

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ελληνικό σύστημα εξετάσεων στη Β/θμια εκπαίδευση
και μαθητές/ριες με Δυσλεξία:
προτάσεις και προσαρμογές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

Α΄ ΕΠΙΒΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. Μήτσης Ναπολέον
Β΄ ΕΠΙΒΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ. Ανδρέου Γεωργία



ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Αντιγόνη Θ. Σδρόλια

Βόλος, Φεβρουάριος 2009



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

Αριθ. Εισ.: 7986/1
Ημερ. Εισ.: 19-01-2010
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.914 4
ΣΔΡ

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α.1 : Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ	8
Α.1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	8
Α.1.2. ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	11
1.2.1. ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	17
Α.1.3. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....	19
Α.1.3.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ...	20
Α.1.3.2. ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	25
Α.1.3.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α.2 : Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	36
Α.2.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΔΙΑΓΝΩΣΗ.....	36
Α.2.2. ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ.....	37
2.2.1. ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.): ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ, ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ.....	38
2.2.2. ΚΕΝΤΡΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ Η ΚΕΝΤΡΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ Η ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ	40
Α.2.3. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α.3 : ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	44
Α.3.1. ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΣΗΜΕΡΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	45
Α.3.2. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	45
ΜΕΡΟΣ Β΄ : Η ΕΡΕΥΝΑ.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β.1 : Η ΜΕΘΟΔΟΣ	49
Β.1.1. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	49
Β.1.2. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	50
Β.1.3. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β.2 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	61
Β.2.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	61
Β.2.2. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β.3 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	87
ΜΕΡΟΣ Γ': ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ.1 : ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	92
Γ.1.1. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	92
Γ.1.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΙΚΑΙΟΤΕΡΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ.2 : ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ..... ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.	
Γ.2.1. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.).....	112
Γ.2.2. ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	118
Γ.2.3. ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ	121
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ.3 : ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....	132
Γ.3.1. ΑΡΧΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	132
Γ.3.2. ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ.....	138
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	154
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	157
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	171

*Αν το δυσλεξικό παιδί δε μαθαίνει με τον τρόπο που το διδάσκουμε,
οφείλουμε να το διδάξουμε με τον τρόπο που μαθαίνει.*

Ευχαριστίες

Απευθύνω ιδιαίτερες ευχαριστίες στους επιβλέποντες καθηγητές μου και ιδιαίτερα στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Γεωργία Ανδρέου για την άριστη συνεργασία που είχαμε, κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης, πολλές ευχαριστίες ανήκουν στην οικογένειά μου, όπως και στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, με τη βοήθεια των οποίων πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αντίφαση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη στο εξεταστικό σύστημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν η αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος και την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Ενώ, δηλαδή, η επίσημη πολιτεία δείχνει να μεριμνά και να ευαισθητοποιείται για τους μαθητές¹ που η ίδια ονομάζει «φυσικώς αδυνάτους» δίνοντάς τους ορισμένα προνόμια μπροστά στη δαμόκλειο σπάθη των εξετάσεων, την ίδια στιγμή δεν κάνει σχεδόν τίποτε, για να προετοιμάσει τους μαθητές αυτούς. Φαίνεται σαν να υπάρχει ένα «σχήμα πρωθύστερο»: πρώτα μεριμνώ για ρυθμίσεις στο εξεταστικό σύστημα κι έπειτα φροντίζω –αν φροντίζω– για το πώς ο μαθητής αυτός θα φτάσει στις εξετάσεις. Έχει, για παράδειγμα, ο υποψήφιος φοιτητής το «δικαίωμα» να εξεταστεί προφορικά στα αρχαία ελληνικά (!) ή στα λατινικά (!!), χωρίς να έχει προηγηθεί εκ μέρους του σχολείου καμία προσαρμογή της εξεταστέας ύλης, καμία προετοιμασία του μαθητή και, παράλληλα, σχεδόν καμία ενημέρωση των βαθμολογητών του. Με αφορμή, λοιπόν, τους παραπάνω προβληματισμούς, που προέκυψαν, κυρίως, μετά από συμμετοχή της γράφουσας σε επιτροπή «φυσικώς αδυνάτων», συντάχθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα αρ. 86 (Φ.Ε.Κ. 73/12-04-2001) και τις τροποποιήσεις του, αξιολογούνται μόνο προφορικά μετά από αίτησή τους οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που:

- είναι τυφλοί ή έχουν ποσοστό αναπηρίας στην όρασή τους τουλάχιστον 80%,
- έχουν κινητική αναπηρία τουλάχιστον 67% μόνιμη ή προσωρινή που συνδέεται με τα άνω άκρα, πάσχουν από σπαστικότητα των άνω άκρων,
- πάσχουν από κάταγμα ή άλλη προσωρινή βλάβη των άνω άκρων που καθιστά αδύνατη τη χρήση τους για γραφή,
- η επίδοσή τους στα μαθήματα δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις, λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (δυσλεξία).

Από τις παραπάνω κατηγορίες «φυσικώς αδυνάτων» επιλέχθηκε η ομάδα των μαθητών με δυσλεξία. Κι αυτό, γιατί σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προγράμματος Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. «Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής» (Παντελιάδου, 2004), οι μαθητές

¹ Για την αποφυγή των διπλών τύπων ο/η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/τρια που ενδεχομένως να κουράζουν τον αναγνώστη, στο κείμενο «ο εκπαιδευτικός» και «ο μαθητής» θα αναφέρονται και στα δύο γένη.

με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν την πλειοψηφία των παιδιών που δέχονται ειδική αγωγή στη χώρα μας. Πιο συγκεκριμένα, από τους 15.750 μαθητές προσχολικής έως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), Τμήματα Ένταξης και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ), οι 8.899 (56%) έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Παράλληλα, από τον ευρύτερο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών εστίασαμε στη δυσλεξία, αφενός γιατί το 80% από τις μαθησιακές δυσκολίες αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004) και, αφετέρου γιατί η πιστοποίηση της δυσλεξίας και μόνο απαλλάσσει το μαθητή από τις γραπτές εξετάσεις.

Στόχος της έρευνας που διεξήχθη σε σχολεία του νομού Μαγνησίας, κατά το σχολικό έτος 2008-2009, ήταν η κατάθεση των εμπειρικών δεδομένων, προκειμένου να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές. Η αναλυτική περιγραφή της πραγματικότητας, έτσι όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, πιστεύουμε ότι θα δώσει σαφείς πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση που βιώνουν καθημερινά οι δυσλεξικοί μαθητές και θα οδηγήσει σε προτάσεις για τη δικαιότερη αντιμετώπισή τους.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται αδρομερώς τα αίτια και οι τύποι της δυσλεξίας. Περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των δυσλεξικών εφήβων τόσο σε γνωστικό / μεταγνωστικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό / συναισθηματικό, καθώς και η σημασία της αλληλεπίδρασης αυτών των χαρακτηριστικών για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των δυσλεξικών μαθητών στο σχολείο. Στη συνέχεια ασχολούμαστε με την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής και τη διαφορική διάγνωση της δυσλεξίας στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) και στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Ακολούθως, περιγράφεται το ισχύον θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στην κατηγορία των «φυσικώς αδυνάτων» και παρουσιάζονται οι διευκολύνσεις που δικαιούνται στον τρόπο εξέτασής τους.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται αναλυτικά η έρευνα: διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, δικαιολογείται η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, παρουσιάζεται εκτενώς η μεθοδολογία της ερευνητικής προσπάθειας και, τέλος, επιχειρείται περιγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Στο τρίτο μέρος της παρούσας εργασίας, μετά από κριτική θεώρηση του εξεταστικού συστήματος βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας που προηγήθηκε,

γίνονται προτάσεις για δικαιότερη εξέταση των μαθητών με δυσλεξία. Ακολουθούν προσαρμογές και προτάσεις σε τρία επίπεδα: α) προσαρμογές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, β) εκπόνηση και χρήση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και γ) εξοικείωση των δυσλεξικών μαθητών με την προφορική εξέταση. Πιο συγκεκριμένα, γίνονται προτάσεις και προσαρμογές ειδικά για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τέλος, παρατίθενται βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την παραγωγή διδακτικού υλικού για μαθητές με δυσλεξία και ακολουθεί ενδεικτικό διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε βάσει των αρχών αυτών για τους δυσλεξικούς μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου με διδακτικό στόχο την προφορική περιγραφή τοπίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α.1 : Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Α.1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η ανάγνωση ή διάβασμα είναι μία από τις σημαντικότερες σχολικές δεξιότητες. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να προφέρει τις λέξεις, όταν βρίσκονται στη γραπτή μορφή τους. Πέρα από τον πολύπλοκο χαρακτήρα των λειτουργικών μηχανισμών της ανάγνωσης, απαιτείται από το άτομο όχι μόνο να μάθει να διαβάζει, να γράφει και να ορθογραφεί, αλλά και να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό επίδοσης. Η αποτυχία ενός ποσοστού ατόμων στην επιτυχημένη επεξεργασία του γραπτού λόγου μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, ο προσδιορισμός της φύσης των οποίων είναι απαραίτητος, για να καθοριστεί η φύση της μαθησιακής δυσκολίας και να μεθοδευτεί η κατάλληλη αναγνωστική αγωγή (Πόρποδας, 2003).

Με μια συνεχώς αυξητική έμφαση στην εκπαίδευση και στη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής, όλο και περισσότερα παιδιά και έφηβοι χρειάζονται βοήθεια, για να μάθουν να συλλαβίζουν, να διαβάζουν, να εκφράζουν τις σκέψεις τους στο χαρτί και να αποκτήσουν επαρκή γνώση της γραμματικής.

Σχετικά, λοιπόν, με τις αναγνωστικές δυσκολίες υπάρχει ο εξής διαχωρισμός: (α) αναγνωστικές δυσκολίες στο πλαίσιο μιας χαμηλής νοημοσύνης και χαμηλής συνολικά σχολικής επίδοσης. (β) ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες στο πλαίσιο ασυμφωνίας ανάμεσα στην αναγνωστική επίδοση και στην επίδοση σε τεστ γενικής νοημοσύνης (Magne, 1999).

Ο Radinovitch (1968) μελέτησε τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζονται στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και τις κατέταξε ανάλογα με την αιτιολογία τους στις εξής τρεις κατηγορίες: (1) στην πρωτογενή μαθησιακή δυσκολία, κατά την οποία η εκμάθηση της ανάγνωσης εμποδίζεται από παράγοντες που δεν οφείλονται σε εμφανές εγκεφαλικό τραύμα και φαίνεται να αντανακλά διαταραχή του κεντρικού νευρικού συστήματος, (2) στη δευτερογενή αναγνωστική δυσκολία που οφείλεται σε εμφανή εγκεφαλικό τραυματισμό και (3) στη δευτερογενή αναγνωστική δυσκολία που οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα ασχοληθούμε με την πρώτη περίπτωση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η δυσλεξία (ή διαταραχή της ανάγνωσης) είναι μία ειδική αναγνωστική δυσκολία σε αντιδιαστολή με τις γενικές δυσκολίες της ανάγνωσης, οι οποίες προέρχονται και αποτελούν μέρος μιας γενικής μαθησιακής δυσκολίας. Σύμφωνα με τις μέχρι τώρα έρευνες η ειδική εξελικτική² δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα μιας διαταραχής που έχει οργανική αιτιολογία, η οποία είναι ειδική (με την έννοια ότι αφορά κυρίως στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής) και η οποία εκδηλώνεται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο του παιδιού, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευσή του και τη θετική κοινωνική και οικογενειακή κατάσταση και υποστήριξή του (Πόρποδας, 2002). Εμφανίζεται ως μια γνωστική δυσκολία του παιδιού, η οποία επηρεάζει τις γλωσσικές του δεξιότητες που συνυφαίνονται με τη γραπτή απεικόνιση ή τη νοητική αναπαράσταση, όπως είναι η ευχερής μεταβίβαση από τον οπτικό στο λεκτικό κώδικα, η αποτελεσματική λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης και η σωστή αντίληψη της ακολουθούμενης σειράς των γραπτών συμβόλων σε μια συλλαβή, λέξη ή πρόταση (Στασινός, 2000).

Η Παγκόσμια Ένωση Νευρολογίας (World Federation of Neurology) συνεχίζοντας τη μακρά παράδοση της επιστήμης αυτής στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, έδωσε έναν ορισμό αποκλειστικά για τη δυσλεξία: *Η δυσλεξία (ή ειδική δυσκολία ανάγνωσης ή ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία) ορίζεται ως η αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης σε παιδιά με «φυσιολογική» σχολική επίδοση και παρά τη συμβατική διδασκαλία, το επαρκές πολιτισμικά περιβάλλον, τα κατάλληλα κίνητρα, τις ανέπαφες αισθήσεις, τη φυσιολογική νοημοσύνη και την απουσία σοβαρών νευρολογικών βλαβών* (Critchley, 1970).

Ο ορισμός αυτός έχει την αξία του, επειδή έκανε φανερή τη συμφωνία των επιστημών που ασχολήθηκαν με τη δυσλεξία σε κάποιους άξονες. Αναγνωρίζεται η οργανική αιτιολογία χωρίς, όμως, να εντοπίζεται πλέον σε εγκεφαλική βλάβη και, παράλληλα, χρησιμοποιούνται κριτήρια αποκλεισμού. Υπονοείται πως το παιδί μπορεί να διαγνωσθεί ως δυσλεξικό, μόνο αφού υποβληθεί σε παραδοσιακή διδασκαλία ανάγνωσης και αυτή αποτύχει.

Σύμφωνα με το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας, η δυσλεξία εμφανίζεται κυρίως σε αγόρια σε ποσοστό τέσσερα (4) αγόρια προς ένα (1) κορίτσι. Ο Πόρποδας (2002), παρομοίως, επισημαίνει ότι περίπου το 80% των δυσλεξικών είναι άρρενες.

² Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται εξελικτική, γιατί η παρατηρούμενη φύση της δυσκολίας μεταβάλλεται, καθώς το παιδί μεγαλώνει

Ιδιαίτερη προσοχή, βέβαια, θα πρέπει να δοθεί σε πρόσφατες έρευνες (Shaywitz et al., 1992) σύμφωνα με τις οποίες το πρόβλημα της δυσλεξίας είναι το ίδιο συχνό σε αγόρια και κορίτσια, με τη διαφορά ότι, όταν εμφανίζεται σε αγόρια, τείνει να είναι περισσότερο φανερό λόγω της ιδιοσυγκρασίας τους.

Σχέση της δυσλεξίας με τις γενικές αναγνωστικές δυσκολίες

Συχνά η δυσλεξία συγχέεται με τη γενική μαθησιακή καθυστέρηση που προκαλεί δυσκολίες στην ανάγνωση. Θα πρέπει να τονίσουμε, λοιπόν, πως στην πραγματικότητα πρόκειται για δυο εντελώς διαφορετικά προβλήματα όσον αφορά τόσο στην αιτιολογία όσο και στην εξέλιξή τους.

Ενώ η δυσλεξία έχει οργανικά αίτια, οι γενικές δυσκολίες της ανάγνωσης κατά κανόνα εμφανίζονται παράλληλα με γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες, με σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο και με αρνητικούς ή προβληματικούς ψυχολογικούς, κοινωνικούς, οικογενειακούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. Κατά συνέπεια, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν γενικότερα στη διεκπεραίωση ανώτερου επιπέδου γνωστικών λειτουργιών, όπως για παράδειγμα είναι ο συλλογισμός βάσει δεδομένων, η κατάληξη σε συμπεράσματα και η δημιουργική σκέψη. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά με δυσλεξία έχουν αποδειχθεί περισσότερο δημιουργικά και εφευρετικά, αφού οι δυσλεξικοί τείνουν να σκέφτονται με εικόνες, άρα πολύ πιο γρήγορα (Brazeau-Ward, 2001).

Η σχέση της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες και με τις γλωσσικές μαθησιακές διαταραχές αποτυπώνεται εύστοχα στο παρακάτω σχήμα:



Εικόνα 1. Σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες, στις γλωσσικές μαθησιακές διαταραχές και στη δυσλεξία (Rhea, 2001)

A.1.2. ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Ο προσδιορισμός των αιτιολογικών παραγόντων που ευθύνονται για φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί σημείο διαφωνίας στην επιστημονική κοινότητα. Κάθε συζήτηση για την πολλαπλή αιτιολογία της δυσλεξίας αναπόφευκτα εστιάζεται στην αντιπαράθεση μεταξύ της ιατρικής προσέγγισης (στο πλαίσιο της οποίας η δυσλεξία θεωρείται απόρροια ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή καθυστέρησης στην ωρίμαση του κεντρικού νευρικού συστήματος ή αποδίδεται σε γενετικούς παράγοντες) και της γνωστικής προσέγγισης (στο πλαίσιο της οποίας η δυσλεξία αποδίδεται σε ελλείμματα στις υποκείμενες γνωστικές λειτουργίες).

Θέλοντας, λοιπόν, να παρουσιάσουμε μια γενική εικόνα των θεωρητικών θέσεων στο θέμα της αιτιολογίας της δυσλεξίας θα κατατάξουμε τις διάφορες ερμηνείες σε τέσσερις (4) κατηγορίες. Σύμφωνα με την κατάταξη αυτή η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα (Πόρποδας, 1981):

- A) νευρολογικής υπολειτουργίας
- B) ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας
- Γ) γενετικών ανωμαλιών
- Δ) λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

Πιο συγκεκριμένα:

A) Η δυσλεξία ως αποτέλεσμα νευρολογικής υπολειτουργίας

Πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η δυσλεξία προκαλείται κυρίως από δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Η δυσκολία στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, η προβληματική διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο, ακόμη και οι δυσκολίες στην άρθρωση του προφορικού λόγου παρατηρούνται ως τα κύρια συμπτώματα ελαφρών λειτουργικών ανωμαλιών νευρολογικής φύσεως (Πόρποδας, 1981).

Από τις πρώτες μονοπαραγοντικές θεωρίες ήταν εκείνη του Morgan (1896), ο οποίος με τον όρο «συγγενής λεξική τύφλωση» επισήμανε ότι οι δυσκολίες του δυσλεξικού ατόμου έχουν νευρολογική βάση και υποστήριξε ότι πιθανώς να οφείλονται σε ελλιπή ανάπτυξη της αριστερής γωνιάδους έλικας του εγκεφάλου. Παρομοίως, ο Hinshelwood (1917) θεώρησε υπεύθυνα για το πρόβλημα της δυσλεξίας ελλείμματα που αφορούν περιοχές του ανθρώπινου εγκεφάλου οι οποίες έχουν την ευθύνη της αποθήκευσης οπτικών ειδώλων. Κι άλλες θεωρίες έχουν διατυπωθεί σχετικά με εγκεφαλικά ελλείμματα ως αίτια της δυσλεξίας (Kinsbourne,

1973). Θα πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι καμιά από αυτές τις θεωρίες δεν έχει συστηματικά αποδειχτεί (Rourke, 1978).

B) Η δυσλεξία ως αποτέλεσμα ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας

Η θεωρία αυτή έχει ιατρικό προσανατολισμό, εστιάζει στην ανατομία και κυρίως στα λεκτικά κέντρα του εγκεφάλου (που είναι υπεύθυνα για τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου) και στο πώς αυτά διαφέρουν από εκείνα των μη δυσλεξικών ατόμων.

Σε αντίθεση με τις σχετικά πρώιμες θεωρίες των Morgan (1896) και Hinshelwood (1917), ο Orton (1925, 1937) διατύπωσε μια πιο εμπειριστατωμένη και ολοκληρωμένη θεωρία σχετικά με το έλλειμμα εγκεφαλικής κυριαρχίας, δηλαδή το έλλειμμα εξειδίκευσης του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου στη γλωσσική λειτουργία των ατόμων με δυσλεξία. Ο Orton διαπίστωσε μετά από έρευνες ότι τα παιδιά με το συγκεκριμένο πρόβλημα συχνά έγραφαν με κατοπτρική γραφή αντιστρέφοντας τη φορά γραμμμάτων ή και λέξεων ή ακόμη διάβαζαν κατά τον ίδιο τρόπο (was –saw). Για το λόγο αυτό ονόμασε τη δυσκολία αυτή «στρεφοσυμβολία». Ο συγκεκριμένος όρος δε θεωρείται πλέον δόκιμος, αλλά οι έρευνες του Orton έγιναν αφορμή για μια σειρά μελετών σε σχέση με το ρόλο της κυριαρχίας ή μη του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου (το οποίο θεωρείται ως το κυρίως υπεύθυνο για τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου) ή το ρόλο της επιβράδυνσης της πορείας της νευρολογικής ανάπτυξης του εν λόγω ημισφαιρίου στα άτομα με δυσλεξία.

Κατά τη θεωρία αυτή, ο εγκέφαλος των δυσλεξικών ατόμων είναι διαφορετικά κατασκευασμένος, με αλλοιώσεις και ασυμμετρίες κυρίως στα λεκτικά και οπτικά κέντρα. Έρευνες σε εγκεφάλους αποθανόντων δυσλεξικών έδειξαν δυσπλασίες στο λεκτικό κέντρο του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου τους (Orton 1925,1937, Hinshelwood 1917, Galaburda & Livingstone 1993). Ο Galaburda (Galaburda κ.ά., 1987) σε αυτοψία εγκεφάλων δυσλεξικών ανδρών διαπίστωσε μια βλάβη στη συνήθη ασυμμετρία των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων και ιδίως στο γλωσσικό κέντρο. Διατυπώθηκε, λοιπόν, η υπόθεση ότι στο χρονικό διάστημα μεταξύ του 5^{ου} και 6^{ου} μήνα της εγκυμοσύνης (κατά το οποίο δημιουργείται ο εγκεφαλικός φλοιός) τα εγκεφαλικά κύτταρα δε μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του φλοιού και έτσι δημιουργούνται ανωμαλίες και δυσπλασίες, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο, όπου βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο. Συνέπεια τούτου είναι μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Γ) Η δυσλεξία ως αποτέλεσμα γενετικών ανωμαλιών

Οι αμερικανοί γιατροί Pennington και Smith (1987) διατύπωσαν τη θεωρία ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση, βασιζόμενοι στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας στα μέλη της οικογένειας του δυσλεξικού παιδιού. Στο 15^ο χρωμόσωμα βρήκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα δυσλεξικά που προέρχονται από οικογένειες στις οποίες από γενεές υπήρχαν δυσλεξικοί. Οι οικογένειες αυτές παρουσίαζαν, επίσης, βλάβες στο γλωσσικό κέντρο, στο ανοσοποιητικό σύστημα, καθώς και στη δομή της πλευρίωσης (κυρίως αριστεροχειρία).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Shaywitz & Shaywitz (2001), το 2^ο, το 6^ο και το 15^ο χρωμόσωμα θεωρούνται υπεύθυνα για τη δυσλεξία. Μια σειρά από οικογενειακές μελέτες και έρευνες με ζευγάρια διδύμων παρείχε ενδείξεις ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι πιο συχνές στους κοντινούς συγγενείς από ό,τι στο γενικό πληθυσμό, πιο συχνές στα δίδυμα αδέρφια από ό,τι στα αδέρφια και, επίσης, πιο συχνές στους μονοζυγωτικούς διδύμους από ό,τι στους διζυγωτικούς διδύμους (Velluntino, 1987). Κατά τη θεωρία αυτή, λοιπόν, η δυσλεξία έχει οργανικά αίτια και αποτελεί κληρονομική διαταραχή, αφού οφείλεται σε συγκεκριμένα χρωμοσώματα (Pennington et al., 1987).

Δ) Η δυσλεξία ως αποτέλεσμα λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

Κατά τη θεωρία αυτή, οι δυσκολίες των δυσλεξικών ατόμων οφείλονται στον αργό ρυθμό επεξεργασίας των οπτικών μηνυμάτων και απομνημόνευσης της οπτικής εικόνας των λέξεων. Το πολυπαραγοντικό μοντέλο της δυσλεξίας δίνει έμφαση στη γνωστική προοπτική, η οποία προέρχεται από τον ομώνυμο χώρο της Ψυχολογίας, που αφορά στη μελέτη κάθε μορφής ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα από το εγγενές στοιχείο της εσωτερικής αναπαράστασης πληροφοριών (Στασινός, 2000). Οι συγκεκριμένες θεωρίες, λοιπόν, αφορούν κυρίως σε θέματα, όπως οπτικο-ακουστική αντίληψη, οφθαλμοκίνηση, μνήμη, φωνολογική επίγνωση, τήρηση σωστής ακολουθίας συμβόλων κ.τ.λ., ορισμένα από τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

Δ.1) Η δυσλεξία ως έλλειμμα στην επεξεργασία οπτικών ή ακουστικών συμβόλων

Καθώς η ανάγνωση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία αποκωδικοποίησης και έπειτα κωδικοποίησης συμβόλων (γραμμάτων), στην οποία εμπλέκονται οπτικές και οπτικοαντιληπτικές λειτουργίες, είναι λογικό να υπάρχουν υποθέσεις που θέτουν ως βασικό αίτιο ειδικών αναγνωστικών λειτουργιών ελλείμματα που σχετίζονται με τα

επίπεδα οπτικής αντίληψης. Πολλοί από τους πρώτους μελετητές της δυσλεξίας, όπως ο Morgan (1896) και ο Orton (1925, 1937), προσέδωσαν ιδιαίτερο βάρος σε δυσκολίες δυσλεξικών παιδιών που αφορούν την οπτική διάκριση σε επίπεδο χώρου και κατεύθυνσης. Άλλωστε το έλλειμμα στην οπτική αντίληψη και την οπτική μνήμη στοιχειοθετεί μια από τις πλέον δημοφιλείς ερμηνείες της δυσλεξίας, αφού μελετητές (Livingstone κ.ά., 1991) στρέφουν ξανά το ενδιαφέρον τους στη συγκεκριμένη προσέγγιση του συνδρόμου (Αναστασίου, 1998 · Στασινός, 2000).

Θα πρέπει να κάνουμε σαφές ότι οι οπτικοί αυτοί παράγοντες σε καμία περίπτωση δεν αναφέρονται σε προβλήματα οπτικής οξύτητας. Τα δυσλεξικά άτομα έχουν ελλείμματα οπτικής αντίληψης συσχετιζόμενα με δεξιότητες λεκτικής κωδικοποίησης της οπτικής πληροφορίας, που ταυτίζονται με την ικανότητα να συγκρατούν στη μνήμη τους αυτό που αναπαρίσταται στο νου τους και, συνακόλουθα, να διορθώνουν ή να θυμούνται τύπους ορθογραφημένης γραφής τοποθετώντας τους στη σωστή σειρά (Στασινός, 2000).

Ελλείμματα ακουστικής αντίληψης έχουν, επίσης, χαρακτηριστεί από διάφορους μελετητές (Clark, 1970 · Seymour κ.ά., 1986) ως η βασική αιτία της δυσλεξίας. Τα προβλήματα ακουστικής αντίληψης δε σχετίζονται με την ακοή ή την ακουστική οξύτητα αλλά με την ικανότητα ακουστικής διάκρισης (κυρίως μεταξύ παρόμοιων ήχων) καθώς και με την ακουστική κωδικοποίηση πληροφοριών. Έτσι το δυσλεξικό παιδί δεν μπορεί να διακρίνει συλλαβές και λέξεις που μοιάζουν ηχητικά (φέγγω-φεύγω, φάρος-βάρος-Πάρος-θάρος κ.ά.) ή που περιέχουν πολύπλοκους συνδυασμούς γραμμάτων (στρίβω, μπλέκω κ.ά.). Βέβαια, η έρευνα που μελετά τα ελλείμματα ακουστικής είναι σαφώς περιορισμένη σε σχέση με τις έρευνες που ασχολούνται με τα ελλείμματα οπτικής αντίληψης, πιθανώς επειδή η ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως μια κατά βάση οπτική διαδικασία.

Δ.2) Η δυσλεξία ως πρόβλημα στην τήρηση σωστής ακολουθίας συμβόλων

Η γραπτή γλώσσα χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της σειράς ή ακολουθίας συμβόλων, αφού η συγκεκριμένη σειρά των συμβόλων, από τα οποία αποτελείται (γράμματα και στη συνέχεια συλλαβές και λέξεις), αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη νοηματική της απόδοση. Διάφορες μελέτες, λοιπόν, έδειξαν δυσκολίες των δυσλεξικών ατόμων σε επίπεδο σειροθέτησης και τήρησης της ακολουθίας στοιχείων κατά την αποκωδικοποίηση και παρουσίαση οπτικών και ακουστικών πληροφοριών (Newton & Thomson, 1975, Thomson & Wilsher, 1979). Η Tallal κ.ά. (1993) και οι Galaburda & Livingstone (1993) διατύπωσαν τη θεωρία ότι οι δυσλεξικοί

χαρακτηρίζονται από ένα αντιληπτικό πρόβλημα το οποίο προκαλεί ανεπάρκεια στην επεξεργασία διαδοχικών ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων, όταν αυτά παρουσιάζονται σε γρήγορη διαδοχή.

Δ.3) Η δυσλεξία ως έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση

Πολλοί μελετητές (Miles, 1994, Snowling, 1998) έθεσαν το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης ως πρωταρχικό αίτιο για τις δυσκολίες των δυσλεξικών ατόμων στην προσπάθειά τους να διαβάσουν και να γράψουν. Μάλιστα, το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρείται ως ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της δυσλεξίας και για το λόγο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικότερα.

Το παιδί που επιχειρεί να διαβάσει θα πρέπει να έχει προηγουμένως κατανοήσει την ανακάλυψη στην οποία βασίστηκε η επινόηση του αλφαβήτου, δηλαδή να κατανοήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου έχουν εσωτερική φωνολογική δομή (Πόρποδας, 2002). Κι αυτό, γιατί η χρήση μιας γλώσσας έχει συνδεθεί με την ικανότητα των χρηστών της να δημιουργούν και να αναγνωρίζουν άπειρες λέξεις, συνδυάζοντας ένα μικρό αριθμό φωνολογικών μονάδων, τα φωνήματα. Η συνειδητοποίηση του φαινομένου αυτού αποτελεί τη «φωνολογική ενημερότητα» ή «φωνολογική επίγνωση» ή «φωνολογική συνείδηση» (phonological awareness).

Η ικανότητα της «φωνολογικής επίγνωσης» προϋποθέτει γλωσσική και μεταγλωσσική γνώση. Η πρώτη χρησιμοποιείται κατά την επεξεργασία της γλώσσας, την αλληλεπίδραση δηλαδή του χρήστη με αυτή, ενώ η μεταγλωσσική, όταν ο χρήστης της γλώσσας ενδοσκοπεί στις ιδιότητές της (π.χ. στους κανόνες, στις γλωσσικές μονάδες και στις αναπαραστάσεις τους), πράγμα που είναι το μη συνειδητό μέρος της ικανότητας γλωσσικής επεξεργασίας (Mann, 1998). Η γνώση ότι μια λέξη αποτελείται από μια σειρά γνωστών αλλά και διακριτών ήχων, η δυνατότητα να αποδομηθεί η κάθε λέξη στα στοιχεία που την απαρτίζουν και να ερμηνευθεί ο αναγνωστικός κώδικας, αλλά και η αντίστροφη διεργασία, η σύνδεση δηλαδή των ήχων (φωνημάτων) σε μια λέξη, είναι περιεχόμενα της φωνολογικής επίγνωσης (Wong, 1986).

Η φωνολογική επίγνωση αποτελείται από έναν αριθμό λειτουργιών που αναφέρονται στην κατανόηση και στην ακριβή και αυτοματοποιημένη εφαρμογή του φωνητικού συστήματος. Οι λειτουργίες αυτές είναι (Μάρκου, 1998):

1. Ακουστική αντίληψη: ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει αν σε κάποια λέξη υπάρχει ένα συγκεκριμένο φώνημα (π.χ. το «ρ» στη λέξη «Μαρία»).

2. Ακουστική διάκριση: ικανότητα του ατόμου να καθορίζει αν δύο φωνήματα είναι ίδια ή διαφορετικά (π.χ. στη λέξη «δάσος», αν το «δ» είναι ίδιο ή διαφορετικό από το «θ» της λέξης «Θάσος»).

3. Ακουστική ανάλυση: ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται σε μία λέξη τους φθόγγους από τους οποίους αποτελείται η λέξη αυτή (π.χ. μ-ο-λ-ύ-β-ι).

4. Ακουστική σύνθεση: ικανότητα να μπορεί να ομαδοποιεί σε μία λέξη τους διαφορετικούς και χωριστά προφερόμενους φθόγγους (π.χ. καρέκλα).

5. Ακουστικός συνδυασμός: ικανότητα του ατόμου να μπορεί να βρει ποια νέα λέξη θα προκύψει, αν παραλειφθεί ένα γράμμα ή μία συλλαβή από μία λέξη που λέγεται προφορικά (π.χ. ήμερα - μέρα).

