο ή όρθιο, να παρέχονται προσαρμογές ανάλογα με το μέγεθος του χεριού και της λαβής του χρήστη καθώς και να παρέχεται επαρκής χώρος για τη χρήση βοηθητικών συσκευών ή προσωπικής βοήθειας.

Τέλος, στην *έβδομη αρχή, στην ασφαλή χρήση*, είναι αναγκαίο να μειωθούν στο ελάχιστο κίνδυνοι και λάθη απομονώνοντας, εξαλείφοντας ή προστατεύοντας προσβάσιμα επικίνδυνα τμήματα καθώς και η παροχή ειδοποιήσεων σε περιπτώσεις λάθους ή κινδύνου. Επίσης, πρέπει να παρέχονται ασφαλής επιλογές σε περιπτώσεις λανθασμένων κινήσεων και να αποθαρρύνεται η ασυνείδητη δράση σε ενέργειες που χρειάζονται επαγρύπνηση.

1. Προσαρμογή της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας βάσει του Καθολικού Σχεδιασμού.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός στον εκπαιδευτικό τομέα εισάγει δύο ζητήματα. Το πρώτο ζήτημα είναι αυτό της εισαγωγής της ευελιξίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το δεύτερο είναι η εισαγωγή του Καθολικού Σχεδιασμού στην μάθηση με αποτέλεσμα την εξελιγμένη πρόσβαση στην γνώση (Rose & Meyer, 2002). Ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την Αραμπατζή και τους συνεργάτες (2011), αφορά στον σχεδιασμό προσβάσιμων χώρων (κτίρια και αίθουσες) , εκπαιδευτικών υλικών, λογισμικών και μεθόδων για όλους καθώς και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Rose & Meyer (2002) *«ήταν ειρωνικό οι αρχιτέκτονες να δουλεύουν πάνω στον σχεδιασμό προσβάσιμων κτιρίων για την εκπαίδευση και να μην υπάρχει κανείς να δουλέψει το θέμα της προσβασιμότητας στις μεθόδους και τα υλικά που χρησιμοποιούνταν μέσα σε αυτά - δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου»*

Μέσω του μοντέλου UDL που αναπτύχθηκε, ο καθολικός σχεδιασμός προχωρά ένα βήμα πιο πέρα και εξασφαλίζει στους μαθητές με αναπηρίες, όχι μόνο την εύκολη πρόσβαση στον χώρο όπου συντελείται η μάθηση, αλλά και βελτιώνει την πρόσβασή τους στα Αναλυτικά Προγράμματα ενσωματώνοντας την ευελιξία σε αυτά.

Στόχος της ευελιξίας είναι να αποφευχθούν οι περιπτώσεις στις οποίες ο καθολικός σχεδιασμός βελτιώνει τον τρόπο πρόσβασης αλλά παράλληλα αναστέλλει την μάθηση. Τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να είναι εργαλεία σχεδιασμένα με βάση τον καθολικό σχεδιασμό τα οποία βοηθούν μια πλευρά της μάθησης αλλά παράλληλα απαλλάσσουν τον χρήστη από κάποια διαδικασία, η οποία γίνεται αυτόματα χωρίς την ενδεχόμενη προσπάθεια από τον χρήστη. Επομένως, «καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση στο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης, του υλικού και του περιεχομένου κατά τέτοιον τρόπο ώστε να επωφελούνται άνθρωποι με διαφορετικά μαθησιακά στυλ χωρίς προσαρμογές και εκ των υστέρων τροποποιήσεις» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αραμπατζή (2008).

Ο διαδικτυακός τόπος του CAST (Rose & Meyer, συμπληρωματικός διαδικτυακός οδηγός) όπως και οι Rose & Meyer (2002) περιγράφουν τις βασικές αρχές που διέπουν την εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση. Αυτές οι αρχές είναι:

- Το «τι» της μάθησης : Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης.

Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και κατανοούν τις πληροφορίες, οι οποίες τους παρουσιάζονται. Για παράδειγμα: άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες, δυσκολίες στη μάθηση και πολιτισμικές διαφορές μπορεί να χρειάζονται διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας. Εν ολίγοις, δεν υπάρχει ιδανικός τρόπος αναπαράστασης της πληροφορίας για όλους και είναι απαραίτητο να υπάρχουν επιλογές.

➤ Το «πώς» της μάθησης: Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης.

Οι μαθητές διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χειριστούν ένα μαθησιακό περιβάλλον και να εκφράσουν τις γνώσεις τους. Για παράδειγμα: μαθητές με κινητικές αναπηρίες, αυτοί που αντιμετωπίζουν πρόβλημα λόγω γλωσσικών διαφορών αντιμετωπίζουν τη μάθηση πολύ διαφορετικά. Πρέπει να αναγνωρίζεται, συγχρόνως, και το γεγονός ότι η δράση και η έκφραση απαιτούν χρήση στρατηγικών, εξάσκηση και οργάνωση όπου οι μαθητές μπορεί να διαφέρουν. Είναι, επομένως απαραίτητο να υπάρχουν επιλογές στον τρόπο που δρουν και εκφράζονται οι μαθητές, αφού δεν υπάρχει ένας κοινός τρόπος για όλους.

➤ Το «γιατί» της μάθησης: Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής στη διαδικασία.

Οι μαθητές διαφέρουν στον τρόπο εμπλοκής και κινητοποίησης για μάθηση. Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν είναι η κουλτούρα, η θεματολογία του μαθήματος, η σύνδεση του μαθητή με το θέμα κ.α. . Για παράδειγμα: μαθητές που αποδίδουν καλύτερα στη διαδικασία της μάθησης μέσα από τον αυθορμητισμό, τις αυστηρές ρουτίνες ή τις καινοτόμες ιδέες εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης με ποικίλους τρόπους. Είναι επομένως απαραίτητο να υπάρχουν επιλογές στον τρόπο εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δεν υπάρχει ιδανικός τρόπος για όλους.

Για τις τρεις αυτές αρχές, οι Rose και Meyer (2002) παρατήρησαν ότι εξαιτίας της ανομοιομορφίας που παρουσιάζουν οι μαθητές μεταξύ τους, η παροχή ευελιξίας στις εκπαιδευτικές στρατηγικές και στα εκπαιδευτικά υλικά είναι απαραίτητη, κάτι το οποίο πετυχαίνεται μέσω αυτών των αρχών και μάλιστα κάθε μία εξ αυτών μειώνει τα εμπόδια και αυξάνει την ευελιξία της μάθησης. Μάλιστα οι αρχές αυτές βασίζονται στη θεωρία του Lev Vygotsky(1962, στο Rose & Meyer, 2002), ο οποίος περιέγραψε τρία υποσυστήματα του εγκεφάλου που σχετίζονται με α) την αναγνώριση πληροφοριών β) την ανάπτυξη στρατηγικών και γ) την συναισθηματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky συμπεραίνουμε πως ανάλογα με την ανάπτυξη των υποσυστημάτων αυτών , κάθε μαθητής μαθαίνει με τον δικό του μοναδικό τρόπο όπως άλλωστε αναπτύσσεται και ο εγκέφαλός του.

Θεωρείται, βέβαια, σκόπιμο να αναφερθεί το γεγονός ότι η εφαρμογή του καθολικού Σχεδιασμού στην τάξη δεν σημαίνει απαραίτητα και την ολική απαλοιφή των αναγκών για τη διευκόλυνση μαθητών, που μπορεί να χρειάζονται και άλλα υποστηρικτικά υλικά ή δομές (Αραμπατζή, 2008).

2. Προσφορά των Τεχνολογικών Μέσων στον Καθολικό σχεδιασμό.

Στη σύγχρονη κοινωνία, η τεχνολογία, αναμφισβήτητα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και βρίσκει χρήση στις περισσότερες πλευρές της ζωής μας. Έτσι, λοιπόν, υπογραμμίζεται και η σημασία της στη μάθηση . Σύμφωνα με την Αραμπατζή et al. (2011) η εκπαίδευση οφείλει να δημιουργεί συνθήκες, οι οποίες επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να κατανοεί το ρόλο των νέων τεχνολογιών, να τις χρησιμοποιεί, να τις αξιοποιεί επαρκώς, αλλά και να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητα του για πρόσβαση σε αυτές. Αντίθετα, χρησιμοποιώντας τα παραδοσιακά μέσα (κειμένα, εικόνες, λόγος), στη μάθηση πολύ συχνά ξεχνιέται ο ρόλος τους και πολύ συχνά επιλέγονται αυτά που έχουν χρησιμοποιηθεί ξανά ή είναι βολικά για τον εκπαιδευτικό (Rose & Meyer, 2002).

Με την εισαγωγή τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία πρέπει να αναλογιστούμε την καταλληλότητα τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, να λάβουμε υπόψιν τις ανάγκες των μαθητών καθώς και τις απαιτήσεις που έχει το κάθε τεχνολογικό μέσο στη χρήση του. Παρόλο που τα παραδοσιακά, με τα νέα τεχνολογικά μέσα παρουσιάζουν ομοιότητες, αυτές σταματούν στο γεγονός ότι οι πληροφορίες παρουσιάζονται μέσω εικόνας, κειμένου και ήχου. Τα νέα τεχνολογικά μέσα δίνουν τη δυνατότητα της μεταφοράς της πληροφορία, η οποία παράλληλα δέχεται επεξεργασία και προσαρμογή από τον χρήστη (Rose & Meyer, 2002). Οι Rose & Meyer (2002) προσθέτουν τέσσερα χαρακτηριστικά στην ευελιξία των νέων τεχνολογικών μέσων και αυτά είναι η προσαρμοστικότητα, η ευκολία μορφοποίησης σύμφωνα με τις ανάγκες του χρήστη, η δυνατότητα εισαγωγής σημειώσεων και η δυνατότητα δικτύωσης τους.

Η τεχνολογία παρέχει στον καθολικό σχεδιασμό την πολυμορφικότητα και την ευελιξία των ψηφιακών μέσων σύμφωνα με τους Rose και Meyer (2002). Παρ' όλα αυτά δεν πρέπει να συγχέεται ο καθολικός σχεδιασμός με την υποστηρικτική τεχνολογία, καθώς η δεύτερη αφορά μια παρέμβαση που γίνεται αφού εντοπιστεί το πρόβλημα, ενώ ο Καθολικός Σχεδιασμός ακολουθεί τη

λογική «τό προλαμβάνειν κάλλιον τοῦ θεραπεύειν» και αποσκοπεί να δημιουργήσει εκείνο το περιβάλλον και τα εργαλεία που θα επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να πετύχουν στο σχολείο ανεξάρτητα από τις διαφορές τους (Αραμπατζή, 2008).

Ο Burgstahler (2009) υποστηρίζει πως η υποστηρικτική τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να προωθήσει την πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση ή αντίθετα να την δυσκολέψει. Γι αυτό το λόγο παραθέτει κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες σχεδιάστηκαν από τους Vanderheiden & Vanderheiden (1992) και βοηθούν σχεδιαστές Η/Υ και προγραμματιστές να δημιουργήσουν προϊόντα που προάγουν τη χρήση τους από ένα ευρύ κοινό. Οι κατευθυντήριες αυτές γραμμές παρουσιάζονται παρακάτω και συνοδεύονται από παραδείγματα που δίνει ο Burgstahler με σκοπό την καλύτερη κατανόηση.

- *Η απεικόνιση των πληροφοριών.* Περιέχει όλα τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται για να παρουσιάσουν πληροφορίες στον χρήστη. Ο σωστός σχεδιασμός πρέπει να μεγιστοποιεί τον αριθμό των ανθρώπων που μπορούν να ακούσουν τις ηχογραφημένες πληροφορίες, να μην χάνουν σημαντικές πληροφορίες όσοι δεν μπορούν να ακούσουν ή να δουν, να έχουν οπτική επαφή και πρόσβαση σε τυπωμένες πληροφορίες, να τους παρέχονται κατανοητές πληροφορίες και να μην υπάρχει κίνδυνος εκδήλωσης κρίσης κατά την προβολή των πληροφοριών.
- *Είσοδος πληροφοριών και χειριστήρια.* Περιέχει όλα τα μέσα επικοινωνίας του χρήστη με την συσκευή αναπαραγωγής των πληροφοριών. Ο σχεδιασμός συμβάλλει στην μεγιστοποίηση του αριθμού των ανθρώπων που έχουν πρόσβαση στον έλεγχο της συσκευής, που μπορούν να βρουν με ευκολία κουμπιά και άλλου είδους χειριστήρια αν δεν βλέπουν, να διαβάσουν τυχόν ετικέτες στα κουμπιά και στα χειριστήρια, να έχουν πρόσβαση στον καθορισμό και τη ρύθμιση των χειριστηρίων εάν δεν βλέπουν, να μπορούν σωματικά να χειριστούν τη συσκευή και να εισάγουν πληροφορίες και να μπορούν να συνδέσουν ειδικές εναλλακτικές συσκευές εισόδου.
- *Χειρισμοί.* Περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν από τον χρήστη σε σχέση με το προϊόν ή τη διατήρηση ρουτίνας. Ο σχεδιασμός εδώ πρέπει να μεγιστοποιεί τον αριθμό των ανθρώπων που μπορούν να εισάγουν και να αφαιρέσουν αντικείμενα με σκοπό τη λειτουργία της συσκευής, να μπορούν να χειριστούν και να θέσουν σε λειτουργία τη συσκευή, να αφαιρέσουν, να αντικαταστήσουν ή να επανατοποθετήσουν αποσπώμενα κομμάτια και να είναι σε θέση να κατανοήσουν τον τρόπο χρήσης της συσκευής
- *Οδηγίες χρήσης.* Επικεντρώνεται στις οδηγίες χρήσης της συσκευής. Ο σχεδιασμός πρέπει να μεγιστοποιεί τον αριθμό των ανθρώπων που έχουν πρόσβαση στις οδηγίες και μπορούν να καταλάβουν τις πληροφορίες που αυτές περιέχουν.
- *Ασφαλής χρήση.* Περιλαμβάνει όλες τις ενδείξεις που προστατεύουν από ενδεχόμενους κινδύνους. Ο σχεδιασμός πρέπει να μεγιστοποιεί τον αριθμό των ανθρώπων που μπορούν να καταλάβουν τις προειδοποιήσεις για κίνδυνο και να χρησιμοποιούν τη συσκευή χωρίς κίνδυνο λόγω έλλειψης κινητικού ελέγχου ή απροσεξίας στις προειδοποιήσεις κινδύνου.

Οι Morra και Reynolds (2010) αναφέρουν πως το πιο δύσκολο μέρος της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό είναι να φέρει εις πέρας τη διδασκαλία ανεξάρτητα από παράγοντες που θέτουν εμπόδια και ο στόχος είναι να δοθούν στους μαθητές πολλαπλοί τρόποι διάδρασης με τις πληροφορίες. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως “η εκπαίδευση πρέπει να κάνει πολλά με όσο το δυνατόν λιγότερα εργαλεία” και αυτό επιτυγχάνεται μέσω της τεχνολογίας. Έτσι, προτείνουν την χρήση βιντεοσκοπημένων εργασιών αντί γραπτών, τηλεδιασκέψεων, διαδικτυακών συζητήσεων και ηλεκτρονικών κουίζ που παρέχουν την ευελιξία στο αποτέλεσμα. Κάνουν, επίσης, λόγο για τη χρήση ηλεκτρονικού βιβλίου (e-book). Καταλήγουν λοιπόν, ότι η χρήση τέτοιων μέσων θα προσδώσει στα πανεπιστήμια την ευκαιρία να επεκταθούν και να παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές ανεξάρτητα από την απόσταση τους από αυτά και από τον χώρο που τα ίδια διαθέτουν.

3. E-book- Το ηλεκτρονικό βιβλίο ως μέσο έκφρασης του Καθολικού Σχεδιασμού.

Παρόλο που υπάρχει μία αρκετά μεγάλη σύγχυση σχετικά με την δημιουργία ορισμού του ηλεκτρονικού βιβλίου, προέκυψε η ανάγκη διαχωρισμού του από την συσκευή που το αναπαράγει. Έτσι, οι Vasilliou και Rowley (2008, στο Martin & Quan Haase, 2013) μετά από προσεκτική ανάλυση πρότειναν τον ακόλουθο ορισμό : *“Το ηλεκτρονικό βιβλίο είναι εκείνο το ψηφιακό αντικείμενο με κείμενα ή/και άλλου είδους περιεχόμενο το οποίο προκύπτει ως αποτέλεσμα ενσωματώνοντας στη γνωστή έννοια του βιβλίου, χαρακτηριστικά που υπάρχουν σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.”*. Ο ορισμός αυτός είναι αρκετά χρήσιμος καθώς δίνει στους ερευνητές τη δυνατότητα να μελετήσουν τα ηλεκτρονικά βιβλία ανεξάρτητα από το μέσο αναπαραγωγής τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα μέσα αναπαραγωγής (e-readers) υποστηρίζουν την πρόσβαση στα ηλεκτρονικά βιβλία (Martin & Quan-Haase, 2013).

Οι πρώτες προσπάθειες ξεκίνησαν την δεκαετία του 1970 με το Project Gutenberg και το Oxford Text Archive. Αργότερα, μεταξύ των δεκαετιών του 1980 και του 1990 συζητήθηκαν οι πιθανότητες παροχής βιβλίων σε ηλεκτρονική μορφή. Στις μέρες μας, υπάρχουν πολλές μορφές ηλεκτρονικών βιβλίων προσβάσιμες σε μία ποικιλία συσκευών όπως οι Η/Υ, οι φορητοί Η/Υ, οι συσκευές κινητών τηλεφώνων κ.α.

Συγκρινόμενα με τα παραδοσιακά βιβλία τα ηλεκτρονικά βιβλία προσφέρουν πολλές δυνατότητες όπως: εύρεση λέξεων-κλειδιών, αναζήτηση μέσα στο βιβλίο και ανάμεσα σε πολλά βιβλία, εύκολη προσαρμογή στο περιβάλλον αναζήτησης, εξαγωγή πληροφοριών από το κείμενο και σύγκριση αυτών. Προσφέρουν επίσης μία μεγάλη γκάμα χαρακτηριστικών όπως υπερσυνδέσμους, σελιδοδείκτες, υπογράμμιση, τονισμό των πιο σημαντικών πληροφοριών του κειμένου, συνδέσμους με λεξικά, πολυμεσικά αντικείμενα. Επιπλέον οι πληροφορίες του κειμένου μπορούν να αποκοπούν, να αντιγραφούν και να αποθηκευτούν ώστε να μπορεί ο χρήστης να έχει πρόσβαση σε αυτές. Τέλος, το περιεχόμενο των ηλεκτρονικών βιβλίων μπορεί εύκολα να γίνει προσβάσιμο από οποιαδήποτε περιοχή με τη χρήση διάφορων προγραμμάτων περιήγησης από φορητές συσκευές όπως tablets, φορητούς Η/Υ, κινητά, χωρίς να περιορίζει το χρήστη. (Rowley & Vassiliou, 2008)

Το ηλεκτρονικό βιβλίο είναι προσαρμοστικό, μπορεί να μετασχηματιστεί, μπορεί να σημειωθεί και δίνει τη δυνατότητα δικτύωσης με διάφορα ψηφιακά μέσα (κείμενο, αρχείο ήχου και βίντεο). (Rose & Meyer, 2002). Είναι λοιπόν λογικό να χαρακτηριστεί ως ευέλικτο και προσβάσιμο ακόμα

και από άτομα με ειδικές ανάγκες.

Πρέπει όμως να λαμβάνονται υπόψιν και οι δυσκολίες που ενέχει η κατασκευή και χρήση των ηλεκτρονικών βιβλίων. Εννέα είναι τα πιο βασικά ζητήματα όπως περιγράφηκαν από τους Armstrong & Lonsdale (2003) στο "E-book mapping exercise" (στο Rowley & Vassiliou, 2008). Τα ζητήματα αυτά αφορούν: α) στα υλικά και στα λογισμικά που χρησιμοποιούνται ή θα χρησιμοποιηθούν, β) σε θέματα εκτύπωσης και αντιγραφής, γ) στον τρόπο χρήσης δ) σε προβλήματα στην μη διαισθητική διάδραση ε) σε προβλήματα κόστους και συλλογής δεδομένων, στ) στον περιορισμένο αριθμό τίτλων βιβλίων και σε θέματα αρχειοθέτησης, ζ) σε ζητήματα αυθεντικότητας, η) σε έλλειψη δεξιοτήτων πληροφόρησης των μαθητών και τέλος θ) στην "τεχνοφοβία" που χαρακτηρίζει μέρους του προσωπικού των βιβλιοθηκών και των εκδοτών.

Οι Rose και Meyer (2002), αναφέρουν σχετικά με την εκπαίδευση, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο εύκολα τα παραδοσιακά εκτυπωμένα βιβλία. Βέβαια, οι μαθητές, πλέον, χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερο πολυτροπικά μέσα για την σύνθεση μηνυμάτων στην καθημερινότητά τους. Το γεγονός αυτό γέννησε την ανάγκη, τα μέσα που χρησιμοποιούνται στο σχολείο να συνδυαστούν με αυτά, που τα παιδιά χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους, καθιστώντας την μάθηση σαφώς πιο ελκυστική. (Bearne, 2005 στο Rowley & Vasilliou, 2008).

Σε μία έρευνα που διεξήχθη από την Larson (2010) διαπιστώθηκε πως η αξιοποίηση του e-book από μαθητές δημοτικού βοηθά στην ανάπτυξη νέων στρατηγικών και δεξιοτήτων που αφορούν στην ανάγνωση. Παρόλο που το ηλεκτρονικό βιβλίο αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές του δημοτικού, δεν φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο σε φοιτητές, καθώς οι δεύτεροι προτιμούν να χρησιμοποιούν τα παραδοσιακά βιβλία για το διάβασμα τους ακόμα και αν έχουν ένα μέσο αναπαραγωγής ηλεκτρονικών βιβλίων (e-reader). Παρόλα αυτά δεν έχει ξεκαθαριστεί εάν το παραπάνω γεγονός συμβαίνει γιατί οι ίδιοι εκ προθέσεως αποζητούν τα παραδοσιακά βιβλία ή αναγκάζονται λόγω έλλειψης υλικών διαθέσιμων στα e-readers (Foasberg 2011). Το ηλεκτρονικό βιβλίο βέβαια χρησιμοποιείται ως γενική πηγή πληροφόρησης των φοιτητών, για την συγγραφή εργασιών και γενικότερης πληροφόρησης πάνω στο αντικείμενο σπουδών τους.

4. Κείμενο για όλους (easy-to read).

Το δικαίωμα στην ανάγνωση και στην ενημέρωση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα και τη βάση σε οποιοδήποτε δημοκρατικό κράτος. Η παραπάνω πρόταση υποστηρίζεται και από τον Tronbacke (1993) , ο οποίος προσθέτει πως η πρόσβαση σε γραπτά κείμενα και ως εκ τούτου στη λογοτεχνία, στον πολιτισμό και στην πληροφορία γενικότερα σε μια μορφή κατανοητή από όλους, αποτελεί δημοκρατικό δικαίωμα όλων και βελτιώνει την ποιότητα ζωής αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση του ατόμου. Η αυτοπεποίθηση αυτή προέρχεται από την ευκαιρία που δίνεται στο άτομο να διευρύνει τους ορίζοντες του, όσον αφορά στον κόσμο, και να αποκτήσει τον έλεγχο της ζωής του αφού αποκτά την δυνατότητα να πληροφορείται για το τι συμβαίνει στην κοινωνία, προκειμένου να εξασκεί τα δημοκρατικά του καθήκοντα, να διεκδικεί τα δικαιώματά του, να ορίζει τη ζωή του και να διασφαλίζει την ποιότητά της. Παρότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κοινωνίας και συμβάλλει στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, υπάρχουν ακόμα μερίδες ανθρώπων οι οποίοι αδυνατούν ή δυσκολεύονται να διαβάσουν. Για τον λόγο αυτό αναπτύχθηκε η ανάγκη για εύρεση λύσεων ώστε να είναι δυνατή η πρόσβαση όλων σε γραπτά κείμενα ανεξάρτητα από τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν (Αραμπατζή, 2009). Μια τέτοια λύση αποτελεί και η τεχνική του Κειμένου για Όλους.

Το Κείμενο για Όλους ορίζεται ως η μέθοδος μεταγραφής κειμένου που διευκολύνει την ανάγνωση και κυρίως την κατανόηση και αποτελεί ένα εργαλείο του Universal Design, αφού ακολουθεί τις ίδιες αρχές και συμβάλλει στον εγγραμματισμό όλων εκείνων των ομάδων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου (Αραμπατζή, 2009).

Σύμφωνα με την Αραμπατζή (2009) παρ' όλη την πρόοδο της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού ένα μέρος του πληθυσμού δυσκολεύεται ή αδυνατεί να διαβάσει. Οι ομάδες ατόμων που μπορούν να επωφεληθούν από το Κείμενο για Όλους είναι σύμφωνα με τον Barrow et al. (2011), οι εξής:

- άτομα που έχουν μία νοητική αναπηρία,
- μια συγκεκριμένη δυσκολία στη μάθηση ή στην επικοινωνία όπως δυσλεξία ή αφασία,
- άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα, συμπεριλαμβανομένων των κωφών που χρησιμοποιούν την νοηματική ως πρώτη γλώσσα και
- άτομα που κατέχουν βασικού επιπέδου αναγνωστική ικανότητα.

Ο Tronbacke (1993) κάνει μία άλλη διάκριση και παρουσιάζει τις ομάδες-στόχους του Κειμένου για Όλους ως εξής:

- άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες και Νοητική Υστέρηση
- άτομα που έχουν προσβληθεί από εγκεφαλικό και έχασαν την ιδιότητα να αναγνωρίζουν τη γλώσσα τους
- άτομα εκ γενετής κωφά
- άτομα με δυσλεξίας
- ηλικιωμένους
- και άτομα ανεκπαίδευτα στην ανάγνωση όπως:
 - αναλφάβητους
 - άτομα με κοινωνικά προβλήματα
 - μετανάστες, και σε ένα βαθμό
 - παιδιά της πρωτοβάθμια εκπαίδευσης.

Έχει συζητηθεί επίσης η πιθανότητα διαβάθμιση της δυσκολίας των κειμένων ώστε ο αναγνώστης να επιλέγει το κατάλληλο επίπεδο γι αυτόν. Βέβαια, όπως υποστηρίζει η Αραμπατζή (2009), κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε μεγαλύτερο στιγματισμό των ατόμων.

Με σκοπό να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ομάδων που αναφέρθηκαν προηγουμένως το Κείμενο για Όλους πρέπει ο σχεδιασμός του να διέπεται από ορισμένες αρχές οι οποίες θα συμβάλλουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Για την συγγραφή Κειμένου για Όλους, σύμφωνα με τον Tronbacke (1993) πρέπει να ακολουθηθούν ορισμένες αρχές ώστε το αποτέλεσμα του κειμένου να είναι εύκολα κατανοητό. Οι αρχές αυτές παρουσιάζονται εν συντομία παρακάτω και αφορούν στο σχεδιασμό.