6. Ακουστική μνήμη: ικανότητα του ατόμου να συγκρατεί για σύντομο χρονικό διάστημα ένα συγκεκριμένο αριθμό φθόγγων, λέξεων ή αριθμών που δίνονται προφορικά.

7. Σειροθετημένη ή συνεχής ακουστική μνήμη: ικανότητα του ατόμου να ξαναδίνει ορισμένο αριθμό λέξεων που του δόθηκαν προφορικά στη σωστή τους ακολουθία.

8. Ακουστική αναγνώριση των λέξεων: ικανότητα αναγνώρισης και συμπλήρωσης μιας λέξης, της οποίας δίνεται προφορικά ένα μέρος της (π.χ. κύρ..., αεροπ...).

9. Ο σχηματισμός ομοιοκαταληξίας: ικανότητα του ατόμου να βρίσκει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με αυτές που του δίνονται προφορικά.

Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στις παραπάνω πτυχές της φωνολογικής επίγνωσης. Η ελλειμματική φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε δυσκολίες αποθήκευσης ή / και ανάκλησης των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων (Vellutino κ.ά, 2004). Επίσης, οδηγεί σε δυσκολίες επεξεργασίας πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη (Snowling, 2000). Ο συνδυασμός αυτών των δυσκολιών δημιουργεί προβλήματα στην προσπάθεια των δυσλεξικών αναγνωστών να δημιουργήσουν συνδέσμους ανάμεσα στη γραπτή και στην προφορική αναπαράσταση της λέξης. Ταυτόχρονα, δυσχεραίνει την αποθήκευσή της, με αποτέλεσμα την έλλειψη άνεσης και ευχέρειας στην αναγνώριση της λέξης αργότερα (Vellutino κ.ά., 2004). Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω δυσκολιών έχει επιπτώσεις στην κατανόηση της λέξης, της πρότασης και ολόκληρου του κειμένου, οδηγώντας σε σημαντικά ελλείμματα λεξιλογίου αλλά και γενικότερα σε ελλείμματα γνώσης υποβάθρου (Reid, 2003). Όλες οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν

αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με άλλες δεξιότητες, όπως τη δυνατότητα αναπαράστασης της ορθογραφικής εικόνας της λέξης, καθώς και με τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, επηρεάζοντας αρνητικά την εικόνα που έχουν τα παιδιά για τη γλώσσα (Wong, 1986).

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τους Kibel (1992) και Miles (1994) περιπτώσεις δυσλεξικών που αγνοούσαν εντελώς τα φωνήματα ήταν εξαιρετικά σπάνιες, αφού παρατήρησαν ότι, όταν δινόταν στα παιδιά μια δεύτερη ευκαιρία να ξαναδούν τις λανθασμένες λέξεις, συνήθως μπορούσαν να διορθώσουν τα λάθη τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην έννοια της φωνολογικής επίγνωσης θα έπρεπε να προστεθεί και η έννοια της «φωνολογικής αστάθειας/ασυνέπειας» (phonological instability), αφού οι φωνολογικές δεξιότητες των δυσλεξικών ατόμων πολύ δύσκολα αυτοματοποιούνται, ακόμη κι αν φαίνεται ότι έχουν κατακτηθεί σε ικανοποιητικό ή συχνά (μετά από συστηματική παρέμβαση) σε μεγάλο βαθμό.

1.2.1. ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Ο διαχωρισμός της δυσλεξίας σε επιμέρους τύπους βρίσκει εφαρμογή στη διαμόρφωση του ορισμού του προβλήματος, στην αιτιολογία του καθώς και στην κατάρτιση κατάλληλων διδακτικών προγραμμάτων και ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπισή του στο σχολείο. Οι Myklebust & Johnson (1962) επισήμαναν ότι τα δυσλεξικά άτομα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τα ελλείμματά τους στην ακουστική ή στην οπτική δίοδο και διέκριναν δύο τύπους δυσλεξίας: την οπτική δυσλεξία και την ακουστική δυσλεξία (Seymour, 1986).

Οπτική δυσλεξία (visual dyslexia)

Η οπτική δυσλεξία είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας και χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη (Στασινός, 2000). Η διαταραχή αυτή δεν έχει σχέση με την όραση του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι σοβαρά προβλήματα όρασης δεν μπορούν να θεωρηθούν αιτία δυσλεξίας. Τα συγκεκριμένα ελλείμματα συνίστανται στη δυσκολία των δυσλεξικών ατόμων να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια γραπτά σύμβολα και να τα μετατρέψουν σε λεκτικό περιεχόμενο. Έτσι συχνά διαπράττουν λάθη προσανατολισμού και ακολουθίας συμβόλων, πραγμάτων ή οδηγιών. Πολλές φορές βλέπουν σύμβολα ή τμήματα λέξεων ή και ολόκληρες λέξεις αντίστροφα ή κατοπτρικά. Επίσης, παρουσιάζουν προβλήματα στη βραχύχρονη μνήμη, στην

αλληλοδιαδοχή και στην αποστήθιση (των ημερών της εβδομάδας, ποιημάτων, τραγουδιών κ.τ.λ.).

Ακουστική δυσλεξία (auditory dyslexia)

Η ακουστική δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο νου τους διακριτούς ήχους της προφορικής γλώσσας, να προβαίνει σε μείξη και σύνθεση ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με την ικανότητα απομνημόνευσης συναφών πληροφοριών, τηρώντας τη σωστή τους διάταξη και σειρά (Velluntino, 1987). Όπως στην οπτική δυσλεξία, έτσι και στην ακουστική, ελάχιστη σχέση έχει το συγκεκριμένο έλλειμμα με την ακοή αυτή καθαυτή. Θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε αυτόν τον τύπο δυσλεξίας με το πρόβλημα της «τονικής κώφωσης» στη μουσική (Στασινός, 2000). Στις περιπτώσεις αυτές το άτομο χαρακτηρίζεται από έλλειψη ικανότητας να διακρίνει με ευχέρεια τις λεπτές διαφορές μεταξύ ήχων. Οι δυσκολίες των παιδιών με ακουστική δυσλεξία γίνονται ιδιαίτερα αισθητές, όταν τους ζητηθεί να γράψουν καθ' υπαγόρευση. Επίσης, δυσκολεύονται να αναγώσουν σωστά δύσκολους συνδυασμούς γραμμάτων και να αντιληφθούν την ομοιοκαταληξία ανάμεσα σε λέξεις ή φράσεις.

Τύποι δυσλεξίας κατά την Boder

Παράλληλα, η Boder (1973) διέκρινε τρεις τύπους δυσλεξίας: τη δυσφωνητική δυσλεξία (dysphonetic dyslexia), τη δυσειδετική δυσλεξία (dyseidetic dyslexia) και τη μεικτή δυσλεξία (mixed dyslexia). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάλυση και σύνθεση ήχων και συλλαβών, αφού αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην αντιστοιχία συμβόλων - ήχων (γραφημάτων - φωνημάτων). Τα άτομα αυτά διαβάζουν τις λέξεις με την ολιστική μέθοδο. Κατά την Boder (1973) το 63% των δυσλεξικών παιδιών είναι δυσφωνητικοί.

Η δυσειδετική δυσλεξία περιλαμβάνει παιδιά που δυσκολεύονται στο να αντιλαμβάνονται τις ακολουθίες των γραμμάτων ή των λέξεων ως οπτικά σύνολα. Διαβάζουν, λοιπόν, (αντίθετα με τα άτομα της πρώτης κατηγορίας) συλλαβιστά και με τη βοήθεια της φωνητικής μεθόδου (γράμμα-γράμμα). Το 9% των δυσλεξικών παιδιών είναι δυσειδετικοί (Boder, 1973).

Η τρίτη ομάδα προκύπτει από το συνδυασμό των δύο προηγούμενων τύπων και περιλαμβάνει παιδιά που έχουν ανάμεικτες δυσκολίες οπτικού και ακουστικού χαρακτήρα και αντιπροσωπεύουν το 22% των δυσλεξικών ατόμων που μελέτησε η Boder.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι πολλοί μελετητές μετά από έρευνες έχουν καταλήξει σε διαφορετικούς διαχωρισμούς όσον αφορά στους τύπους της δυσλεξίας (Mattis 1978, Vernon 1979, Bakker 1990). Οφείλουμε, λοιπόν, να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, όταν προσπαθούμε να κατατάξουμε ένα δυσλεξικό άτομο σε κάποιον τύπο δυσλεξίας, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις δυσλεξικών ατόμων συναντάμε δυσκολίες που πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν.

Καταλήγοντας, πρέπει να τονιστεί ότι η δυσλεξία εξακολουθεί να είναι αντικείμενο προβληματισμού, διαφωνιών και αμφισβητήσεων μεταξύ των μελετητών. Η ακριβής διατύπωση του ορισμού, η διάγνωση και η αιτιολογία του προβλήματος αποτέλεσαν και αποτελούν πρόβλημα για τους ερευνητές (Frith, 1999). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να χαρακτηρίσουμε τη δυσλεξία ως ένα από τα περισσότερο αμφιλεγόμενα θέματα που απασχόλησαν και απασχολούν επιστήμες όπως την ιατρική, την ψυχολογία και την παιδαγωγική.

A.1.3. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Σε κάθε εξελικτικό στάδιο υπάρχουν κάποιες ενδεικτικές συμπεριφορές, οι οποίες, όταν επιμένουν για σημαντικό χρονικό διάστημα και είναι έντονες, παραπέμπουν στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να υποψιαστεί την ύπαρξη προβλήματος, αν λάβει υπόψη του κάποια σημάδια, π.χ. όταν ο μαθητής αποφεύγει να διαβάσει και να γράψει, διαβάζει λανθασμένα τις γραπτές πληροφορίες, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, δυσκολεύεται να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες, δυσκολεύεται στην οργάνωση του χρόνου και των δραστηριοτήτων, παρερμηνεύει τη συμπεριφορά των άλλων ή δυσκολεύεται να «μπει» στη θέση των άλλων. Η Πολυχρονοπούλου (1989) επισημαίνει χαρακτηριστικά: *«Ο δυσλεξικός έφηβος μπερδεύει τα μαθήματα της εβδομάδας, παίρνει μαζί του τα βιβλία της Τρίτης αντί της Δευτέρας, γυρεύει απεγνωσμένα το σωστό τετράδιο μέσα σε μια ακατάστατη σάκα, σε μια τάξη ή σε ένα γραφείο που "καταπίνει" τα πράγματά του και εκμηδενίζει την υπομονή και την ηρεμία του. Η δυσκολία του να μεταφέρει τις σκέψεις και τις ιδέες του πάνω στο χαρτί υπερβαίνει συχνά τα όρια της πνευματικής του αντοχής».*

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά του δυσλεξικού εφήβου, όπως γίνονται άμεσα αντιληπτά μέσα στη σχολική τάξη. Έπειτα θα αναφερθούμε

στα γνωστικά και μεταγνωστικά προβλήματα που παρουσιάζει και, τέλος, θα παρουσιάσουμε τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του.

A.1.3.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

1. Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων

Η αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης των φθόγγων έχει χαρακτηριστεί και με τον όρο «κωφότητα φθόγγων». Οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους (ακουστική δυσλεξία). Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και συχνά συγχέουν τα (Μάρκου, 1998):

α-ο
ο-ου
ε-ι

Το ίδιο συμβαίνει με άλλους φθόγγους, όπως:

β-φ (φάρος-βάρος)
δ-θ (δεσμός-θεσμός)
σ-ζ-ξ (σώζω-συζήτηση-σύζευξη)

Επίσης, δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων, κυρίως στα παρώνυμα, και σε συνηθισμένες λέξεις:

γνωρίζω - γυρίζω - χωρίζω
χώρος - χορός
πόδια - ποδιά

Πολλές φορές δυσκολεύονται στις καταλήξεις των λέξεων και συχνά παραλείπουν το τελικό -ς.

Οι ακουστικές αυτές δυσκολίες είναι έντονες σε δυσλεξία βαριάς μορφής, και, πιθανώς, είναι η αιτία που μερικά παιδιά μιλούν ακόμα και μέχρι τη σχολική ηλικία με τρόπο δυσδιάκριτο. Η δυσκολία στην ακουστική αντίληψη αποδίδεται, επίσης, με τον όρο «τύφλωση των φθογγικών αποχρώσεων» (Μάρκου, 1998).

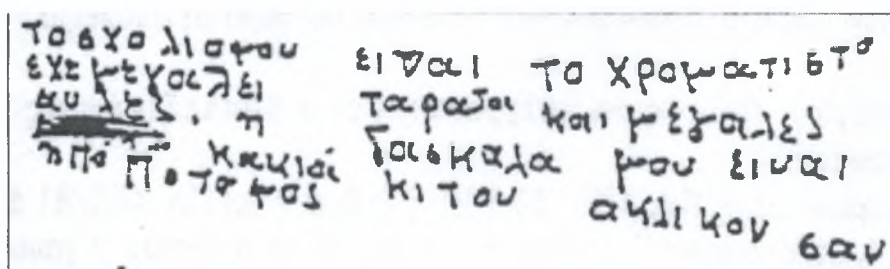
Η μειωμένη ακουστική αντίληψη προκαλεί προβλήματα στην ανάλυση και σύνθεση των λέξεων και έχει επίπτωση στην αναγνωστική ικανότητα του μαθητή. Εκτός από τις καταλήξεις, οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν, επιπλέον, δυσκολίες στην ικανότητά τους να συλλαμβάνουν και να συγκρατούν στη

μακρόχρονη μνήμη τους τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις (Μάρκου, 1998):

γ-κ	τ-δ	ζ-τζ
γ-γκ	τ-ντ	τζ-τσ
κ-γκ	π-μπ	σ-τσ
γ-χ	θ-φ	θ-σ
κ-χ		

2. Αδυναμία οπτικής αντίληψης και μνήμης / Αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών

Η ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης συνεπάγεται και την ανάπτυξη της οπτικής διαφοροποίησης, της ικανότητας, δηλαδή, για διάκριση οπτικών λεπτομερειών ανάμεσα στα διάφορα σύμβολα, σχήματα ή μορφές. Αυτό, όμως, δε συμβαίνει με τα δυσλεξικά παιδιά και έτσι γίνεται λόγος για οπτική δυσλεξία. Τα παιδιά με οπτική δυσλεξία, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν μπορούν να διακρίνουν και, επομένως, να ταξινομήσουν σωστά, δεν μπορούν και να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων (Μάρκου, 1998).



Εικόνα 2.

Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάζεται στους φθόγγους ή τα σύμβολα που μοιάζουν μεταξύ τους (Μάρκου, 1998):

α-ο	μ-ν	στ-τα
ε-ω	ξ-ψ	τσ-τζ
β-φ	ψ-ω	σφ-σβ
β-θ	π-τ	Μ-Σ
γ-χ	ρ-δ	Μ-Ν

δ-θ	Ρ-9	Θ-Φ
ζ-ξ	γ-γκ	αι-ια
κ-χ	σπ-στ	οι-ιο
Ε-3	π-μπ	ει-ιε

Επίσης, δυσκολεύονται πολύ στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους:

	προσβάλλω	
θερμός	προσβολή	σπάζω
δεσμός	προβάλλω	στάζω
	προβολή	

Πολλοί δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν την καθρεπτική ανάγνωση ή γραφή, (διαβάζουν, δηλαδή, «να» αντί «αν», «χα» αντί «αχ») και συχνά γράφουν τις λέξεις από δεξιά προς τα αριστερά.

Σε σχέση με την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών, πρέπει να πούμε ότι έχουν δυσκολία συγκράτησης στη μακρόχρονη μνήμη τους του σχήματος και της μορφής γεωγραφικών διαμερισμάτων, χωρών, ηπείρων, βουνών, χερσονήσων, ποταμών. Ακόμα και τα πιο χαρακτηριστικά από αυτά, όπως η Πελοπόννησος (σχήμα πλατανόφυλλου), η Χαλκιδική (τρία δάκτυλα), η Ιταλία (σχήμα μπότας) κ.ά., δημιουργούν προβλήματα στα δυσλεξικά παιδιά (Μάρκου, 1998).

Για τον ίδιο λόγο τα δυσλεξικά παιδιά συγχέουν τους αριθμούς που μοιάζουν (είτε μονοψήφιους είτε διψήφιους) και τα μαθηματικά σύμβολα των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων:

7-1	23-32
6-9	39-93
5-3	45-54
(+)	με το (x)
(-)	
το επί (.)	με το δια(:)

Αυτή η σύγχυση των συμβόλων μπορεί να διατηρηθεί ακόμα και στις τελευταίες τάξεις του λυκείου και σε άριστους μαθητές στα μαθηματικά. Η σύγχυση αυτή επέρχεται, όταν για οποιονδήποτε λόγο καταλαμβάνονται από άγχος, οπότε συγγέουν ξαφνικά ακόμη και τα απλά σύμβολα της πρόσθεσης, του πολλαπλασιασμού, της αφαίρεσης και της διαίρεσης, ενώ λύνουν ασκήσεις άλγεβρας (Μάρκου, 1998)!

Τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται όχι μόνο στην απομνημόνευση της εικόνας των λέξεων, αλλά ακόμα και εκείνης των προτάσεων. Όταν βλέπουν μια λέξη ή πρόταση και πρέπει να τη διαβάσουν ή να τη γράψουν, δίνουν την εντύπωση ότι τη βλέπουν πάντα για πρώτη φορά, έστω κι αν αυτή ανήκει στο βασικό λεξιλόγιό τους και την έχουν ήδη διαβάσει ή γράψει αρκετές φορές. Ο δυσλεξικός μαθητής δυσκολεύεται, επιπλέον, στην ικανότητά του να αναλύει τη λέξη σε συλλαβές ή φθόγγους και να τη συνθέτει. Έχει δυσκολίες στη χρήση των συνδέσμων και για το λόγο αυτό σχηματίζει συνήθως μικρές απλές προτάσεις, χωρίς πολύπλοκα νοήματα.

Επίσης, αντιμετωπίζει δυσκολίες:

στη σύνταξη

στον εντοπισμό του ρήματος

στους χρόνους του ρήματος - ιδίως στον αόριστο

στον εντοπισμό του υποκειμένου, του αντικειμένου, των προσδιορισμών

στη διάκριση κύριας και δευτερεύουσας πρότασης

στα είδη των δευτερευουσών προτάσεων

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονισθεί ότι η αδυναμία στην ακουστική διάκριση και στην οπτική διαφοροποίηση σπάνια συμβαίνει να συμπίπτουν στο ίδιο άτομο και, βέβαια, σχεδόν ποτέ στον ίδιο βαθμό βαρύτητας. Υπάρχουν, φυσικά, λάθη τα οποία γίνονται από δυσλεξικά παιδιά και τα οποία συσχετίζονται τόσο με την ακουστική όσο και με την οπτική αντίληψη. Αυτό συμβαίνει στην αντιστροφή και αντικατάσταση γραμμάτων μέσα στη λέξη ή στην αρχή της:

φελώ (αντί θέλω),

Χίρστος (αντί Χρίστος)

3. Δυσκολίες και αστάθεια στον προσανατολισμό στο χώρο και χρόνο, προβλήματα στις «αυθαίρετες» σειροθετήσεις

Τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες κατά τον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο. Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις προμαθηματικές έννοιες:

πάνω-κάτω
δεξιά-αριστερά
μπροστά-πίσω

καθώς και τα τέσσερα σημεία του οριζοντα:

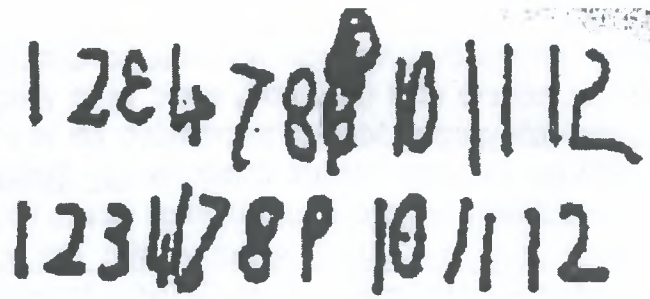
Ανατολή - Δύση
Βορράς - Νότος

Έτσι οι δυσλεξικοί μαθητές δυσκολεύονται να μάθουν την ώρα, διότι δεν μπορούν να διακρίνουν:

την κατεύθυνση του ωροδείκτη και του λεπτοδείκτη

και τη διαφορά τους (ποιος δείχνει τι)

Δυσκολεύονται, επίσης, στη μαθηματική σειρά των αριθμών, αλλά και στην αναγνώρισή τους.



Εικόνα 3

Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζουν στις «αυθαίρετες» σειροθετήσεις, όπως:

Οι ημέρες της εβδομάδας
οι μήνες
Το αλφάβητο
η προπαίδεια (πολλαπλασιασμός)
οι χρόνοι των ρημάτων
οι αριθμοί τηλεφώνου
οι μουσικές νότες

Δυσκολίες αντιμετωπίζουν και στα κλάσματα, αφού συγχέουν το πάνω με το κάτω. Αυτό δημιουργεί προβλήματα στη διάκριση του αριθμητή από τον παρονομαστή. Μεγάλη δυσκολία, επίσης, έχουν στη μετατροπή όλων των ειδών μέτρησης ποσότητας, διαστήματος, χρονικής διάρκειας σε μεγαλύτερη ή μικρότερη μονάδα, π.χ. στη μετατροπή του κιλού σε γραμμάρια, του χιλιομέτρου σε μέτρα ή εκατοστά, της ώρας σε λεπτά ή δευτερόλεπτα κ.τ.ό. Δυσκολεύονται, παράλληλα, στη μεταφορά και χρήση νομοτελειών και κανόνων γενικής εφαρμογής, π.χ. στις αναλογίες, στις εξισώσεις ή σε προβλήματα Φυσικής, Χημείας και Βιολογίας (Μάρκου, 1998).

A.1.3.2. ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Η νοητική ικανότητα των δυσλεξικών παιδιών βρίσκεται στα επίπεδα του μέσου όρου (Bender, 2004), χωρίς, όμως, να αποκλείεται η πιθανότητα υψηλότερης του μέσου όρου νοημοσύνης. Ενώ, λοιπόν, η νοημοσύνη δεν παρουσιάζει κανένα πρόβλημα, οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν προβλήματα στην αντίληψη και επεξεργασία

οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, προβλήματα προσοχής, ελλειμματική μνήμη και μεταγνωστικά προβλήματα. Παρακάτω παρατίθενται μερικά από τα γνωστικά και μεταγνωστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία (Μπότσας, 2007):

1. Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης

Οι περισσότεροι από τους δυσλεξικούς μαθητές έχουν σημαντική δυσκολία να συγκεντρωθούν στο γραπτό κείμενο που έχουν μπροστά τους και να ξεκινήσουν με προσοχή την ανάγνωσή του (Hallihan & Reeve, 1980). Επίσης, δυσκολεύονται να διατηρήσουν τη συγκέντρωση, που έχουν επιτύχει, στο κείμενο για σημαντικό χρόνο, τουλάχιστον όσο απαιτείται από τη δυσκολία του κειμένου.

Το άκουσμα, η αναγνώριση και διάκριση καθώς και η συγκράτηση λέξεων και γραμμάτων απαιτούν συγκέντρωση, χρόνο και γρήγορη αντίδραση, όπως π.χ. στην υπαγόρευση ορθογραφίας ή στην αντιγραφή ενός κειμένου από τον πίνακα. Έτσι το δυσλεξικό παιδί αδυνατεί να ακολουθήσει την τάξη του στο ρυθμό των εργασιών της, ανεξάρτητα από το μάθημα (Μάρκου, 1998).

2. Περιορισμοί στη μνήμη

Η ενσωμάτωση των πληροφοριών από διαφορετικά μέρη του κειμένου είναι πολύ δύσκολη και απαιτεί καλή μνημονική δεξιότητα. Ένα από τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία, που επιβαρύνει σημαντικά την προσπάθεια κατανόησης ενός γραπτού κειμένου, είναι οι περιορισμοί στη μνημονική τους ικανότητα. Αυτοί οι περιορισμοί δημιουργούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην ανάκληση ή/ και στην επεξεργασία της νέας πληροφορίας που υπάρχει στο κείμενο σε σχέση με την προϋπάρχουσα γνώση. Παράλληλα, η βραχύχρονη μνήμη των μαθητών με δυσλεξία είναι μικρής χωρητικότητας, επομένως τα στοιχεία των γραμμάτων και των λέξεων μένουν για ελάχιστο χρόνο σε αυτή, ενώ η απουσία εσωτερικής επανάληψης επιτείνει το πρόβλημα (Cornoldi κ.ά, 1996).

3. Δυσκολίες στον προσδιορισμό της ακριβούς σημασίας της λέξης

Τα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αλλά και στη λεξιλογική πρόσβαση³ της λέξης έχουν ως αποτέλεσμα πολλές φορές τη λανθασμένη ερμηνεία των λέξεων που διαβάζουν οι μαθητές με δυσλεξία. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της

³ Με τον όρο «λεξιλογική πρόσβαση» νοείται το σύνολο των αναγνωστικών διαδικασιών περιλαμβανομένης της αποκωδικοποίησης και ανακωδικοποίησης της τυπωμένης λέξης, καθώς και της πρόσβασης στη σημασία της στο νοητικό λεξικό του αναγνώστη (Just & Carpenter, 1987).

κατάστασης είναι η προβληματική χρήση του νοητικού τους λεξικού. Όταν ο δυσλεξικός αναγνώστης αποτυγχάνει να προσδιορίσει άμεσα την ερμηνεία μιας λέξης, ψάχνει στο νοητικό του λεξικό για μια ερμηνεία που να ταιριάζει στο πλαίσιο του κειμένου. Τότε, όμως, μπορεί να παραπλανηθεί και να ανασύρει ερμηνείες της λέξης που της μοιάζουν φωνητικά ή ως εικόνα (Seymour, 1986).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το αλληλεπιδραστικό – αντισταθμιστικό μοντέλο εξέλιξης των αναγνωστικών δεξιοτήτων, η αναγνώριση λέξεων και η δόμηση του νοήματος υλοποιείται μέσω μιας διαδικασίας αξιοποίησης πληροφοριών από διάφορες πηγές. Κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας αυτής θεωρείται ένα τμήμα του μνημονικού συστήματος που ονομάζεται «νοητικό ή εσωτερικό λεξικό». Το σύστημα αυτό θεωρείται ότι περιλαμβάνει τα εξής υποσυστήματα (Αγαλιώτης, 2006):

α) το φωνολογικό, το οποίο ελέγχει τους κανόνες επισήμανσης, τεμαχισμού και προφοράς των φωνολογικών μονάδων των λέξεων, επιτρέποντας στο άτομο να αναγνωρίζει τις λέξεις, αφού τις επεξεργαστεί τμηματικά και ανακαλέσει τις αντιστοιχίες γραφημάτων – φωνημάτων,

β) το λεκτικό – αναγνωριστικό, το οποίο επεξεργάζεται και απομνημονεύει τις λέξεις ως μορφολογικά σύνολα και επιτρέπει στο άτομο να αναγνωρίζει εύκολα και γρήγορα συχνόχρηστες λέξεις, χωρίς να χρειάζεται να προβεί σε συστηματικές αντιστοιχίσεις φωνήματος – γραφήματος,

γ) το σημασιολογικό, το οποίο περιλαμβάνει τις έννοιες των λέξεων και επιτρέπει στο άτομο να αναγνωρίζει τις λέξεις με βάση ένα συνδυασμένο σύστημα γραφημικών, φωνολογικών και εννοιολογικών αναπαραστάσεων,

δ) το ορθογραφικό, το οποίο χειρίζεται τα διάφορα δομημένα ορθογραφικά σύνολα ή τις ορθογραφικές μονάδες, δηλαδή τις συστοιχίες και τα συμπλέγματα γραμμάτων που έχουν σταθερή σχέση και τρόπο εμφάνισης (π.χ.: -ίζω, στρο) και των οποίων η κατάκτηση διευκολύνει πολύ την αναγνώριση λέξεων, αφού οι αντιστοιχίσεις γραπτού και φωνούμενου λόγου γίνονται σε επίπεδο ομάδων και όχι μεμονωμένων γραμμάτων.

Όταν, λοιπόν, ένα από τα παραπάνω υποσυστήματα παρουσιάζει μια οποιαδήποτε δυσλειτουργία, ο αναγνώστης προσπαθεί να την αντισταθμίσει χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα από τα υπόλοιπα, με αποτέλεσμα το τελικό αναγνωστικό προϊόν να μην αντιστοιχεί πλήρως με το προς ανάγνωση κείμενο.

Ενώ, λοιπόν, ο δυσλεξικός μαθητής καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να διακρίνει ακουστικά ή οπτικά τις συλλαβές ή τα γράμματα και τις λέξεις στο κείμενο,

όχι μόνο διαβάζει αργά, αλλά χάνει και το νόημα όσων διαβάζει, ακριβώς διότι η προσπάθειά του εστιάζεται στην αναγνώριση των λέξεων. Οι δύο αυτές διαδικασίες, δηλαδή η αναγνώριση των λέξεων και η κατανόησή τους, παρουσιάζουν την εικόνα δύο παράλληλων γραμμών οι οποίες δεν μπορούν να συναντηθούν, ενώ θα έπρεπε να συμπίπτουν και να γίνονται ταυτόχρονα και αυτόματα, όπως συμβαίνει στον τυπικό αναγνώστη. Ο λανθασμένος τονισμός κατά την ανάγνωση έχει, επίσης, ως αιτία αυτό το γεγονός. Τη στιγμή της ανάγνωσης ο δυσλεξικός μαθητής δεν ξέρει πού ακριβώς τονίζεται η λέξη που διαβάζει, ενώ πολλές φορές δε γνωρίζει την ίδια τη λέξη (Μάρκου, 1998).

4. Προβλήματα στη συντακτική λειτουργία των λέξεων

Η επιτυχής κατανόηση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συντακτική ανάλυση των λειτουργιών μιας λέξης. Η διερεύνηση της συντακτικής οργάνωσης της πρότασης βοηθά τον αναγνώστη να τη θεωρεί ως μια συμπαγή δομή, η οποία συγκρατεί τις λέξεις που την αποτελούν στην εργαζόμενη μνήμη κατάλληλα ομαδοποιημένες, έτσι ώστε να ξεκινήσει η νοηματική τους επεξεργασία (Norman κ.ά, 1992). Οι μαθητές με δυσλεξία, όμως, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα και δυσκολεύονται να αναλύσουν συντακτικά τα κείμενα που διαβάζουν (Vos & Friedenici, 2003). Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται όχι μόνο στην έλλειψη γνώσεων συντακτικού, αλλά και στη γενικότερη δυσκολία αντίληψης οργανωμένων δομών που εδράζεται στη φτωχή χρήση οργανωτικών στρατηγικών (Cornoldi κ.ά, 1996).

5. Εμμονή στην κυριολεκτική κατανόηση

Για να κατανοήσουν το πλήρες νόημα ενός κειμένου, οι αναγνώστες χρειάζεται να προχωρήσουν πέρα από τις πληροφορίες που παρατίθενται ρητά σε αυτό, να συνδέσουν και να συγκρίνουν ιδέες που υπάρχουν στο κείμενο ή στην προηγούμενη γνώση τους (Oakhill & Yuill, 1996).

Παράλληλα, η πολυσημία των λέξεων, όταν δηλαδή η κατανόηση της σημασίας εξαρτάται κάθε φορά από το συνολικό σημασιολογικό περιεχόμενο, δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα στους δυσλεξικούς μαθητές. Για παράδειγμα αναφέρουμε τα ονοματικά σύνολα «κοφτερό μαχαίρι» και «κοφτερή ματιά». Έχοντας κατανοήσει το παιδί μόνο την κυριολεκτική σημασία της κόψης του μαχαιριού, δηλαδή ότι με το μαχαίρι μπορεί να κόψει ή να κοπεί, αδυνατεί να κατανοήσει τη μεταφορική σημασία των υπόλοιπων φράσεων και καταλήγει σε μια σειρά από παρανοήσεις. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία συχνά έχουν πρόβλημα στην κατανόηση του χιούμορ, που συνήθως στηρίζεται στο μεταφορικό λόγο. Μόνο αν εξασκηθούν στην ευέλικτη

χρήση της γλώσσας, θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν την αμφιβολία που το χιούμορ περικλείει.

6. Αντίληψη της πρότασης ως ολοκληρωμένου κειμένου

Οι γενικευμένες δυσκολίες λεξιλογικής πρόσβασης και συντακτικής ανάλυσης οδηγούν τους μαθητές με δυσλεξία στο να αντιλαμβάνονται την κάθε πρόταση ως ολοκληρωμένο κείμενο (Garner, 1988). Η επόμενη ακριβώς πρόταση στο κείμενο είναι για τους μαθητές αυτούς κάτι διαφορετικό και έτσι δεν ενεργοποιούν μηχανισμούς ενσωμάτωσής της σε μια συμπαγή δομή κατανόησης. Ουσιαστικά, επεξεργάζονται τις προτάσεις του κειμένου αποσπασματικά και για το λόγο αυτό το νόημα που εξάγεται είναι κι αυτό αποσπασματικό και ατελές (Wong, 1986).