- Προτιμάται η αποφυγή των αφηρημένων εννοιών.
- Οι πληροφορίες πρέπει να ακολουθούν λογική σειρά και συνέχεια.
- Το κείμενο πρέπει να μην είναι μακροσκελές και να μην περιλαμβάνει εισαγωγές και πολλούς χαρακτήρες.
- Προτιμάται η κυριολεκτική χρήση της γλώσσας ενώ αποφεύγονται οι μεταφορές οι οποίες μπορεί να παρερμηνευτούν από τον αναγνώστη.
- Το κείμενο πρέπει να χαρακτηρίζεται από ακρίβεια. Είναι προτιμότερο να τοποθετούνται οι λέξεις μία πρότασης σε μία σειρά καθώς και να αποφεύγονται πολλές έννοιες μαζί σε μία πρόταση.
- Το λεξιλόγιο πρέπει να είναι απλό και κατανοητό. Όπου είναι απαραίτητη η χρήση ασυνήθιστων λέξεων είναι αναγκαία η εξήγησή της.

- Είναι δυνατόν να περιγραφούν και να εξηγηθούν ακόμα και αρκετά δύσκολες έννοιες όταν χρησιμοποιείται μεστός λόγος και ακολουθείται μία χρονολογική σειρά.

Βέβαια, σύμφωνα με την Αραμπατζή (2009) είναι βασικό να λαμβάνονται υπόψιν διάφοροι παράγοντες πριν την συγγραφή ενός Κειμένου για Όλους όπως: ποιος θα είναι ο στόχος του κειμένου, τι χρειάζεται να επισημανθεί και με ποια σειρά, αν θα χρησιμοποιηθούν και σε ποιο βαθμό εικόνες και τέλος το αναγνωστικό κοινό στο οποίο αναφερόμαστε. Τονίζεται επίσης η σημασία της διατήρησης του ιδιαίτερου τρόπου συγγραφής και έκφρασης του κάθε συγγραφέα.

Σημαντικό κομμάτι της συγγραφής ενός κειμένου easy-to-read αποτελεί η εικονογράφηση του και η τοποθέτηση του κειμένου στη διάταξη της σελίδας. Σύμφωνα με την Αραμπατζή (2009) σε κανένα άλλο πληροφοριακό μέσο δεν είναι τόσο σημαντική η εικονογράφηση όσο στο Κείμενο για Όλους. Με την χρήση εικόνων το κείμενο γίνεται εύληπτο και καθιστά το μήνυμα του περιεχόμενου πιο διακριτό. Στην περίπτωση που η εικόνα δεν ανταποκρίνεται στο κείμενο το νόημα μπορεί να παρανοηθεί και να δημιουργηθεί σύγχυση στον αναγνώστη (Αραμπατζή, 2009).

Η εικονογράφηση μπορεί να χωριστεί σε τρεις βασικές κατηγορίες, στις φωτογραφίες, τις ζωγραφίες και τα σύμβολα, όπου η καθεμία παίζει τον δικό της ρόλο στο κείμενο και μεταξύ τους αλληλοσυμπληρώνονται για να κάνουν πιο κατανοητό το αποτέλεσμα.

Φωτογραφίες

Οι φωτογραφίες χρησιμοποιούνται για την απεικόνιση μιας έννοιας ήδη γνωστής στους ανθρώπους, όπως για παράδειγμα ένα γνωστό πρόσωπο ή μια γνωστή τοποθεσία, ή για την προσθήκη επιπλέον πληροφορίας σε αυτή του κειμένου κυρίως με επεξηγηματικό τρόπο, για παράδειγμα η φωτογραφία ενός υπεύθυνου μιας υπηρεσίας δίπλα στο όνομα του ώστε να γίνεται ξεκάθαρο με ποιόν πρέπει να γίνει η επικοινωνία. Οι φωτογραφίες περιέχουν πολλές πληροφορίες μέσα τους επομένως πρέπει να υπάρχει προσοχή ώστε πρώτον να ελαχιστοποιηθούν οι περιττές πληροφορίες αλλά και μετά την εκτύπωση η επιθυμητή πληροφορία να είναι ξεκάθαρη (Freyhoff, 1998, Barrow, 2011).

Ζωγραφίες

Οι ζωγραφίες βασίζονται στο μειονέκτημα των φωτογραφιών, δηλαδή την πολυπλοκότητα της εικόνας και το πλήθος των περιττών πληροφοριών. Έτσι, είτε με την χρήση έτοιμων πακέτων εικονιδίων τα οποία είναι διαθέσιμα σε όλους, είτε με την πληρωμή γραφίστα, ο οποίος θα παράγει αυθεντικές τις επιθυμητές εικόνες, η ζωγραφιά χρησιμοποιείται για την στοχευμένη απεικόνιση

πληροφορίας, παράλληλης και αντιστοιχισμένης με το κείμενο (Freyhoff, 1998, Barrow, 2011).

Σύμβολα

Τα σύμβολα αποτελούν την πιο μεγάλη και δύσκολη στην χρήση κατηγορία, λόγω της αφαίρεσης και της γενικότητας από την οποία χαρακτηρίζονται. Αποτελούνται κυρίως από σκίτσα με απλές γραμμές που αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, πράξεις ή ιδέες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατασκευή ολόκληρων προτάσεων. Τα σύμβολα οργανώνονται σε συστήματα, όπου το καθένα είναι γνωστό και χρησιμοποιείται από διαφορετική ομάδα ανθρώπων, γι' αυτό και πριν την επιλογή των συμβόλων πρέπει, είτε να υπάρχει η επιβεβαίωση ότι το κοινό των αναγνωστών στο οποίο στοχεύει ή κάθε δημοσίευση γνωρίζει το συγκεκριμένο σύστημα συμβόλων, είτε να διδαχθεί, είτε τέλος, επειδή το κοινό είναι ευρύ και είναι δύσκολη η οποιαδήποτε επιβεβαίωση, να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα σύμβολα, ο συμβολισμός των οποίων είναι ευρέως γνωστός. Η πιο συνηθισμένη χρήση των συμβόλων είναι για την εικονογράφηση λέξεων- κλειδιών του κειμένου, η οποία είναι και η πιο αποτελεσματική χρήση τους καθώς κάνουν το κείμενο προσβάσιμο και σε ανθρώπους που διαβάζουν αλλά και σε άλλους που δεν μπορούν (Freyhoff, 1998, Barrow, 2011).

Σε ότι αφορά στην διάταξη του κειμένου στην σελίδα, αυτή πρέπει να είναι σαφής και να διευκολύνει την κατανόηση. Σε αυτό βοηθούν τα μεγάλα περιθώρια και ο συγκεκριμένος αριθμός σειρών κειμένου ανά σελίδα, καθώς επίσης και η διάταξη των προτάσεων έτσι ώστε να μην περιέχει διαφορετικά και πολλά νοήματα και η παύση να γίνεται εκεί που φυσικά θα γινόταν από τον αναγνώστη. Όσον αφορά στη γραμματοσειρά η Αραμπατζή (2009) υποστηρίζει ότι είναι καλό να χρησιμοποιούνται οι Arial και Helvetica και το μέγεθος της να μην είναι μικρότερο από 12 ενώ οι επικεφαλίδες να παρουσιάζονται σε μέγεθος 16 ή 18.

Κάθε είδος κειμένου μπορεί να μετατραπεί σε Κείμενο για Όλους και να προσαρμοστεί στις ανάγκες του συνόλου στο οποίο απευθύνεται. Με αυτόν τον τρόπο είναι ανάγκη να μετατραπούν με αυτή τη μέθοδο λογοτεχνικά κείμενα, ειδήσεις και επικαιρότητα. (Αραμπατζή, 2009).

2 Μαθησιακές Δυσκολίες

1. Ορισμός και χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μείζον πρόβλημα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών, που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν εντοπίζονται έγκαιρα και στερούνται αποτελεσματικής στήριξης από το σχολικό περιβάλλον, ορισμένοι μάλιστα δεν γνωρίζουν καν την ύπαρξη αυτών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης (Παντελιάδου, Μπότσας 2007). Οι μαθητές που το γνωρίζουν συχνά αγωνίζονται να αξιοποιήσουν ό,τι θεσμικά τους προσφέρεται αλλά συνήθως απογοητεύονται και τα παρατούν. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη πλευρά, αποζητούν βοήθεια και συχνά καταφεύγουν στην αναζήτηση τρόπων κατανόησης των δυσκολιών και υποστήριξης των παιδιών αυτών, μόνοι τους. Οι γονείς, με τη σειρά τους, αντιμετωπίζουν το θέμα από μία άλλη οπτική. Συχνά απογοητεύονται ή ψάχνουν τρόπους λύσης πολλές φορές με μεγάλο χρηματικό κόστος και με αμφίβολα αποτελέσματα (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Πολλοί ορισμοί έχουν προκύψει στην προσπάθεια ανάδειξης της φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών αυτός όμως που είναι ευρύτερα αποδεκτός είναι εκείνος του Hammil (1990) (στο Παντελιάδου, Μπότσας, 2007) ο οποίος υποστηρίζει ότι *«οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό-ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων»*

Παρόλα αυτά, τα στοιχεία που συλλέγονται δεν είναι επαρκή για τη δημιουργία ενός ορισμού καθώς αυτοί δεν δίνουν μία αποκρυσταλλωμένη περιγραφή της κατάστασης αλλά παρουσιάζουν μία γενικευμένη εικόνα αυτής (Τζουριάδου, 2011).

Σύμφωνα με τους Παντελιάδου (2011) και Παντελιάδου και Μπότσα (2007), από τον ορισμό του Hammill προκύπτουν στοιχεία τα οποία διαφοροποιούν τους μαθητές με Μ.Δ. από τους μαθητές με άλλα προβλήματα ή τους τυπικούς μαθητές. Έτσι: α) οι Μ.Δ. αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών όπου τα χαρακτηριστικά που εκδηλώνονται δεν είναι κοινά στον πληθυσμό της κατηγορίας, β) οι Μ.Δ. έχουν οργανική αιτιολογία που είναι ενδογενής στο μαθητή και δεν προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες και, τέλος, γ) οι Μ.Δ. εκδηλώνονται πάντοτε με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση.

Μια σύντομη κατηγοριοποίηση των διάφορων χαρακτηριστικών των Μαθησιακών Δυσκολιών μπορεί να αναδείξει τρεις βασικές κατηγορίες (Παντελιάδου, 2011), οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

•Γνωστικά χαρακτηριστικά. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει την αντίληψη, την προσοχή, την γλώσσα, την μνήμη, τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τα κίνητρα των μαθητών. Οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στην μακρόχρονη και βραχύχρονη μνήμη, στη χρήση στρατηγικών που αφορούν στην μνήμη και στη γενίκευση αυτών και δυσκολίες στην διατήρηση της προσοχής. Λόγω των παραπάνω συχνά οι μαθητές με Μ.Δ. βιώνουν την σχολική αποτυχία καθώς δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις του σχολείου.

•Συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με Μ.Δ. συχνά οδηγούν σε υιοθέτηση χαμηλής αυτοεκτίμησης και απαξίωσης του εαυτού τους. Παράλληλα είναι κυρίαρχα τα συναισθήματα άγχους, ανεπάρκειας και φόβου που προέρχονται από το μη υποστηρικτικό περιβάλλον τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας πολλές φορές. Σύμφωνα με τη Harter (1985, στο Παντελιάδου, 2011) η αυτοαντίληψη μπορεί να διακριθεί σε ακαδημαϊκή, κοινωνική και συνολική/ γενική. Σύμφωνα με τον Byrne (1996 στο Παντελιάδου, 2011) η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών με Μ.Δ. επηρεάζει σημαντικά την γενική αυτοαντίληψη με αποτέλεσμα η σχολική επιτυχία και η αυξημένη αυτοαντίληψη να είναι δύο ποσά ανάλογα.

•Κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τα ακαδημαϊκά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, συχνά, δημιουργούν αντικοινωνικές συμπεριφορές καθώς τους καθιστούν αντικείμενα πειράγματος. Παράλληλα, η αποτυχία τους οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση από τους συνομηλίκους με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους. Ένα μείζον θέμα στην επικοινωνία των παιδιών με Μ.Δ. με τους συμμαθητές τους είναι η δυσκολία στην προσαρμογή του λόγου τους στο πλαίσιο μίας συζήτησης. Το πρόβλημα αυτό εντείνεται ιδιαίτερα στην εφηβική

ηλικία. Παράλληλα, η δυσκολία απόδοσης σωστής ερμηνείας σε κοινωνικά ερεθίσματα, λόγω προβλημάτων προσοχής και οπτικής και ακουστικής αντίληψης δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο την επικοινωνία τους.

Έτσι, σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσα (2007) προκύπτουν ορισμένα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν του μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους τυπικούς μαθητές ή τους μαθητές με άλλα προβλήματα. Η ανομοιομορφία των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει ο πληθυσμός των μαθητών με Μ.Δ. δεν επιτρέπει την δόμηση ενός κεντρικού προφίλ. Το γεγονός ότι η αιτιολογία των Μ.Δ. εδράζεται κυρίως σε δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Κ.Ν.Σ.) αποκλείει την πιθανότητα δημιουργίας Μ.Δ. μετά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο. Η απόκλιση που παρατηρείται μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης του μαθητή αποτελεί κριτήριο διάγνωσης για πολλά χρόνια.