7. Ελλειπίες και ασαφείς νοητικές αναπαραστάσεις λέξεων και προτάσεων

Κατά τη διάρκεια της κατανόησης δημιουργούνται νοητικές αναπαραστάσεις των λέξεων και των προτάσεων που υπάρχουν στο γραπτό κείμενο. Αυτές, όμως, οι αναπαραστάσεις, στην περίπτωση των δυσλεξικών μαθητών, είναι ελλειπίες ή ασαφείς (Haberlandt & Graesser, 1990). Αυτό οφείλεται στο ότι αφενός αντιλαμβάνονται την κάθε πρόταση ως μεμονωμένο κείμενο, άρα η συνολική νοητική αναπαράσταση ενός χωρίου του κειμένου είναι αποσπασματική και ασύνδετη, και αφετέρου στο ότι δεν κινητοποιούνται, ώστε να χρησιμοποιήσουν βαθιά επεξεργασία ή / και γλωσσικά στοιχεία του κειμένου που είναι πιο σύνθετα (Perfetti κ.ά, 1996).

8. Ελλιπής και αποσπασματική γνωστική βάση

Η Peterson (1993) αναφέρει πως υπάρχουν δύο στοιχεία της ανάγνωσης, ένα γενικό, η αποκωδικοποίηση, και ένα συγκεκριμένο και ειδικό, η κατανόηση πληροφοριών. Η διαφορά στην επίδοση της κατανόησης κάθε φορά οφείλεται στην προηγούμενη γνώση του αναγνώστη. Η σχολική πορεία των μαθητών με δυσλεξία - στις πρώτες τουλάχιστον τάξεις του δημοτικού σχολείου- είναι ένας συνεχής αγώνας να κατακτήσουν τους μηχανισμούς της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, να εμφανίζονται τεράστια ακαδημαϊκά κενά στη γνωστική βάση αυτών των μαθητών, μια και έχασαν τόσα χρόνια την ευκαιρία να τη δομήσουν με οργανωμένο και αβίαστο τρόπο (Haberlandt & Graesser, 1990). Τα προβλήματα στη γνωστική βάση επιτείνονται λόγω των περιορισμών που υπάρχουν στην εργαζόμενη μνήμη τους, άρα και στις διαδικασίες σωστής αποθήκευσης και

ανάκλησης της πληροφορίας. Η σημαντική έλλειψη οργανωτικών στρατηγικών δεν τους επιτρέπει να ενσωματώνουν με ευκολία την καινούρια πληροφορία στην ούτως ή άλλως αποσπασματική γνωστική βάση τους (Peterson, 1993).

9. Πρόβλημα στην κατανόηση των σκοπών της ανάγνωσης

Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στη στοχοθεσία, πριν την έναρξη της ανάγνωσης του κειμένου. Σε αυτό συντελεί αφενός η άγνοιά τους για τους πραγματικούς γενικούς στόχους της ανάγνωσης, που είναι η κατανόηση και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, και αφετέρου η δυσκολία τους να αναγνωρίσουν τις ειδικές απαιτήσεις που έχει το κείμενο που έχουν μπροστά τους (Butler, 1998). Η δυσκολία αυτή τους οδηγεί είτε σε ανάγνωση χωρίς πραγματικά συνειδητή επεξεργασία είτε σε αναγνώριση λανθασμένων στόχων και απαιτήσεων για το συγκεκριμένο έργο, άρα και αποτυχία στην κατανόηση.

10. Προβλήματα στη χρήση στρατηγικών

Η επιλογή και χρήση των γνωστικών⁴ και μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς επηρεάζει καθοριστικά την επίδοση. Οι δυσλεξικοί μαθητές δεν μπορούν να επιλέξουν την κατάλληλη για την περίπτωση στρατηγική, εξαιτίας του φτωχού ρεπερτορίου στρατηγικών που διαθέτουν ή / και της ελλειμματικής μεταγνωστικής γνώσης τους που δεν τους επιτρέπει να γνωρίζουν ποια στρατηγική πρέπει να χρησιμοποιήσουν (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). Προβλήματα χρήσης των στρατηγικών υπάρχουν, όμως, ακόμη και όταν γνωρίζουν ποια στρατηγική πρέπει να χρησιμοποιήσουν. Έτσι, όταν χρειαστεί, δε χρησιμοποιούν ορθά τη στρατηγική ή δεν μπορούν να την προσαρμόσουν κατάλληλα και με ευελιξία, ώστε να είναι αποτελεσματική (Papetti κ.ά, 1992).

11. Προβλήματα σε στρατηγικές αυτορρύθμισης

Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην ενεργητική παρακολούθηση της πορείας της κατανόησής τους, την ίδια στιγμή που διαβάζουν το κείμενο (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). Οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται στην αξιολόγηση του κειμένου ως προς τη σαφήνεια, την ολοκλήρωση του νοήματος και τη συνέπεια. Επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα σε στρατηγικές αυτορρύθμισης, όπως είναι ο έλεγχος, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση

⁴ Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται σε τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στα κριτήρια επιλογής, στον έλεγχο και στην αναθεώρηση των γνωστικών στρατηγικών (Αγαλιώτης, 2004).

και η αναθεώρηση στη διάρκεια της προσπάθειάς τους να μάθουν να επιλύουν προβλήματα, καθώς επίσης και προβλήματα στην αξιοποίηση της ανατροφοδότησης σχετικά με την καταλληλότητα της επιλεγμένης στρατηγικής (Wong κ.ά., 1986).

12. Προβλήματα στην αναγνώριση των σημαντικών πληροφοριών

Η δυσκολία στην εύρεση της σημαντικής πληροφορίας και των άλλων σημαντικών ή υποστηρικτικών πληροφοριών είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, καθώς επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα της κατανόησης. Το πρόβλημα αυτό είναι ιδιαίτερα σύνθετο και αποδίδεται σε πρώτο επίπεδο στην έλλειψη ή κακή χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Ο τυπικός αναγνώστης δημιουργεί ολοκληρωμένες νοητικές αναπαραστάσεις για το σύνολο του κειμένου, τις παραγράφους ή τις προτάσεις. Αυτές τις αναπαραστάσεις θα πρέπει να τις έχει επεξεργαστεί και αποθηκεύσει σωστά στη μακρόχρονη μνήμη του, ώστε να μπορεί να τις ανακαλέσει, να τις κρατήσει όλες μαζί ή τη σύνθεσή τους ενεργές στην εργαζόμενη μνήμη και, τελικά, να προβεί σε σύγκρισή τους με τη χρήση στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας. Όλες αυτές οι διεργασίες είναι πολύ δύσκολες, ιδιαίτερα για τα παιδιά με δυσλεξία που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε κάθε ένα μέρος της διαδικασίας αυτής (Cornoldi κ.ά., 1996).

13. Δυσκολία στη συσχέτιση της νέας πληροφορίας με την παλιά

Οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να επεξεργαστούν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που παίρνουν από τα κείμενα που διαβάζουν. Ένας τρόπος, για να κάνουν κάτι τέτοιο, θα ήταν να ανακαλέσουν, να ενεργοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν την προηγούμενη γνώση που έχουν για το θέμα (Gough κ.ά., 1996). Στη διαδικασία αυτή, όμως, υπάρχει πρόβλημα που οφείλεται στην έλλειψη στρατηγικών ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης, στη δυσκολία τους να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες του κειμένου αλλά και στις περιορισμένες γνώσεις που γενικά έχουν για ακαδημαϊκά αντικείμενα (Butler, 1998).

Επίσης, οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην αξιολόγηση, τη λογική οργάνωση και το συντονισμό τόσο των εισερχόμενων πληροφοριών όσο και των πολλαπλών νοητικών δραστηριοτήτων που συμβαίνουν συγχρόνως ή σε άμεση συνέχεια (Swanson, 1988).

14. Προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου

Οι τυπικοί μαθητές, όταν βρίσκονται μπροστά σε ένα έργο γνωστικής φύσης, είναι σε γενικές γραμμές ενήμεροι για τις απαιτήσεις του, καθώς και για το αν αυτοί

έχουν τη δυνατότητα να το ολοκληρώσουν με επιτυχία. Αντίθετα, οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση των απαιτήσεων των περισσότερων γνωστικών έργων, με τα οποία καλούνται να εμπλακούν στο σχολείο (Wong et al., 1982 στο Παντελιάδου κ.ά., 2004).

Για παράδειγμα, στην ανάγνωση κειμένων θεωρούν πως σκοπός τους πρέπει να είναι η απλή αποκωδικοποίηση και όχι η σε βάθος κατανόηση. Η σφαιρική ερμηνεία των απαιτήσεων των έργων από τους δυσλεξικούς μαθητές τους κατευθύνει σε λανθασμένες επιλογές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους προσπάθειας (Butler, 1998). Ακόμη, οι μαθητές αυτοί δεν έχουν τη δυνατότητα να εκτιμήσουν τη δυσκολία του έργου που έχουν μπροστά τους, έτσι ώστε να ρυθμίσουν κατάλληλα τη μαθησιακή τους προσπάθεια και ιδιαίτερα τις γνωστικές πηγές που θα χρησιμοποιήσουν.

A.1.3.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Οι σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι μαθητές με δυσλεξία δεν οφείλονται αποκλειστικά και μόνο στη φύση της δυσλεξίας καθαυτής, αλλά και στις ιδιαίτερες γνωστικές και οργανωτικές απαιτήσεις που δημιουργούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο παρά την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν αποτελούν οργανική ενότητα. Οι δύο βαθμίδες δεν είναι ενιαίες. Διαφέρουν ριζικά ως προς τη δομή, την οργάνωση, τη λειτουργία, τη μεθοδολογία και τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και τη διαδικασία αξιολόγησης. Έτσι, στο γυμνάσιο μαθητές έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά με ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι, συνήθως, δε γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές τους, ενώ ο όγκος των παρεχόμενων πληροφοριών και οι γνωστικές απαιτήσεις είναι -συγκριτικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση- ιδιαίτερα αυξημένα. Επίσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά το ενδεχόμενο να μείνουν στάσιμα στην ίδια τάξη, ενώ η επίδοσή τους βαθμολογείται ξεχωριστά για το κάθε μάθημα από διαφορετικής ειδικότητας καθηγητές.

Παράλληλα, στο γυμνάσιο ακολουθούνται πιο εντατικοί ρυθμοί μάθησης και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών «αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη μαθητική ζωή» (Δημητρόπουλος, κ.ά., 1997). Ακόμη, στη βαθμίδα του γυμνασίου μαθητές και γονείς διαμορφώνουν φιλοδοξίες και προσανατολίζονται στην ανίχνευση

επαγγελματικών επιλογών. Το αποτέλεσμα της φοίτησης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την επιλογή της σχολικής μονάδας που θα ακολουθήσει ο μαθητής μετά την αποφοίτησή του από το γυμνάσιο, δηλαδή Ενιαίου Λυκείου ή Τεχνολογικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου.

Πέρα από αυτά, με την είσοδό τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλες καταστάσεις, όπως την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, τις βιολογικές αλλαγές της εφηβείας, τις αλλαγές στους κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να παίξουν, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και με το άλλο φύλο. Οι περισσότεροι τυπικοί μαθητές καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, καθώς διαθέτουν σύνθετες γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες που τους επιτρέπουν να επιλύουν προβλήματα. Αντίθετα, οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε όλα τα επίπεδα.

Επίσης, κατά τη διάρκεια των εφηβικών χρόνων, όταν οι φιλίες και η κοινωνική αποδοχή είναι θέματα ζωτικής σημασίας για όλους τους εφήβους, τα προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες θέτουν εμπόδια στους δυσλεξικούς μαθητές. Η συσσώρευση της αποτυχίας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση⁵ και αυτοαντίληψη⁶, η ανεπαρκής κοινωνική αποδοχή και συχνά η διασπαστική και δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά τους σηματοδοτούν τους μαθητές αυτούς (Lerner, 2003).

Το θέμα της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους έχει διερευνηθεί αρκετά. Έρευνες με κοινωνιογράμματα (Sarbonie & Kauffman, 1986) έχουν δείξει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απομονώνονται κοινωνικά από τους συμμαθητές τους, καθώς οι τελευταίοι δεν τους αποδέχονται εύκολα. Άλλες έρευνες (Kavale & Forness, 1996, στο Παντελιάδου & Μπότσα, 2004) δείχνουν ότι το 25-30% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με το 8-16% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, ένα ποσοστό 12-21% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι δημοφιλείς στις τάξεις τους, ενώ μόνο το

⁵ Η αυτοεκτίμηση ενέχει την έννοια της αξιολόγησης του ατόμου για τον εαυτό του και είναι συνυφασμένη με το αίσθημα αποδοχής ή μη, το οποίο έχει κάποιος για τον εαυτό του (Λεονταρή, 1996).

⁶ Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και είναι ένα πολυδιάστατο σχήμα που σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο την ικανότητά του ή την καταλληλότητά του σε επιμέρους τομείς, όπως είναι η ακαδημαϊκή ικανότητα, η φυσική εμφάνιση, η διαγωγή κ.ά. (Λεονταρή, 1996).

6% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσεται στα δημοφιλή παιδιά (Ochoa & Palmer, 1991, στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Ένας από τους λόγους για τους οποίους αποτυγχάνουν οι μαθητές με δυσλεξία στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων είναι ότι η συμπεριφορά τους είναι σημαντικά ακατάλληλη στις διάφορες περιστάσεις σε σχέση με την αντίστοιχη συμπεριφορά των τυπικών μαθητών. Ενώ τα δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν τις ίδιες γνώσεις με τους τυπικούς συμμαθητές τους σχετικά με το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση, αποτυγχάνουν να λειτουργήσουν με το σωστό τρόπο αυθόρμητα (Tur-Kaspa & Bryan, 1994, στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Επίσης, η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με δυσλεξία παρεμποδίζεται από την ανικανότητά τους να ερμηνεύσουν τα μη γλωσσικά μηνύματα κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Little, 1993, στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Επίσης, οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην αντίληψη και ερμηνεία συναισθηματικών εκφράσεων, όταν οι νύξεις δίνονται οπτικά και, κυρίως, όταν οι νύξεις είναι ακουστικές (Most & Greenback, 2000, στο Bender, 2004).

Η Φλωράτου (1996) διακρίνει δυο κατηγορίες μαθητών γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτούς που για διάφορους λόγους δεν υποστηρίχτηκαν στο δημοτικό σχολείο από ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.), δε φοίτησαν σε ειδική τάξη και με τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο θεωρήθηκαν «αδιάφοροι» και «τεμπέληδες». Γονείς και εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν ότι «δεν κάνουν για γράμματα» και η αποτυχία τους θεωρήθηκε κάτι φυσιολογικό. Συνήθως αυτοί οι μαθητές εγκαταλείπουν την υποχρεωτική φοίτηση μετά από διαδοχικές αποτυχίες και αφού οι ίδιοι έχουν αποδεχτεί τη μοίρα του «σχολικά αποτυχημένου». Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι μαθητές, των οποίων οι αδυναμίες είχαν διαγνωστεί έγκαιρα στο δημοτικό σχολείο και φοίτησαν στην ειδική τάξη. Όμως, στο χώρο της γυμνασιακής τάξης με τον έντονο ανταγωνισμό και τις υπερβολικές απαιτήσεις η επίδοσή τους παραμένει χαμηλή.

Προβλήματα ευπάθειας κινήτρων

Οι μαθητές με δυσλεξία είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή της επίδοσης, μια διαδικασία υπεράσπισης του αναγνωστικού τους εαυτού. Εξαιτίας του φόβου ότι θα αποτύχουν για άλλη μια φορά, προσπαθούν να υπερασπιστούν και να υποστηρίξουν -όπως νομίζουν- τον εαυτό τους επιλέγοντας να μην εμπλακούν με αναγνωστικά έργα. Έτσι αποσύρονται ή εγκαταλείπουν την ανάγνωση του κειμένου.

Αυτή η στάση τους, όμως, τους κρατά μακριά από αναγνωστικές εμπειρίες και τους αποτρέπει από την οικοδόμηση κατάλληλης και σημαντικής γνώσης λεξιλογίου, αλλά και μεταγνωστικής ή συντακτικής γνώσης (Stanovich κ.ά.,1996). Οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν ένα αναποτελεσματικό προφίλ «μαθημένης αβοηθησίας⁷» (learned helplessness), αποδίδοντας την επιτυχία τους στην τύχη και στην ευκολία του κειμένου, ενώ την αποτυχία τους αποκλειστικά και μόνο στην χαμηλή τους ικανότητα (Borkowski, 1992). Επίσης, έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλό αυτοσυναίσθημα, με αποτέλεσμα να θέτουν χαμηλούς στόχους. Οι χαμηλοί στόχοι, ακόμα κι όταν επιτευχθούν, δεν έχουν μεγάλη γνωστική αξία για τους ίδιους και, επομένως, δεν προσφέρουν σε αποτελεσματικότητα σε έργα κατανόησης κειμένου (Peterson κ.ά.,1993).

Πάντως, τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία οδεύουν στην εφηβεία έχοντας γεύση της σχολικής αποτυχίας και της απόρριψης, το συναίσθημα της ανασφάλειας, το φόβο για το αύριο και την επαγγελματική αποκατάσταση, το παράπονο πως η προσπάθεια τους σπάνια αμείβεται. Κι όμως, η ύπαρξη της δυσλεξίας, αυτής καθαυτής, αποδεδειγμένα δεν αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη του ατόμου. Αντιθέτως, οι κάθε είδους διακρίσεις και ο κοινωνικός στιγματισμός έχουν πολύ σοβαρότερες επιπτώσεις στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των δυσλεξικών εφήβων.

⁷ «Μαθημένη αβοηθησία» (learned helplessness) είναι η κατάσταση παθητικότητας και παραίτησης από την προσπάθεια, στην οποία περιέρχεται το άτομο, επειδή εκτιμά πως δεν μπορεί να ελέγξει με τις αντιδράσεις του τα δυσάρεστα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του, με αποτέλεσμα να θεωρεί την αποτυχία ως την πιθανότερη έκβαση των προσπαθειών του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α.2 : Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Α.2.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος «αξιολόγηση» στο χώρο της εκπαίδευσης αναφέρεται σε μία οργανωμένη και σκόπιμη διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί μετρήσεις και δεδομένα με τρόπο που ορίζει κάποια συγκεκριμένη θεωρία, προκειμένου να απαντήσει σε ουσιώδη παιδαγωγικά ερωτήματα (Αγαλιώτης, 2004). Ειδικότερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αξιολόγηση έχει οριστεί ως «η συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών, με στόχο τη λήψη νομικών και διδακτικών αποφάσεων σχετικά με την παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης» (McLoughlin & Lewis, 1995 · Αγαλιώτης, 2004).

Οι αποφάσεις αυτές εξυπηρετούν κάποιον από τους παρακάτω στόχους: α) τον αδρό χαρακτηρισμό παιδιών που χρειάζονται ή όχι εξειδικευμένη αξιολόγηση ή διδακτική στήριξη, β) την παραπομπή ενός μαθητή σε κάποια υπηρεσία ή σε μεμονωμένους εξειδικευμένους επιστήμονες, προκειμένου να διερευνηθεί βαθύτερα κάποιο πρόβλημά του που σχετίζεται με τη σχολική μάθηση και προσαρμογή, γ) τον προσδιορισμό του θεσμικού πλαισίου εκπαίδευσης που είναι κατάλληλο για το συγκεκριμένο μαθητή, δ) τον προγραμματισμό της διδασκαλίας ανά γνωστικό αντικείμενο και ε) την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή (Shapiro, 2004 · Αγαλιώτης, 2006).

Η αξιολόγηση δε θα πρέπει να συγχέεται με τη διάγνωση, η οποία είναι διαδικασία αναζήτησης των ενδογενών αιτιολογικών παραγόντων και του είδους των ειδικών αναγκών του παιδιού και η οποία έχει ως στόχο την κατάταξή του σε μία από τις κατηγορίες ειδικών αναγκών. Η αξιολόγηση είναι μία ευρύτερη διαδικασία που λαμβάνει μεν υπόψη της τη διάγνωση, αλλά ενδιαφέρεται πολύ περισσότερο για τη διαπίστωση μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών, για την οργάνωση και παρακολούθηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων, για την ποιοτική εξέταση της διδασκαλίας και για την αποτίμηση όλων των υπηρεσιών ειδικής αγωγής που παρέχονται στο παιδί (Αγαλιώτης, 2004).

Η διάγνωση της δυσλεξίας

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μία πολυδιάστατη και δύσκολη διαδικασία λόγω της ετερογένειας της ομάδας αυτής αλλά και των μεγάλων διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ερευνητών σχετικά με τις μεθόδους, τα κριτήρια

και τα μέσα αξιολόγησης των δυσκολιών αυτών. Παρά τη σύγχυση που επικρατεί στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών είναι έντονη η ανάγκη για ακριβή διάγνωση, προκειμένου να παρασχεθεί εγκαίρως η κατάλληλη εκπαιδευτική βοήθεια.

Απώτερος σκοπός της διαγνωστικής διαδικασίας δεν είναι η κατηγοριοποίηση του μαθητή σε μια συγκεκριμένη ομάδα παθολογίας, αλλά η αξιολόγηση των ιδιαιτεροτήτων και δυνατοτήτων του, με τελικό στόχο τον καταρτισμό του κατάλληλου υποστηρικτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με το DSM⁸-IV-R τα διαγνωστικά κριτήρια για τη διάγνωση της δυσλεξίας είναι τα παρακάτω (American Psychiatric Association, 1994):

- Η επίδοση στην ανάγνωση, όπως μετριέται με ειδικά σταθμισμένα τεστ, είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο επίπεδο με βάση τη σχολική φοίτηση και τη γενική νοητική ικανότητα (όπως καθορίζεται από τα τεστ νοημοσύνης).
- Η διαταραχή επιδρά σημαντικά στη σχολική επίδοση ή σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες.
- Η διαταραχή δεν οφείλεται σε πρόβλημα όρασης ή ακοής ή σε νευρολογική βλάβη.

Για τη διαφορική διάγνωση πρέπει να αποκλειστούν δυσκολίες ανάγνωσης που οφείλονται σε άλλους λόγους, όπως: α) νοητική καθυστέρηση, β) γενική χαμηλή επίδοση που συνδέεται με ανεπαρκή σχολική φοίτηση ή/και δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες, γ) αισθητηριακές διαταραχές και χρόνιες παθήσεις και δ) βαριές συναισθηματικές διαταραχές (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

A.2.2. ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ

Η διάγνωση της δυσλεξίας στην Ελλάδα

Στο τέλος της Β' τάξης δημοτικού ολοκληρώνεται κανονικά ο μηχανισμός ανάγνωσης και γραφής στο παιδί. Επίσημα στη χώρα μας τότε μπορεί να γίνει η διαγνωστική εξέταση από τις Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες και τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, καθώς και από τα Κέντρα

⁸ DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders): είναι ένα εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association) που περιλαμβάνει καταλόγους με διαφορετικές κατηγορίες ψυχικών διαταραχών και τα διαγνωστικά τους κριτήρια.

Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Αυτή η κατάσταση, όμως, οδηγεί στη δημιουργία δύο προβληματικών συνθηκών: α) Τα παιδιά αναγνωρίζονται, όταν πια έχουν συσσωρεύσει δύο χρόνια αποτυχίας με σημαντικές συνέπειες στην αυτοπεποίθησή τους και στη διάθεσή τους για μάθηση και β) Μετά από δύο τουλάχιστον χρόνια σχολικής αποτυχίας, ακόμη και αν τα παιδιά αρχικά αντιμετωπίζουν ένα ειδικό πρόβλημα – όπως το απαιτεί κατ' ουσία ο ορισμός –, οι δυσκολίες τους παίρνουν ένα πιο διευρυμένο και συνολικό χαρακτήρα, εφόσον η μάθηση δεν είναι μια αθροιστική διαδικασία πλήρως διακριτών γνώσεων (Παντελιάδου κ.ά., 2004).

2.2.1. ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.): ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ, ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ⁹

Ο χαρακτηρισμός των ειδικών αναγκών, η αξιολόγησή τους και η εκπόνηση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για κάθε μαθητή είναι έργο του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) του νομού στον οποίο κατοικεί ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός θεσμός των Κ.Δ.Α.Υ (τόρα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), των νέων αποκεντρωμένων δημόσιων υπηρεσιών που υπάγονται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., χαιρετίστηκε ως μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες που εισήγαγε ο Νόμος 2817/2000. Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λειτουργούν ένα σε κάθε νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, χωρίς, όμως, να ληφθεί υπόψη η πυκνότητα του πληθυσμού κάθε περιοχής. Μέχρι σήμερα έχουν ιδρυθεί 55, τα οποία δεν καλύπτουν τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Η γνωμάτευση που παρέχεται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχει ισχύ για τρία χρόνια και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγραφή ενός μαθητή σε ειδικό σχολείο.

Κατά τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 2 του Ν. 2817/2000, «σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. (τόρα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας».

⁹ Σύμφωνα με το νέο νόμο-πλαίσιο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (31/3/2008), τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) μετονομάζονται σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), με στόχο τη λειτουργική και επιστημονική τους αναβάθμιση. (Άρθρο 2, παρ.2)

Κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτελείται από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που λειτουργούν στις έδρες Διοικητικών Περιφερειών στελεχώνονται, επιπλέον, με εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής, θεραπευτή λόγου, φυσιοθεραπευτή και παιδοψυχίατρο (Ν. 2817, άρ.2, §4).

Οι παραπάνω ειδικευμένοι επιστήμονες λειτουργώντας ως διεπιστημονική ομάδα εισηγούνται για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση του μαθητή στην κατάλληλη σχολική μονάδα (Φ.Ε.Κ. 1503, άρ.2, §β) και συνθέτουν τις αξιολογήσεις που ο καθένας έχει ενεργήσει, προκειμένου να προκύψει το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που είναι κατάλληλο για το συγκεκριμένο μαθητή (Φ.Ε.Κ. 1503, §γ). Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχει, επίσης, την αρμοδιότητα να εισηγηθεί για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Φ.Ε.Κ. 1503, §στ).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φτάνουν στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είτε μέσω αίτησης του γονέα απευθείας στο Κέντρο είτε μέσω αίτησης του σχολείου προς το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είτε μέσω της έρευνας που πραγματοποιεί το ίδιο το Κέντρο σε συνεργασία με τους προϊσταμένους γραφείων και τους σχολικούς συμβούλους (Φ.Ε.Κ. 1503, άρ.5, §3).

Για την επίτευξη των στόχων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ο σχεδιασμός προβλέπει τη λειτουργία τους βάσει προτυποποιημένης διαδικασίας, προκειμένου να διασφαλίζεται η ομοιογενής λειτουργία τους σε όλη τη χώρα έτσι, ώστε οι πολίτες να έχουν ανάλογες παροχές υπηρεσιών σε όλη την επικράτεια. Δυστυχώς, όμως, συχνά η εφαρμογή υπολείπεται του αρχικού σχεδιασμού (Στεργιούλης κ.ά., χ.χ.).

Το νέο σχέδιο νόμου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Το νέο σχέδιο νόμου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 31/3/2008) τροποποιεί την ελάχιστη απαιτητή διεπιστημονική στελέχωση όλων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας σε 5 άτομα κατ' ελάχιστο (εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, παιδονευρολόγος ή παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός και λογοθεραπευτής ή εργοθεραπευτής κατά περίπτωση), ώστε να επιτελούν το έργο τους ουσιαστικά και ομαλά. Με τη ρύθμιση αυτή θεσμοθετείται η αρχή της διεπιστημονικότητας στη διαφορική διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. (Άρθρο 4, παρ.1). Επίσης, το ίδιο σχέδιο νόμου επαναπροσδιορίζει και επεκτείνει τις αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Άρθρο 4) ως εξής: εκτός από το σχεδιασμό των

προσαρμοσμένων εξατομικευμένων προγραμμάτων διδακτικής υποστήριξης τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. οφείλουν να παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες ειδικής παρέμβασης (Άρθρο 4, παρ.1γ). Παράλληλα, εισάγεται ο θεσμός παροχής συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία των ατόμων με αναπηρία, καθώς και στους γονείς και τους κηδεμόνες τους (Άρθρο 4, παρ.1δ). Επίσης το νέο σχέδιο νόμου εισάγει το θεσμό της σύνταξης, από όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας, εξατομικευμένων εκθέσεων για κάθε μαθητή της αρμοδιότητάς τους, οι οποίες εισηγούνται τις ρυθμίσεις ή/και τα βοηθήματα που αυξάνουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Άρθρο 4, παρ.1ι). Επιπλέον, εισάγεται ο θεσμός της ετήσιας αξιολόγησης όλων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας με βάση την ετήσια έκθεση πεπραγμένων που συντάσσει το καθένα από αυτά (Άρθρο 4, παρ.1η) καθώς και η αρμοδιότητα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να παραπέμπουν παιδιά προσχολικής ηλικίας σε τμήματα Πρώιμης Παρέμβασης (Άρθρο 4, παρ.1ια).

2.2.2. ΚΕΝΤΡΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ Η ΚΕΝΤΡΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ Η ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ

Τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας ή Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής ή Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, που λειτουργούν εδώ και πολλές δεκαετίες και εποπτεύονται από το υπουργείο Υγείας, έχουν μια αναμφισβήτητη εμπειρία διαγνώσεων. Επειδή, όμως, είναι πολλές φορές υποστελεχωμένα, εφόσον τους λείπουν ειδικοί παιδαγωγοί και λογοθεραπευτές (ενώ συνήθως έχουν επάρκεια ψυχολόγων και ψυχιάτρων) εστιάζουν περισσότερο σε ψυχοπαθολογικές περιπτώσεις ή εντοπίζουν κυρίως τις ψυχοπαθολογικές παραμέτρους και όχι (και) τις μαθησιακές διαταραχές των εξεταζόμενων παιδιών. Όπως είναι αναμενόμενο, δε γίνεται λόγος για υποστηρικτικές παρεμβάσεις ή για ειδική μαθησιακή στήριξη των παιδιών που προσέρχονται στα κέντρα αυτά.

Καθώς υπάρχει ανάγκη μεθοδικής καταγραφής των δεδομένων κάθε περιστατικού, για κάθε περιστατικό τηρείται ένας αριθμημένος φάκελος που περιλαμβάνει το ιστορικό, τις εξετάσεις και τα πορίσματα των εξεταστών. Η τήρηση επιμελώς οργανωμένων και ενημερωμένων φακέλων αποτελεί νομική υποχρέωση της ιατροπαιδαγωγικής μονάδας (οι φάκελοι διατηρούνται για 20 χρόνια, όπως προβλέπει ο νόμος,) και διευκολύνει την έκδοση πιστοποιητικών «από το αρχείο» και την επανεξέταση των περιστατικών στο μέλλον (Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής κ.ά, 2004).

Ωστόσο, βασικό πρόβλημα αποτελεί η αξιοπιστία στη συγκέντρωση και αξιολόγηση του υλικού. Απαιτείται συμφωνία ως προς την μεθοδολογία για την καταγραφή και εκτίμηση των κλινικών δεδομένων και ως προς τη διαγνωστική εργασία. Ως προς τη συγκέντρωση και εκτίμηση των κλινικών δεδομένων, το πρόβλημα είναι ιδιαίτον στην Παιδοψυχιατρική. Η καταγραφή κλινικών σημείων δε γίνεται μέσω αντικειμενικών στοιχείων που εμπίπτουν στις αισθήσεις μας, αλλά μέσω της ανάλυσης των "λεγομένων" του παιδιού και της οικογένειάς του. Για να κωδικοποιηθούν τα δεδομένα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένες ερωτήσεις (ημιδομημένες συνεντεύξεις) ή και βαθμολογημένα ερωτηματολόγια. Ο εξεταστής οφείλει να αντικαταστήσει την ελευθερία, τον αυθορμητισμό και τον πλούτο μιας ελεύθερης συνέντευξης με την ακρίβεια ενός ερωτηματολογίου (Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής κ.ά, 2004).

Στη διαγνωστική εργασία τα πράγματα είναι, επίσης, περίπλοκα. Οι θεραπευτές συγκρατούν και αξιολογούν εκείνα τα στοιχεία από την κλινική εικόνα που ταιριάζουν καλύτερα στην επιστημολογική τους προσέγγιση. Σύγχρονες ευρωπαϊκές έρευνες τονίζουν ιδιαίτερα την ανάγκη για αυστηρά διαγνωστικά κριτήρια και κοινό τρόπο λήψης της διαγνωστικής απόφασης με αναφορά σε συγκεκριμένο ταξινομικό σύστημα. Η συμφωνία μεταξύ διαφόρων Κέντρων για τη χρήση κοινής μεθοδολογίας και κωδικοποιημένων ιστορικών και ερωτηματολογίων μπορεί να οδηγήσει σε συγκρίσιμα αποτελέσματα και στη συγκρότηση μιας αξιόπιστης εθνικής βάσης δεδομένων (Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής κ.ά, 2004).

Μια από τις σύγχρονες τάσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η αποϊατροποίηση του κλάδου και η εμπλοκή, όλο και περισσότερο, των εκπαιδευτικών στη διαγνωστική διαδικασία. Δίχως να παραγνωρίζεται η ιδιαίτερη αξία και η χρησιμότητα του ιατρικού κλάδου στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, πρέπει να σημειωθεί ότι το ιατρικό μοντέλο ερευνά συνήθως τις βιολογικές και ιατρικές λύσεις των ψυχοπαιδαγωγικών προβλημάτων και δε δίνει έμφαση στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Το ιατρικό μοντέλο έχει τις ρίζες του στο να βλέπει τους ανθρώπους ατελείς, ως άτομα που πρέπει να θεραπευτούν, και τείνει να δίνει έμφαση περισσότερο στην κατάσταση παρά στο άτομο. Σήμερα θεωρείται ότι το ιατρικό μοντέλο είναι ακατάλληλο για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, γιατί αφήνει τα παιδιά να βιώσουν τη σχολική αποτυχία, πριν ληφθεί μέριμνα για την αντιμετώπιση του προβλήματος,

ενώ ταυτόχρονα ασχολείται με παράγοντες που είναι πέρα από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού σε μια προσπάθεια να διευκρινίσει την αιτία του προβλήματος.

A.2.3. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Διεπιστημονική διάγνωση

Η πολυπλοκότητα των μαθησιακών δυσκολιών, η ποικιλία και η αλληλεπίδραση των αιτιολογικών παραγόντων απαιτούν διεπιστημονική διερεύνηση. Η διαφορική διάγνωση περιλαμβάνει την ιατρική, την ψυχολογική και τη μαθησιακή αξιολόγηση. Έτσι η αξιολόγηση και η διάγνωση γίνονται από ομάδα ειδικών και όχι από ένα άτομο μόνο. Πιο συγκεκριμένα, εκτός των εκπαιδευτικών διαγνωστικών τεστ, η αναγκαιότητα διεπιστημονικής διάγνωσης, για μεν το νοητικό δυναμικό και τη συναισθηματική κατάσταση απαιτεί κλινικό ή σχολικό ψυχολόγο, για τη γλωσσική εξέλιξη απαιτεί λογοθεραπευτή, για την ψυχοπαθολογία παιδοψυχίατρο. Δεν πρέπει, εξάλλου, να παραλείψουμε την ανάγκη αισθητηριακής εξέτασης του παιδιού (οφθαλμολογική, ακουολογική) και την εξέταση από αναπτυξιακό παιδίατρο.

Σκοπός της διαφορικής διάγνωσης είναι ο καθορισμός:

- α) του τύπου των ειδικών αναγκών του παιδιού σε κάθε τομέα ανάπτυξης (π.χ. κοινωνικό, ψυχοσυναισθηματικό, γνωστικό - μαθησιακό)
- β) του βαθμού και της έκτασης των δυσκολιών και των δυνατοτήτων του
- γ) της δομής της ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει ο μαθητής
- δ) της θεραπευτικής αγωγής που ενδείκνυται να ακολουθήσει (π.χ. ψυχοθεραπεία, λογοθεραπεία, συμβουλευτική γονέων, ειδική μαθησιακή στήριξη).

Το τελικό διαγνωστικό προφίλ σκοπό έχει να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να επιλέξει τα κατάλληλα μέσα και να κάνει τις απαιτούμενες προσαρμογές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε να ικανοποιήσει τις ειδικές ανάγκες του παιδιού στην τάξη.

Η διαδικασία της διαφορικής διάγνωσης

Αρχικά, ζητείται από τους γονείς να γίνουν κάποιες ιατρικές εξετάσεις προκειμένου να αποκλειστούν προβλήματα ακοής ή όρασης. Κατόπιν γίνεται η λήψη του ιστορικού του παιδιού. Ο κοινωνικός λειτουργός καταγράφει τις πληροφορίες για

το παιδί και την οικογένεια και γενικά όσα στοιχεία ή παρατηρήσεις μπορούν να βοηθήσουν στο προσδιορισμό του προβλήματος.

Στη συνέχεια πραγματοποιείται ένα τεστ νοημοσύνης, για να αποκλειστεί η περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης, δηλαδή για να αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή να είναι μέρος μιας γενικότερης επιβράδυνσης και να οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση. Επίσης, το τεστ νοημοσύνης είναι απαραίτητο, αφενός για να καθοριστεί σε ποιο βαθμό η νοητική ανάπτυξη του παιδιού του επιτρέπει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, ώστε να προσδιοριστεί εάν οι επιδόσεις του στο σχολείο είναι πάνω ή κάτω από τις ικανότητές του, και αφετέρου για να υπάρχει ένα μέτρο σύγκρισης με τους συνομηλίκους του. Για παράδειγμα, ένας μέσος ή υψηλός δείκτης νοημοσύνης σε συνδυασμό με την κακή σχολική επίδοση συνήθως αποτελεί ένδειξη προβλήματος.

Συνήθως χρησιμοποιείται η κλίμακα WISC-III του Wechsler, που είναι διεθνώς αναγνωρισμένο εξατομικευμένο τεστ νοημοσύνης για παιδιά ηλικίας 6 έως 16,5 ετών, και έχει σταθμιστεί στη χώρα μας από τους Γεώργια, Παρασκευόπουλο, Μπεζεβέγκη και Γιαννίτσα (1997). Η κλίμακα του Wechsler διαιρείται στο πρακτικό μέρος και στο λεκτικό μέρος. Το πρακτικό μέρος της κλίμακας περιλαμβάνει τις εξής υποδοκιμασίες: 1) συμπλήρωση εικόνων, 2) τακτοποίηση εικόνων, 3) σύνθεση σχεδίων με κύβους, 4) συναρμολόγηση αντικειμένων, 5) κώδικες, 6) λαβύρινθους και 7) διερεύνηση συμβόλων. Το λεκτικό μέρος της κλίμακας περιλαμβάνει τις εξής υποδοκιμασίες: 1) πληροφορίες (γενικές γνώσεις), 2) κατανόηση, 3) ομοιότητες, 4) αριθμητική, 5) λεξιλόγιο και 6) μνήμη αριθμών.

Παράλληλα, αποκλειστικά σχεδιασμένο για τους Έλληνες μαθητές και επίσημα σταθμισμένο είναι το ΑθηνάΤεστ. Το ευρέως χρησιμοποιούμενο αυτό τεστ δίνει ένα αναλυτικό διαγνωστικό προφίλ του παιδιού που δείχνει ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης.

Ακολουθεί η αξιολόγηση δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση κειμένων, η γραπτή αφήγηση γεγονότων, η αριθμητική κ.ά. Επίσης, αξιολογούνται η ακουστική και οπτική αντίληψη και διάκριση, οι φωνολογικές δεξιότητες, η ομιλία και η ταχύτητα επεξεργασίας των ερεθισμάτων (ο χρόνος που χρειάζεται το παιδί να αφομοιώσει πληροφορίες).

Μετά το πέρας της αξιολόγησης από τους ειδικούς, λαμβάνοντας υπόψη κάθε πληροφορία που έχει συλλεγεί για το παιδί, η διεπιστημονική ομάδα συνεδριάζει και αποφαινεται αν υπάρχει ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή άλλη δυσκολία, και –αν

υπάρχει- καθορίζεται ο βαθμός και το είδος της. Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται στους γονείς και -σε περίπτωση διάγνωσης ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης- γίνεται η επίδοση της γνωμάτευσης.

Για την ολοκλήρωση της διαδικασίας της διάγνωσης - αξιολόγησης απαιτούνται αρκετές ώρες, οι οποίες κατανέμονται σε 3 περίπου ξεχωριστά ραντεβού.

Μετά τη διάγνωση

Μετά την επίσημη διάγνωση και τη διαπίστωση της δυσλεξίας συνήθως οι γονείς ανακουφίζονται, διότι ξέρουν ότι το παιδί τους δεν έχει νοητική καθυστέρηση ή δεν είναι «ανεπίδεκτο μαθήσεως» και έτσι μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α.3 : ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Α.3.1. ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΣΗΜΕΡΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 27 του Π.Δ.86/2.01 (Φ.Ε.Κ.73-Α'), που προβλέπει ρυθμίσεις για εξετάσεις ειδικών περιπτώσεων, εξετάζονται μόνο προφορικά οι μαθητές, των οποίων η επίδοση δεν μπορεί να ελεγχθεί με γραπτή δοκιμασία λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (δυσλεξία). Η υπαγωγή στην περίπτωση αυτή πιστοποιείται με γνωμάτευση από το οικείο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.(πρώην Κ.Δ.Α.Υ). Στην περίπτωση που δε λειτουργεί ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην περιφέρεια, γίνεται δεκτή η πιστοποίηση από ειδική διαγνωστική έκθεση αναγνωρισμένου δημόσιου Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου ή Σταθμού που εκδόθηκε σύμφωνα με τις διατάξεις του Π.Δ. 26/02 (Φ.Ε.Κ. 21-Α'). Ειδικές διαγνωστικές εκθέσεις αναγνωρισμένων δημόσιων Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων ή Σταθμών που έχουν εκδοθεί προηγούμενο έτος και οι οποίες πιστοποιούν ότι είναι αδύνατος ο έλεγχος των γνώσεων του αναφερόμενου σε αυτές με γραπτή μόνο εξέταση λόγω δυσλεξίας γίνονται δεκτές, εφόσον δεν έχει λήξει η ισχύς τους κατά το χρόνο υποβολής της σχετικής αίτησης.

Διαγνωστικές εκθέσεις, από τις οποίες δεν προκύπτει αδυναμία της γραπτής εξέτασης λόγω της πιστοποιούμενης δυσλεξίας, δε γίνονται δεκτές. Κάθε γνωμάτευση, η οποία στη διατύπωσή της αναφέρει τον όρο «δυσλεξία» ή «μαθησιακές δυσκολίες δυσλεκτικού τύπου» ή «τύπου δυσλεξίας», υπάγεται στις διατάξεις των ανωτέρω προεδρικών διαταγμάτων, που προβλέπουν αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων από προφορικές. Διατυπώσεις όπως «στοιχεία δυσλεξίας» ή «υπολείμματα δυσλεξίας» δεν υπάγονται στα εν λόγω Π.Δ., γιατί δεν καλύπτουν το πνεύμα του νομοθέτη και κατά συνέπεια δεν παραπέμπουν σε προφορικές εξετάσεις.

Α.3.2. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Α. Εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο

Ήδη από το 1978 προβλέπεται από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία η αντικατάσταση της γραπτής εξέτασης από την προφορική για τα παιδιά με δυσλεξία. Από το σχολικό έτος 2000-2001 οι ειδικές γνωματεύσεις που βεβαιώνουν τη δυσλεξία κατατίθενται στη διεύθυνση του σχολείου το αργότερο μέχρι 15 Μαΐου εκάστου έτους. Μέχρι της ημέρας αυτής, της καταθέσεως δηλαδή της εκθέσεως, οι

μαθητές με δυσλεξία θα πρέπει να εξετάζονται γραπτά, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές.

Όσοι εμπίπτουν στις διατάξεις για προφορική εξέταση εξετάζονται στο Βαθμολογικό Κέντρο της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον λειτουργεί Βαθμολογικό Κέντρο στην περιφέρειά της ή στο Ειδικό Εξεταστικό Κέντρο που ορίζεται για το σκοπό αυτό στην έδρα των περιφερειών των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις οποίες δεν προβλέπεται λειτουργία Βαθμολογικού Κέντρου. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γνωστοποιούν στους Διευθυντές των Ενιαίων Λυκείων της περιοχής ευθύνης τους το χώρο λειτουργίας του Βαθμολογικού κέντρου ή του Ειδικού Εξεταστικού Κέντρου κατά περίπτωση, στον οποίο θα εξετασθούν οι «φυσικώς αδύνατοι» του σχολείου τους που εξετάζονται προφορικά. Οι Διευθυντές των Λυκείων οφείλουν να ενημερώσουν προσωπικά τον κάθε ενδιαφερόμενο του Λυκείου τους για το χώρο εξέτασής του και να αναρτηθεί σχετική ανακοίνωση στον πίνακα ανακοινώσεων του Λυκείου. Για την υλοποίηση των διαδικασιών αυτών οι Διευθυντές των Λυκείων θα πρέπει πριν τις 20 Απριλίου να αποστείλουν κατάσταση στην οικεία Νομαρχιακή Επιτροπή με τους εξεταζόμενους που υπέβαλαν εμπρόθεσμα τη σχετική αίτηση και τα προβλεπόμενα δικαιολογητικά και εμπίπτουν στις διατάξεις για προφορική εξέταση. Μαζί με την κατάσταση αποστέλλεται στη Νομαρχιακή Επιτροπή και αντίγραφο της σχετικής γνωμάτευσης ή της ειδικής διαγνωστικής έκθεσης κατά περίπτωση. Η Νομαρχιακή Επιτροπή, αφού συγκεντρώσει τα στοιχεία από όλα τα Λύκεια, ενημερώνει το Πρόεδρο της Επιτροπής του Βαθμολογικού Κέντρου ή του Ειδικού Εξεταστικού Κέντρου, ο οποίος στη συνέχεια συγκροτεί τις οικείες επιτροπές από καθηγητές – βαθμολογητές, κατά προτίμηση από αυτούς που έχουν ανάλογη εμπειρία στην εξέταση «φυσικώς αδυνάτων».

Η Επιτροπή εξέτασης «φυσικώς αδυνάτων» ορίζεται από τον Πρόεδρο του οικείου Βαθμολογικού Κέντρου και αποτελείται από: α) τον Πρόεδρο ή ένα μέλος της Επιτροπής του οικείου Βαθμολογικού Κέντρου ως Πρόεδρο, β) δύο εκπαιδευτικούς λειτουργούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για κάθε εξεταζόμενο μάθημα από αυτούς που το δίδαξαν το ίδιο σχολικό έτος ως εξεταστές – βαθμολογητές, γ) ένα Σχολικό Σύμβουλο ή εκπαιδευτικό λειτουργό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βαθμό Α΄ της ίδιας ή συγγενούς με το εξεταζόμενο μάθημα ειδικότητας ως εξεταστή – αναβαθμολογητή και δ) έναν εκπαιδευτικό λειτουργό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή διοικητικό υπάλληλο ως γραμματέα της Επιτροπής. Στο χώρο λειτουργίας της

Επιτροπής εξέτασης «φυσικώς αδυνάτων» παρευρίσκεται σχολίατρος ή άλλος ιατρός του δημοσίου ή ιδιώτης ιατρός, ο οποίος ορίζεται με απόφαση του οικείου Νομάρχη μετά από εισήγηση του οικείου Προϊσταμένου Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε έκτακτης ανάγκης των εξεταζομένων.

Κάθε Επιτροπή έχει ως έργο την εξέταση και βαθμολόγηση ή αναβαθμολόγηση σε κάθε μάθημα των μαθητών που ανήκουν στην κατηγορία των «φυσικώς αδυνάτων». Στο γραπτό δοκίμιο κάθε εξεταζομένου σημειώνεται ο τρόπος εξέτασης του μαθητή και υπογράφεται από τους εξεταστές και τον Πρόεδρο της επιτροπής. Κατά την εξέταση παρευρίσκεται και ο αναβαθμολογητής, για να αξιολογήσει τον μαθητή σε περίπτωση διαφοράς βαθμολογίας. Δεν μπορεί να συμμετέχει στην Επιτροπή όποιος έχει σχέση συγγένειας «εξ αίματος» ή «εξ αγχιστείας» μέχρι και του τρίτου βαθμού με μαθητή που εξετάζεται σ' αυτήν ή καθηγητής που δίδασκε το ίδιο σχολικό έτος στο Λύκειο στο οποίο φοιτούσε εξεταζόμενος ως «φυσικώς αδύνατος» μαθητής.

Η διαδικασία της εξέτασης

Οι «φυσικώς αδύνατοι» εισέρχονται στις αίθουσες εξέτασης την ίδια ώρα που εισέρχονται όλοι οι λοιποί εξεταζόμενοι στα εξεταστικά κέντρα, τους χορηγείται το τετράδιο και αναγράφουν τα ατομικά τους στοιχεία στους οικείους χώρους (αν αδυνατούν από μόνοι τους βοηθούνται από τους επιτηρητές). Μετά τον έλεγχο της ταυτοπροσωπίας και της ορθής αναγραφής των ατομικών στοιχείων, αυτά καλύπτονται από τους επιτηρητές με αδιαφανές αυτοκόλλητο, ώστε να καθίσταται ανώνυμο το κάθε τετράδιο.

Στους εξεταζόμενους παρέχεται ικανός χρόνος ανάλογα και με το εξεταζόμενο μάθημα, προκειμένου να μελετήσουν, να κατανοήσουν τα θέματα και να κρατήσουν, εφόσον το επιθυμούν, σημειώσεις στο τετράδιό τους, για να τις χρησιμοποιήσουν, όταν θα προσέλθουν στην επιτροπή. Όταν είναι έτοιμοι ή όταν κατά την κρίση της επιτροπής παρέλθει ο απαιτούμενος για την προετοιμασία τους χρόνος, οδηγούνται ο κάθε ένας ξεχωριστά στην αίθουσα όπου παρευρίσκονται υποχρεωτικά τα τρία μέλη της Επιτροπής Εξέτασης «φυσικώς αδυνάτων». Στην αίθουσα αυτή παρευρίσκονται ο Πρόεδρος, τα τρία μέλη (οι δύο βαθμολογητές και ο αναβαθμολογητής) και δυναμικά-εφόσον ο αριθμός των επιτροπών το επιτρέπει- ο Πρόεδρος ή ο γραμματέας της επιτροπής ή και οι δύο.

Ο εξεταζόμενος αναπτύσσει προφορικά στα τρία μέλη-εξεταστές τις απαντήσεις του στα θέματα, με όποια σειρά επιθυμεί. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των απαντήσεών του μπορεί να συμβουλευέται τις σημειώσεις του στο τετράδιο. Όταν ολοκληρωθεί η εξέτασή του, παραδίδει το τετράδιο στον Πρόεδρο ή στο γραμματέα της επιτροπής και αποχωρεί από την αίθουσα και το Εξεταστικό Κέντρο. Ο Πρόεδρος της επιτροπής παραδίδει αμέσως και πριν από την είσοδο άλλου εξεταζόμενου το τετράδιο στον πρώτο βαθμολογητή, ο οποίος αναγράφει το βαθμό που έδωσε στον εξετασθέντα και υπογράφει στις οικείες θέσεις. Στη συνέχεια επιστρέφει το γραπτό στον Πρόεδρο, ο οποίος, αφού επικαλύψει με αδιαφανές αυτοκόλλητο το βαθμό του πρώτου βαθμολογητή, δίνει το γραπτό στο δεύτερο βαθμολογητή, ο οποίος ακολουθεί την ίδια διαδικασία με τον πρώτο. Μετά την παράδοση του γραπτού από το δεύτερο βαθμολογητή, ο πρόεδρος αποκαλύπτει το βαθμό του πρώτου και, εφόσον υπάρχει διαφορά μεγαλύτερη των δώδεκα μονάδων, επικαλύπτει τους βαθμούς και των δύο βαθμολογητών και παραδίδει το γραπτό στον αναβαθμολογητή για την προβλεπόμενη αναβαθμολόγηση. Μετά την ολοκλήρωση της βαθμολόγησης και της τυχόν αναβαθμολόγησης, ο Πρόεδρος της επιτροπής επικολλά στον ειδικό χώρο το αριθμητήριο του τετραδίου σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες και προβαίνει στις αναγκαίες ενέργειες για την καταχώρηση της βαθμολογίας και τη γνωστοποίηση της στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. και στο Λύκειο του εξετασθέντα σύμφωνα με τις αντίστοιχες οδηγίες.

B. Εξετάσεις που διεξάγονται ενδοσχολικά

Οι μαθητές του γυμνασίου, της Α΄ και Β΄ τάξης του Λυκείου και της Γ΄ τάξης του Λυκείου, σε όσα μαθήματα εξετάζονται ενδοσχολικά, εξετάζονται ταυτόχρονα με τους μαθητές της τάξης, στην οποία ανήκουν, και στα ίδια θέματα. Ειδικότερα, οι μαθητές εξετάζονται ενώπιον επιτροπής, την οποία συγκροτεί για το σκοπό αυτό ο Διευθυντής και την αποτελούν ο ίδιος ή ο Υποδιευθυντής, ως Πρόεδρος, και δύο (2) καθηγητές της ίδιας ή συγγενούς ειδικότητας. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των βαθμών των δύο (2) καθηγητών είναι ο βαθμός του μαθητή στο εξεταζόμενο μάθημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β.1 : Η ΜΕΘΟΔΟΣ

Β.1.1. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η συλλογή εμπειρικών δεδομένων που σκιαγραφούν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Α' (πολεοδομικά συγκροτήματα δήμων Βόλου, Νέας Ιωνίας, Ιωλκού και Αγριάς) του νομού Μαγνησίας. Οι υπόλοιπες περιοχές του Ν. Μαγνησίας, επαρχία Αλμυρού, Πήλιο, Σποράδες δεν επιλέχθηκαν γιατί -πέρα από τους λόγους που σχετίζονται με πρακτικά ζητήματα (δύσκολη πρόσβαση, χρονικοί περιορισμοί)- θεωρούμε ότι σε κλειστές κοινωνίες ή σε χωριά, οι γονείς του δυσλεξικού μαθητή τείνουν να κρύβουν το πρόβλημα, προκειμένου να μη «στιγματιστεί» το παιδί τους και συχνά αρνούνται να συναινέσουν στην παραπομπή του στο οικείο διαγνωστικό κέντρο.

Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- ✓ Είναι δίκαιο και αποτελεσματικό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών με δυσλεξία;
- ✓ Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των τυπικών μαθητών σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών με δυσλεξία;
- ✓ Είναι επαρκείς οι διευκολύνσεις που παρέχει η πολιτεία στους δυσλεξικούς μαθητές;

Σχετικά με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα υποθέσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν δυσλεξικούς μαθητές, ακόμη και σε επίπεδο Πανελληνίων εξετάσεων, χωρίς να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα εφόδια που θα τους καταστήσουν αποτελεσματικούς και δίκαιους στην αξιολόγησή τους. Ταυτόχρονα, υποθέσαμε ότι επικρατεί ένα κλίμα εύνοιας και επιείκειας κατά την αξιολόγηση των δυσλεξικών μαθητών, το οποίο απορρέει από την ελλιπή επιμόρφωση των εξεταστών. Αναμέναμε, επίσης, ότι οι διευκολύνσεις που παρέχει η πολιτεία δεν εναρμονίζονται με το γενικότερο πνεύμα του σχολείου, το οποίο – ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου- είναι εξαιρετικά ανταγωνιστικό.

B.1.2. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα που παρουσιάζουμε διεξήχθη σε σχολεία του νομού Μαγνησίας, κατά το σχολικό έτος 2008-2009, με τη μορφή δύο ανώνυμων γραπτών ερωτηματολογίων.

Ο πληθυσμός – στόχος ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Α΄ του νομού Μαγνησίας (πολεοδομικά συγκροτήματα δήμων Βόλου, Νέας Ιωνίας, Ιωλκού και Αγριάς), καθώς και το σύνολο των μαθητών Λυκείου της ίδιας περιοχής. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε από ένα αντιπροσωπευτικό υποσύνολο του συνολικού πληθυσμού. Ο καθορισμός του δείγματος των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να συμμετάσχουν πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά δεσμίδες. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα της περιοχής Α΄ του νομού Μαγνησίας θεωρήθηκε ως μία δεσμίδα και έγινε κλήρωση μεταξύ τους για την επιλογή αυτών που θα συμμετείχαν στη μελέτη.

Για να επιτευχθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε - κατά προσέγγιση- η σχετική συχνότητα Γυμνασίων / Ενιαίων Λυκείων / μονάδων Τεχνικής Εκπαίδευσης στην προαναφερθείσα περιοχή (46%, 32% και 22% αντίστοιχα). Στην εξεταζόμενη περιοχή υπάρχουν 17 Γυμνάσια, 12 Ενιαία Λύκεια και 8 ΕΠΑ.Λ. Κληρώθηκαν, λοιπόν, 3 Γυμνάσια, 2 Ενιαία Λύκεια και 1 ΕΠΑ.Λ, που αντιστοιχούν στο 16% των σχολικών μονάδων της εξεταζόμενης περιοχής. Στις σχολικές μονάδες που κληρώθηκαν δόθηκαν ερωτηματολόγια για όλους τους εκπαιδευτικούς (*ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών*, βλ. Παράρτημα) που υπηρετούν σε αυτές (με την εξαίρεση των ειδικοτήτων που αναφέρονται παρακάτω). Θεωρούμε ότι η υπάρχουσα αναλογία ειδικοτήτων στις σχολικές μονάδες που κληρώθηκαν είναι αντιπροσωπευτική της αναλογίας των ειδικοτήτων στο σύνολο των σχολικών μονάδων της περιοχής Α΄ του νομού Μαγνησίας.

Παράλληλα, δόθηκαν ερωτηματολόγια (*ερωτηματολόγιο μαθητών*, βλ. Παράρτημα) σε όλους τους μαθητές που φοιτούν στο 3^ο Ενιαίο Λύκειο Βόλου. Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο λύκειο είναι ότι η ερευνήτρια εργάζεται σε αυτό και έτσι ήταν εύκολη η πρόσβαση στους μαθητές και η συλλογή των δεδομένων.

Η αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας εξασφαλίστηκε από την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας και από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και μαθητές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και κάτω από παρόμοιες συνθήκες. Η σύγκριση της αρχικής και της επαναληπτικής

μέτρησης έδωσε θετικά αποτελέσματα και έτσι προωθήθηκε το ερωτηματολόγιο προς τις σχολικές μονάδες.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στο σχολείο τους, αφού τους εξηγήθηκε ότι η συμμετοχή ήταν προαιρετική. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι μπορούσαν να απέχουν ανά πάσα στιγμή χωρίς καμία ποινή.

Το δείγμα του πρώτου ερωτηματολογίου περιελάμβανε 86 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (33 άνδρες και 53 γυναίκες) που αντιπροσωπεύουν περίπου το 11% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της περιοχής. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, εκτός από τις ειδικότητες των οποίων το γνωστικό αντικείμενο δεν εξετάζεται γραπτά. Εξαιρέθηκαν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί των ακόλουθων ειδικοτήτων: γυμναστές, μουσικοί, καθηγητές καλλιτεχνικών καθώς και οι εκπαιδευτικοί των τεχνικών ειδικοτήτων στην τεχνική εκπαίδευση.

Το δείγμα του δεύτερου ερωτηματολογίου περιελάμβανε 112 μαθητές (65 αγόρια και 47 κορίτσια) που αντιπροσωπεύουν περίπου το 2% των μαθητών της περιοχής. Από τους ερωτώμενους μαθητές οι 35 φοιτούν στην Α΄ τάξη, οι 40 στη Β΄ τάξη και οι 37 στη Γ΄ τάξη του Λυκείου.

B.1.3. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας και η διαδικασία με την οποία διεξήχθη η συλλογή των ερωτηματολογίων.

Θεωρήθηκε ότι η μέθοδος η οποία μπορεί να προσεγγίσει καλύτερα το στόχο της μελέτης είναι η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι με τη συγκεκριμένη μέθοδο ο επαγγελματικός ρόλος της ερευνήτριας, η οποία φέρει και την ιδιότητα της εκπαιδευτικού, δε θα υπονομεύσει άμεσα την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της ερευνητικής άσκησης, τουλάχιστον στο επίπεδο της συλλογής των δεδομένων, όπως ίσως θα γινόταν στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας.

Δειγματοληπτική Τεχνική

Κύριο μέλημά μας ήταν να καταλήξουμε σε ένα δείγμα το οποίο να αντικατοπτρίζει από πολλές απόψεις την ομάδα στην οποία στοχεύαμε. Ο ιδανικότερος τρόπος, για να προκύψει το δείγμα αυτό, ήταν να χρησιμοποιηθεί η

θεωρία περί στατιστικής δειγματοληψίας κατά τρόπο, ώστε να αποτιμηθεί η πιθανότητα που υφίσταται το δείγμα που επελέγη να είναι αντιπροσωπευτικό.

Στην παρούσα έρευνα ο υπό μελέτη πληθυσμός (πληθυσμός-στόχος) ήταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, και συγκεκριμένα της περιοχής Α'. Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η συλλογή εμπειρικών δεδομένων που σκιαγραφούν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών της Περιοχής Α' Μαγνησίας στο θέμα της εξέτασης των δυσλεξικών μαθητών και η αξιοποίησή τους από τους υπεύθυνους φορείς και ειδικά από τις επιτροπές των φυσικώς αδυνάτων. Για το λόγο αυτό, πριν την κατάρτιση των ερωτηματολογίων προηγήθηκε συζήτηση και καταγραφή απόψεων με εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) Μαγνησίας, με εκπαιδευτικούς που μετείχαν στις επιτροπές των φυσικώς αδυνάτων και υπήρξαν επιτηρητές, βαθμολογητές και αναβαθμολογητές στις εξετάσεις των δυσλεξικών, με διευθυντές σχολείων, με μαθητές και, τέλος, αξιοποιήθηκε και η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού.

Το πρώτο βήμα της έρευνας ήταν ο προσδιορισμός των στόχων της και ο σχεδιασμός των ερωτηματολογίων. Τόσο η στοχοθέτηση όσο και ο σχεδιασμός των ερωτηματολογίων ήταν άμεσα συνδεδεμένα με τις πληροφοριακές ανάγκες της ερευνήτριας.

Σύνταξη των ερωτηματολογίων

Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας εφαρμόστηκε η ποσοτική μέθοδος και υιοθετήθηκε η έρευνα επισκόπησης, που είναι συνήθης περιγραφική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα. Βασικές αρχές για το σχεδιασμό της επισκόπησης είναι: (α) η συγκεκριμενοποίηση του σκοπού, (β) ο εντοπισμός του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται και (γ) η συγκεκριμενοποίηση των πηγών που είναι διαθέσιμες (Cohen & Manion, 1994).

Ως καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων κρίθηκε το ερωτηματολόγιο, για τους παρακάτω λόγους:

- ✓ το επέβαλλαν οι χρονικοί περιορισμοί της έρευνας, καθώς η συμπλήρωσή του δεν απαιτεί πολύ χρόνο
- ✓ στη διαδικασία μπορούσε να συμμετέχει κάποιος άγνωστος προς την ερευνήτρια χωρίς ιδιαίτερους ενδοιασμούς

- ✓ τα ζητήματα της έρευνας είναι επίκαιρα και ενδιαφέρουν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών

Η τεχνική συλλογής δεδομένων με γραπτό ερωτηματολόγιο είναι μία δοκιμασμένη τεχνική σε έρευνες που ανιχνεύουν και αναλύουν στάσεις και συμπεριφορές ατόμων ή ομάδων. Φυσικά, για να διασφαλιστεί η απαιτούμενη ειλικρίνεια των ερωτώμενων, τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στα σχολεία –τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο στους μαθητές- ιδιοχείρως με προσωπική επίσκεψη της ερευνήτριας.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των ερωτηματολογίων δόθηκε προτεραιότητα στους σκοπούς της έρευνας, τη μορφοποίηση ερωτήσεων κλειστού τύπου και στην τελική τους μορφή, ώστε να είναι μικρά σε έκταση και εύκολα στη συμπλήρωση. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κοντά στη γλώσσα των συμμετεχόντων, με αποφυγή καθοδηγητικών ερωτήσεων.

Σε κάθε ερωτηματολόγιο ήταν συνημμένο ένα σημείωμα που παρουσίαζε την ερευνήτρια και το σκοπό της επισκόπησης, ενώ παράλληλα διασφάλιζε ανωνυμία, εμπιστευτικότητα και δυνατότητα ενημέρωσης για τα αποτελέσματα της έρευνας, εφόσον κάποιος από τους ερωτώμενους το επιθυμούσε.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν έγινε καμία παρέμβαση πριν τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο ρόλος της ερευνήτριας περιορίστηκε σε διευκρινήσεις προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο των διαφόρων ερωτήσεων και στην επισήμανση ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, αλλά προσωπικές απόψεις οι οποίες θα αξιολογηθούν συνολικά μαζί με τις απαντήσεις των υπόλοιπων ερωτώμενων.