1.1. Μύθοι γύρω από τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η ελλιπής ενημέρωση σχετικά με την αιτιολογία και τις προσπάθειες σαφούς ορισμού οδήγησαν στην δημιουργία μύθων γύρω από τις Μ.Δ.. Σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσα (2007) τέτοιοι μύθοι είναι οι εξής:

1. *Οι Μ.Δ. δεν αποτελούν ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.*

Αντίθετα οι Μ.Δ. δεν αποτελούν δημιούργημα των επιστημόνων αφού υπάρχουν έρευνες που τονίζουν τις διαφορές νευρολογικής φύσης που εντοπίζονται στη λειτουργία του εγκεφάλου των ατόμων με Μ.Δ.

2. *Οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν χαμηλή νοημοσύνη.*

Σύμφωνα με τον ορισμό οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν φυσιολογική νοημοσύνη.

3. *Οι μαθητές με Μ.Δ. δεν μπορούν να μάθουν.*

Οι μαθητές με Μ.Δ. μπορούν όχι μόνο να μάθουν αλλά και να προχωρήσουν και σε ανώτερες σπουδές.

4. *Οι Μ.Δ. είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας.*

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, οι Μ.Δ. είναι αποτέλεσμα νευρολογικών δυσλειτουργιών και δεν εμφανίζονται μετά την εισαγωγή του μαθητή στο σχολείο. Είναι όμως εφικτό με την κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας να διευκολυνθεί η μάθηση και να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του μαθητή.

5. *Οι μαθητές με Μ.Δ. είναι τεμπέληδες.*

Αν και ο χρόνος που χρειάζονται για να μάθουν οι μαθητές με Μ.Δ. είναι περισσότερος και λόγω του φόβου της σχολικής επιτυχίας δεν αναλαμβάνουν εύκολα ακαδημαϊκά έργα.

6. *Οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνο στα μαθήματα του σχολείου.*

Οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν σημαντικά κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα λόγω συνεχόμενων αποτυχιών ή προβλημάτων γνωστικών λειτουργιών.

7. *Οι Μ.Δ. ξεπερνιούνται με τον καιρό.*

Αν και οι Μ.Δ. εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία δεν παύουν να υπάρχουν δια βίου.

8. *Οι Μ.Δ. θεραπεύονται.*

Αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη και ενώ υπάρχουν προγράμματα που συνιστούν στη διευκόλυνση και τη βελτίωση της μάθησης, οι διάφορες θεραπείες έχουν αποκλειστεί λόγω έλλειψης τεκμηρίωσης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παντελιάδου (2007) η ανάδειξη και η απόρριψη των μύθων που έχουν αναπτυχθεί γύρω από τις Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι παρουσιάζονται παραπάνω, είναι απαραίτητη για την κατανόηση του περιεχόμενου των Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς και για την αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών που τις αντιμετωπίζουν.

2. Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών από τους γονείς.

Μεγάλο κομμάτι στη ζωή όλων των παιδιών αποτελεί το οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως οι γονείς. Είναι εκείνοι που στηρίζουν το παιδί και το βοηθούν να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Ενισχύοντας την άποψη πως οι γονείς διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες οι Αραμπατζή και Μπότσας (2007) παρουσιάζουν τρεις σημαντικούς λόγους για τους οποίους ο ρόλος των γονέων επιτείνεται. Ο πρώτος λόγος είναι ότι σύμφωνα με την νομοθεσία εξασφαλίζεται η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις που αφορούν στο παιδί τους και θεωρούνται σημαντικοί στην διαμόρφωση Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι οι γονείς που δραστηριοποιούνται σε συλλόγους και ομάδες διαμορφώνουν πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ως τρίτο λόγο αναφέρουν την ανάπτυξη της έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης και πόσο αυτή στηρίζεται στους γονείς για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Τι συμβαίνει όμως όταν οι γονείς μαθαίνουν ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες; Η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η πιο σημαντική και, ίσως, επώδυνη στιγμή για τους γονείς. Μπορεί να είναι τόσο επώδυνη όσο η ανακοίνωση θανάτου ενός συγγενικού προσώπου (Healey, 1997) Γι αυτούς είναι δύσκολο να αποδεχτούν την ύπαρξη ενός προβλήματος στο ως τώρα, φαινομενικά, φυσιολογικό παιδί τους. Έτσι, οι αντιδράσεις ποικίλουν. Ορισμένοι γονείς αισθάνονται θυμό, απογοήτευση, ή εμφανίζουν σωματικά προβλήματα, αναζητούν μία “δεύτερη γνώμη” απευθυνόμενοι σε άλλους ειδικούς, αντιδρούν με συγκρούσεις με το σύντροφό τους, με διαρκή αλλαγή ειδικών και αναζήτηση νέας διάγνωσης ή με την ανάπτυξη μιας σειράς αμυντικών μηχανισμών, όπως η άρνηση, όπως αναφέρει ο Gallagher (1995) (στο Παντελιάδου, 2007).

Τα στάδια βέβαια από τα οποία περνούν οι γονείς διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Κάποιοι γονείς ανακουφίζονται διότι πλέον γνωρίζουν τι ως τώρα συνέβαινε στο παιδί τους και κάποιοι γεμίζουν με ενοχές καθώς παρέλειψαν να αναζητήσουν νωρίτερα απαντήσεις (Riddick, 1996 στο Χιδερίδου-Μανδαρή 2010). Ο Healy (1997) αναφέρει πως οι γονείς κατακλύζονται από συναισθήματα σοκ, δυσπιστίας, άγχους, φόβου και απόγνωσης.

Μετά την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι γονείς προσπαθούν να προσαρμοστούν , άλλοτε πετυχαίνοντας το και άλλοτε όχι, και αναζητούν την αιτία του προβλήματος. Η αναζήτηση της αιτίας προκύπτει κυρίως από δύο λόγους. Ο ένας είναι για να μετατοπίσουν το βάρος της ευθύνης κάπου αλλού, ώστε να μην είναι εκείνοι οι υπεύθυνοι, και ο δεύτερος είναι για να βρουν μια θεραπεία κατάλληλη για τις ανάγκες του παιδιού τους (Παντελιάδου, 2007). Επιπλέον, οι γονείς μπορεί να αποδεχθούν το παιδί τους και να εστιάσουν στα θετικά σημεία χωρίς ασχολούνται με τις αποτυχίες του, ενώ αντίθετα μπορεί να το απορρίψουν με αποτέλεσμα να μην δημιουργούν ρεαλιστικές απαιτήσεις (αυξανόμενες απαιτήσεις) ή να γίνουν υπερπροστατευτικοί (μειώνοντας τις απαιτήσεις τους). Στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις , αυτή των μη ρεαλιστικών απαιτήσεων και αυτή της υπερπροστατευτικότητας, το παιδί δεν έχει ευκαιρίες να αναπτυχθεί στο μέγιστο βαθμό, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της αποδοχής.

Ο Healy (1997) περιγράφει τα στάδια από τα οποία περνούν οι γονείς κατά τη διαδικασία προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα, μετά τη διάγνωση. Αυτά περιγράφονται σύντομα παρακάτω.

1ο Στάδιο: Οι γονείς μπορεί να αντιδράσουν έντονα και να σοκαριστούν ή ακόμα να αποθαρρυνθούν μπορεί επίσης να ξεσπάσουν έντονα ή ακόμα και να γελάσουν χωρίς προφανή λόγο.

2ο Στάδιο: Το στάδιο αυτό αποτελεί μάλλον μία συνέχεια του πρώτου. Οι γονείς μπορεί να αρνηθούν την αναπηρία του παιδιού τους ή να προσπαθήσουν να αποφύγουν την πραγματικότητα με κάποιον τρόπο.

3ο Στάδιο: Εδώ οι γονείς μπορεί να νιώσουν θυμό και να επιρρίψουν ευθύνες στους ειδικούς.

4ο Στάδιο: Αυτό είναι το στάδιο της παραίτησης των γονέων οι οποίοι μπορεί να πέσουν σε κατάθλιψη. Συναισθήματα όπως ντροπή, ενοχή, απελπισία και άγχος μπορεί να γίνουν έντονα και να κατακλύσουν τους γονείς.

5ο Στάδιο: Και ακολουθεί η αποδοχή. Οι γονείς παρουσιάζουν μία άνευ όρων θετική αποδοχή του παιδιού. Βέβαια οι επιστήμονες διαφωνούν για το αν το στάδιο αυτό περιγράφει την απλή αποδοχή του παιδιού ή ένα καινούργιο επίπεδο γνώσης όπου οι γονείς καταφέρνουν μαθαίνοντας νέες δεξιότητες να αντεπεξέρχονται στις δυσκολίες και να αποδέχονται ολοκληρωτικά το παιδί τους.

6ο Στάδιο: Οι γονείς πλέον είναι έτοιμοι να διαμορφώσουν τη ζωή τους με τα καινούργια δεδομένα και να απαλλάξουν το παιδί τους από τα αδικαιολόγητα συναισθήματα τους δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

Μια σειρά συναισθηματικών σταδίων από τα οποία περνούν οι γονείς κατά την διαδικασία διάγνωσης, παρουσιάζονται επίσης από τον Drotar (1975, στο Καπετάνιος, 2000) και περιγράφονται ως εξής:

- Σοκ, όπου οι γονείς αντιδρούν υπερβολικά σοκαρισμένοι και είναι συναισθηματικά αποδιοργανωμένοι.
- Άρνηση όπου προσπαθούν να δραπετεύσουν από την πραγματικότητα και εμφανίζονται δύσπιστοι.
- Θλίψη, θυμός, αγωνία, όπου η υπερβολική θλίψη και ο θρήνος κατακλύζουν τους γονείς.
- Προσαρμογή, όπου οι έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις καταλαγιάζουν.
- Αναδιοργάνωση, όπου αναπτύσσεται τελικώς μία θετική στάση από τους γονείς.



Πάνω σε αυτά τα στάδια ο Καπετάνιος (2000) προσθέτει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη ακολουθία των σταδίων αυτών αφού κάποιος μπορεί να παραλείψει ένα στάδιο ή να επανέλθει σε αυτό ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Για παράδειγμα, γονείς που μπορεί να αποδεχθούν το παιδί τους στην παιδική ηλικία αλλά μετά καθώς αυτό μπαίνει στην εφηβεία τα προβλήματα να αυξηθούν και οι γονείς να ανακαλύψουν ότι η κατάσταση του παιδιού τους είναι δυσβάσταχτη.

3. Η ενημέρωση των γονέων πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Όπως τονίστηκε προηγουμένως, ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και την ανάδειξη των δεξιοτήτων των παιδιών. Χωρίς σωστή ενημέρωση όμως οι γονείς μπερδεύονται και σπαταλούν χρόνο σε αμφίβολες θεραπείες, ενώ πολλές φορές οδηγούνται σε αδιέξοδα.

Μετά από συζητήσεις, που πραγματοποιήθηκαν στο ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) της Λάρισας, ώστε να απαντηθεί το ερώτημα του αν οι γονείς ενημερώνονται εύκολα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και από ποιους φορείς και μέσα, καταλήξαμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Οι άνθρωποι που μας μίλησαν και είναι κυρίως αυτοί που έρχονται σε επαφή με τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες υποστηρίζουν ότι η ενημέρωση των γονέων είναι ελλιπής και πως πολλές φορές οι ίδιοι δεν ενδιαφέρονται να μάθουν περαιτέρω πληροφορίες πάνω στο θέμα. Συγκεκριμένα, οι πληροφορίες που λαμβάνουν οι γονείς είναι συχνά ασύνδετες μεταξύ τους και προέρχονται πολλές φορές από άγνωστες πηγές με αποτέλεσμα να μπερδεύουν και να οδηγούν σε λανθασμένα συμπεράσματα. Η ενημέρωση μπορεί να προέρχεται από το σχολείο και συγκεκριμένα από ειδικούς που εργάζονται σε αυτό καθώς και από τα ΚΕΔΔΥ, αν οι γονείς απευθυνθούν σε αυτά. Παράλληλα, υλικό μπορεί να βρεθεί και στο διαδίκτυο, το οποίο όμως πολλές φορές αποτελεί απλή καταγραφή απόψεων γονέων και δεν φέρει υπογραφή κάποιου ειδικού, με αποτέλεσμα να μπερδεύει και να δημιουργεί ανησυχία στους αναγνώστες του. Λαμβάνοντας υπόψιν την ανομοιομορφία που παρουσιάζεται στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες καθίσταται αντιληπτή η σύγχυση που μπορεί να προκαλέσει στους γονείς η ανάγνωση κειμένων από μη ειδικούς.

Όταν οι ειδικοί ερωτήθηκαν για το ποιος είναι ο τρόπος που χρησιμοποιούν περισσότερο για την ενημέρωση των γονέων, απάντησαν πως ο προφορικός τρόπος ενημέρωσης χρησιμοποιείται κατά κόρον, αφού δεν είναι δυνατή η κατασκευή ενημερωτικών φυλλαδίων ή ιστοσελίδας, λόγω κόστους τόσο χρηματικού όσο και χρονικού. Επίσης, συχνά οι γονείς παραπέμπονται σε διάφορους συλλόγους όταν αυτοί δραστηριοποιούνται στην περιοχή ή είναι εύκολο για κάποιον να επικοινωνήσει με αυτούς. Επιπλέον, και εξαιτίας της έλλειψης τρόπων πληροφόρησης, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, προσπαθούν με ό,τι μέσα έχουν, είτε γράφοντας άρθρα σε περιοδικά, στο διαδίκτυο, είτε γράφοντας εξατομικευμένες οδηγίες και γενικές παρατηρήσεις προς τους γονείς, να βοηθούν όσο μπορούν στην πληροφόρηση πάνω στο θέμα.