Η αρχική μορφή των ερωτηματολογίων δοκιμάστηκε πιλοτικά σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών, με την παράκληση προς αυτούς να προτείνουν και να διατυπώσουν βελτιώσεις, προτάσεις και παρατηρήσεις, οι οποίες ελήφθησαν σοβαρά υπόψη στην τελική μορφή τους. Τα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν ως προς τη μορφή τους, τη γλώσσα τους, τη σαφήνεια, τη δυσκολία και την αξιοπιστία τους κατά την πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της κύριας δειγματοληψίας. Η δοκιμαστική έρευνα είναι ένα σημαντικό στάδιο (Oppenheim,1992), καθώς επιδιώκει να ανιχνεύσει: α) αν οι ερωτήσεις γίνονται κατανοητές, β) αν η κάθε ερώτηση εξασφαλίζει την πληροφορία για την οποία σχεδιάστηκε και γ) αν εξασφαλίζει το ενδιαφέρον και τη συνεργασία των ερωτώμενων.

Μετά την παραπάνω δοκιμαστική έρευνα τα ερωτηματολόγια διορθώθηκαν και δοκιμάστηκαν ξανά, για να εξακριβωθεί ο τρόπος λειτουργίας τους και να επιτευχθεί περαιτέρω βελτίωσή τους. Η έρευνα διεξήχθη με την προετοιμασία και υποβολή του σχετικού ερωτηματολογίου στις διαφορετικές ειδικότητες των εκπαιδευτικών και με την υποβολή ενός δεύτερου ερωτηματολογίου που δόθηκε κατά το ίδιο διάστημα στους μαθητές των τριών τάξεων του 3^{ου} Ενιαίου Λυκείου Βόλου. Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκαν τα δύο ερωτηματολόγια πληροί τα πρότυπα σχεδιασμού ενός ερευνητικού ερωτηματολογίου (McNeil, 1990).

Η δομή των ερωτηματολογίων

Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των ερωτηματολογίων.

Τα ερωτηματολόγια (βλ. Παράρτημα) που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν γραπτά και ανώνυμα, χωρισμένα σε 6 θεματικές ενότητες, όσοι δηλαδή και οι προς διερεύνηση παράγοντες. Οι θεματικές ενότητες ήταν οι εξής:

- Προσωπικά στοιχεία
- Σχέση με τη δυσλεξία
- Δυσλεξία και προφορικός λόγος
- Δυσλεξία και διδακτικό υλικό
- Δυσλεξία και εξετάσεις
- Δυσλεξία και σχολική αποτελεσματικότητα.

Το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς περιελάμβανε 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου (απλές και πολλαπλής επιλογής), ενώ το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους μαθητές αποτελούταν από 29 ερωτήσεις, επίσης κλειστού τύπου (απλές και πολλαπλής επιλογής).

Έγινε προσπάθεια, ώστε οι αρχικές ερωτήσεις και των δύο ερωτηματολογίων να είναι απλές και να παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό ενδιαφέρον, ώστε να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών αντίστοιχα. Η μεσαία ενότητα περιελάμβανε τις πιο δύσκολες ερωτήσεις, ενώ οι τελευταίες ερωτήσεις ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες, ώστε να ενισχύουν τους ερωτώμενους να επιστρέψουν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο.

Τα ερωτηματολόγια στο πρώτο μέρος τους («Προσωπικά στοιχεία») περιελάμβαναν ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα: α) φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη και τόπος υπηρεσίας για τους εκπαιδευτικούς και β) φύλο, ηλικία, σχολείο και τάξη φοίτησης για τους μαθητές. Στη δεύτερη ενότητα («Σχέση με τη δυσλεξία») υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με την εμπειρία και γνώση των εκπαιδευτικών και των

μαθητών όσον αφορά στο θέμα της δυσλεξίας. Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων («Δυσλεξία και προφορικός λόγος») διερευνούσε τη στάση των ερωτώμενων σχετικά με το δικαίωμα των δυσλεξικών μαθητών να εξετάζονται προφορικά. Στην τέταρτη ενότητα («Δυσλεξία και διδακτικό υλικό») οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν την καταλληλότητα των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται, ενώ στην επόμενη ενότητα («Δυσλεξία και εξετάσεις») οι ερωτήσεις αφορούσαν στο εξεταστικό σύστημα. Τέλος, στην έκτη ενότητα των ερωτηματολογίων («Δυσλεξία και σχολική αποτελεσματικότητα») διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα του ισχύοντος συστήματος στη σχολική πραγματικότητα, έτσι όπως τη βιώνουν καθημερινά εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Οι πιθανές απαντήσεις των ερωτήσεων κλειστού τύπου είναι «Ναι», «Όχι» και «Δεν είμαι σίγουρος/η». Παράλληλα, υπάρχουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με προκαθορισμένες απαντήσεις. Κι αυτό, γιατί οι ερωτήσεις με προκατασκευασμένες απαντήσεις προσφέρουν στον ερωτώμενο μεγαλύτερη επιλογή από ό,τι οι κλειστές ερωτήσεις, επιτρέποντας έτσι την άντληση πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα οι απαντήσεις ταξινομούνται ευκολότερα από ό,τι εκείνες των ανοιχτών ερωτήσεων. Ένα σημαντικό, ωστόσο, μειονέκτημα είναι το γεγονός ότι η επιλογή των απαντήσεων μπορεί να οφείλεται στην τύχη. Το πρόβλημα αυτό περιορίζεται με την ύπαρξη της απάντησης «Άλλο». Εάν ο ερωτώμενος επιλέξει την απάντηση «Άλλο» σε κάποια ερώτηση, τότε ζητείται να το προσδιορίσει ο ίδιος.

Η διατύπωση των ερωτήσεων έχει γίνει με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

α) Ορισμένες ερωτήσεις έχουν διατυπωθεί σε ερωτηματική μορφή.

β) Άλλες ερωτήσεις έχουν διατυπωθεί με τη μορφή καταφατικών δηλώσεων, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει αν συμφωνεί απολύτως ή εν μέρει, αν διαφωνεί απολύτως ή εν μέρει ή αν δεν είναι σίγουρος, ανάλογα με την ερώτηση. Επίσης, σε άλλες ερωτήσεις (ισοδιαστημικής κλίμακας 4 διαβαθμίσεων μέτρησης μεγέθους) μπορεί να επιλέξει τις απαντήσεις «Πάντα, Συχνά, Σπάνια, Ποτέ»

Το επόμενο βήμα ύστερα από τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ήταν ο έλεγχος για την ορθή συμπλήρωσή τους, η κωδικοποίησή τους, η επανακατηγοριοποίηση των ερωτήσεων και η εισαγωγή των δεδομένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, προκειμένου να γίνει η στατιστική επεξεργασία τους με το σύστημα SPSS (Statistical Package for the Social Science) v.17.0 for windows.

Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα:

- ❖ Σχεδιασμός της βάσης δεδομένων με τη βοήθεια του λογισμικού πακέτου SPSS
- ❖ Έλεγχος της αξιοπιστίας των στοιχείων που περιλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια
- ❖ Εισαγωγή των δεδομένων και λογικός έλεγχος
- ❖ Κωδικοποίηση των ανοικτών μεταβλητών, όταν αυτό ήταν εφικτό
- ❖ Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Σχεδιασμός της βάσης δεδομένων

Εξ αιτίας του μεγάλου αριθμού μεταβλητών και του όγκου των δεδομένων που έπρεπε να εισαχθούν, η βάση δεδομένων σχεδιάστηκε μέσω του λογισμικού SPSS. Η επιλογή του λογισμικού αυτού βασίστηκε στα σημαντικά πλεονεκτήματά του. Το SPSS, εκτός από το γεγονός ότι είναι συμβατό με όλα τα άλλα προγράμματα διαχείρισης και επεξεργασίας δεδομένων (όπως Access, Excel κ.λπ.), δεν παρουσιάζει περιορισμό όσον αφορά τον αριθμό μεταβλητών και δεδομένων που εισάγονται.

Ακολούθησε η εισαγωγή των στοιχείων σε βάση δεδομένων, για να καταστεί δυνατή η στατιστική επεξεργασία τους. Για την καλύτερη διαχείριση της βάσης δεδομένων σε κάθε γραμμή καταχωρήθηκε ο κωδικός του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι δυνατός ο δειγματοληπτικός έλεγχος για πιθανό σφάλμα κατά την πληκτρολόγηση των δεδομένων.

Μετά την καταχώρηση έγινε έλεγχος για σφάλματα κατά την πληκτρολόγηση με δύο τρόπους. Αρχικά, υπολογίστηκε η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή κάθε στήλης και ελέγχθηκε αν το εύρος κυμαινόταν στα προκαθορισμένα πλαίσια (για παράδειγμα από 1 έως n για τις ερωτήσεις διακριτής αριθμησης). Μετά τον αρχικό έλεγχο έγινε έλεγχος σε δεύτερο επίπεδο με δειγματοληπτική διασταύρωση της βάσης δεδομένων με ερωτηματολόγια, ώστε να εντοπισθούν πιθανά σφάλματα λανθασμένης πληκτρολόγησης.

Δομή της βάσης δεδομένων

Η βάση δεδομένων (Data Base Enterprises Ergo7) αποτελείται από δύο βασικούς πίνακες:

- ❖ Ο πρώτος πίνακας, με την ονομασία variable view, παρουσιάζει όλες τις μεταβλητές που περιλαμβάνει η βάση δεδομένων καθώς και τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά τους.
- ❖ Ο δεύτερος πίνακας, με την ονομασία data view, περιλαμβάνει όλα τα δεδομένα. Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελείται από 35

στήλες (μεταβλητές) και 86 γραμμές, ενώ στο ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελείται από 29 στήλες (μεταβλητές) και 112 γραμμές.

Έλεγχος της αξιοπιστίας των δεδομένων και εισαγωγή τους

Στη φάση αυτή ο έλεγχος στόχευε στην πληρότητα και στην ακρίβεια. Αφού επαληθεύθηκε ότι υπάρχει μία απάντηση για κάθε ερώτηση (πληρότητα), ακολούθησε ένας έλεγχος, ώστε να εντοπισθούν και να αντιμετωπισθούν ανακρίβειες οι οποίες προέρχονται είτε από απροσεξία είτε από κάποια απόπειρα σκόπιμης παραπλάνησης (ακρίβεια).

Στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας, οι σημαντικότερες εργασίες που πραγματοποιήθηκαν είναι οι εξής:

- ❖ μετά από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων εντοπίστηκαν τα προβληματικά ερωτηματολόγια και, όταν ήταν εφικτό, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις. Στο στάδιο αυτό, οι σημαντικότερες διορθώσεις αφορούσαν παραλείψεις στοιχείων.
- ❖ στη συνέχεια ολοκληρώθηκε η εισαγωγή στον Η/Υ.
- ❖ μετά από την εισαγωγή των στοιχείων στη βάση δεδομένων, η ερευνήτρια προχώρησε σε λογικούς ελέγχους μεταξύ των διάφορων απαντήσεων με τις σχετικές, όταν ήταν εφικτό, διορθώσεις. Με την έννοια «λογικός έλεγχος», εννοούμε τη διαδικασία συσχέτισης μεταξύ δύο ή περισσότερων ερωτήσεων, οι απαντήσεις των οποίων εξαρτώνται ή σχετίζονται με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση.

Παράδειγμα λογικού έλεγχου:

Από την 8^η ερώτηση στην ενότητα Β του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών «Σχέση με τη δυσλεξία» (μεταβλητή: Επιμόρφωση1), εξαρτάται η απάντηση στην επόμενη υποερώτηση.

- * Αν η μεταβλητή *Επιμόρφωση1* πάρει την τιμή 1 (*Ναι*), τότε η μεταβλητή *Επιμόρφωση2* πρέπει να έχει τιμή 1 έως 4.
- * Αν η μεταβλητή *Επιμόρφωση1* πάρει την τιμή 2 (*Όχι*), τότε η μεταβλητή *Επιμόρφωση2* πρέπει να έχει την τιμή 0.

Έτσι, έγιναν νέες διορθώσεις λαθών, συγκεντρώθηκαν τα στοιχεία και έγιναν, όταν ήταν εφικτό, μερικές αναγκαίες τροποποιήσεις, φυσικά κατόπιν κατάλληλης προεργασίας και ενιαίου σχεδιασμού. Τελικά, ο συνολικός αυτός έλεγχος (πριν και μετά την εισαγωγή δεδομένων στον Η/Υ) βοήθησε, ώστε να αποφευχθούν σημαντικά λογικά σφάλματα που θα αποπροσανατόλιζαν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Κωδικοποίηση μεταβλητών

Σε ορισμένες περιπτώσεις, μετά από μια πρώτη στατιστική επεξεργασία, οι ποσοτικές μεταβλητές κωδικοποιήθηκαν ακολουθώντας τόσο τους στατιστικούς κανόνες (όπως βαθμός σημαντικότητας της κάθε μιας δημιουργούμενης ομάδας), όσο και την πραγματική σημασία και την ουσία της ομαδοποίησης. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η κωδικοποίηση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών συμπύχθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Ειδικότητες εκπαιδευτικών

ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
Θεολόγοι	Μαθηματικοί	Πληροφορικής
Φιλολόγοι	Φυσικοί	Μηχανολόγοι
Αγγλικών	Γεωλόγοι	Πολιτικοί μηχανικοί
Γαλλικών	Οικονομολόγοι	Αρχιτέκτονες
Γερμανικών	Γεωπόνοι	Ηλεκτρολόγοι
Νομικών	Χημικοί	
Πολιτικών επιστημών	Βιολόγοι	

Με βάση τα παραπάνω, η νέα κωδικοποιημένη μεταβλητή ορίζεται ως εξής:

1 = ανθρωπιστικές ειδικότητες (ΠΕ1,2,5,6,7,13)

2 = θετικές ειδικότητες (ΠΕ3,4,9,14)

3 = τεχνολογικές ειδικότητες (ΠΕ12,17,19,20)

Με τον ίδιο τρόπο το δείγμα των εκπαιδευτικών και των μαθητών χωρίστηκε σε τρεις ηλικιακές ομάδες:

1= εκπαιδευτικός κάτω των 35 ετών

1= μαθητής Α' Λυκείου

2= εκπαιδευτικός 36-55 ετών

2= μαθητής Β' Λυκείου

3= εκπαιδευτικός άνω των 56 ετών

3= μαθητής Γ' Λυκείου

Επίσης, με βάση την εκπαιδευτική εμπειρία δημιουργήθηκαν 4 κατηγορίες εκπαιδευτικών:

1= 1-10 έτη υπηρεσίας

2= 11-20 έτη υπηρεσίας

3= 21-30 έτη υπηρεσίας

4= πάνω από 30 έτη υπηρεσίας.

Επεξεργασία δεδομένων

Έχοντας ολοκληρώσει το σχεδιασμό της βάσης δεδομένων καθώς και όλες τις προαναφερόμενες προκαταρτικές διαδικασίες προετοιμασίας της τελικής βάσης δεδομένων, προχωρήσαμε στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Η επεξεργασία των μεταβλητών αφορά το σύνολο του δείγματος, όμως στις περισσότερες περιπτώσεις, η ανάλυση έγινε για κάθε ειδικότητα ή ηλικιακή ομάδα ξεχωριστά, δεδομένου ότι, πίσω από τη γενική εικόνα που αναδεικνύεται από το συνολικό δείγμα, εμφανίζονται σημαντικές ιδιαιτερότητες.

Τέλος, η συσχέτιση μεταξύ των σημαντικότερων μεταβλητών εξετάστηκε συστηματικά, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια σειρά πινάκων διπλής εισόδου ή πολλαπλών εισόδων. Τα στατιστικά αποτελέσματα και οι σχετικοί πίνακες παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Βαθμός ανταπόκρισης των ερωτώμενων:

Στο σύνολο της περιοχής έρευνας η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκε στο μέγιστο βαθμό. Μόλις το 2% των εκπαιδευτικών παρουσίασε αρνητική στάση στη διεξαγωγή της έρευνας, γεγονός που καταδεικνύει τη θετική ανταπόκρισή τους στη συγκεκριμένη έρευνα και τη σπουδαιότητα του ζητήματος που διερευνάται, ενώ η συμμετοχή των μαθητών ήταν καθολική και συχνά ενθουσιώδης.

Εκ τούτου συνάγεται ότι η άμεση επίβλεψη του ερευνητή στη διεξαγωγή της έρευνας αυξάνει την ποιότητά της και κατά συνέπεια αποφεύγονται σε μεγάλο ποσοστό τα προβλήματα, καθώς μειώνεται δραστικά ο αριθμός των ερωτηματολογίων που δεν μπορούν να προσφέρουν αξιόπιστα στοιχεία.

Στατιστική επεξεργασία

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS για επεξεργασία. Οι στατιστικές διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

Αυτό που επιχειρήσαμε πρωτίστως ήταν να καθορίσουμε τη θέση της κατανομής που αντιστοιχεί στην τιμή της μεταβλητής, γύρω από την οποία τείνουν να συγκεντρωθούν οι μονάδες του πληθυσμού, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία μέτρησης τη μέση και τη διάμεση ή διχοτόμο τιμή. Επιχειρήθηκε, ακόμη, να καθοριστεί η διασπορά, η οποία προσδιορίζει κατά πόσο ο πληθυσμός είναι ομοιογενής ως προς τις μεταβλητές που μελετάμε, χρησιμοποιώντας ως παραμέτρους διασποράς τη διακύμανση και την τυπική απόκλιση.

Οι ισχυρισμοί τεκμηρίωσης, οι εννοιολογικοί ισχυρισμοί, καθώς και τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν, πλαισιώθηκαν από τα σχετικά για κάθε περίπτωση στατιστικά γραφήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β.2 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Β.2.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά διερευνώνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια των μαθητών σε κάθε τμήμα των ερωτηματολογίων, ενώ η επεξεργασία ολοκληρώνεται με τον έλεγχο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνδυαστικά.

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ (Προσωπικά στοιχεία)

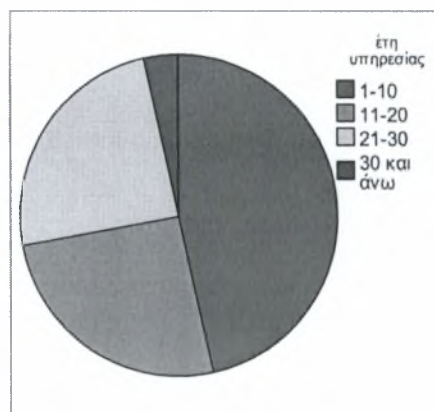
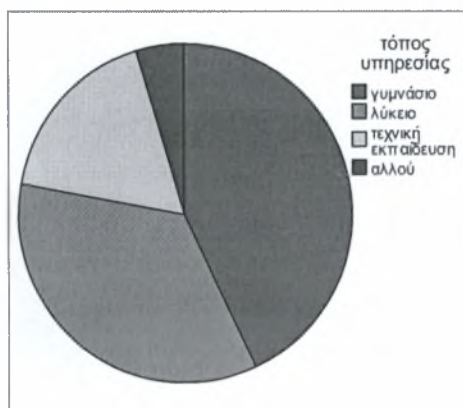
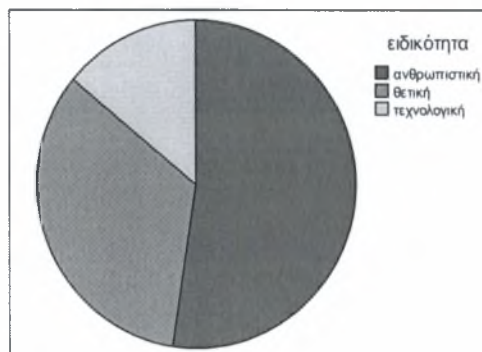
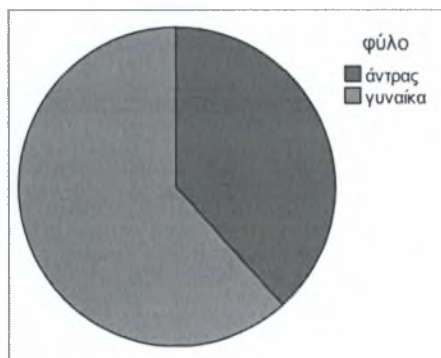
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 86 συνολικά εκπαιδευτικούς, 33 άντρες (38.4%) και 53 γυναίκες (61.6%). Η αναλογία ανδρών-γυναικών στο δείγμα της έρευνας ήταν αντιπροσωπευτική της αναλογίας στον πραγματικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών (στοιχεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος). Το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις ηλικιακές ομάδες: κάτω των 35 ετών δήλωσαν 17 εκπαιδευτικοί (19.8%), ηλικία μεταξύ 36 και 50 δήλωσαν 49 εκπαιδευτικοί (57%) και άνω των 51 δήλωσαν 20 εκπαιδευτικοί (23.3%). Η διαστρωμάτωση του δείγματος κατά έτη υπηρεσίας ήταν η εξής: 40 εκπαιδευτικοί (46.5%) δήλωσαν 1-10 έτη, 22 (25.6%) 11-20 έτη, 21 (24.4%) 21-30 έτη και 3 εκπαιδευτικοί (3.5%) 30 έτη υπηρεσίας και άνω. Τέλος, ως προς την ειδικότητά τους 45 εκπαιδευτικοί (52.3%) εντάχθηκαν στις ανθρωπιστικές ειδικότητες, 29 εκπαιδευτικοί στις θετικές ειδικότητες (33.7%) και 12 στις τεχνολογικές ειδικότητες (14%).

Πίνακας 2: Κατανομή των μαθητών ανά φύλο και τάξη

		Φύλο		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Τάξη	Α΄ λυκείου	17.9%	13.4%	31.3%
	Β΄ λυκείου	18.8%	17%	35.7%
	Γ΄ λυκείου	21.4%	11.6%	33%
Σύνολο		58%	42%	100%

Από το σύνολο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, 37 εκπαιδευτικοί του δείγματος (43%) υπηρετούν σε Γυμνάσιο, 30 εκπαιδευτικοί (34.9%) υπηρετούν σε Λύκειο και 15 (17.4%) σε ΕΠΑ.Λ/ΕΠΑ.Σ, ενώ 4 εκπαιδευτικοί δήλωσαν «αλλού» (4.7%). Τα ποσοστά αυτά είναι σύμφωνα με τη σχετική συχνότητα Γυμνασίων / Ενιαίων Λυκείων / μονάδων Τεχνικής Εκπαίδευσης στην προαναφερθείσα περιοχή (46%, 32% και 22% αντίστοιχα).

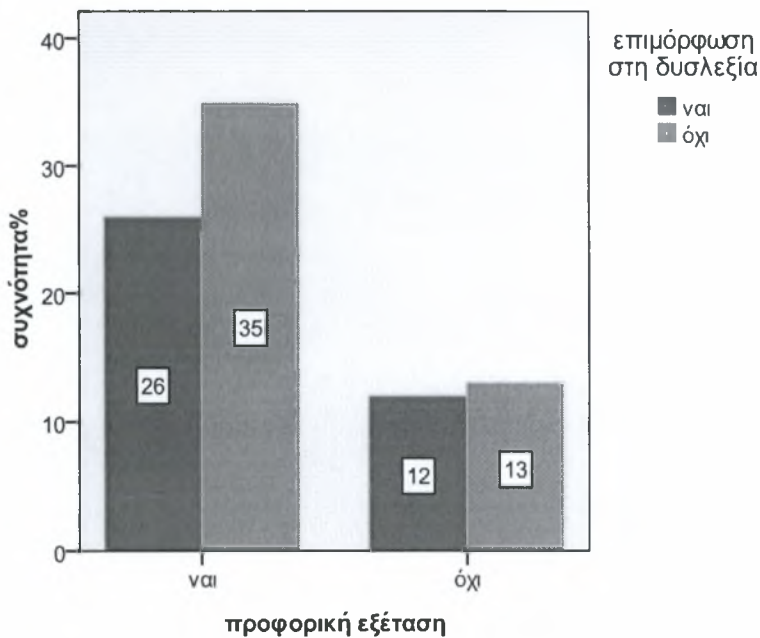


Σχ. 1, Σχ. 2, Σχ. 3, Σχ. 4: Κυκλικά διαγράμματα της κατανομής των 86 εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την ειδικότητα, τον τύπο και τα έτη υπηρεσίας

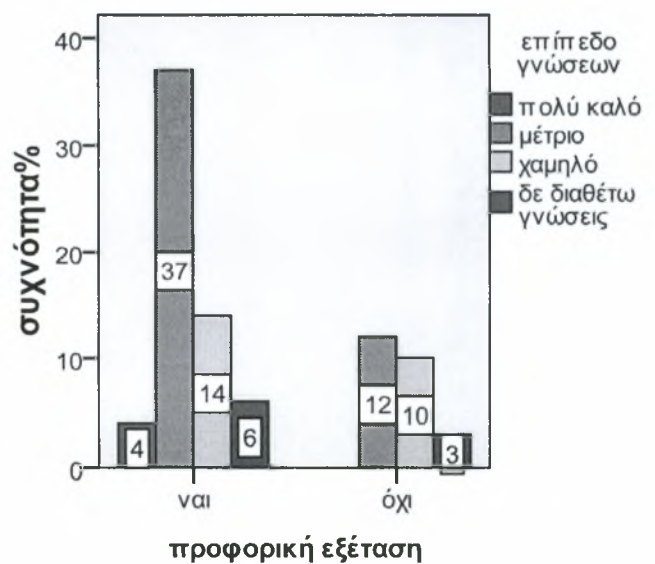
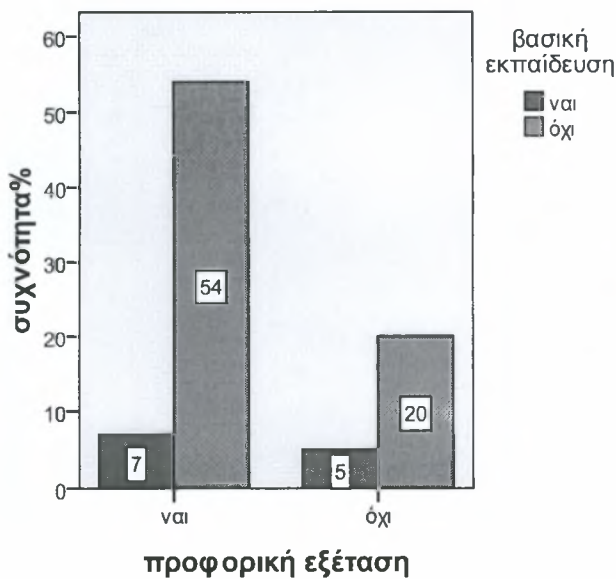
Ερωτηματολόγιο μαθητών

Στην έρευνα πήραν μέρος 65 αγόρια (58%) και 47 κορίτσια (42%). Από το σύνολο των 112 μαθητών Ενιαίου Λυκείου που ερωτήθηκαν, οι 35 (31.3%) φοιτούν στην Α' τάξη, οι 40 (35.7%) στη Β' και οι 37 (33%) στη Γ' τάξη. Σχετικά με την επίδοσή τους ως μαθητών, 57 μαθητές (50.9%) χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους καλό μαθητή, 51 μαθητές (45.5%) αυτοχαρακτηρίζονται μέτριοι, 4 (3.6%) θεωρούν τον εαυτό τους αδύναμο μαθητή, ενώ κανείς δε δήλωσε ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι μόνο 38 εκπαιδευτικοί (44.2%) έχουν επιμορφωθεί στις μαθησιακές δυσκολίες: α) με ημερίδες / συνέδρια (31.4%), β) με σεμινάρια ετήσιας διάρκειας (7%), γ) με δίπλωμα εξειδίκευσης (3.5%), δ) με μεταπτυχιακές σπουδές (0%), ε) με άλλο τρόπο, π.χ. με προσωπική μελέτη (2.3%), ενώ οι υπόλοιποι 48 (55.8%) δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση. Επίσης, είχαν αποκτήσει γνώσεις για τη δυσλεξία κατά τη βασική τους εκπαίδευση μόνο 12 εκπαιδευτικοί (14%). Παράλληλα, 49 εκπαιδευτικοί (57%) δηλώνουν ότι μπορούν να διακρίνουν αν κάποιος μαθητής τους είναι «τεμπέλης» ή αν μαθαίνει με δυσκολία, 1 εκπαιδευτικός (1.2%) απαντά αρνητικά, ενώ 36 εκπαιδευτικοί (41.9%) δηλώνουν αβεβαιότητα.



Σχ. 7: Κατανομή των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει προφορική εξέταση ως την επιμόρφωσή τους στη δυσλεξία



Σχ. 8, Σχ. 9: Κατανομή των εκπαιδευτικών που κάνει προφορική εξέταση ως προς τη βασική εκπαίδευση και το επίπεδο γνώσεων στη δυσλεξία.

Το 46.5% των εκπαιδευτικών (N=40) έχει παραπέμψει κάποιο μαθητή στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ (πρώην Κ.Δ.Α.Υ). Ως προς το θέμα των διευκολύνσεων που παρέχει η πολιτεία στους δυσλεξικούς μαθητές σχετικά με την απαλλαγή τους από τις γραπτές εξετάσεις, 39 εκπαιδευτικοί (45.3%) δηλώνουν ότι τις γνωρίζουν καλά, 45 εκπαιδευτικοί (52.3%) τις γνωρίζουν ασαφώς και μόνο 2 εκπαιδευτικοί (2.3%) δηλώνουν άγνοια.

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Στην ερώτηση αν έχουν ή είχαν κάποιο δυσλεξικό συμμαθητή 49 μαθητές (43.8%) έδωσαν θετική απάντηση και 63 (56.3%) αρνητική. Ως προς το επίπεδο των γνώσεών τους για τη δυσλεξία, 9 μαθητές (8%) το χαρακτηρίζουν πολύ καλό, 52 μαθητές (46.4%) το χαρακτηρίζουν μέτριο, 36 μαθητές (32.1%) χαμηλό, ενώ 15 μαθητές (13.4%) δήλωσαν ότι δε διαθέτουν γνώσεις για τη δυσλεξία. Στη συνέχεια, 81 μαθητές (72.3%) υποστήριξαν ότι μπορούν να διακρίνουν αν κάποιος συμμαθητής τους είναι «τεμπέλης» ή αν μαθαίνει με δυσκολία, 12 μαθητές (10.7%) δήλωσαν ότι δεν μπορούν να διακρίνουν κάτι τέτοιο και 19 μαθητές (17%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι. Σχετικά με τις διευκολύνσεις που παρέχει η πολιτεία στους δυσλεξικούς μαθητές σχετικά με την απαλλαγή τους από τις γραπτές εξετάσεις 15 μαθητές (13.4%) απάντησαν ότι τις γνωρίζουν καλά, 58 μαθητές (51.8%) τις γνωρίζουν, αλλά ασαφώς, ενώ 39 μαθητές (34.8%) δήλωσαν άγνοια.

Γ' ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ (Δυσλεξία και προφορικός λόγος)

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους τυπικούς συμμαθητές τους 20 εκπαιδευτικοί (23.3%) απάντησαν θετικά, 43 εκπαιδευτικοί (50%) απάντησαν αρνητικά, ενώ 23 (26.7%) εξέφρασαν την αβεβαιότητά τους. Παράλληλα, 65 εκπαιδευτικοί (75.6%) θεώρησαν δίκαιη την απαλλαγή των δυσλεξικών μαθητών από τις γραπτές εξετάσεις, 3 εκπαιδευτικοί (3.5%) δεν τη θεωρούν δίκαιη, ενώ 18 (20.9%) δεν είναι σίγουροι για την απάντηση. Στο ερώτημα αν δίνουν περισσότερο χρόνο στους δυσλεξικούς μαθητές, για να απαντήσουν, 41 εκπαιδευτικοί (47.7%) απάντησαν «πάντα», 44 (51.2%) απάντησαν «συχνά», 1 εκπαιδευτικός (1.2%) δήλωσε «σπάνια», ενώ κανείς δεν απάντησε «ποτέ».

Στο ερώτημα αν διδάσκουν στους δυσλεξικούς μαθητές στρατηγικές, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην προφορική εξέταση, 30 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (34.9%) απάντησαν «Ναι, προσπαθώ όσο μπορώ», 55 εκπαιδευτικοί (64%)

απάντησαν αρνητικά τόσο διότι δε γνωρίζουν τέτοιες στρατηγικές (50%, N=43) όσο διότι δεν υπάρχει χρόνος (14%, N=12), ενώ 1 εκπαιδευτικός επέλεξε «άλλη απάντηση».

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους τυπικούς συμμαθητές τους 49 μαθητές (43.8%) απάντησαν θετικά, 30 μαθητές (26.8%) απάντησαν αρνητικά, ενώ 33 μαθητές (29.5%) εξέφρασαν την αβεβαιότητά τους. Παράλληλα, 69 μαθητές (61.6%) θεώρησαν δίκαιη την απαλλαγή των δυσλεξικών μαθητών από τις γραπτές εξετάσεις, 22 μαθητές (19.6%) δεν τη θεωρούν δίκαιη, ενώ 21 μαθητές (18.8%) δεν είναι σίγουροι για την απάντηση. Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερο χρόνο στους δυσλεξικούς μαθητές, για να απαντήσουν, 13 μαθητές (11.6%) απάντησαν «πάντα», 53 μαθητές (47.3%) απάντησαν «συχνά», 37 μαθητές (33%) δήλωσαν «σπάνια», ενώ 9 μαθητές (8%) «ποτέ». Παράλληλα, στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι ο δυσλεξικός μαθητής χρησιμοποιεί τη δυσλεξία ως δικαιολογία, για να μην είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του, 12 μαθητές (10.7%) απάντησαν θετικά, 65 μαθητές (58%) απάντησαν αρνητικά, ενώ 35 μαθητές (31,3) δεν είναι σίγουροι για την απάντησή τους.

Δ΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ (Δυσλεξία και διδακτικό υλικό)

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων του γνωστικού τους αντικειμένου, 6 εκπαιδευτικοί (7%) απάντησαν ότι τα εγχειρίδια είναι κατάλληλα, γιατί όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται με τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά. Αντίθετα, 46 εκπαιδευτικοί (53.5%) θεώρησαν ότι χρειάζονται προσαρμογές (22.1%, N=19) και τροποποιήσεις κεφαλαίων (31.4%, N=27), ενώ 27 εκπαιδευτικοί (31.4%) τα θεώρησαν εντελώς ακατάλληλα και 7 εκπαιδευτικοί (8.1%) απάντησαν «άλλο».

Παράλληλα στην ερώτηση αν προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του δυσλεξικού μαθητή, 5 εκπαιδευτικοί (5.8%) απάντησαν «πάντα», 33 (38.4%) απάντησαν «συχνά», 33 (38.4%) δήλωσαν «σπάνια», ενώ 15 εκπαιδευτικοί (17.4%) απάντησαν «ποτέ». Επίσης, 80 εκπαιδευτικοί συμφωνούν απολύτως (64%, N=55) ή εν μέρει (29.1%, N=25) με το ότι υπάρχει ανάγκη για διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των δυσλεξικών

μαθητών, ενώ μόνο 6 εκπαιδευτικοί διαφωνούν απολύτως (2.3%, N=2) ή εν μέρει (4.7%, N=4).

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 65 (75.5%) χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό στη διδασκαλία τους τις περισσότερες φορές (26.7%, N=23) ή κάποιες φορές (48.8%, N=42), ενώ 21 εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό σπάνια (20.9%, N=18) ή ποτέ (3.5%, N=3). Ακόμη, αν υπήρχε προσαρμοσμένος εξοπλισμός και εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών, 62 εκπαιδευτικοί (72.1%) δηλώνουν ότι θα τα χρησιμοποιούσαν, 24 (27.9%) είναι αβέβαιοι, ενώ κανείς δεν απαντά ότι δε θα τα χρησιμοποιούσε. Στο ερώτημα αν οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικές τάξεις, 25 εκπαιδευτικοί (29.1%) απάντησαν θετικά, 31 εκπαιδευτικοί (36%) απάντησαν αρνητικά και 30 εκπαιδευτικοί (34.9%) εξέφρασαν αβεβαιότητα για το θέμα.

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων, 16 μαθητές (14.3%) απάντησαν ότι τα εγχειρίδια είναι κατάλληλα, γιατί όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται με τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά. Αντίθετα, η πλειοψηφία των μαθητών (87 μαθητές) θεώρησε ότι χρειάζονται προσαρμογές (31.3%) και τροποποιήσεις κεφαλαίων (46.4%), ενώ 9 μαθητές (8%) τα θεώρησαν εντελώς ακατάλληλα.

Ε΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ (Δυσλεξία και εξετάσεις)

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (72.1%, N=62) δηλώνουν ότι νιώθουν ανεπαρκείς κάθε φορά που καλούνται να εξετάσουν ένα δυσλεξικό μαθητή πάντα (16.3%, N=14) ή συχνά (55.8%, N=48), ενώ 24 εκπαιδευτικοί (27.9%) νιώθουν ανεπάρκεια σπάνια (18.6%, N=16) ή ποτέ (9.3%, N=8).

Στις ερωτήσεις σχετικά με την εύνοια και την επιείκεια των καθηγητών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή, 31 εκπαιδευτικοί (36%) σχετικά με την εύνοια και 34 εκπαιδευτικοί (39.5%) σχετικά με την επιείκεια απάντησαν «πάντα», 37 εκπαιδευτικοί (43%) και 46 εκπαιδευτικοί (53.5%) αντίστοιχα απάντησαν «συχνά», 17 εκπαιδευτικοί (19.8%) και 4 εκπαιδευτικοί (4.7%) απάντησαν «σπάνια», ενώ μόνο 3 εκπαιδευτικοί (3.5%) υποστήριξαν ότι ποτέ δεν είναι ούτε ευμενείς ούτε επιεικείς απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή.

Οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) πάντα (5.8%, N=5) ή συχνά (44.2%, N=38) έχουν επιφυλακτική στάση απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή, γιατί δεν είναι σίγουροι για τη γνησιότητα της γνωμάτευσης που τον απαλλάσσει από τη γραπτή εξέταση, ενώ οι άλλοι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) δείχνουν επιφυλάξεις σπάνια (32.6%, N=28) ή ποτέ (17.4%, N=15). Τέλος, στο ερώτημα αν οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να εξετάζονται σε θέματα προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες, 35 εκπαιδευτικοί (40,7%) συμφωνούν απολύτως, 32 εκπαιδευτικοί (37.2%) συμφωνούν εν μέρει, ενώ 19 εκπαιδευτικοί (22.1%) διαφωνούν είτε εν μέρει (15.1%, N=13) είτε απολύτως (7%, N=6).

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Στις ερωτήσεις σχετικά με την εύνοια και την επιείκεια των καθηγητών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή, 17 μαθητές (15.2%) σχετικά με την εύνοια και 21 μαθητές (18.8%) σχετικά με την επιείκεια απάντησαν «πάντα», 59 μαθητές (52.7%) και 69 (61.6%) αντίστοιχα απάντησαν «συχνά», 33 μαθητές (29.5%) και 19 μαθητές (17%) απάντησαν «σπάνια», ενώ μόνο 3 μαθητές (2.7%) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ποτέ δεν είναι ούτε ευμενείς ούτε επιεικείς. Παράλληλα, στο ερώτημα αν οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να εξετάζονται σε θέματα προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες, 43 μαθητές (38.4%) συμφωνούν απολύτως, 60 μαθητές (53.6%) συμφωνούν εν μέρει, ενώ μόνο 9 μαθητές διαφωνούν είτε εν μέρει (4.5%) είτε απολύτως (3.6%). Τέλος, στην ερώτηση αν θεωρούν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές στις εξετάσεις είναι καταδικασμένοι σε αποτυχία, 18 μαθητές συμφωνούν είτε εν μέρει (13.4%) είτε απολύτως (2.7%), ενώ 94 μαθητές διαφωνούν είτε εν μέρει (26.8%) είτε απολύτως (57.1%).

ΣΤ΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ (Δυσλεξία και σχολική αποτελεσματικότητα).

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 62 (72.1%) κρίνουν τη διδασκαλία τους ανεπαρκή για το δυσλεξικό μαθητή πάντα (15.1%, N=13) ή συχνά (57%, N=49), σε αντίθεση με 24 συνάδελφούς τους (27.9%) που κρίνουν τη διδασκαλία τους ανεπαρκή σπάνια (22.1%, N=19) ή ποτέ (5.8%, N=5). Παράλληλα, 7 εκπαιδευτικοί (8.1%) δηλώνουν ότι πάντα οι υπόλοιποι μαθητές «πετάγονται» κατά τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς να τους έχει δοθεί ο λόγος και δεν αφήνουν χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή, 60 εκπαιδευτικοί (69.8%) δηλώνουν ότι αυτό συμβαίνει συχνά, ενώ 19

εκπαιδευτικοί (22.1%) θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει σπάνια (16.3%, N=14) ή ποτέ (5.8%, N=5).

Επιπλέον, 61 εκπαιδευτικοί (71%) πιστεύουν ότι οι μαθητές τους πάντα (7%, N=6) ή συχνά (64%, N=55) θεωρούν απώλεια χρόνου την κάθε καθυστέρηση που γίνεται, προκειμένου να διευκολυνθεί ο δυσλεξικός μαθητής, ενώ 25 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει σπάνια (22.1%, N=19) ή ποτέ (7%, N=6). Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (87.2%, N=75) θεωρεί ότι η πίεση να «βγει η ύλη» είναι ασφυκτική πάντα (53.52%, N=46) ή συχνά (33.7%, N=29), ενώ μόνο 11 εκπαιδευτικοί (12.8%) νιώθουν την πίεση αυτή σπάνια (7%, N=6) ή ποτέ (5.8%, N=5).

Επίσης, 72 εκπαιδευτικοί (83.7%) συμφωνούν απολύτως (25.6%, N=22) ή εν μέρει (58.1%, N=50) με το ότι οι προσαρμογές στη διδασκαλία προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή οδηγούν στο να «μείνουν πίσω» στη διδακτέα ύλη, ενώ 14 εκπαιδευτικοί (16.3%) διαφωνούν απολύτως (4.7%, N=4) ή εν μέρει (11.6%, N=10).

Ως προς το αν συμβουλευόμαστε τη διάγνωση και τις οδηγίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.), προκειμένου να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους, 44 εκπαιδευτικοί (51.1%) απάντησαν πάντα (17.4%, N=15) ή συχνά (33.7%, N=29), ενώ 42 εκπαιδευτικοί (48.8%) απάντησαν σπάνια (24.4%, N=21) ή ποτέ (24.4%, N=21). Παράλληλα, 6 εκπαιδευτικοί (7%) θεωρούν ότι η διάγνωση και οι οδηγίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) τους διευκολύνουν στο διδακτικό τους έργο αρκετά, ενώ 42 εκπαιδευτικοί (48.8%) θα ήθελαν περισσότερη καθοδήγηση στην πράξη. Ωστόσο, 22 εκπαιδευτικοί (25.6%) κρίνουν τις οδηγίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εκτός σχολικής πραγματικότητας, 5 εκπαιδευτικοί (5.8%) θεωρούν τη ορολογία δυσνόητη και τις οδηγίες ασαφείς, ενώ δεν έλειψαν και 11 άλλες απαντήσεις (12.8%), όπως ότι λείπουν οι υποδομές για μια σωστή διάγνωση ή ότι δεν έφτασαν ποτέ στα χέρια τους τέτοιες οδηγίες.

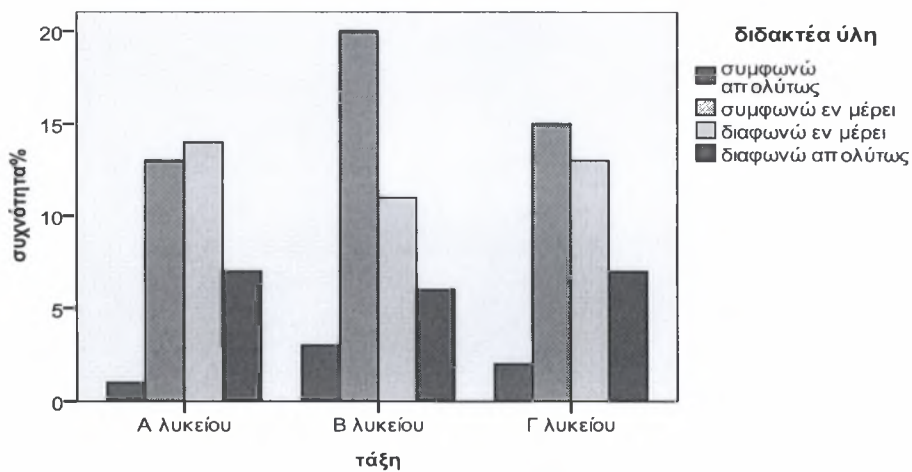
Ερωτηματολόγιο μαθητών

Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θα έλεγαν σε κάποιο φίλο τους ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες, στην πλειοψηφία τους τόσο τα αγόρια (69%) όσο και τα κορίτσια (73%) απάντησαν θετικά. Αβεβαιότητα έδειξαν 15 αγόρια (23%) και 11 κορίτσια (23%), ενώ μόνο 5 αγόρια (8%) και 2 κορίτσια (4%) έδωσαν αρνητική απάντηση.

Παράλληλα, 18 μαθητές (16.1%) δηλώνουν ότι πάντα οι υπόλοιποι συμμαθητές τους «πετάγονται» κατά τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς να τους έχει δοθεί ο λόγος και δεν αφήνουν χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή, 78 μαθητές (69.6%) δηλώνουν ότι αυτό

συμβαίνει συχνά, ενώ 16 μαθητές θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει σπάνια (8.9%) ή ποτέ (5.4%). Όταν, όμως, η ίδια ερώτηση αφορά τον εαυτό τους, δηλώνουν ότι οι ίδιοι «πετάγονται» σπάνια (24.1%) ή ποτέ (66.1%), ενώ μόνο 11 μαθητές παραδέχονται ότι «πετάγονται» συχνά (5.4%) ή πάντα (4.5%).

Παράλληλα, η μειοψηφία των μαθητών (19.7%) θεωρεί απώλεια χρόνου την κάθε καθυστέρηση που γίνεται, προκειμένου να διευκολυνθεί ο δυσλεξικός μαθητής, ενώ στην πλειοψηφία τους σπάνια (29%) ή ποτέ (54.5%) δεν έχουν σκεφτεί κάτι τέτοιο. Επίσης, 54 μαθητές (48.2%) συμφωνούν απολύτως (5.4%) ή εν μέρει (42.9%) με το ότι οι προσαρμογές στη διδασκαλία προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή οδηγούν στο να «μείνουν πίσω» στη διδακτέα ύλη, ενώ 58 μαθητές (51.8%) διαφωνούν απολύτως (17.9%) ή εν μέρει (33.9%).



Σχ. 10: Κατανομή των μαθητών ως προς τη στάση τους απέναντι στη διδακτέα ύλη και την τάξη

Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές (62.5%) προτιμούν να μιλούν με το διπλανό τους συχνά (33%) ή πάντα (29.5%), όταν ο καθηγητής λέει και ξαναλέει τα ίδια πράγματα, ενώ 32 μαθητές (28.6%) σπάνια κάνουν κάτι τέτοιο και 10 μαθητές (8.9%) ποτέ.

Στο ερώτημα αν θα ενοχλούνταν από την παρουσία ενός παιδιού με δυσλεξία στην τάξη, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (95%) απάντησε αρνητικά, ενώ στο ερώτημα αν οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικές τάξεις, 61 μαθητές (54.5%) απάντησαν θετικά, 29 μαθητές (25.9%) απάντησαν αρνητικά και 22 μαθητές (19.6%) εξέφρασαν αβεβαιότητα για το θέμα. Στην ερώτηση αν οι υπόλοιποι μαθητές ειρωνεύονται το δυσλεξικό μαθητή για τις επιδόσεις του στην ανάγνωση, 7 μαθητές απάντησαν «πάντα» (6.3%), 57 μαθητές (50.9%) απάντησαν «συχνά», ενώ 34 μαθητές (30.4%) απάντησαν «σπάνια» και 14 μαθητές (12.5%) «ποτέ». Παράλληλα,

στην ερώτηση αν έχουν σχολιάσει άσχημα κάποιο δυσλεξικό συμμαθητή τους για τα ορθογραφικά του λάθη, 94 μαθητές (83.9%) απάντησαν αρνητικά και 18 μαθητές (16.1%) θετικά, ενώ στο ερώτημα αν θα βοηθούσαν ένα δυσλεξικό συμμαθητή τους στις σχολικές του υποχρεώσεις 97 μαθητές (86.6%) απάντησαν θετικά και 15 μαθητές (13.4%) αρνητικά. Σε σχέση με τη βοήθεια που θα παρείχαν στο δυσλεξικό συμμαθητή τους, 13 μαθητές (11.6%) θα του έδιναν τις σημειώσεις τους, 4 μαθητές (3.6%) θα τον άφηναν να αντιγράψει τις ασκήσεις από το τετράδιό τους, 28 μαθητές (25%) θα του εξηγούσαν τα σημεία που δεν καταλαβαίνει, 8 μαθητές (7.1%) θα τον υπερασπίζονταν και 44 μαθητές (39.3%) θα έκαναν όλα τα παραπάνω.

B.2.2. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση της συμπεριφοράς των τιμών μιας μεταβλητής σε σχέση με τις τιμές κάποιας άλλης.

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν:

- ❖ στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής,
- ❖ το στατιστικό κριτήριο t-test,
- ❖ η ανάλυση διακύμανσης (analysis of variance· ANOVA),
- ❖ ο δείκτης συσχέτισης Pearson r (Pearson r correlation).

Η σχέση των τριών δεικτών κεντρικής τάσης (μέσος όρος, δεσπόζουσα τιμή και διάμεσος) χρησιμοποιήθηκε, για να καθορίσουμε τη μορφή της κατανομής των στάσεων του δείγματος.

Το t-test χρησιμοποιήθηκε για τη διακρίβωση στατιστικώς σημαντικών διαφορών στους μέσους όρους δύο υπό εξέταση ομάδων (π.χ. άντρες-γυναίκες).

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way analysis of variance· ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για τους ίδιους λόγους με το t-test, με τη διαφοροποίηση ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές περιλαμβάνουν πάνω από δύο ομάδες (π.χ. τις τρεις ειδικότητες των εκπαιδευτικών), με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $F_{sign} < 0.05$. Αυτού του είδους η στατιστική ανάλυση μας επέτρεψε να διερευνήσουμε τις διαφορές στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής ανάμεσα σε περισσότερες από δύο ομάδες. Η λογική της ANOVA στηρίζεται, δηλαδή, στην υπόθεση ότι οι διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στα άτομα της ίδιας ομάδας (within subjects variance) λόγω τυχαίων παραγόντων (π.χ. ατομικές διαφορές), θα διαφέρει στατιστικά σημαντικά από

τις διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στις ομάδες που συμμετέχουν στην έρευνα (between subjects variance) και οφείλονται στο χειρισμό του ερευνητή (Grimm, 1993). Στη συνέχεια, για την ειδικότερη διερεύνηση των ερευνητικών μας υποθέσεων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά κριτήρια πολλαπλών «εκ των υστέρων» (post hoc) συγκρίσεων (π.χ. test Scheffè), για να προσδιοριστεί μεταξύ ποιων ομάδων παρουσιάζονται οι διαφορές.

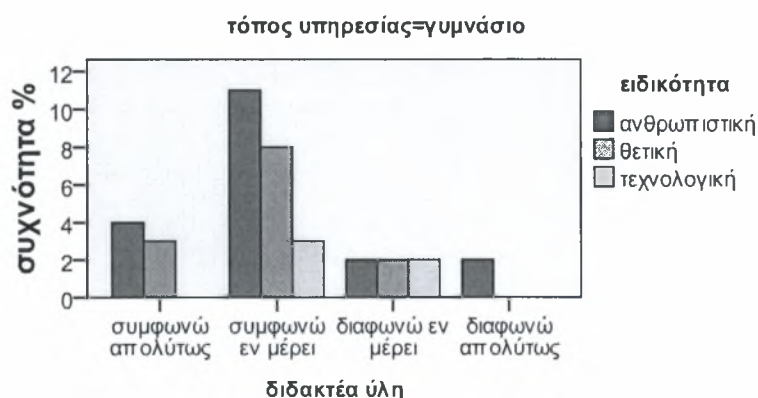
Τέλος, ο δείκτης συσχέτισης Pearson r χρησιμοποιήθηκε, για να εξεταστεί η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών. Εξετάστηκε, επίσης, και η σχέση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών της έρευνας με το κριτήριο χ^2 (χ^2 test καλής προσαρμογής), προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι παρατηρούμενες συχνότητες των κατηγοριών μιας μεταβλητής απέχουν πολύ από τις αντίστοιχες θεωρητικές και αναμενόμενες μιας γνωστής κατανομής.

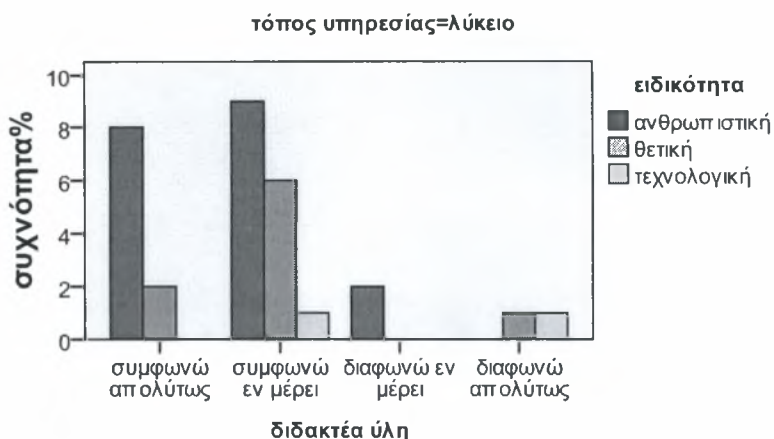
Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, τόπος υπηρεσίας, επιμόρφωση). Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι ερωτήσεις 8-34 που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και οι ερωτήσεις 5-29 από το ερωτηματολόγιο των μαθητών. Ως κριτήριο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το επίπεδο 0,05 (95% διάστημα εμπιστοσύνης). Οποιαδήποτε άλλη διαφοροποίηση που ξεπερνά το επίπεδο 0,05 θεωρήθηκε ως μη στατιστικώς σημαντική.

A. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

❖ κατανομή συχνοτήτων

Όπως γίνεται φανερό στα παρακάτω σχήματα, οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών ειδικοτήτων νιώνουν πολύ έντονη την πίεση της διδακτέας ύλης τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο, καθώς συμφωνούν με το ότι οι προσαρμογές στη διδασκαλία προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή οδηγούν στον κίνδυνο να «μείνουν πίσω» στη διδακτέα ύλη.





Σχ. 11, Σχ. 12: Κατανομή των εκπαιδευτικών α) γυμνασίου και β) λυκείου ως προς την πίεση της ύλης και την ειδικότητα.

❖ Σύγκριση μέσων όρων των ομάδων του δείγματος

A.1. Φύλο εκπαιδευτικού v/s Στάση απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή

Αρχικά διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στη στάση τους απέναντι στη δυσλεξικό μαθητή, όπως αυτή διαφαίνεται από το περιεχόμενο των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις 7-34 του ερωτηματολογίου. Η στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής είναι το t-test, αφού θέλουμε να συγκρίνουμε μέσους όρους και η ανεξάρτητη μεταβλητή (φύλο) αποτελείται από δύο κατηγορίες. Η μηδενική υπόθεση ήταν ότι ο μέσος όρος της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή είναι ίδιος τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες, ενώ η εναλλακτική υπόθεση ήταν ότι υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο φύλων. Με την ανάλυση των δεδομένων δε βρέθηκε στατιστικά στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή και του φύλου ($p > 0.05$) σε καμία μεταβλητή, πράγμα που σημαίνει ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

A.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικού v/s Στάση απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή

Στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση της επιμόρφωσης των ερωτώμενων στη στάση τους απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή, όπως αυτή διαφαίνεται από το περιεχόμενο των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για να εντοπίσουμε, λοιπόν, πιθανές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είχαν επιμορφωθεί στις μαθησιακές δυσκολίες μετά τη βασική τους εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν είχαν δεχθεί κανενός είδους επιμόρφωση, χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (t-test) και, αφού έγινε έλεγχος της

ισότητας των διασπορών (homoscedacity) με το κριτήριο Levene, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις κάτωθι μεταβλητές:

1. δίκαιη απαλλαγή $\rightarrow t(-2.004)$, $df=83.933$, $p=0.048$
2. προσαρμογή διδακτικού υλικού $\rightarrow t(-2.890)$, $df=84$, $p=0.005$
3. ανάγκη για διδακτικό υλικό $\rightarrow t(-2.836)$, $df=74.263$, $p=0.006$
4. χρήση προσαρμοσμένου εξοπλισμού $\rightarrow t(-2.922)$, $df=82.678$, $p=0.004$
5. καθοδήγηση από ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κ.Δ.Α.Υ.) $\rightarrow t(-2.205)$, $df=83.503$, $p=0.019$
6. επιφύλαξη απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή $\rightarrow t(2.548)$, $df=84$, $p=0.013$

Εκτός των παραπάνω περιπτώσεων δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (Μ. Ο.) και Τυπικές αποκλίσεις στην εύνοια και την καθοδήγηση από Κ.Δ.Α.Υ. ανά ειδικότητα

	Επιμόρφωση στη δυσλεξία	N	M.O	Τυπική απόκλιση
Δίκαιη απαλλαγή	ναι	38	1.26	.685
	όχι	48	1.60	.893
Προσαρμογή υλικού	ναι	38	2.39	.823
	όχι	48	2.90	.778
Ανάγκη υλικού	ναι	38	1.24	.431
	όχι	48	1.63	.815
Χρήση εξοπλισμού	ναι	38	1.26	.685
	όχι	48	1.79	.988
Επιφύλαξη εξεταστή	ναι	38	2.87	.811
	όχι	48	2.42	.821
Κ.Δ.Α.Υ.1	ναι	38	2.26	.950
	όχι	48	2.79	1.071

Με την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η επιμόρφωση επιδρά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή, καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στις μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό και να επισημαίνουν την ανάγκη για προσαρμοσμένο υλικό περισσότερο από ό,τι οι μη επιμορφωμένοι συναδέλφοί τους. Επίσης, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πιο πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν προσαρμοσμένο εξοπλισμό και εποπτικό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιμορφωθεί. Η ομάδα των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών δέχεται πιο πρόθυμα την καθοδήγηση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.), θεωρεί δίκαιη την απαλλαγή των δυσλεξικών μαθητών από τις γραπτές εξετάσεις σε μεγαλύτερο βαθμό από την άλλη ομάδα, ενώ έχει λιγότερες επιφυλάξεις για τη γνησιότητα των απαλλακτικών γνωματεύσεων.

A.1. Ηλικία εκπαιδευτικού v/s Στάση απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή

Κρίθηκε, επίσης, σημαντικό να εξεταστεί η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στη στάση τους απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές, όπως αυτή διαφαίνεται από το περιεχόμενο των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής είναι η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (one-way Anova), αφού θέλουμε να συγκρίνουμε μέσους όρους και η ανεξάρτητη μεταβλητή (ηλικία) αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες.

Η μηδενική υπόθεση είναι ότι ο μέσος όρος της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή είναι ίδιος για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από την ηλικία τους, ενώ η εναλλακτική υπόθεση είναι ότι υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικίες. Από την εφαρμογή του κριτηρίου της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων διαπιστώθηκε ότι η ηλικία επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές:

1. επιφύλαξη απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή $\rightarrow F(5.457), df=2, p=0.006$
2. επιμόρφωση στη δυσλεξία $\rightarrow F(5.052), df=2, p=0.009$
3. είδος επιμόρφωσης στη δυσλεξία $\rightarrow F(3.582), df=2, p=0.032$
4. ένταξη σε ειδικές τάξεις $\rightarrow F(3.577), df=2, p=0.032$
5. καθυστέρηση στη διδακτέα ύλη $\rightarrow F(3.244), df=2, p=0.044$

Εκτός των παραπάνω περιπτώσεων δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων.

Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η ηλικία επιδρά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (κάτω των 35) τείνουν να έχουν λιγότερες επιφυλάξεις σχετικά με τη γνησιότητα της απαλλακτικής γνωμάτευσης. Οι δύο νεότερες ομάδες εκπαιδευτικών έχουν επιμορφωθεί (με ημερίδες / συνέδρια) σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι μεγαλύτεροι συνάδελφοί τους. Αντίθετα, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί (άνω των 51) δείχνουν να νιώθουν πιο έντονο το άγχος μήπως «μείνουν πίσω» στη διδακτέα ύλη και σε μεγαλύτερο βαθμό πιστεύουν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να ενταχθούν σε ειδικές τάξεις.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι (Μ. Ο.) και Τυπικές αποκλίσεις στην επιφύλαξη, επιμόρφωση, είδος επιμόρφωσης, ένταξη στις ειδικές τάξεις και καθυστέρηση στη διδακτέα ύλη ανά ηλικιακή ομάδα

	Ηλικία	N	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Επιφύλαξη εξεταστή	κάτω των 35	17	3.00	.866
	36-50	49	2.67	.774
	άνω των 51	20	2.15	.813
	Σύνολο	86	2.62	.843
Επιμόρφωση στη δυσλεξία	κάτω των 35	17	1.53	.514
	36-50	49	1.45	.503
	άνω των 51	20	1.85	.366
	Σύνολο	86	1.56	.500
Είδος επιμόρφωσης	κάτω των 35	17	.94	1.298
	36-50	49	.73	.861
	άνω των 51	20	.20	.523
	Σύνολο	86	.65	.930
Ειδικές τάξεις	κάτω των 35	17	2.18	.809
	36-50	49	2.18	.755
	άνω των 51	20	1.65	.813
	Σύνολο	86	2.06	.802
Διδακτέα ύλη	κάτω των 35	17	2,35	.786
	36-50	49	1,88	.696
	άνω των 51	20	1,80	.768
	Σύνολο	86	1,95	.750

A.4. Ειδικότητα εκπαιδευτικού v/s Στάση απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή

Παράλληλα, θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστεί η επίδραση της **ειδικότητας** των εκπαιδευτικών στη στάση τους απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές. Η στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής είναι η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (one-way Anova), αφού θέλουμε να συγκρίνουμε μέσους όρους και η ανεξάρτητη μεταβλητή (ειδικότητα) αποτελείται από τρεις κατηγορίες. Η μηδενική υπόθεση είναι ότι ο μέσος όρος της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή είναι ίδιος για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους, ενώ η εναλλακτική υπόθεση είναι ότι υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους ανάμεσα στις διαφορετικές ειδικότητες. Από την εφαρμογή του κριτηρίου της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων διαπιστώθηκε ότι η ειδικότητα επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές:

1. εύνοια προς το δυσλεξικό μαθητή $\rightarrow F(5.759), df=2, p=0.005$
2. καθοδήγηση από ΚΕ.Δ.Δ.Υ (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) $\rightarrow F(3.495), df=2, p=0.039$

Εκτός των παραπάνω περιπτώσεων δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων.

Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η ειδικότητα επιδρά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή στη μεταβλητή της εύνοιας, καθώς οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών ειδικοτήτων τείνουν να ευνοούν στη βαθμολογία το δυσλεξικό μαθητή, ενώ οι εκπαιδευτικοί των θετικών και κυρίως των τεχνολογικών ειδικοτήτων είναι πιο φειδωλοί. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών ειδικοτήτων συμβουλευονται πιο συχνά τη διάγνωση και τις οδηγίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των θετικών και κυρίως των τεχνολογικών ειδικοτήτων που σπάνια το κάνουν αυτό.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι (Μ. Ο.) και Τυπικές αποκλίσεις των τιμών της εύνοιας και της καθοδήγησης από Κ.Δ.Α.Υ. ανά ειδικότητα

ειδικότητα		N	M.O	Τυπική απόκλιση
εύνοια εξεταστή	ανθρωπιστική	45	1.64	.712
	θετική	29	1.97	.731
	τεχνολογική	12	2.42	.793
	σύνολο	86	1.86	.769
Κ.Δ.Α.Υ.1	ανθρωπιστική	45	2.33	1.066
	θετική	29	2.66	.974
	τεχνολογική	12	3.17	.937
	σύνολο	86	2.56	1.047

A.5. Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικού v/s Στάση απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή

Κρίθηκε, επίσης, σημαντικό να εξεταστεί η επίδραση της εμπειρίας (έτη υπηρεσίας) όσον αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω του νέου τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο (εξετάσεις που διενεργεί το Α.Σ.Ε.Π) η ηλικία του εκπαιδευτικού και τα έτη υπηρεσίας του δεν είναι κατ' ανάγκη ποσά ανάλογα. Από την εφαρμογή του κριτηρίου της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων διαπιστώθηκε ότι η διδακτική εμπειρία επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές:

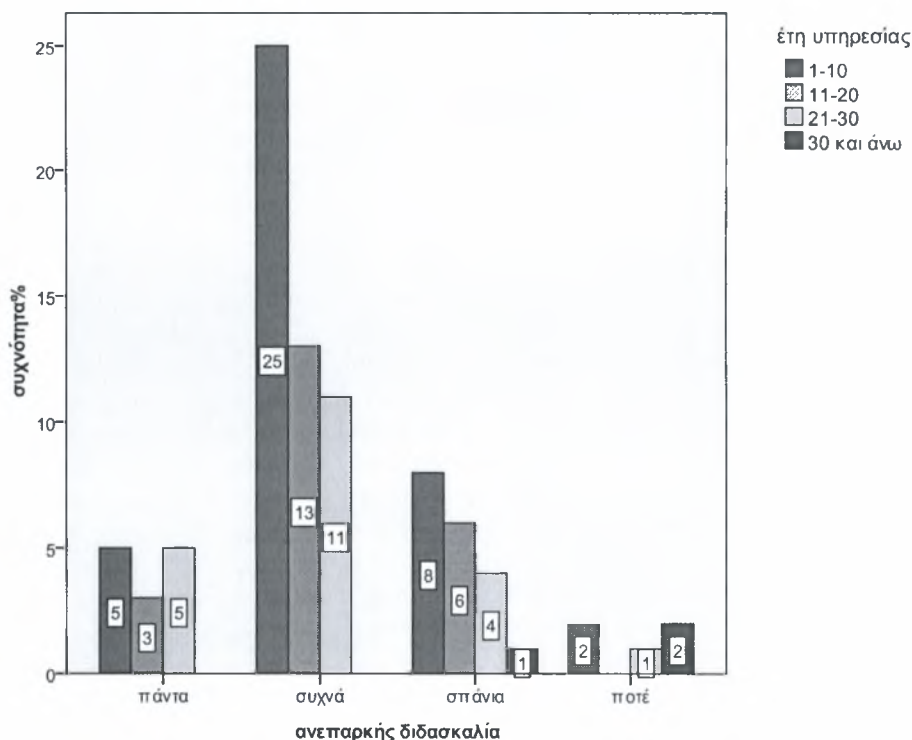
1. αυθορμητισμός των μαθητών → $F(3.706)$, $df=3$, $p=0.015$
2. απώλεια χρόνου → $F(3.320)$, $df=3$, $p=0.024$
3. ανεπαρκής διδασκαλία → $F(4.582)$, $df=3$, $p=0.005$
4. ανάγκη διδακτικού υλικού → $F(4.749)$, $df=3$, $p=0.004$

Σε καμιά άλλη περίπτωση δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων.

Μετά από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρή διδακτική εμπειρία (1-10 έτη) νιώθουν πιο έντονα το φόβο της ανεπάρκειας κάθε φορά που καλούνται να εξετάσουν ένα δυσλεξικό μαθητή και αισθάνονται πιο επιτακτική την ανάγκη για διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες του δυσλεξικού μαθητή. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία (πάνω από 30 έτη) θεωρούν ότι οι υπόλοιποι μαθητές σπάνια «πετάγονται» στερώντας το χρόνο από το δυσλεξικό συμμαθητή τους και ότι σπάνια οι μαθητές τους θεωρούν απώλεια χρόνου τις καθυστερήσεις που γίνονται προς διευκόλυνση του δυσλεξικού μαθητή, ενώ οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες δηλώνουν ότι οι συμπεριφορές αυτές παρατηρούνται συχνά στη σχολική τάξη.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι (Μ. Ο.) και Τυπικές αποκλίσεις των τιμών του αυθορμητισμού των μαθητών, απώλειας χρόνου, ανεπαρκούς διδασκαλίας και ανάγκης διδακτικού υλικού ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας

	Έτη υπηρεσίας	N	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Αυθορμητισμός μαθητών	1-10	40	2.13	.648
	11-20	22	2.09	.426
	21-30	21	2.29	.784
	30 και άνω	3	3.33	.577
	Σύνολο	86	2.20	.665
Απώλεια χρόνου	1-10	40	2.28	.599
	11-20	22	2.00	.535
	21-30	21	2.52	.873
	30 και άνω	3	3.00	1.000
	Σύνολο	86	2.29	.701
Ανεπαρκής διδασκαλία	1-10	40	2.18	.712
	11-20	22	2.14	.640
	21-30	21	2.05	.805
	30 και άνω	3	3.67	.577
	Σύνολο	86	2.19	.759
Ανάγκη υλικού	1-10	40	1.28	.452
	11-20	22	1.59	.666
	21-30	21	1.48	.814
	30 και άνω	3	2.67	1.528
	Σύνολο	86	1.45	.697



Σχ. 13: Κατανομή των εκπαιδευτικών που αξιολογούν τη διδασκαλία τους ανεπαρκή ως προς τα έτη υπηρεσίας.

A.6. Τόπος υπηρεσίας εκπαιδευτικού v/s Στάση απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή

Τέλος, θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί η επίδραση του τόπου υπηρεσίας (Γυμνάσιο, Λύκειο, Ε.Π.Α.Λ) των εκπαιδευτικών στη στάση τους απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές. Από την εφαρμογή του κριτηρίου της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων διαπιστώθηκε ότι ο τόπος υπηρεσίας επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές:

1. είδος επιμόρφωσης $\rightarrow F(2.949)$, $df=3$, $p=0.038$
2. χρήση προσαρμοσμένου εξοπλισμού $\rightarrow F(2.949)$, $df=3$, $p=0.038$
3. χρήση εποπτικού υλικού $\rightarrow F(3.117)$, $df=3$, $p=0.031$

Εκτός των περιπτώσεων αυτών δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων. Μετά από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γυμνάσιο έχουν επιμορφωθεί στις μαθησιακές δυσκολίες (με ημερίδες / συνέδρια) σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό εποπτικό υλικό. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γυμνάσιο δήλωσαν με μεγαλύτερη βεβαιότητα ότι θα έκαναν χρήση προσαρμοσμένου εξοπλισμού και εποπτικού υλικού για τη διδασκαλία

των δυσλεξικών μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί της τεχνικής εκπαίδευσης και κυρίως οι εκπαιδευτικοί του λυκείου είναι επιφυλακτικοί.

Πίνακας 8: Μέσοι όροι (Μ. Ο.) και Τυπικές αποκλίσεις των τιμών του είδους επιμόρφωσης, της χρήσης εποπτικού υλικού και της χρήσης εξοπλισμού ανάλογα με τον τόπο υπηρεσίας

	Τόπος υπηρεσίας	N	M.O	Τυπική απόκλιση
Είδος επιμόρφωσης	γυμνάσιο	37	.97	1.067
	λύκειο	30	.47	.860
	τεχνική εκπαίδευση	15	.27	.458
	αλλού	4	.50	.577
	Σύνολο	86	.65	.930
Χρήση εποπτικού υλικού	γυμνάσιο	37	1.73	.652
	λύκειο	30	2.27	.785
	τεχνική εκπαίδευση	15	2.20	.862
	αλλού	4	2.00	1.155
	Σύνολο	86	2.01	.790
Χρήση εξοπλισμού	γυμνάσιο	37	1.22	.630
	λύκειο	30	1.87	1.008
	τεχνική εκπαίδευση	15	1.67	.976
	αλλού	4	2.00	1.155
	Σύνολο	86	1.56	.902

❖ Συσχετίσεις

Χρησιμοποιώντας την περιγραφική στατιστική μπορούμε να μελετήσουμε καθεμία μεταβλητή χωριστά. Ωστόσο τέτοιου είδους πληροφορίες δε μας δίνουν τη δυνατότητα να εξάγουμε συμπεράσματα για μια πιθανή αλληλεξάρτηση κάποιων μεταβλητών. Τέτοιου είδους απαντήσεις παίρνουμε από την εφαρμογή ενός στατιστικού δείκτη που ονομάζεται **δείκτης συσχέτισης** (correlation coefficient) και συμβολίζεται με r (συντελεστής συσχέτισης Pearson, $**p<.01$, $*p<.05$). Ο δείκτης αυτός μας πληροφορεί καταρχάς αν δύο μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους. Επιπλέον, μας δίνει πληροφορίες για το είδος της συσχέτισης, δηλαδή για το κατά πόσο είναι θετική ή αρνητική, και το βαθμό της συσχέτισης. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις.

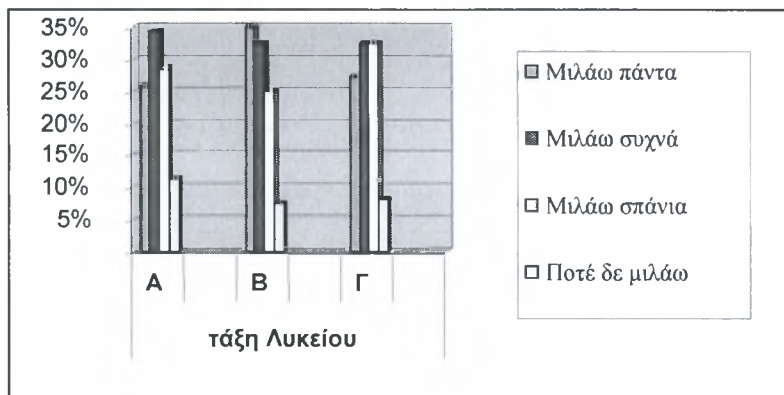
Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στη μεταβλητή «επίπεδο γνώσεων για τη δυσλεξία» και τις μεταβλητές «χρήση προσαρμοσμένου εξοπλισμού» ($r=0.434**$, $p=0.000$) και «καθοδήγηση από Κ.Δ.Α.Υ» ($r=0.298**$, $p=0.005$). Επίσης, ανάμεσα στη μεταβλητή «δίκαιη απαλλαγή από τη γραπτή εξέταση» και τη μεταβλητή «επιφύλαξη απέναντι στη γνησιότητα της απαλλακτικής διάγνωσης» βρέθηκε μέτρια αρνητική συνάφεια ($r=-0.408**$, $p=0.000$), ενώ παράλληλα βρέθηκε ικανοποιητική θετική συνάφεια της πρώτης μεταβλητής με τη μεταβλητή «καθοδήγηση από Κ.Δ.Α.Υ»

($r=0.304^{**}$, $p=0.004$). Ικανοποιητικές θετικές συνάψεις βρέθηκαν στη μεταβλητή «χρήση στρατηγικών» τόσο με τη μεταβλητή «ανάγκη προσαρμοσμένου υλικού» ($r=0.334^{**}$, $p=0.002$) όσο και με τη μεταβλητή «καθοδήγηση από Κ.Δ.Α.Υ» ($r=0.386^{**}$, $p=0.000$). Οι συνάψεις δε διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το φύλο.

B. Ερωτηματολόγιο μαθητών

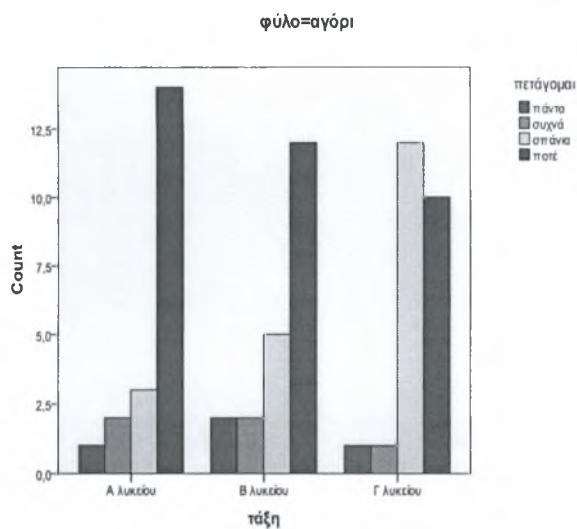
❖ Αναζήτηση σχέσης μεταξύ μεταβλητών

Όπως παρατηρούμε στο σχήμα 1, στην πλειοψηφία τους οι μαθητές και των τριών τάξεων του λυκείου παραδέχονται ότι, όταν ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τα ίδια προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή, προτιμούν να μιλούν με το διπλανό τους.

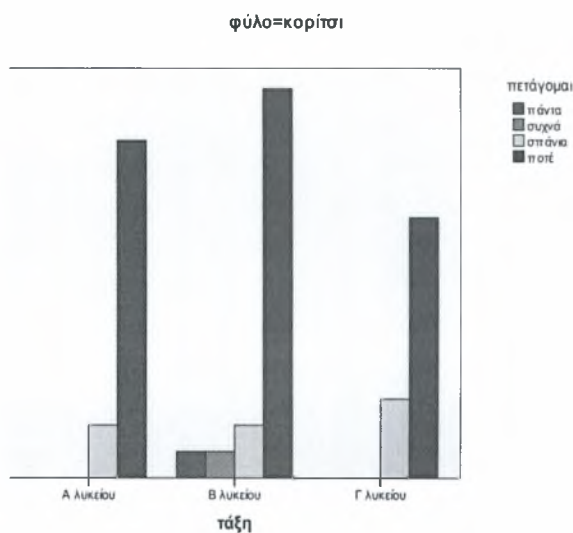


Σχ. 14. Κατανομή της συχνότητας ομιλίας των μαθητών με το διπλανό τους ανά τάξη

Εντύπωση προκαλούν οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις που σχετίζονται α) με το κατά πόσο οι ίδιοι «πετάγονται» χωρίς να τους έχει δοθεί ο λόγος και δεν αφήνουν χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή και β) με το κατά πόσο «πετάγονται» οι υπόλοιποι μαθητές. Όπως φαίνεται αναλυτικά στα δύο πρώτα σχήματα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια όλων των τάξεων δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι σπάνια ή ποτέ δεν «πετάγονται» χωρίς να τους έχει δοθεί ο λόγος.

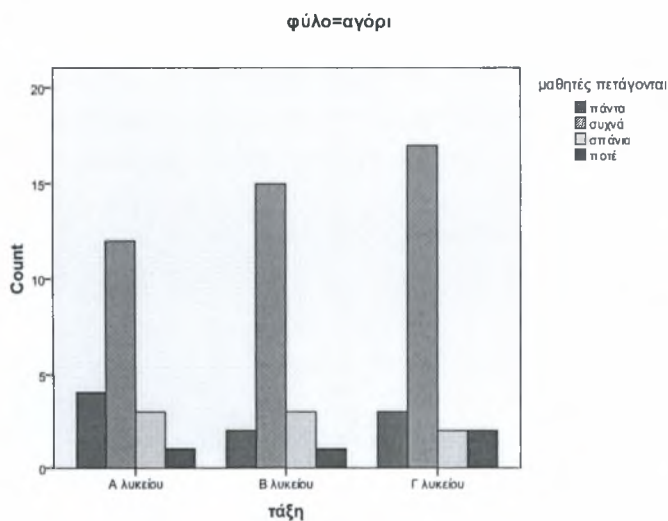


Σχ. 15: Κατανομή των αγοριών των τριών τάξεων ανάλογα με το βαθμό που «πετάγονται».

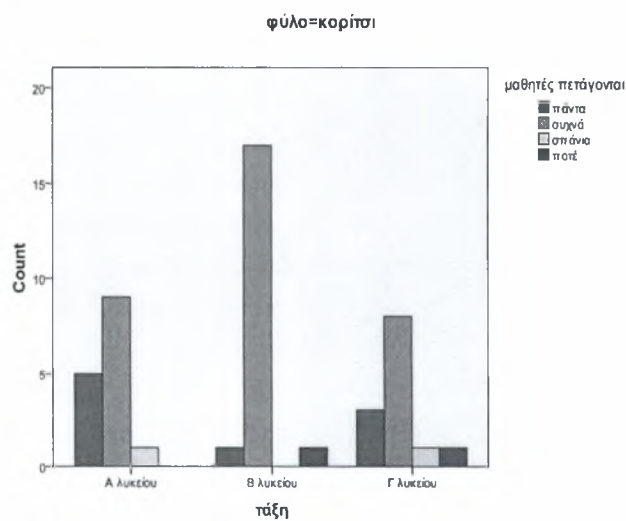


Σχ. 16: Κατανομή των κοριτσιών των τριών τάξεων ανάλογα με το βαθμό που «πετάγονται».

Όμως στα παρακάτω σχήματα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια όλων των τάξεων δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι συχνά οι συμμαθητές τους «πετάγονται» χωρίς να τους έχει δοθεί ο λόγος.



Σχ. 17: Κατανομή των αγοριών των τριών τάξεων ανάλογα με το βαθμό που κρίνουν ότι «πετάγονται» οι συμμαθητές τους.



Σχ. 18: Κατανομή των κοριτσιών των τριών τάξεων ανάλογα με το βαθμό που κρίνουν ότι «πετάγονται» οι συμμαθητές τους.

❖ Σύγκριση μέσων όρων των ομάδων του δείγματος

B.1. Φύλο μαθητή v/s Στάση απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή

Αρχικά διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου των μαθητών στη στάση τους απέναντι στη δυσλεξικό συμμαθητή τους, όπως αυτή διαφαίνεται από το περιεχόμενο των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής είναι το t-test, αφού θέλουμε να συγκρίνουμε μέσους όρους και η ανεξάρτητη μεταβλητή (φύλο) αποτελείται από δύο κατηγορίες. Η μηδενική υπόθεση ήταν ότι ο μέσος όρος της στάσης των μαθητών απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή τους είναι ίδιος τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, ενώ η εναλλακτική υπόθεση ήταν ότι υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο φύλων. Με την ανάλυση των δεδομένων, και αφού έγινε έλεγχος της ισότητας των διασπορών (homoscedacity) με το κριτήριο Levene, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της στάσης των μαθητών απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή και του φύλου ($p < 0.05$) στις παρακάτω μεταβλητές:

1. δικαιολογία $\rightarrow t(-3.003)$, $df=110$, $p=0.003$
2. πετάγομαι $\rightarrow t(-2.793)$, $df=109.852$, $p=0.006$
3. ορθογραφικά λάθη $\rightarrow t(-2.616)$, $df=105.722$, $p=0.010$
4. βοήθεια 1 $\rightarrow t(-2.706)$, $df=99.930$, $p=0.008$

Εκτός των παραπάνω περιπτώσεων δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων.

Με την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι το φύλο επιδρά στη στάση των μαθητών απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή, καθώς τα αγόρια δε θεωρούν ότι ο δυσλεξικός μαθητής χρησιμοποιεί τη δυσλεξία ως δικαιολογία, για να μην είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του, ενώ τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερη αβεβαιότητα. Τα αγόρια δηλώνουν ότι «πετάγονται» πιο συχνά από τα κορίτσια χωρίς να τους έχει δοθεί ο λόγος και δεν αφήνουν χρόνο στο δυσλεξικό συμμαθητή τους, ενώ παράλληλα, παραδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια ότι έχουν σχολιάσει άσχημα κάποιο δυσλεξικό συμμαθητή τους για τα ορθογραφικά του λάθη. Τέλος, τα κορίτσια φαίνονται πιο πρόθυμα από τα αγόρια στο να βοηθήσουν το δυσλεξικό συμμαθητή τους στις σχολικές του υποχρεώσεις.



Πίνακας 9: Μέσοι όροι (Μ. Ο.) και Τυπικές αποκλίσεις των τιμών «δικαιολογία», «πετάγομαι», ορθογραφικά λάθη και βοήθεια προς το δυσλεξικό μαθητή ανάλογα με το φύλο

	Φύλο	N	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Δικαιολογία	αγόρι	65	2.06	.609
	κορίτσι	47	2.40	.577
Πετάγομαι	αγόρι	65	3.35	.874
	κορίτσι	47	3.74	.607
Ορθογραφικά	αγόρι	65	1.77	.425
	κορίτσι	47	1.94	.247
Βοήθεια 1	αγόρι	65	1.20	.403
	κορίτσι	47	1.04	.204

B.2. Τάξη φοίτησης v/s Στάση απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή

Στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση της **τάξης φοίτησης** των μαθητών στη στάση τους απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή τους, όπως αυτή διαφαίνεται από το περιεχόμενο των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής είναι η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων (one-way Anova), αφού θέλουμε να συγκρίνουμε μέσους όρους και η ανεξάρτητη μεταβλητή (τάξη φοίτησης) αποτελείται από τρεις κατηγορίες. Η μηδενική υπόθεση είναι ότι ο μέσος όρος της στάσης των μαθητών απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή είναι ίδιος για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την τάξη τους, ενώ η εναλλακτική υπόθεση είναι ότι υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους ανάμεσα στις διαφορετικές τάξεις. Από την εφαρμογή του κριτηρίου της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων διαπιστώθηκε ότι η τάξη φοίτησης επηρεάζει τους μαθητές ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές:

1. ενόχληση $\rightarrow F(4.718), df=2, p=0.011$
2. ίσες ευκαιρίες $\rightarrow F(3.363), df=2, p=0.038$
3. διάκριση του τεμπέλη $\rightarrow F(3.401), df=2, p=0.037$

Με την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η τάξη φοίτησης επιδρά στη στάση των μαθητών απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή, καθώς οι μαθητές της Α΄ Λυκείου δηλώνουν ότι δεν τους ενοχλεί η παρουσία του δυσλεξικού μαθητή στην τάξη, ενώ στις δύο μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές διατηρούν κάποια αβεβαιότητα. Παράλληλα, οι μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου θεωρούν ότι ο δυσλεξικός μαθητής δεν έχει ίσες ευκαιρίες μάθησης, ενώ οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου διχάζονται. Τέλος, οι μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Α΄

Λυκείου ότι μπορούν να διακρίνουν αν ένας συμμαθητής τους είναι «τεμπέλης» ή αν μαθαίνει με δυσκολία.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι (Μ. Ο.) και Τυπικές αποκλίσεις των τιμών «ενόχληση», «ίσες ευκαιρίες», «διάκριση του τεμπέλη» ανάλογα με την τάξη φοίτησης

		N	M.O	Τυπική απόκλιση
Ενόχληση	A' λυκείου	35	2.00	.243
	B' λυκείου	40	2.25	.439
	Γ' λυκείου	37	2.08	.363
	Σύνολο	112	2.12	.374
Ίσες ευκαιρίες	A' λυκείου	35	2.00	.804
	B' λυκείου	40	2.00	.816
	Γ' λυκείου	37	1.57	.867
	Σύνολο	112	1.86	.847
Τεμπέλης	A' λυκείου	35	1.71	.893
	B' λυκείου	40	1.28	.640
	Γ' λυκείου	37	1.38	.721
	Σύνολο	112	1.45	.769

B.3. Εξοικείωση μαθητή με τη δυσλεξία v/s Στάση απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή

Επίσης, διερευνήθηκε η επίδραση της εξοικείωσης των μαθητών με τη **δυσλεξία** (αν έχουν ή είχαν δυσλεξικό συμμαθητή) στη στάση τους απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή τους, όπως αυτή διαφαίνεται από το περιεχόμενο των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Η στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής είναι το t-test, αφού θέλουμε να συγκρίνουμε μέσους όρους και η ανεξάρτητη μεταβλητή (εξοικείωση με τη δυσλεξία) αποτελείται από δύο κατηγορίες. Η μηδενική υπόθεση ήταν ότι ο μέσος όρος της στάσης των μαθητών απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή τους είναι ίδιος τόσο για όσους ήταν εξοικειωμένοι με την παρουσία ενός δυσλεξικού μαθητή στην τάξη όσο και όσους δεν ήταν, ενώ η εναλλακτική υπόθεση ήταν ότι υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο ομάδων. Με την ανάλυση των δεδομένων, και αφού έγινε έλεγχος της ισότητας των διασπορών (homoscedacity) με το κριτήριο Levene, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση ($p < 0.05$) μεταξύ της στάσης των μαθητών απέναντι στο δυσλεξικό συμμαθητή και της εξοικείωσης με τη δυσλεξία στις παρακάτω μεταβλητές:

1. γνώση διευκολύνσεων $\rightarrow t(-2.209), df=106.413, p=0.029$
2. ειρωνεία $\rightarrow t(2.436), df=110, p=0.016$

Φάνηκε, λοιπόν, ότι οι μαθητές που έχουν ή είχαν δυσλεξικό συμμαθητή γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις διευκολύνσεις της πολιτείας από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές και θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι ο δυσλεξικός μαθητής δέχεται ειρωνικά σχόλια για τις επιδόσεις του στην ανάγνωση.

Πίνακας 11: Μέσοι όροι (Μ. Ο.) και Τυπικές αποκλίσεις των τιμών «διευκολύνσεις πολιτείας» και «ειρωνεία» ανάλογα με την εξοικείωση με τη δυσλεξία

	Δυσλεξικός συμμαθητής	N	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Διευκολύνσεις πολιτείας	ναι	49	2.06	.626
	όχι	63	2.33	.672
Ειρωνεία	ναι	49	2.69	.822
	όχι	63	2.33	.741

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β.3 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει απόπειρα ερμηνείας των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής.

Ερμηνεία των ευρημάτων

Τα κυριότερα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας καταδεικνύουν τις κυρίαρχες απόψεις, προτιμήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και μαθητών του δείγματος σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των δυσλεξικών μαθητών και τη σχολική αποτελεσματικότητα στο θέμα αυτό. Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο πυρήνας των απαντήσεων φαίνεται συμβατός με την «κοινή λογική». Τα ευρήματα καταδεικνύουν με σαφήνεια τα προβλήματα που διαπιστώνονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές στο σχολικό χώρο σχετικά με την αξιολόγηση των δυσλεξικών μαθητών, αλλά και το βαρύνοντα ρόλο που παίζει η επιμόρφωση και η προσαρμογή του σχολείου στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία. Στη συνέχεια παρατίθενται τα κυριότερα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

Ευρήματα σχετικά με τον τόπο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Το γεγονός ότι ο τόπος υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δε φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη στάση τους απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή μπορεί να εξηγηθεί από το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί διατίθενται από την υπηρεσία τους σε διαφορετικές σχολικές μονάδες ή συμπληρώνουν το ωράριό τους σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Επίσης, συνήθως οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν οργανική θέση στα σχολεία όπου υπηρετούν, με αποτέλεσμα να αλλάζουν συχνά τύπους σχολείων. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γυμνάσιο έχουν την τάση να επιδιώκουν την επιμόρφωση στις μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο από τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στο λύκειο ή στην τεχνική εκπαίδευση ίσως μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο) φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στο λύκειο παρατηρείται έντονη μαθητική διαρροή (όχι μόνο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και των τυπικών μαθητών). Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο είναι, κατά τη γνώμη μας, ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γυμνάσιο δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό εποπτικό υλικό. Αυτό είναι σημαντικό για την περίπτωση των δυσλεξικών μαθητών που, στην

πλειοψηφία τους, θα τους συναντήσουμε στα γυμνάσια και όχι στα Γενικά ή Τεχνικά Λύκεια.

Ευρήματα σχετικά με την επιμόρφωση

Απογοητευτικό ήταν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδόν στο σύνολό τους δεν είχαν ενημερωθεί για θέματα μαθησιακών δυσκολιών κατά τη βασική τους εκπαίδευση (ειδικά οι μεγαλύτερες ηλικίες), ενώ λίγοι είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα επιμόρφωσης στις μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο, ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκείνων των εκπαιδευτικών που δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δε γνωρίζουν τεχνικές προσαρμογής του υλικού, δηλώνει ότι θα χρησιμοποιούσε, αν του δινόταν, προσαρμοσμένο υλικό και εξοπλισμό, εύρημα που ευθυγραμμίζεται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Παντελιάδου, 2000b), στις οποίες αναφέρεται αντίστοιχη προθυμία και συνειδητοποίηση της ανάγκης για επιμόρφωση.

Ευρήματα σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών ειδικοτήτων νιώνουν πολύ πιο έντονη την πίεση της διδακτέας ύλης τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο σε σχέση με τους συναδέλφους τους των άλλων ειδικοτήτων, καθώς συμφωνούν με το ότι οι προσαρμογές στη διδασκαλία προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή οδηγούν στον κίνδυνο να «μείνουν πίσω» στη διδακτέα ύλη θεωρούμε ότι έχει την εξήγησή του: οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών ειδικοτήτων διδάσκουν στην πλειοψηφία τους γλωσσικά μαθήματα (λογοτεχνία, αρχαία και νέα ελληνικά, ιστορία, ξένες γλώσσες) που στηρίζονται, ως επί το πλείστον, στο γραπτό λόγο. Αυτά ακριβώς τα μαθήματα είναι η «αχίλλειος πτέρνα» των δυσλεξικών μαθητών, καθώς κάθε προσπάθεια προσαρμογής, χωρίς ειδικό διδακτικό υλικό και γνώσεις στρατηγικών, είναι μια χρονοβόρος διαδικασία με αβέβαιο αποτέλεσμα που οδηγεί σε καθυστέρηση στη διδακτέα ύλη. Θετικό, όμως, κρίνουμε το γεγονός ότι στο ίδιο ερώτημα οι μαθητές διχάζονται: περισσότεροι από τους μισούς διαφωνούν με το ότι οι προσαρμογές στη διδασκαλία προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή οδηγούν στην καθυστέρηση στη διδακτέα ύλη και επομένως δείχνουν δεκτικοί στις τροποποιήσεις.

Ευρήματα σχετικά με το εξεταστικό σύστημα

Εύρημα που δεν πρέπει να αγνοηθεί είναι και η έλλειψη ειδικής κατάρτισης των εξεταστών / βαθμολογητών, αφού ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε πως έχει εξετάσει δυσλεξικούς μαθητές διαθέτοντας χαμηλή, ακόμη και μηδενική γνώση για τη δυσλεξία. Το εύρημα αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι σημαίνει πως η

αξιολόγηση των δυσλεξικών μαθητών επαφίεται στην ευσυνειδησία και στην επιείκεια των εξεταστών τους. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην κατάλληλη και υπό προϋποθέσεις επιλογή των εξεταστών στις εξετάσεις των δυσλεξικών μαθητών, και ιδιαίτερα σε αυτές που γίνονται σε εθνικό επίπεδο.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ → Είναι δίκαιο και αποτελεσματικό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών με δυσλεξία;

Σχετικά με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα υποθέσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν δυσλεξικούς μαθητές, ακόμη και σε επίπεδο Πανελληνίων εξετάσεων, χωρίς να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα εφόδια που θα τους καταστήσουν αποτελεσματικούς και δίκαιους στην αξιολόγησή τους.

Τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεσή μας. Ελλείπει ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς τα ποσοστά επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά χαμηλά, η αξιολόγηση του δυσλεξικού μαθητή στις ενδοσχολικές εξετάσεις ανατίθεται στον εκάστοτε διδάσκοντα του γνωστικού αντικειμένου ή σε μία μη επαρκώς ειδικευμένη επιτροπή φυσικώς αδυνάτων στην περίπτωση των Πανελληνίων εξετάσεων. Παράλληλα, από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνεται η παντελής σχεδόν έλλειψη προσαρμοσμένου εξοπλισμού και ειδικού εποπτικού υλικού, η άγνοια στρατηγικών που θα καταστήσουν αποτελεσματική τη διδασκαλία τους για όλους τους μαθητές και οι ελάχιστες δυνατότητες προσαρμογής των σχολικών εγχειριδίων όλων των γνωστικών αντικειμένων, με αποτέλεσμα να μην έχει ο δυσλεξικός μαθητής ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση. Επίσης, υπάρχει κάποια αίσθηση καχυποψίας και επιφύλαξης σχετικά με τη γνησιότητα των απαλλακτικών γνωματεύσεων, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναμένει από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μεγαλύτερη πρακτική υποστήριξη και περισσότερη σύνδεση με τη σχολική πρακτική.

2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ → Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των τυπικών μαθητών σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών με δυσλεξία;

Σχετικά με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα υποθέσαμε ότι επικρατεί ένα κλίμα εύνοιας και επιείκειας κατά την αξιολόγηση των δυσλεξικών μαθητών, το οποίο

απορρέει από την ελλιπή επιμόρφωση των εξεταστών. Τα αποτελέσματα στήριξαν στην πλειοψηφία τους τις υποθέσεις της έρευνας.

3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ → Είναι επαρκείς οι διευκολύνσεις που παρέχει η πολιτεία στους δυσλεξικούς μαθητές;

Σχετικά με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα αναμέναμε ότι οι διευκολύνσεις που παρέχει η πολιτεία δεν εναρμονίζονται με το γενικότερο πνεύμα του σχολείου, το οποίο –ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου- είναι εξαιρετικά ανταγωνιστικό.

Και στην περίπτωση αυτή τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεσή μας. Η πίεση που ασκεί ο όγκος της διδακτέας ύλης είναι ασφυκτική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, με αποτέλεσμα αμφοτέρωθεν να θεωρείται ως απώλεια χρόνου κάθε καθυστέρηση που γίνεται, προκειμένου να διευκολυνθεί ο δυσλεξικός μαθητής.