Αναλυτική περιγραφή των Μ.Δ. περιλαμβάνει και η διάγνωση, η οποία περιγράφει την κατάσταση του παιδιού και τις δυσκολίες που αυτό αντιμετωπίζει. Λαμβάνοντας όμως υπόψιν την πολυπλοκότητα των Μ.Δ. είναι εύκολο να συμπεράνουμε πως η αναλυτική περιγραφή στη διάγνωση δεν φτάνει να καλύψει τη γνώση που χρειάζονται οι γονείς για να αποδεχτούν και να είναι ικανοί να στηρίξουν το παιδί τους. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι πολλοί γονείς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους όρους που χρησιμοποιεί η διάγνωση η οποία πολλές φορές καθυστερεί να δοθεί με αποτέλεσμα την ψυχική κατάρρευση των γονέων (Χιδερίδου-Μανδαρή, 2010).

Η συζήτηση που έλαβε χώρα στο ΚΕΔΔΥ μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι τρόποι ενημέρωσης των γονέων είναι ελλιπείς σε σχέση με άλλες χώρες, όπου υπάρχουν ολοκληρωμένοι οδηγοί για τους γονείς, οι οποίοι δίνουν πληροφορίες και αποτελούν πραγματικά εργαλεία, χρήσιμα όχι μόνο για εκπαιδευτικούς αλλά και για γονείς. Ένας τέτοιος οδηγός είναι το IDEA, το οποίο δημιουργήθηκε από το National Center for Learning Disabilities. Το IDEA είναι ένας οδηγός, γραμμένος στην Αγγλική γλώσσα, ο οποίος παρέχει πληροφορίες στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς για οποιαδήποτε πλευρά των Μαθησιακών Δυσκολιών, από την ισχύουσα νομοθεσία και τα δικαιώματα του παιδιού έως τον τρόπο αναγνώρισης των Μ.Δ. και το που μπορούν οι γονείς να απευθυνθούν καθώς και τρόπους διευκόλυνσης της καθημερινότητας.

Έτσι λοιπόν, γεννήθηκε η ανάγκη για τη δημιουργία ενός σύντομου οδηγού για τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο οδηγός αυτός κρίνεται αναγκαίο να είναι σύντομος και περιεκτικός και να καλύπτει τις πρωτογενείς ανάγκες ενημέρωσης των γονέων. Λαμβάνοντας όμως υπόψιν τις διάφορες ομάδες ανθρώπων με αναγνωστικές δυσκολίες, όπως αυτές περιγράφηκαν στο κεφάλαιο του Σχεδιασμού για Όλους, αποφασίστηκε ότι ο σχεδιασμός του θα βασιστεί στο Universal Design ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες μεγάλου μέρους του πληθυσμού. Έτσι θα αποτελεί όχι μόνο ενημερωτικό εργαλείο αλλά θα είναι προσβάσιμο από άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στην πρόσβασή τους σε κείμενα γενικότερα. Η έρευνα που περιγράφεται παρακάτω, διεξήχθη με σκοπό να διευκρινιστεί το κατά πόσο επιτυγχάνεται η παραπάνω πρόταση μέσα από το σχεδιασμό του φυλλαδίου-οδηγού.

1. Μεθοδολογία της Έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική και τα ερευνητικά δεδομένα που περιέχει είναι καταγραφή προσωπικών απόψεων των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κυρίως ήταν το ερωτηματολόγιο. Παράλληλα για την διευκρίνιση ορισμένων ερωτημάτων προηγήθηκε μια συζήτηση με κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις σε ειδικούς που εργάζονται στο ΚΕΔΔΥ της Λάρισας, με σκοπό την ποιοτική συλλογή δεδομένων. Η συζήτηση είχε τη μορφή ημι-δομημένης συνέντευξης. Η ημι-δομημένη αυτή συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η ύπαρξη και ευκολία προσέγγισης τρόπων ενημέρωσης των γονέων και από ποιους φορείς μιας και η βιβλιογραφία δεν καταδεικνύει ιδιαίτερες τέτοιες πηγές. Αφού διερευνήθηκε το θέμα αυτό προχωρήσαμε στην κατασκευή ενός φυλλαδίου-οδηγού με βάση τον Σχεδιασμό για Όλους και διεξήχθη έρευνα με σκοπό να διαπιστωθεί αν η χρήση των αρχών του έγινε ορθά.

Έτσι, στην πρώτη φάση της έρευνας εντοπίζεται το θέμα της έλλειψης πηγών πληροφόρησης των γονέων μέσα από την συζήτηση με τους ειδικούς και την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη δεύτερη φάση της έρευνας και αφού έχει σχεδιαστεί το φυλλάδιο-οδηγός, μοιράζεται μαζί με το ερωτηματολόγιο και αξιολογείται ως προς τη λειτουργικότητα του και τον βαθμό συμφωνίας του με τις βασικές αρχές του Σχεδιασμού για Όλους. Θεωρήθηκε σκόπιμο, τα αποτελέσματα της συνέντευξης να παρουσιαστούν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας έχοντας ως στόχο να αναδείξει τις σημαντικές ελλείψεις πηγών πληροφόρησης των γονέων και να υπογραμμίσει την αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης ενός φυλλαδίου-οδηγού με στόχο την ενημέρωσή τους.

2. Υποθέσεις της έρευνας.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι πηγές πληροφόρησης των γονέων στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι λιγοστές και συνήθως δυσπρόσιτες. Οι υπάρχουσες πηγές περιλαμβάνουν

συνήθως δύσκολους όρους, δυσνόητους για κάποιους που δεν γνωρίζουν την ορολογία του θέματος και είναι γραμμένες συνήθως για ειδικούς. Επιπλέον ένα μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού δεν μπορεί να έχει πρόσβαση σε οποιουδήποτε είδους κείμενο διότι ανήκει σε κάποια από τις ομάδες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Έτσι λοιπόν, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργία ενός φυλλαδίου που θα αποτελεί πρακτικό οδηγό πληροφοριών για γονείς, οι οποίοι ενδιαφέρονται να μάθουν για τις Μ.Δ., και θα στηρίζεται στις αρχές του Σχεδιασμού για Όλους ώστε να καταστεί προσβάσιμος από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού.

Άξονες λοιπόν της έρευνας αποτέλεσαν, αρχικά, το γεγονός ότι δεν υπάρχει πρόσβαση σε πληροφορίες που να αφορούν στις Μ.Δ. και στη συνέχεια κατά πόσο το υλικό που δημιουργήθηκε με βάση τις αρχές του Σχεδιασμού για Όλους ανταποκρινόταν στις ανάγκες του αναγνωστικού κοινού.

3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν εργαζόμενοι του ΚΕΔΔΥ της Λάρισας, γονείς, εκπαιδευτικοί και φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Βόλου. Στην πρώτη φάση οι συμμετέχοντες ήταν οι εργαζόμενοι του ΚΕΔΔΥ και πιο συγκεκριμένα ο Προϊστάμενος του ΚΕΔΔΥ, ένας Λογοπεδικός, μία Φιλολόγος, μία Νηπιαγωγός και ένας Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συζητήσεις έγιναν μετά από συνεννόηση μας με τον προϊστάμενο του ΚΕΔΔΥ. Αφού μας έδωσε τη συγκατάθεση του και δέχτηκε, ορίσαμε την κατάλληλη ημέρα και την ώρα για την συνάντηση.

Στην δεύτερη φάση οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν διαμένουν στη Λάρισα και δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αφού ερωτήθηκαν γι' αυτό και ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας. Τέλος, οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας βρίσκονται στο τελευταίο έτος φοίτησης τους και επιλέχθηκαν, συγκεκριμένα, από τα Παιδαγωγικά Τμήματα λόγω των γνώσεων που ήδη έχουν λάβει κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σε αυτά. Οι συμμετέχοντες, στην έρευνα που διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου, ήταν συνολικά πενήντα δύο (52).

4. Ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικές τεχνικές. Η μία ήταν η χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης για την διερεύνηση ύπαρξης πηγών πληροφόρησης για τους γονείς, και η δεύτερη ήταν η χρήση ερωτηματολογίων. Η ημι-δομημένη συνέντευξη (η οποία χρησιμοποιήθηκε ως πιλοτική έρευνα) περιείχε ορισμένες συγκεκριμένες ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα), οι οποίες καθοδηγούσαν σε ορισμένα σημεία τη συζήτηση ώστε να μην ξεφεύγει από το ερευνητικό ενδιαφέρον αλλά άφηνε περιθώρια στους ερωτηθέντες να αναπτύξουν τη σκέψη τους πάνω στο θέμα. Άλλωστε, σκοπός είναι ο εμπλουτισμός της συζήτησης και των δεδομένων και όχι η μείωση των απαντήσεων σε ποσοτικές αφού αποτελεί πιλοτική έρευνα και στόχο έχει να αποσπάσει πληροφορίες για τον τρόπο έγκαιρης πληροφόρησης των γονέων στην ελληνική πραγματικότητα. Δεν γίνεται μεγάλη αναφορά στην συνέντευξη διότι εξυπηρετεί απλά και μόνο στην επιβεβαίωση κάποιων αρχικών υποθέσεων, για την συνέχεια της κύριας έρευνας και τα αποτελέσματα της εξυπηρετούν στην ανάδειξη της αναγκαιότητας δημιουργίας πηγών πληροφόρησης. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε τα αποτελέσματα της παρουσιάστηκαν εν συντομία στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας.

Η δεύτερη τεχνική είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ήταν διαμορφωμένο με την κλίμακα Likert και έδινε τη δυνατότητα διαβάθμισης της απάντησης. Για κάθε μία ερώτηση υπήρχαν πέντε πιθανές απαντήσεις (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα Πολύ, και εκφράστηκαν με αριθμούς από το 1 ως το 5 αντίστοιχα). Το ερωτηματολόγιο περιείχε δώδεκα ερωτήσεις και σε κάθε μία από αυτές υπήρχε μία ανοιχτή ερώτηση που έδινε τη δυνατότητα πρόσθετων σχολίων ή παρατηρήσεων από τους συμμετέχοντες, με σκοπό την καταγραφή των δικών τους απόψεων. Η συγκεκριμένη επιλογή χρησιμοποιήθηκε με σκοπό οι συμμετέχοντες να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τη δική τους προσωπική επιλογή, ακολουθώντας την συμβουλή του Κειμένου για Όλους η οποία προτείνει να δίνεται η δυνατότητα έκφρασης των ιδιαίτερων προτιμήσεων της ομάδας-στόχου στην οποία θα απευθύνεται το κείμενο. Για τον σχεδιασμό των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές του Κειμένου για Όλους και οι κατευθυντήριες γραμμές του Σχεδιασμού για Όλους.

5. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν αναγκαίος ο διαχωρισμός της σε δύο μέρη. Στην πρώτη φάση, έγινε η διερεύνηση των ερωτημάτων που αφορούσαν στους τρόπους ενημέρωσης των γονέων και κατά πόσο είναι εύκολη η πρόσβαση τους σε αυτούς. Για την απάντηση των εν λόγω ερωτημάτων επικοινωνήσαμε με ειδικούς του ΚΕΔΔΥ του νομού Λάρισας και ήρθαμε σε επαφή μαζί τους αφού λάβαμε την απαραίτητη άδεια. Η συναντήσεις έγιναν σε δύο μέρες και οι συμμετέχοντες μίλησαν ξεχωριστά, ο καθένας, εκφράζοντας τις απόψεις τους για το θέμα. Οι άνθρωποι εκεί μας μίλησαν για τον τρόπο που οι ίδιοι ενημερώνουν τους γονείς, μας υπέδειξαν προβλήματα που προκύπτουν στην ενημέρωση των γονέων και προέβαλλαν την ανάγκη δημιουργίας τρόπων ενημέρωσης τους.

Στο δεύτερο μέρος και αφού μελετήθηκε εκτενώς η βιβλιογραφία που συλλέχθηκε και αναφερόταν στον Καθολικό Σχεδιασμό και στο Κείμενο για Όλους (easy-to-read) σχεδιάστηκε ένα φυλλάδιο-οδηγός ο οποίος αποτέλεσε και το ερευνητικό αντικείμενο της δεύτερης φάσης. Σε αυτό το σημείο σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στις αρχές του Κειμένου για Όλους και στη μέθοδο του Καθολικού Σχεδιασμού και σκοπό είχε να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο το φυλλάδιο-οδηγός αντιστοιχούσε σε αυτές. Σε αυτή τη φάση επιλέχθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και γονείς και εκπαιδευτικοί από το νομό Λάρισας. Οι άνθρωποι αυτοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αφού τους έγινε γνωστός ο σκοπός της έρευνας και δέχτηκαν να συμβάλλουν σε αυτήν. Τέλος, με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και την υπάρχουσα βιβλιογραφία θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας.

6. Αποτελέσματα έρευνας.

Πριν από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως δεν χρειάστηκε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με κάποιο ειδικό πρόγραμμα εκτός κάποιας εξαγωγής ποσοστών και παρουσίασης του αριθμού απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση, διότι η έρευνα βασίστηκε σε ήδη υπάρχουσα θεωρία και τα αποτελέσματα θα αναλυθούν με βάση αυτή.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια ήταν κυρίως θετικά και υποδεικνύουν πως η χρήση της θεωρίας στο σχεδιασμό του φυλλαδίου-οδηγού έγινε ορθά. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν ήταν πενήντα δύο (52). Ο αριθμός των απαντήσεων που δόθηκε για κάθε ερώτηση δίνετε στον πίνακα 1.1.

Πίνακας 1.1 : Ο αριθμός των απαντήσεων που δόθηκε για κάθε ερώτηση.

Ο αριθμός των απαντήσεων που δόθηκαν για κάθε ερώτηση					
	1	2	3	4	5
Ερώτηση 1η	0	0	0	10	42
Ερώτηση 2η	0	0	0	15	37
Ερώτηση 3η	0	0	0	16	36
Ερώτηση 4η	0	0	0	15	37
Ερώτηση 5η	0	0	2	17	33
Ερώτηση 6η	0	0	1	18	33
Ερώτηση 7η	0	0	1	16	35
Ερώτηση 8η	0	0	2	20	30
Ερώτηση 9η	0	0	0	16	36
Ερώτηση 10η	0	0	0	12	40
Ερώτηση 11η	0	0	0	27	25
Ερώτηση 12η	0	0	1	7	44

Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο συγκεντρώθηκε στην επιλογή «Πάρα Πολύ» που αντιστοιχούσε στον αριθμό πέντε (5). Σε ορισμένες απαντήσεις μάλιστα το ποσοστό ξεπέρασε το 80%. Συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση «Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ενδιαφέρον και ελκυστικό προς ανάγνωση το φυλλάδιο, με την πρώτη ματιά;» το ποσοστό που συγκεντρώθηκε στην επιλογή «Πάρα Πολύ» έφτασε το 80,77% και στην δωδέκατη ερώτηση «σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το φόντο του φυλλαδίου είναι ευχάριστο και δεν κουράζει τον αναγνώστη;» το ποσοστό άγγιξε το 84,62%. Τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώθηκαν για όλες τις ερωτήσεις στις επιλογές 4 (Πολύ) και 5 (Πάρα Πολύ) ενώ σε ορισμένες ερωτήσεις ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων διάλεξε την επιλογή 3 (Αρκετά). Τα συνολικά ποσοστά των απαντήσεων που περιλάμβαναν τις επιλογές 3 (Αρκετά), 4 (Πολύ) και 5 (Πάρα Πολύ) ήταν 1,12%, 30,29% και 68,59% αντίστοιχα, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 1.3.

Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες διάλεξαν την επιλογή 3 (Αρκετά) ήταν η ερώτηση 5 «Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλο το μέγεθος και τον τύπο των εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο;» με ποσοστό 3,85%, η ερώτηση 6 «Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλα τα χρώματα των εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο;» με ποσοστό 1,92%, η ερώτηση 7 « Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ταιριάζουν οι εικόνες με το περιεχόμενο του κειμένου του φυλλαδίου» με ποσοστό 1,92% , η ερώτηση 8 « Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εικόνες βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου του φυλλαδίου;» με ποσοστό 3,85% και τέλος, η ερώτηση 12 « Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το φόντο του φυλλαδίου είναι ευχάριστο και δεν κουράζει τον αναγνώστη;» με ποσοστό 1,92%. Τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση φαίνονται στον πίνακα 1.2.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά των επιλογών 4 (Πολύ) και 5 (Πάρα Πολύ) είναι προφανές ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά έχουν συγκεντρωθεί στην επιλογή 5 (Πάρα Πολύ) εκτός από την ερώτηση 11 «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο του φυλλαδίου είναι επαρκείς;», στην οποία το ποσοστό της επιλογής 4 (Πολύ) είναι μεγαλύτερο από αυτό της επιλογής 5 (Πάρα Πολύ), όχι όμως με μεγάλη διαφορά (διαφορά 3,84%)

Πίνακας 1.2: Τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν για κάθε ερώτηση.

Ποσοστά απαντήσεων για κάθε ερώτηση (%)					
	1	2	3	4	5
Ερώτηση 1η	0	0	0	19,23	80,77
Ερώτηση 2η	0	0	0	28,85	71,15
Ερώτηση 3η	0	0	0	30,77	69,23
Ερώτηση 4η	0	0	0	28,85	71,15
Ερώτηση 5η	0	0	3,85	32,69	63,46
Ερώτηση 6η	0	0	1,92	34,62	63,46
Ερώτηση 7η	0	0	1,92	30,77	67,31
Ερώτηση 8η	0	0	3,85	38,46	57,69
Ερώτηση 9η	0	0	0	30,77	69,23
Ερώτηση 10η	0	0	0	23,08	76,92
Ερώτηση 11η	0	0	0	51,92	48,08
Ερώτηση 12η	0	0	1,92	13,46	84,62

Πίνακας 1.3. Συνολικό ποσοστό (%) που συγκέντρωσε κάθε επιλογή στο σύνολο των ερωτήσεων.

Συνολικό Ποσοστό που συγκέντρωσε κάθε επιλογή για το σύνολο των ερωτήσεων	
	Ποσοστό %
Επιλογή 1 (Καθόλου)	0
Επιλογή 2 (Λίγο)	0
Επιλογή 3 (Αρκετά)	1,12
Επιλογή 4 (Πολύ)	30,29
Επιλογή 5 (Πάρα Πολύ)	68,59

Όσον αφορά στην ανοιχτή ερώτηση που υπήρχε κάτω από κάθε ερώτηση και ζητούσε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν τη δική τους άποψη και να προτείνουν έναν άλλο τρόπο δεν δόθηκαν απαντήσεις. Ο αριθμός των ατόμων που απάντησαν σε αυτές ήταν ελάχιστος και μάλιστα οι περιγραφές των απόψεων τους περιοριζόταν σε μία ή δύο ερωτήσεις και ήταν ιδιαίτερα λακωνική. Μάλιστα πολλοί εξέφραζαν τις θετικές εντυπώσεις τους από το φυλλάδιο και δεν πρότειναν κάποια αλλαγή.

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση 2 «Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλο το μέγεθος και τον τύπο της γραμματοσειράς;» κάποιοι πρότειναν η γραμματοσειρά να αλλάξει στυλ, να μεγαλώσει και να τονιστεί λίγο περισσότερο. Απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής «*Τα μαύρα πλάγια γράμματα θα μπορούσαν ίσως να γίνουν σε Bold και Ariel γραμματοσειρά και ίσως όχι πλάγια.*» και «*Θα μπορούσε να χρησιμοποιήσεις μία διαφορετική, όχι τόσο συνηθισμένη γραμματοσειρά.*» Στην ερώτηση 5 «Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλο το μέγεθος και τον τύπο των εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο;» οι συμμετέχοντες πρότειναν την αύξηση του μεγέθους των εικόνων και την απόδοση των εικόνων με πιο παιδικό τρόπο. Μέσα στις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής, «*Λίγο μεγαλύτερο μέγεθος στις εικόνες.*», «*Το μέγεθος (των εικόνων) είναι κατάλληλο αλλά θα μπορούσε να χρησιμοποιήσεις λίγο πιο παιδικές εικόνες*» και «*Θα προτιμούσα οι εικόνες να είχαν παιδικούς ήρωες, όπως Winnie the pooh, Mickey Mouse, Goofy, που οπτικά ίσως να απηχούσαν καλύτερα στους αναγνώστες.*» Στην ερώτηση 6 «Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλα τα χρώματα των εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο;» ένας συμμετέχων εξέφρασε ακριβώς αντίθετη άποψη από τους υπόλοιπους, ο οποίος απάντησε το εξής «*να γίνουν λίγο πιο έντονα τα χρώματα.*» Οι άλλοι

συμμετέχοντες απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση τα εξής *«τα χρώματα είναι τέλεια, σε απαλούς τόνους, ξεκούραστα και άνετα στο μάτι του αναγνώστη»* , *«Τα χρώματα και οι εικόνες δεν είναι κουραστικές, είναι ευχάριστο να το παρακολουθείς»* και *«έμεινα ενθουσιασμένη με τα χρώματα που συνοδεύουν το κείμενο»*. Στην ερώτηση 8 *«Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εικόνες βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου του φυλλαδίου;»* απάντησαν πως είναι αρκετά βοηθητικές για την κατανόηση του κειμένου ενώ ένας συμμετέχων απάντησε το εξής *«Θεωρώ ότι οι αγαπημένοι ήρωες των παιδιών που προανέφερα ίσως να βοηθούσαν παραπάνω σε αυτό.»* Στην ερώτηση 10 *«Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι σημαντικές πληροφορίες τονίζονται ιδιαίτερα στο κείμενο του φυλλαδίου;»* μόνο ένα συμμετέχων δήλωσε πως θα ήταν καλό οι πληροφορίες που τονίζονται να συνοδεύονται από κάποιου είδους υπογράμμιση. Γενικότερα τα σχόλια που γράφτηκαν ήταν ιδιαίτερα θετικά και ενθουσιώδη για το αποτέλεσμα που τους παρουσιάστηκε. Μερικά από αυτά τα σχόλια είναι: *«Πολύ ενδιαφέρον και κατατοπιστικό το φυλλάδιο»* *«Έμεινα ικανοποιημένος από τον τρόπο ανάπτυξης του θέματος»* και *«Οι γονείς ενημερώνονται (από το φυλλάδιο-οδηγό) ικανοποιητικά και κατανοούν παρανοήσεις σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες»*.

7. Συζήτηση

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, είναι εμφανές ότι μέσα από την πιλοτική έρευνα που διεξήχθη τονίζονται ιδιαίτερα οι ελλείψεις στον τομέα της ενημέρωσης των γονέων, για το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών, στην Ελλάδα. Η ενημέρωσή τους γίνεται, κυρίως, μέσα από τα ΚΕΔΔΥ και μερικές φορές, μέσω του σχολείου ή κάποιων συλλόγων που δραστηριοποιούνται σε κάποιες περιοχές της Ελλάδας. Η χρήση δύσκολων όρων από τους ειδικούς δεν βοηθά και δημιουργεί περαιτέρω εμπόδια στην διαδικασία ενημέρωσης. Πολλές προσπάθειες γίνονται από τους ανθρώπους που εργάζονται στο ΚΕΔΔΥ για να βοηθήσουν στην ενημέρωση των γονέων συντάσσοντας άρθρα και γράφοντας εξατομικευμένες οδηγίες όσο είναι δυνατό. Παρόλα αυτά πολλές φορές και οι ίδιοι οι γονείς αδυνατώντας να βρουν πηγές πληροφόρησης παραιτούνται από τη διαδικασία. Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύονται κατά κάποιο τρόπο από προηγούμενη έρευνα που έχει διεξάγει η Χιδερίδου-Μανδαρή (2010) σε γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες με σκοπό να καταγράψει τις εμπειρίες τους. Είναι ανάγκη λοιπόν να δημιουργηθεί υλικό, το οποίο θα είναι εύκολα προσβάσιμο από τους γονείς που θέλουν να ενημερωθούν στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών, και το οποίο δεν θα περιέχει δυσνόητους όρους με σκοπό να ενθαρρύνει τον αναγνώστη να το διαβάσει και να ενημερωθεί από αυτό.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, δημιουργήσαμε ένα φυλλάδιο-οδηγό το οποίο αποτελεί ένα πρακτικό οδηγό ενημέρωσης των γονέων βασισμένο στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και του Κειμένου για Όλους. Αυτό το φυλλάδιο-οδηγός, αφού αποτέλεσε αντικείμενο της δεύτερης φάσης της έρευνας και διερευνήθηκε, βάσει των απαντήσεων, το ποσοστό στο οποίο ανταποκρίνεται στις αρχές σχεδιασμού του, προσφέρεται ως μια απάντηση στην τόσο έντονη ανάγκη των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Αναλύοντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια γίνεται σαφές ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσέγγισαν θετικά τον οδηγό και ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από τον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών. Το γεγονός ότι δεν υπήρχαν ιδιαίτερες προτάσεις αλλαγών στον οδηγό και λαμβάνοντας υπόψιν τα υψηλά ποσοστά των επιλογών 4 (Πολύ) και 5 (Πάρα Πολύ) καταδεικνύει πως ο οδηγός αποτελεί ευχάριστο και συνάμα αποτελεσματικό μέσο ενημέρωσης για τους γονείς. Επιπλέον, η θετική στάση των συμμετεχόντων, που διαφαίνεται από τα σχόλια τους στο ερωτηματολόγιο, προδίδει την καταλληλότητα και την ελκυστικότητα του οδηγού καθώς και την συμφωνία που προκύπτει μεταξύ του σχεδιασμού του και των αρχών βάσει των οποίων σχεδιάστηκε.

Παρόλο που το φυλλάδιο-οδηγός αξιολογήθηκε θετικά από τους συμμετέχοντες, κρίνεται σκόπιμη η επέκταση των ερευνών, όσον αφορά στους τρόπους ενημέρωσης των γονέων και η ανάπτυξη παρόμοιων οδηγών, με σκοπό την πλήρη ενημέρωση των ενδιαφερόμενων, χωρίς να αποκλείονται οι ομάδες των ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες. Προτείνεται, μάλιστα, η ανάπτυξη και άλλων οδηγών που θα αφορούν στην ενημέρωση σε άλλες πτυχές ζητημάτων της Ειδικής Αγωγής. Τέτοιοι οδηγοί θα μπορούσαν να συνταχθούν με θέμα τον αυτισμό, την νοητική υστέρηση, τα κινητικά προβλήματα κ.α.. Αυτό θα αποτελούσε σημαντικό βήμα για την ενημέρωση των γονέων και θα έδινε στους γονείς ένα πρώτο βήμα στην ενημέρωση και κατ' επέκταση την έγκαιρη παρέμβαση ή πρόληψη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αραμπατζή, Κ. (2008). Design for all- Ο Καθολικός Σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- Αραμπατζή, Κ. (2009). Εισαγωγή στη μέθοδο «Κείμενο για Όλους» . Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- Αραμπατζή, Κ., Γκύρτης, Κ., Ευσταθίου, Α., Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου, Μ., (2011) Ανάπτυξη Προσβάσιμου Εκπαιδευτικού και Εποπτικού Υλικού για μαθητές με Αναπηρίες. Στο Αλεξανδρή Ν., Βλάμος, Π., Δουληγέρης, Χ., Μπελεσιώτης Β.Σ. (επιμ.). Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Πρακτικά του 3rd Conference on Informatics Education, σελ. 79-90, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Καπετάνιος, Β., (2000). Τρόποι Συνεργασίας με Οικογένειες Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, ΕΛΛΗΝ
- Παντελιάδου, Σ., (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί, Πεδίο (διευρυμένη έκδοση).
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ., (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά. Εκδόσεις Γράφημα
- Τζουριάδου, Μ., (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες, Θέματα Ερμηνείας και Αντιμετώπισης, Προμηθεύς
- Χιδερίδου-Μανδαρή, Α., (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες. Εμπειρίες Γονέων, Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Barrow, Bolger, Casey, Cronin, Gadd, Henderson, Aileagain, O'Connor, O'Donoghue, Quinn & Tinney (2011). Make it Easy: A guide to preparing Easy to Read information.
- Burgstaller,S.(2009). Universal Design: Process, Principles and Applications. DO-IT, University of Washington

- Bjork, E. (2009). Many become losers when the Universal Design perspective is neglected: Exploring the true cost of ignoring Universal Design principles. *Technology and Disability*, 21, 117-125
- Edyburn, D. L.. (2005). Universal Design for Learning. *Special Education Technology Practice*, 7(5), 16-22.
- Edyburn, D. L.. (2010). Would You Recognize Universal Design for Learning If You Saw It? Ten Propositions For New Directions For The Second Decade of UDL, Department of Exceptional Education, University of Wisconsin-Milwaukee, Volume 33.
- Foasberg, N.. (2011). Adoption of E-Book Readers among College Students: A Survey. *Information Technology and Libraries*
- Freyhoff, G., Hess, G., Kerr, L., Tronbacke, B., Van Der Veken, K. (1998). *Make it Simple*. Cornell University, ILR School.
- Healy, B., (1997). Helping Parents Deal with the Fact That Their Child Has a Disability, στο <http://www.ldonline.org>.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., Jackson, R., (2002). Providing New Access to the Curriculum: Universal Design for Learning, *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 35, No. 2, pp. 8-17.
- Larson, L. C. (2010). Digital Readers: The Next Chapter in E-Book Reading and response. *The reading Teacher*, 64(1), 15-22.
- Martin K., Quan-Haase, A. (2013). Are E-books Replacing Print Books? Tradition, Serendipity and Opportunity in the Adoption and Use of E-Books for Historical Research and Teaching. *Journal of the American society for Information Science and Technology*, 64 (5), 1016-1028.
- Morra, T., Reynolds, J. (2010). Universal Design for LearningQ Application for Technology- Enhanced Learning. *The Journal of the Virginia Community Colleges*, 15, 43-51.

N.C. State. (1997). The principles of Universal Design. Στο

http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.

Rose, D. H., Meyer, A. (2002). Universal Design for Learning: Teaching Every Student in the Digital Age. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D. H., Gravel, J.W. (2012). CURRICULAR OPPORTUNITIES IN THE DIGITAL AGE. Students at the Center, teaching and Learning in the Era of the Common Core. Jobs For The Future Project

Tronbacke, B. (1993). Easy to Read Publishing. <http://www.easytoread-network.org>.

Vassiliou, M., Rowley, J. (2008). Progressing the definition of “e-book”. Library Hi Tech, 26(3), 355-368.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Ημι-Δομημένης Συνέντευξης στο ΚΕΛΔΥ Α' Φάσης

1. Από πού παραπέμπονται συνήθως οι γονείς για να έρθουν εδώ και να ζητήσουν συμβουλές ή εξέταση των παιδιών τους για να δουν αν υφίστανται Μαθησιακές Δυσκολίες;
2. Ζητούν να τους δοθούν περαιτέρω πληροφορίες για τις Μαθησιακές Δυσκολίες;
3. Παρουσιάζουν βελτίωση όσον αφορά στις γνώσεις που λαμβάνουν γύρω από το θέμα ώστε σε κάθε συνεδρία να ζητούν περισσότερες πληροφορίες και να εμβαθύνουν στο θέμα για να βοηθήσουν τα παιδιά να το αντιμετωπίσουν και τους ίδιους να κατανοήσουν το πρόβλημα;
4. Πώς αντιδρούν οι γονείς στη διάγνωση των Μ.Δ. ;
5. Υπάρχουν διαφορετικές αντιδράσεις από αυτούς που ήδη γνωρίζουν κάποια πράγματα και από αυτούς που δεν γνωρίζουν;
6. Με ποιους τρόπους ενημερώνετε για τις Μ.Δ.;
7. Ποιόν από αυτούς χρησιμοποιείτε περισσότερο;
8. Τους παροτρύνεται να απευθυνθούν κάπου αλλού ή να ψάξουν περισσότερες πληροφορίες; (για παράδειγμα στο διαδίκτυο)
9. Ακολουθούν αυτή τη συμβουλή ή μένουν σε αυτά που τους λέτε εσείς;
10. Κυκλοφορεί επαρκές ενημερωτικό υλικό για τις Μ.Δ.; Είναι προσβάσιμο για οποιονδήποτε ; (ακόμα και σε αναλφάβητους;)

Ερωτηματολόγιο Β' Φάσης

Επιλέξτε τον αριθμό της απάντησης σύμφωνα με την άποψη σας.

1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα Πολύ

1. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε ενδιαφέρον και ελκυστικό προς ανάγνωση το φυλλάδιο, με την πρώτη ματιά;

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

2. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλο το μέγεθος και τον τύπο της γραμματοσειράς;

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

3. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλη τη γραμματική και το συντακτικό του κειμένου του φυλλαδίου;

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

4. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι απλό και κατανοητό;

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

5. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλο το μέγεθος και τον τύπο των εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο;

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

6. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλα τα χρώματα των εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο;

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ταιριάζουν οι εικόνες με το περιεχόμενο του κειμένου του φυλλαδίου:

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

8. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εικόνες βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου του φυλλαδίου:

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

9. Σε ποιο βαθμό βρίσκετε κατάλληλο τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών που περιέχονται στο φυλλάδιο:

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

10. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι σημαντικές πληροφορίες τονίζονται ιδιαίτερα στο κείμενο του φυλλαδίου:

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

11. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο του φυλλαδίου είναι επαρκείς :

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

12. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το φόντο του φυλλαδίου είναι ευχάριστο και δεν κουράζει τον αναγνώστη:

1 2 3 4 5

Η δική σας πρόταση

Μαθησιακές Δυσκολίες

Πρακτικός οδηγός για γονείς

Επιμέλεια κειμένου : Βλάνδου Μαρία
Εικονογράφηση : Βλάνδου Μαρία, Διαμάντης Μενέλαος

Περιεχόμενα

Σε αυτό το φυλλάδιο θα βρείτε:



- ένα τεστ για τις **Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.)**,



- πληροφορίες για το που μπορείτε να απευθυνθείτε και διαδικασίες που θα ακολουθήσετε,



- τρόπους για να κάνετε το μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού σας ένα ευχάριστο και ασφαλές μέρος για μάθηση,



- τρόπους βελτίωσης της αυτοεκτίμησης του παιδιού,



- που μπορείτε να βρείτε περισσότερες πληροφορίες πάνω στο θέμα των **Μαθησιακών Δυσκολιών**.

Τεστ



*Το Τεστ που ακολουθεί
δεν αποτελεί από μόνο του δείγμα ότι το παιδί σας αντιμετωπίζει
Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σχεδιασμένο ως ένας βοηθητικός οδηγός.
Κατά την συμπλήρωση του σκεφτείτε την συμπεριφορά του παιδιού
κατά τους τελευταίους τουλάχιστον 6 μήνες.*

*Τα γκρι τετράγωνα υποδεικνύουν την μικρή σημασία της
περιγραφόμενης συμπεριφοράς στην αντίστοιχη
ηλικιακή ομάδα.*

Κίνηση

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
• Φαίνεται αδέξιος, ρίχνει πράγματα κάτω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν μπορεί να συγχρονίσει τα χέρια με το βλέμμα του και αποτυγχάνει σε δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται με κουμπιά, κρεμάστρες, φερμουάρ και το δέσιμο των παπουτσιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ζωγραφίζει ανώριμα σε σχέση με την ηλικία του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να χρωματίσει μέσα σε γραμμές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Πιάνει το μολύβι αδέξια, δεν κάνει καλά γράμματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται με τα μικρά αντικείμενα που απαιτούν λεπτομέρεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν του αρέσει να γράφει/ζωγραφίζει και το αποφεύγει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ομιλία

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
• Παρουσιάζει καθυστέρηση στην ομιλία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Μιλάει πολύ δυνατά ή πολύ σιγανά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να ονομάσει αντικείμενα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε ένα θέμα όταν μιλάει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Χρησιμοποιεί παράξενες λέξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να πει ξανά μια ιστορία που μόλις έχει ακούσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Χρησιμοποιεί συνεχώς τις ίδιες λέξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Χρησιμοποιεί λανθασμένα την γραμματική και τις λέξεις μέσα στη συζήτηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Προφέρει λανθασμένα λέξεις πολύ συχνά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Μπερδεύει λέξεις που ακούγονται παρόμοια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται στην ομοιοκαταληξία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν του αρέσουν τα βιβλία ή οι ιστορίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να καταλάβει οδηγίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να κατανοήσει παροιμίες, καθημερινές εκφράσεις, χιούμορ κτλ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Διάβασμα

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
• Μπερδεύει γράμματα που μοιάζουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να θυμηθεί λέξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Χάνει τη σειρά την οποία διαβάζει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Μπερδεύει λέξεις που μοιάζουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων σε λέξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να μάθει να διαβάζει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να ονομάσει τα γράμματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να συνδέσει γράμματα με ήχους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν συσχετίζει άγνωστες λέξεις με παλιές αλλά μαντεύει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Διαβάζει αργά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Προσπερνάει λέξεις καθώς διαβάζει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν θυμάται εύκολα καινούργιες λέξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Αποφεύγει να διαβάσει ή διαβάζει απρόθυμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Γραπτός λόγος

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
• Αποφεύγει το γράψιμο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Καθυστερεί να μάθει τον τρόπο γραφής και αντιγραφής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Γράφει ακατάστατα και ελλιπή, σβήνει πολύ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να θυμηθεί την μορφή των γραμμάτων και των αριθμών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Συχνά αλλάζει τη σειρά γραμμάτων, αριθμών και συμβόλων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να “μείνει στην γραμμή” όταν γράφει και έχει άνισα κενά στο γραπτό του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να αντιγράψει (μπερδεύει παρόμοια γράμματα και αριθμούς).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να διορθώσει το γραπτό του/της.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Προσοχή

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
• Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε εργασίες και δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες και δεν μπορεί να τελειώσει τις εργασίες του/της.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να οργανώσει τα καθήκοντά και τις δραστηριότητες του/ της.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Αποφεύγει, αντιπαθεί δραστηριότητες που απαιτούν σκέψη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Χάνει πράγματα που είναι αναγκαία για τις δραστηριότητες και τα καθήκοντά του/της. .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Αποσπάται εύκολα η προσοχή του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ξεχνάει καθημερινές δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Μαθηματικά

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
• Δυσκολεύεται στην απλή αριθμητική και στην ένα προς ένα αντιστοιχία αριθμών, συμβόλων και αντικειμένων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν μπορεί να τελειοποιήσει την μαθηματική γνώση. (αναγνώριση ποσοτήτων χωρίς μέτρημα)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται στην μάθηση και απομνημόνευση βασικών αρχών της πρόσθεσης και της αφαίρεσης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να μάθει στρατηγικές αρχές/σημεία την μέτρησης. (2, 5, 10, 100)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολία υπολογισμών.(ποσότητες, αξίες)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολία σύγκρισης. (μεγαλύτερο από, μικρότερο από)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν μπορεί να πει την ώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Καθώς και να συλλάβει την έννοια του χρόνου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να μετρήσει γρήγορα και να κάνει υπολογισμούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Κοινωνικά/Συναισθηματικά

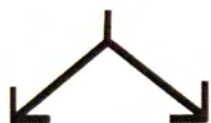
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
• Δεν μπορεί να καταλάβει τις διαθέσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του.(μπορεί να πει το λάθος πράγμα την λάθος στιγμή)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Μπορεί να αντιδράσει ακατάλληλα στο πείραγμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να μπει σε μια κοινωνική ομάδα, καθώς και να διατηρήσει θετική εικόνα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του όταν υπάρχει εκνευρισμός.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει την πίεση μιας ομάδας, την ταπείνωση και τις ξαφνικές προκλήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Άλλα

	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
• Μπερδεύει το αριστερά με το δεξιά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Συχνά χάνει αντικείμενα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δυσκολεύεται να μάθει καινούργια παιχνίδια και να λύσει παζλ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Αναβάλλει υποχρεώσεις από τη μια μέρα στην άλλη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Δεν έχει την αντίληψη προσαρμογής των ικανοτήτων του από μια κατάσταση σε μια άλλη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πηγή: National Center for Learning Disabilities-Learning Disabilities Checklist

Που μπορώ να απευθυνθώ;



Στο ΚΕΔΔΥ της περιοχής.

Στο Πιστοποιημένο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο της περιοχής.

Τι είναι το ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) ;

Είναι μία υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας που :

- αξιολογεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και βγάζει συμπεράσματα,
- δίνει οδηγίες στους μαθητές και στους γονείς, τρόπους για να βοηθηθούν και τους υποστηρίζει.



Γιατί να πάμε;



Επειδή θα βοηθήσουν το παιδί να μαθαίνει ευκολότερα και πιο ευχάριστα.



Τι θα κάνει εκεί το παιδί;



- Θα συναντήσει την ομάδα και θα ενημερωθεί για το πρόγραμμα της ημέρας θα συναντήσει μέχρι πέντε ανθρώπους της ομάδας και θα μιλήσουν, θα διαβάσουν, θα γράψουν και θα δουν εικόνες.

Χρειάζεται προετοιμασία;



- Χρειάζεται μόνο καλή διάθεση.
- Το παιδί να μην είναι κουρασμένο και να έχει φάει καλά.



- Είναι καλό να έχει μαζί του μερικά γραπτά του από το σχολείο.

Αλήθειες για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

1. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες **δεν** είναι διαταραχή.



2. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες **δεν** έχουν χαμηλή νοημοσύνη.



3. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να μάθουν.



4. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν τους ανθρώπους κάθε ηλικίας.



5. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες **δεν** έχουν θεραπεία.



6. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο.

7. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες **δεν** είναι απλά τεμπέληδες.



8. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες **δεν** αντιμετωπίζουν πρόβλημα μόνο στα μαθήματα του σχολείου.

Πως βοηθάω το παιδί στο σπίτι;

Πώς μαθαίνει το παιδί σας;

Ο κάθε ένας από εμάς έχει το δικό του τρόπο μάθησης. Μερικοί άνθρωποι μαθαίνουν ευκολότερα:

Βλέποντας ή διαβάζοντας:



- Μαθαίνει καλύτερα βλέποντας ή διαβάζοντας.
- Τον βοηθούν οι γραπτές σημειώσεις, οι οδηγίες, τα διαγράμματα, οι χάρτες και οι εικόνες.
- Μπορεί να του αρέσει να ζωγραφίζει, να διαβάζει, και να γράφει, πιθανώς να είναι καλός/ή στην ορθογραφία.

Ακούγοντας:



- Μαθαίνει καλύτερα ακούγοντας.
- Τα πάει καλά σε περιβάλλοντα μάθησης που χρησιμοποιούν τον διάλογο.
- Ωφελείται από τις συζητήσεις στην τάξη, προφορικές οδηγίες, ομάδες μελέτης.
- Μπορεί να αγαπά τη μουσική και τις γλώσσες.

Κάνοντας κάτι:



- Μαθαίνει καλύτερα ενεργώντας.
- Τα πάει καλύτερα όταν μπορεί να κινηθεί, να αγγίξει, να εξερευνήσει και να δημιουργήσει, προκειμένου να μάθει.
- Ωφελείται από τις δραστηριότητες των χεριών, τα εργαστηριακά μαθήματα και τις εκδρομές
- Μπορεί να αγαπά τον αθλητισμό, το θέατρο, το χορό και τις πολεμικές τέχνες.

*Μπορούμε να βοηθήσουμε ένα παιδί με
Μαθησιακές Δυσκολίες αναγνωρίζοντας τον τρόπο
με τον οποίο μαθαίνει.*



Θυμηθείτε:
*Τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς είναι
το αποτέλεσμα της σύγχυσης που νιώθει το παιδί με
Μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα συμπεριφοράς
είναι το αποτέλεσμα των Μαθησιακών Δυσκολιών και
όχι η αιτία.*



Η θετική αντιμετώπιση του παιδιού σας είναι πολύ θετική για την εξέλιξή του.

Τι μπορούμε να κάνουμε ως γονείς;



- Αποδεχόμαστε τις δυσκολίες του παιδιού μας.



- Συνεργαζόμαστε με το σχολείο του.



- Απευθυνόμαστε σε ειδικούς για την αξιολόγηση του παιδιού.



- Στηρίζουμε και ενθαρρύνουμε κάθε προσπάθειά του, όσο ασήμαντη και να είναι.

Συμβουλές για παιδιά και γονείς που βοηθούν στη μελέτη:

- Να έχει τον δικό του χώρο εργασίας,
- κατάλληλο για μελέτης και
- έτοιμα όλα τα υλικά που θα χρειαστούν.



- Τακτικές ώρες μελέτης,
- καθώς και κατάλληλη ώρα για μελέτη.

- Αρχίστε με κάτι εύκολο.
- Οι οδηγίες και οι επεξηγήσεις πρέπει να είναι σαφής και συγκεκριμένες.



- Μάθετε να σταματάτε και να κάνετε διάλειμμα.

- Χρησιμοποιήστε όλες του τις αισθήσεις. Ακοή, όραση και αφή.
- Χρησιμοποιήστε πολυμέσα, (υπολογιστή, MP3, κασέτα ήχου, DVD)





- Χρησιμοποιήστε ένα κίτρινο ή πορτοκαλί μαρκαδόρο για να χρωματίζετε τα σημαντικά σημεία στα βιβλία.

- Διαβάστε εξωσχολικά βιβλία , περιοδικά ή εφημερίδες, κόμικς , παραμύθια, αθλητικές εφημερίδες



- Συμφωνήστε από κοινού για τους στόχους της εβδομάδας.

- Κάντε επανάληψη



- Τηρήσετε τα χρονικά όρια που έχετε θέσει εξ αρχής.

Μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για:

1. Επίλυση προβλημάτων
2. Γραφή/ορθογραφία
3. Έλεγχος
4. Έκθεση



Κατανοώντας τους διαφορετικούς τύπους των Μαθησιακών Δυσκολιών και τα σημάδια τους, μπορείτε να εντοπίσετε τις συγκεκριμένες προκλήσεις που αντιμετωπίζει το παιδί σας και να βρείτε προγράμματα θεραπείας που λειτουργούν.

1. Στρατηγική: Κατανόηση και επίλυση προβλημάτων



- Ζωγραφίστε μία εικόνα.
- Μαντέψτε και ελέγξτε.
- Κάνετε λίστα.
- Κάνετε πίνακα.
- Παίξτε ρόλους.
- Δουλέψτε αντίστροφα (ξεκινάω από το τέλος).
- Γράψτε μία μαθηματική πρόταση (πχ. $2+3=5$).
- Χρησιμοποιήστε αντικείμενα.

2. Στρατηγική: Γραφή και ορθογραφία



- Ψιθυρίζετε την ορθογραφία ενώ την γράφετε.
- Διαβάστε δυνατά, ξεχωρίστε τις συλλαβές.
- Εξασκηθείτε με μικρές λέξεις
- Ελέγξτε, διορθώστε

3. Στρατηγική: Ελέγχου και διόρθωσης



- Ελέγξτε λέξεις, προτάσεις και κείμενο
- Προσεκτικός έλεγχος
- Ελέγξτε το περιεχόμενο
- Ελέγξτε συγκεκριμένα ορθογραφικά λάθη

*Χρησιμοποιείτε διάφορους τρόπους
εξάσκησης για να κινητοποιήσετε
το παιδί σας*



4. Στρατηγική: Έκθεση



- Γράψτε τις παραγράφους.
- Ξαναγράψτε αν χρειαστεί.
- Συνθέστε το κείμενο.
- Διορθώστε.

*Εφαρμόστε τις τεχνικές για
όσο χρειαστεί, μέχρι το παιδί να
μπορεί να τις χρησιμοποιεί
μόνο του.*

Κύκλος αποτυχίας

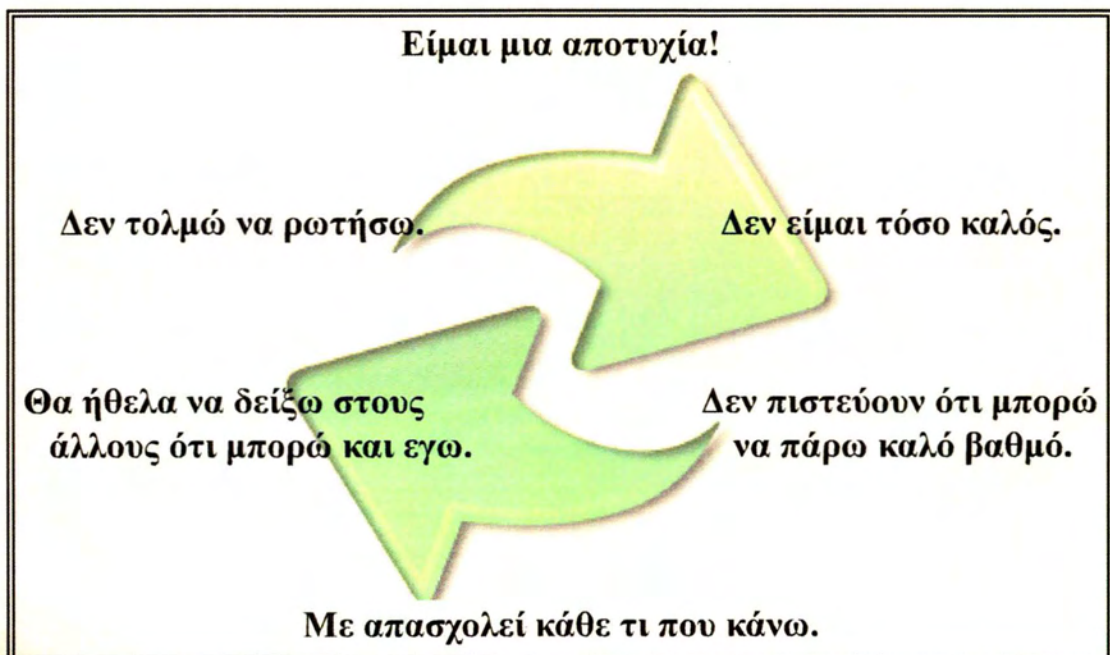
Στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν πολύ γρήγορα την μάθηση και την συμπεριφορά για παράδειγμα:



- Τα προβλήματα μοιάζουν ανυπέρβλητα
- Οι οδηγίες δεν γίνονται κατανοητές
- Γίνονται λάθη τα οποία οδηγούν όλη την τάξη σε γέλια.
- Συνεχώς του υπενθυμίζουν ότι πρέπει να δουλεύει περισσότερο.

Πιθανές αντιδράσεις του παιδιού

- Διαμαρτύρεται, γίνεται επιθετικό.
- Δεν θέλει να πάει άλλο στο σχολείο.



Βελτίωση αυτοεκτίμησης σε 6 βήματα.



Την αύξηση της αυτοεκτίμησης μπορεί να βοηθήσουν, μικροί στόχοι και αρμοδιότητες, στις οποίες μπορεί το παιδί να αντεπεξέλθει με ευκολία.



1. Επικοινωνία

Συζητήστε μαζί του πιθανά προβλήματα που αντυμετωπίζει και σχεδιάστε μαζί την λύση βήμα-βήμα.



2. Εξάσκηση

Επαναλάβετε τις τεχνικές διαβάσματος και επίλυσης ασκήσεων μέχρι το παιδί να τις εφαρμόζει μόνο του.



3. Ασφάλεια και ελπίδα

Προσφέρετέ του ένα ασφαλές περιβάλλον. Επιτρέψτε στο παιδί σας να κάνει λάθη και μην το μαλώνετε για αυτά. Παρόλα αυτά βοηθήστε το να εξασκηθεί σε αυτά για να μπορέσει να βελτιωθεί.



4. Έπαινος

Επαινείτε το συχνά για πράγματα για πράγματα που κάνει σωστά, γιατί μόνο έτσι αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του.



5. Υπομονή

Να είστε υπομονετικοί με το παιδί σας και να το βοηθάτε με αγάπη.



6. Ευκαιρίες επιτυχίας

Δώστε στο παιδί την ευκαιρία να τα καταφέρνει μόνο του σε καθημερινές δραστηριότητες.

Αμοιβές

Ποιες μπορεί να είναι οι αμοιβές;

Είναι τα ενδιαφέροντα του παιδιού, οι αγαπημένες δραστηριότητες, ένα φαγητό, μία εκπομπή στην τηλεόραση, ένα καινούργιο παιχνίδι κ.α.

Πως χρησιμοποιούμε τις αμοιβές;



- καταγράφουμε αυτά που αρέσουν στο παιδί



- τις βάζουμε σε σειρά από τα πιο μικρά στα πιο μεγάλα



- ορίζουμε το πότε και γιατί θα δίνονται οι αμοιβές



- ορίζουμε το πως θα μαζεύονται οι πόντοι για τις αμοιβές.



**Οι συνέπειες, τόσο οι αμοιβές,
όσο και οι τιμωρίες πρέπει να εφαρμόζονται με ταχύτητα &
συνέπεια.**

Πληροφορίες για τις Μ.Δ.



Βρίσκουμε:

Στο internet :

- www.dyslexia-goneis.gr
- www.specialeducation.gr στην ενότητα μαθησιακές δυσκολίες
- www.dyslexia.gr



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121465