Συμπεράσματα

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν την επιτακτικότητα ανάγκη άμεσης επιμόρφωσής τους στη δυσλεξία και στις μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα. Κι αυτό, γιατί η έλλειψη παροχής γνώσεων ειδικής αγωγής κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οδηγείται στη σχολική τάξη είτε χωρίς να έχει διδαχθεί ούτε μία ώρα ειδικής αγωγής είτε με ελάχιστη και συχνά στρεβλή ενημέρωση για τις βασικές κατηγορίες ειδικών αναγκών.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες η ζοφερή εικόνα που διαγράφεται για την ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνεται από την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπονται χωρίς στήριξη να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα ιδιαίτερα προβλήματα των δυσλεξικών μαθητών στην τάξη τους, και δυστυχώς συχνά αποτυγχάνουν.

Τα σημαντικότερα στοιχεία που αναδείχθηκαν από τη ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία αναπτύσσεται κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρικά, χωρίς να χρησιμοποιούνται λόγω άγνοιας ειδικές στρατηγικές για το δυσλεξικό μαθητή, χωρίς να χρησιμοποιείται συχνά εποπτικό υλικό, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να κάνουν τις απαιτούμενες προσαρμογές και τροποποιήσεις, ώστε η διδασκαλία τους να απευθύνεται σε όλους. Για τους λόγους αυτούς συχνά νιώθουν ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί. Οι μαθητές, από την άλλη,

καλούνται να μάθουν ο καθένας μόνος του χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο το σχολικό βιβλίο, που από βοηθητικό εργαλείο γίνεται κορμός της διδασκαλίας, χωρίς ωστόσο να επιδέχεται τροποποιήσεις και προσαρμογές, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του δυσλεξικού μαθητή.

Φιλοδοξία της ερευνήτριας ήταν το συγκεκριμένο ερευνητικό πόνημα να αποτελέσει έναυσμα για μελλοντικές περισσότερο διευρυμένες γεωγραφικά έρευνες και να συνεισφέρει στη δημιουργία εμπειρικών δεδομένων, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων για το σχεδιασμό ενός δικαιότερου και αποτελεσματικότερου συστήματος αξιολόγησης για τους δυσλεξικούς μαθητές. Ακόμη, μέριμνα ήταν να συμβάλει στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για άμεση ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων και για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στο θέμα της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών εν γένει. Εκτιμάται ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα είναι αποτελεσματική, εάν επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και γίνει μέρος μιας διαδικασίας δια βίου μάθησης. Ταυτόχρονα, κρίνεται αναγκαίο να ενσωματωθούν μαθήματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες σε όλα τα προγράμματα σπουδών των καθηγητικών σχολών. Φυσικά, οι ανάγκες αυτές πρέπει να καταγραφούν με ακρίβεια από αξιόπιστους μηχανισμούς διερεύνησης και καταγραφής, η δημιουργία των οποίων κρίνεται απολύτως απαραίτητη.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις προσφέρουν το πλαίσιο για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που απασχόλησε την παρούσα έρευνα. Η ερμηνεία των ευρημάτων βασίστηκε, κατά κύριο λόγο, στις βιβλιογραφικές ενδείξεις και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις συναφών ερευνών. Επίσης, λόγω της ερευνητικής στρατηγικής που ακολουθήθηκε (αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, μη ύπαρξη δυσλεξικών στο δείγμα των μαθητών) δεν είναι δυνατή η ασφαλής γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες. Η συστηματική αυτή διερεύνηση μπορεί να οδηγήσει στην κατασκευή αποτελεσματικότερων ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγια, δομημένες συνεντεύξεις κ.ά.) που θα συμβάλλουν στη σφαιρικότερη αντιμετώπιση του ζητήματος επιτρέποντας τη συναγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αφού θεωρηθεί κριτικά το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των δυσλεξικών μαθητών, θα παρατεθούν αναλυτικά συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες προέκυψαν από την προηγηθείσα έρευνα επισκόπησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ.1 : ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μία κριτική θεώρηση του τρόπου αξιολόγησης εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου αυτού προτείνονται τρόποι δικαιότερης εξέτασης των συγκεκριμένων μαθητών σε επίπεδο τόσο ενδοσχολικών όσο και πανελλήνιων εξετάσεων. Οι παρακάτω προτάσεις προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας και αξιοποιούν τις απόψεις συγκεκριμένου αριθμού εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με το σύστημα αξιολόγησης των δυσλεξικών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Γ.1.1. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

✓ 1^η ΑΝΤΙΦΑΣΗ: ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΟΧΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Από το περιεχόμενο των προηγούμενων κεφαλαίων της παρούσας εργασίας αβίαστα προκύπτει το συμπέρασμα ότι η ελληνική πολιτεία λαμβάνει, πράγματι, κάποια μέτρα για ευνοϊκή μεταχείριση των δυσλεξικών μαθητών στις κάθε είδους εξετάσεις. Ακριβώς, όμως, στο σημείο αυτό προκύπτει η πρώτη αντίφαση του όλου συστήματος: το σχολείο προσαρμόζεται στο να αξιολογήσει τους μαθητές με δυσλεξία, αλλά δεν προσαρμόζεται στο να τους διδάξει (!).

Ενώ υπάρχει σχετική διαφοροποίηση μπροστά στις εξετάσεις, η διδασκαλία και η καθημερινή σχολική πρακτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμένει σταθερά και πεισματικά αδιαφοροποίητη. Η πρακτική αυτή καλεί τους πάντες μέσα στην τάξη να ξεκινήσουν από το ίδιο επίπεδο, από τις ίδιες προϋπάρχουσες γνώσεις, να μάθουν με τους ίδιους τρόπους και να έχουν και τα ίδια κίνητρα. Η έμφαση δίνεται, σχεδόν αποκλειστικά, στην κάλυψη της διδακτέας ύλης. Και, δυστυχώς, φτάνουμε στο σημείο να καλύπτουμε την ύλη, έτσι ώστε να δούμε ποιοι θα αποτύχουν σημαντικά σε αυτή, για να περάσουμε -αν περάσουμε- στο επίπεδο της διάγνωσης. Το πρόβλημα, λοιπόν, έγκειται στα ελλείμματα που υπάρχουν, πριν οδηγηθεί ο δυσλεξικός μαθητής στις εξετάσεις.

✓ 2^η ΑΝΤΙΦΑΣΗ: ΣΧΕΔΟΝ ΑΝΥΠΑΡΚΤΟΣ Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για το γλωσσικό μάθημα στο γυμνάσιο (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι, 2003) υπάρχουν 4 άξονες γνωστικού περιεχομένου με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ανάλογα με την τάξη:

- Ακούω και κατανοώ
- Μιλώ
- Διαβάζω και κατανοώ
- Γράφω

Έτσι, για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή λαμβάνονται υπόψη όλοι οι τομείς του λόγου («Ακούω», «Μιλώ», «Διαβάζω», «Γράφω»). Αξιολογείται, δηλαδή, τόσο η ικανότητά του να παράγει, ως πομπός, προφορικό ή γραπτό λόγο, όσο και η ικανότητά του να προσλαμβάνει, ως δέκτης, προφορικό ή γραπτό λόγο. (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι, 2003).

Διαβάζοντας, λοιπόν, με προσοχή το Α.Π.Σ. της ελληνικής Γλώσσας για το γυμνάσιο θα αποκομίσει κανείς την εντύπωση ότι στο σχολείο διδάσκονται και καλλιεργούνται συστηματικά εξίσου προφορική και γραπτή επικοινωνία τόσο στη δεξιότητα της κατανόησης (competence) (ακούω / διαβάζω) όσο και της παραγωγής, της χρήσης του λόγου (performance) (γράφω / μιλώ).

Στην καθημερινή, όμως, σχολική πράξη φαίνεται να πραγματώνεται μόνο ένα μέρος από τους στόχους του Α.Π.Σ., αφού οι μαθητές διδάσκονται και ασκούνται συστηματικά μόνο στους πιο σημαντικούς γραπτούς κώδικες γλωσσικής επικοινωνίας, ενώ σε προφορικούς επικοινωνιακούς κώδικες ασκούνται μόνο περιστασιακά (Μπασλής, 2002).

Το γεγονός αυτό οφείλεται σε τρεις, κυρίως, λόγους (Μπασλής, 2002):

- ✓ Τα σχολικά εγχειρίδια κατευθύνουν τους μαθητές ουσιαστικά στη χρήση του γραπτού λόγου.
- ✓ Στο παρελθόν υποτιμήθηκε ο προφορικός λόγος, ενώ, παράλληλα, διογκώθηκε η σημασία και η αξία του γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα η γλωσσική διδασκαλία να παραμελεί τον προφορικό λόγο και να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Η Φραγκουδάκη (1987) παρατηρεί σχετικά: «Στο σχολικό θεσμό γενικά κυριαρχεί η λατρεία του γραπτού λόγου και απουσιάζει η πολύ σημαντική διάκριση του φυσικού λόγου από το υποκατάστατό του, τη γραφή».

- ✓ Η γλωσσική διδασκαλία στο Λύκειο προσανατολίζεται στις Πανελλήνιες εξετάσεις, κατά τις οποίες οι τυπικοί μαθητές αξιολογούνται μόνο σε δεξιότητες της γραπτής επικοινωνίας.

Παράλληλα, ο μαθητής ελάχιστα καλλιεργεί τον προφορικό λόγο στα άλλα μαθήματα. Ο διάλογος είναι το κύριο μέσο που χρησιμοποιεί ο καθηγητής στη διδασκαλία του μαθήματος γενικά και ειδικότερα στο γλωσσικό μάθημα, το οποίο πρέπει να δίνει όσο το δυνατό περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να παράγουν λόγο. Παρόλα αυτά, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες (Ευαγγελόπουλος, 1998), ο εκπαιδευτικός συνήθως μιλά τα τρία τέταρτα (3/4) της διδακτικής ώρας, με αποτέλεσμα να απομένει μόνο το ένα τέταρτο (1/4) -στην καλύτερη περίπτωση- για την προφορική έκφραση των μαθητών. Στην πράξη, βέβαια, ο υπόλοιπος χρόνος δεν κατανέμεται εξίσου σε όλους τους μαθητές. Οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ή ενδιαφέρον για το μάθημα καταναλώνουν μεγαλύτερο μέρος του χρόνου, ενώ ορισμένοι παραμένουν εντελώς αμέτοχοι. Επιπλέον, οι ασκήσεις του τύπου «Σχολιάστε..., Συζητήστε...κ.ά.» ή δε γίνονται ή ζητείται απλά από κάποιον μαθητή να εκφράσει την άποψή του. Αυτό, όμως, δε σημαίνει άσκηση όλων των μαθητών στη χρήση του προφορικού λόγου (Αυδή, χ.χ).

Παράλληλα, ο διάλογος μέσα στην τάξη δεν πάσχει μόνο από ποσοτική αλλά και από ποιοτική άποψη. Συχνά οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν ερωτήσεις που προκαλούν σύντομες ή μονολεκτικές απαντήσεις, πολλοί χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες απαιτούν από το μαθητή να δώσει τη μοναδική απάντηση που έχει στο μυαλό του ο διδάσκων. Είναι σαφές ότι ερωτήσεις τέτοιου είδους δεν ευνοούν την ανάπτυξη της σκέψης και της προφορικής έκφρασης του μαθητή (Αυδή, χ.χ.)

Κι αν όλα αυτά συμβαίνουν για τους τυπικούς μαθητές, οι μαθητές με δυσλεξία- οι οποίοι εξετάζονται προφορικά- βρίσκονται, πραγματικά, εντελώς ανερμάτιστοι. Καλούνται στο τέλος της χρονιάς να εξεταστούν προφορικά χωρίς να έχουν έστω μνηθεί υποτυπωδώς στις στρατηγικές του προφορικού λόγου, και συχνά μένουν βωβοί μπροστά στους εξεταστές τους μην μπορώντας να απαντήσουν ακόμη και σε θέματα που γνωρίζουν.

Προβλήματα που σχετίζονται με τη διάγνωση

➤ ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΟΙΝΩΝ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ

Προς το παρόν, το «τοπίο» των διαγνώσεων στη χώρα μας είναι αρκετά θολό: άλλες διαγνώσεις γίνονται στα Κέντρα Ψυχικής Υγείας, άλλες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην

Κ.Δ.Α.Υ), ενώ όχι σπάνια σημειώνονται διαφορές στη διάγνωση μεταξύ των διαφόρων Κέντρων και των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Βέβαια, ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 31/3/2008) προσπαθεί να επιλύσει το θέμα αυτό: Σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 4 του άρθρου 5 του Νόμου 3699/2008, όταν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων για το μαθητή, δίδεται το δικαίωμα προσφυγής σε Δευτεροβάθμια Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α.). Η απόφαση της Δευτεροβάθμιας Ε.Δ.Ε.Α. είναι οριστική. Η Δευτεροβάθμια Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης θα εδρεύει σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Στην περίπτωση, όμως, που υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων για το μαθητή και δεν έχει γίνει προσφυγή στη δευτεροβάθμια Ε.Δ.Ε.Α., τότε υπερισχύει η γνωμάτευση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Το πιο σημαντικό πρόβλημα στο θέμα της διαφορικής διάγνωσης είναι ότι δεν υπάρχουν ακόμη στη χώρα μας καθορισμένα διαγνωστικά κριτήρια της δυσλεξίας, γεγονός το οποίο οδηγεί συχνά στην αυθαίρετη έκδοση διαγνώσεων κατά την υποκειμενική κρίση του εξετάζοντος, με αποτέλεσμα τους γνωστούς κινδύνους λανθασμένων διαγνώσεων, αδικίας, μεροληψίας, παρεξηγήσεων, κ.λπ. Έτσι, χωρίς ακριβή και ποσοτικά διαγνωστικά κριτήρια διακυβεύεται η αξιοπιστία των διαγνώσεων, γιατί με την υπάρχουσα νομοθεσία ο «διαγνωσμένος» δυσλεξικός από ένα κέντρο, δεν είναι απαραίτητως δυσλεξικός για το άλλο κέντρο, ακόμη και μερικές φορές από διαφορετικούς επιστήμονες του ίδιου κέντρου (Παυλίδης, 2008).

Πρέπει να καθοριστεί σαφώς κοινό πρωτόκολλο διαγνωστικών εργαλείων, ώστε τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται να είναι κοινά σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) και Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες, με το οποίο μεταξύ των άλλων θα καθορίζεται: α) Ποια τεστ θα πρέπει να δίδονται κατ' ελάχιστον υποχρεωτικά, β) Πόσο πρέπει να υστερεί ο μαθητής στο κάθε τεστ, για να του δίδεται θετική διάγνωση και γ) Ποιοι άλλοι παράγοντες θα πρέπει να συνυπολογίζονται για τη διάγνωση (Παυλίδης, 2008).

➤ ΜΕΓΑΛΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΑΝΑΜΟΝΗΣ ΣΤΑ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ

Με την έναρξη λειτουργίας του θεσμού σε κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) υπήρξε μαζική επικοινωνία των οικογενειών και των σχολικών μονάδων για την αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες. Τα προβλήματα είχαν συσσωρευτεί για χρόνια σε όλες τις βαθμίδες. Ως αποτέλεσμα

δημιουργήθηκε ένας τεράστιος όγκος αιτήσεων, στις οποίες η κάθε υπηρεσία δε μπορούσε να αντεπεξέλθει άμεσα.

Δυστυχώς, ακόμη και σήμερα τα δημόσια διαγνωστικά κέντρα δεν επαρκούν, αφού οι λίστες αναμονής είναι συχνά πολύμηνες και αυξάνονται διαρκώς, επειδή αφενός μόλις το 20% των δυσλεξικών μαθητών είναι διαγνωσμένο (Παυλίδης, 2008) και αφετέρου μόλις το 20% των παιδιών που παρακολουθούν ενισχυτική διδασκαλία έχουν διάγνωση (Βαρζακάκος, 2005). Εξάλλου, η συνεχής ευαισθητοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών στα θέματα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αναμένεται ότι θα διογκώσει τις ήδη υπερβολικά μεγάλες λίστες αναμονής.

➤ **ΑΣΚΗΣΗ ΠΙΕΣΕΩΝ**

Παράλληλα, είναι συχνό φαινόμενο τα μαθησιακά αιτήματα να εμφανίζονται στις αρμόδιες υπηρεσίες κατά κύματα, με πειστικό τρόπο ή ακόμη και με τη μορφή επείγοντος, ανάλογα με τις αλλαγές της νομοθεσίας και την επίσημη σχολική πολιτική, συνοδευόμενα πολλές φορές από την απαίτηση των γονιών ή και των εκπαιδευτικών, που ζητούν την προσαρμογή ενός πιστοποιητικού στον σχεδιασμό τους ως προς τη σχολική πορεία του παιδιού, ανεξάρτητα από την ψυχονοητική κατάστασή του. Για παράδειγμα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την πίεση για χορήγηση πιστοποιητικών «δυσλεξίας» σε παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα νοητικής οργάνωσης και νοητικού επιπέδου και δυσκολεύονται για το λόγο αυτό να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απαιτήσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως το σχολικό σύστημα δε λαμβάνει καμία μέριμνα για προβλήματα αυτού του τύπου. Η μαθησιακή και σχολική εκτίμηση κινδυνεύει να μεταμορφωθεί τότε σε μια απλή υπόθεση «τυπικής» ρουτίνας, θυσιάζοντας το μακροπρόθεσμο όφελος που μπορεί να έχει ένα παιδί από αυτή, στο πλαίσιο μιας λογικής απλής εξυπηρέτησης και διευκόλυνσης, που απλώς μεταθέτει το πρόβλημα στο μέλλον, διογκώνοντάς το, πολλές φορές δραματικά (Αμπατζόγλου, χ.χ).

➤ **ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Παράλληλα, η κατάσταση έχει επιβαρυνθεί από την πληθωριστική παραγωγή πιστοποιητικών «δυσλεξίας» τα τελευταία χρόνια, πολλά από τα οποία έχουν εκδοθεί χωρίς να τηρούνται οι επιστημονικές προϋποθέσεις διαγνωστικής εκτίμησης και ανάλογης συμβουλευτικής ή θεραπευτικής καθοδήγησης, και τα οποία έχουν καθορίσει τη σχολική πορεία αλλά και την κοινωνική και οικογενειακή ζωή πολλών παιδιών, συχνά με καταστροφικές συνέπειες. Οι ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες βρίσκονται συχνά μπροστά σε μεγάλα διλήμματα, όταν καλούνται να επανεκτιμήσουν με έγκυρο και επίσημο τρόπο παιδιά στο τέλος της σχολικής τους πορείας, με ήδη διαμορφωμένο και

πιστοποιημένο «ιστορικό» μαθησιακών διαταραχών, που έχει κατά κάποιον τρόπο καθορίσει τη σχολική τους μοίρα. Η παραπάνω κατάσταση έχει πολλές φορές κλονίσει τα αισθήματα εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στους ειδικούς της ψυχικής υγείας και σίγουρα δεν έχει συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινής γλώσσας που θα στήριζε και μια κοινή έγνοια για τη σχολική πορεία των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο (Αμπατζόγλου, χ.χ).

Προβλήματα που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον

➤ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Χωρίς αμφιβολία, η εύρυθμη λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) εξαρτάται άμεσα από την καλή λειτουργία ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν υπάρχει, για παράδειγμα, αποτέλεσμα, αν έχει γίνει αξιολόγηση κάποιων μαθητών και έχει προταθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά στη συνέχεια δεν υπάρχει το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο ή αυτό δεν έχει στελεχωθεί από κατάλληλο προσωπικό.

Επίσης, οι θεωρίες προσέγγισης των ειδικών δυσκολιών ανάγνωσης καθώς και οι ορισμοί ή λειτουργικοί όροι που προκύπτουν θα πρέπει να αξιοποιούνται προς όφελος των ατόμων που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα αυτά, και όχι ως εργαλεία για ετικετοποίηση του προβλήματος και των ίδιων των ατόμων. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικά μαθησιακά προβλήματα χρειάζονται σίγουρα κάτι παραπάνω από ένα «συγχωροχάρτι» ή «δικαιολογητικό» σχολικής επίδοσης. Και, κυρίως, δε χρειάζονται την επιβεβαίωσή μας για το τι δεν μπορούν να κάνουν, αλλά τη βοήθειά μας για το πώς μπορούν να τα καταφέρουν.

Οι αδυναμίες για την επίτευξη συνεργασίας μεταξύ ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) και σχολείου επικεντρώνονται, κυρίως, σε θέματα (Χρηστάκης, 1990): α) οργάνωσης του σχολείου (αλφαβητική κατάταξη των μαθητών και αριθμητική συγκρότηση των τμημάτων, ανεπαρκείς πιστώσεις, φτωχός εξοπλισμός και ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή), β) διδακτικής μεθοδολογίας και γ) εκπαίδευσης του προσωπικού.

Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρέχει κάποια καθοδήγηση, με την έννοια μιας σύστασης, για διακριτική επιείκεια και κατανόηση που, τελικά, εναπόκειται στην ευαισθησία και διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών. Όμως, υπάρχει μεγάλη ασάφεια στην ερμηνεία της διακριτικής επιείκειας. Η επιείκεια πολλές φορές συνδέεται με μια αίσθηση φιλανθρωπίας και όχι με την έννοια του δικαιώματος του μαθητή να έχει την κατάλληλη αντιμετώπιση.

➤ ΕΛΛΙΠΗΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στην Ελλάδα το «επίσημο» ποσοστό των δυσλεξικών μαθητών ανέρχεται μόλις στο 2.2% και σε αυτό καταγράφεται μόνο ο αριθμός των μαθητών που έχουν διάγνωση από τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Στην πραγματικότητα, όμως, το ποσοστό είναι πολύ μεγαλύτερο (Καπλανίδου, 2003), καθώς σαφή δεδομένα στηριζόμενα σε ακριβείς παρατηρήσεις δεν μπορούν να αναφερθούν, γιατί χρόνο με το χρόνο το πρόβλημα της δυσλεξίας παίρνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις στο χώρο του ελληνικού σχολείου και προπαντός σε αυτόν του Λυκείου, δυστυχώς για λόγους που σχετίζονται με τον άκρως ανταγωνιστικό και χρησιμοθηρικό χαρακτήρα του σημερινού Λυκείου.

➤ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γυμνάσιο) και οι παρεχόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες στους μαθητές με δυσλεξία βρίσκονται, ακόμα, σε μεταβατικό στάδιο. Η μετάβαση από το διαχωριστικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο υλοποιείται προς το παρόν από τα τμήματα ένταξης, στο μοντέλο ισότιμης συνεκπαίδευσης, το οποίο προβλέπεται από τη νομοθεσία, συνιστά μία πορεία, η οποία δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί.

Ευκαίριο είναι τα Τμήματα Ένταξης να δομηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποσκοπούν στην ταχύτερη δυνατή – κατά περίπτωση- ένταξη του μαθητή στη γενική τάξη και όχι να διαιωνίζουν την «ιδιαιτερότητά» του σε σχέση με τους συμμαθητές του. Διαφορετικά, τα Τμήματα Ένταξης θα εξακολουθούν να αποτελούν ένα εκπαιδευτικό άλλοθι που θα χρησιμεύει, για να ολοκληρώνουν τη βασική εκπαίδευση οι εξαιρετικά αδύνατοι μαθητές.

Όσον αφορά στη διδακτέα ύλη στα Τμήματα Ένταξης, αυτό που ισχύει μέχρι στιγμής είναι να ταυτίζεται με αυτή της γενικής αγωγής, με μόνη διαφορά ότι δίνεται η δυνατότητα να διδάσκεται με βραδύτερο ρυθμό και να καλύπτεται έτσι μέχρι και 30% λιγότερη του συνόλου της. Η οδηγία, όμως, αυτή όχι μόνο δε λύνει το πρόβλημα, αλλά, απεναντίας, το μεγεθύνει. Κάθε χρόνο οι μαθητές που παρακολουθούν τα Τμήματα Ένταξης πηγαίνουν στην επόμενη τάξη με περισσότερα κενά από τους συμμαθητές τους και δημιουργείται, τελικά, η ανάγκη για ταχεία κάλυψη μεγαλύτερου όγκου ύλης (Κουσουρέτα κ.ά., χ.χ).

➤ ΜΗ ΦΙΛΙΚΟ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με το ενιαίο και ανελαστικό εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η διδακτική προσέγγιση της μετωπικής διδασκαλίας

και ο ανταγωνιστικός και έντονα χρησιμοθηρικός χαρακτήρας του σχολείου, ειδικά του Λυκείου, αφήνουν πολύ λίγα περιθώρια για εξατομικευμένο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στη συντριπτική πλειοψηφία τους τη μετωπική διδασκαλία, αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές ως ενιαία ομάδα, αποκλείοντας έτσι κάθε πιθανότητα εξατομίκευσης και προσαρμογής της διδασκαλίας. Η μετάδοση της γνώσης εξακολουθεί να στηρίζεται σε παραδοσιακά μέσα, όπως την παράδοση της νέας ύλης και το σχολικό εγχειρίδιο, εγείροντας ερωτηματικά για τη δυνατότητα των μαθητών με δυσλεξία να παρακολουθήσουν μια διδασκαλία που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, στο ίδιο επίπεδο και με βάση το σχολικό βιβλίο.

Γ.1.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΙΚΑΙΟΤΕΡΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Εξετάσεις και Αξιολόγηση

Ο σκοπός μιας αξιολόγησης, ανεξάρτητα από το αν είναι διαμορφωτική ή ανακεφαλαιωτική, είναι να προσδιορίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία και τις ικανότητες του μαθητή. Για το σκοπό αυτό οι εξετάσεις και οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι αυστηρές όσον αφορά στο βαθμό δυσκολίας τους, έτσι ώστε οι μαθητές να κρίνονται με αντικειμενικά κριτήρια σε σύγκριση με τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Ωστόσο, ομοίως, εάν πρόκειται να εκπληρώσουν το σκοπό τους, πρέπει να είναι και ευέλικτες όσον αφορά στο μοντέλο μέτρησης, έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει την ίδια ευκαιρία να δείξει την πρόοδό του. Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό μπορεί να σημαίνει αλλαγή στις υπάρχουσες εξετάσεις ή στις πρακτικές αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι ξεκάθαρο το τι ακριβώς αξιολογείται, ώστε οι τροποποιήσεις να γίνουν χωρίς να υποβαθμίζονται τα ακαδημαϊκά πρότυπα.

Χωρίς αμφιβολία, οι ανάγκες του κάθε μαθητή είναι διαφορετικές. Για ένα μαθητή με δυσλεξία μπορεί να είναι κατάλληλο να του ανατεθεί περισσότερη δουλειά κατά τη διάρκεια του μαθήματος αντί να κρίνεται με τελικές εξετάσεις. Για κάποιον άλλο μαθητή ίσως αρκεί να του δοθεί περισσότερος χρόνος, για να διαβάσει την ερώτηση και να ελέγξει τις απαντήσεις του. Για κάποιον τρίτο, η ορθογραφία και η ευχέρεια στο γραπτό λόγο μπορεί να βελτιωθούν με τη χρήση του πληκτρολογίου και, επομένως, οι σωστές τροποποιήσεις για αυτόν να είναι να χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή και επεξεργαστή κειμένου στην εξέταση. Εάν η ισότητα στις ευκαιρίες και

η ακαδημαϊκή αυστηρότητα βρίσκονται σε ισορροπία, τότε οι τροποποιήσεις πρέπει να προσδιορίζονται και να εφαρμόζονται σε ατομική βάση.

A. Προτάσεις για τις ενδοσχολικές προφορικές εξετάσεις

Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν βιώσει από την αρχή της σχολικής τους ζωής την απόκλιση τόσο ανάμεσα στους ίδιους και τους συμμαθητές τους όσο και ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλλουν και το παραγόμενο αποτέλεσμα. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν ζήσει κάποιας μορφής απόρριψη (χαρακτηρισμοί όπως «τεμπέληδες», «αδιάφοροι» ακόμη και «ανεπίδεκτοι μαθήσεως» ή «κουτοί»), πριν λάβουν τη γνωμάτευση των δυσκολιών τους αλλά και αργότερα. Μοιραία, λοιπόν, πολλά παιδιά με δυσλεξία καταλήγουν να νιώθουν μειονεκτικά, να μην εμπιστεύονται τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους και να εμφανίζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση. Παράλληλα, νιώθουν συνήθως αυξημένο άγχος απέναντι στις εξετάσεις, είτε γιατί πιστεύουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν είτε γιατί έχουν την εμπειρία αποτυχιών στο παρελθόν.

Με δεδομένες, λοιπόν, τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσλεξία ως προς το γνωστικό και μαθησιακό τους στυλ αλλά και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους, χρειάζεται να υπάρξει μέριμνα για την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση. Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται τα εξής:

✓ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Η εξέταση των μαθητών με δυσλεξία θα πρέπει να διεξάγεται σε κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητάς τους. Υπάρχουν απλοί τρόποι, για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα: πρωτίστως το χιούμορ, μια φιλική αρχική κουβέντα που θα κάνει το μαθητή να νιώσει άνετα και διακριτική μέριμνα όσο ετοιμάζει ο μαθητής τις απαντήσεις του.

Μια συζήτηση σε φιλικό κλίμα με το μαθητή, πριν την έναρξη της εξέτασης, σχετικά με το τι τον βοηθά στις εξετάσεις, με βάση τη μέχρι σήμερα εμπειρία του, μπορεί, επίσης, να είναι βοηθητική.

✓ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗΣ

Βάση εκκίνησης οποιασδήποτε αξιολογικής προσπάθειας θα πρέπει να αποτελεί το περιεχόμενο της γνωμάτευσης του μαθητή, η οποία σκιαγραφεί και το μαθησιακό του προφίλ. Για το λόγο αυτό η γνωμάτευση είναι απαραίτητο να διαβάζεται προσεκτικά από τους εξεταστές.

✓ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Κάποιοι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται στην κατανόηση των θεμάτων. Ορισμένοι ενδέχεται να δυσκολεύονται και στην κατανόηση σύνθετων ερωτημάτων ή

οδηγιών και ερωτημάτων με πολλά σκέλη που δίνονται προφορικά. Για πολλούς δεν είναι τόσο πρόβλημα κατανόησης όσο πρόβλημα συγκράτησης στη μνήμη και επεξεργασίας ή οργάνωσης σύνθετων λεκτικών δεδομένων. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να δίνονται διευκρινίσεις -στο μέτρο του δυνατού- επί των θεμάτων, ανάλογα με το βαθμό κατανόησης του μαθητή. Είναι, επίσης, βοηθητικό να χρησιμοποιεί ή να τονίζει ο εκπαιδευτικός κάποιες λέξεις- κλειδιά.

Σημαντικό είναι, επίσης, να επαναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός τα ερωτήματα και να φροντίζει να δίνει βήμα προς βήμα τις οδηγίες, να “τεμαχίζει” ένα σύνθετο θέμα ή ερώτημα με πολλά σκέλη σε επιμέρους τμήματα, να αναλύει τις ερωτήσεις σε απλούστερες και μικρότερες, ώστε να είναι εύκολο για το μαθητή να τις συγκρατήσει, να τις επεξεργαστεί και να τις κατανοήσει.

✓ **ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ - ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ**

Θα ήταν ωφέλιμο για το δυσλεξικό μαθητή να ακούσει το κείμενο από τον εξεταστή του. Αυτό βοηθά στην έλλειψη παρερμηνείας ή λανθασμένης ανάγνωσης των λέξεων από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν διαταραχές στην ανάγνωση γραπτού λόγου. Ο εξεταστής - αναγνώστης θα πρέπει να διαβάζει τα θέματα αργά δύο φορές και να βεβαιώνεται ότι ο μαθητής κατάλαβε την ερώτηση. Επίσης, επειδή οι δυσλεξικοί μαθητές είναι πολύ πιθανόν να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν ολοκληρωμένα αυτά που διαβάζουν ή ακούν, θα πρέπει να ζητηθεί από αυτούς:

- Να διαβάζουν φωναχτά την εκφώνηση κάθε ζητήματος.
- Να την επαναλαμβάνουν μόνοι τους χωρίς να τη διαβάσουν και να εξηγούν τι ζητάει.
- Να προσδιορίζουν την περιοχή του μαθήματος που χρειάζεται να ξέρουν, για να επιλύσουν το ζήτημα (επειδή τείνουν να εστιάζουν σε λίγες μόνο διαστάσεις ενός φαινομένου και να εξάγουν συμπεράσματα βασισμένοι σχεδόν αποκλειστικά στην αισθητηριακή αντίληψη).

✓ **ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ**

Επειδή πολλοί δυσλεξικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από σημαντικά προβλήματα διάσπασης προσοχής, είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί ένας χώρος εξέτασης που θα παρέχει όσο το δυνατόν λιγότερα διασπαστικά ερεθίσματα (θόρυβοι, πολλά οπτικά ερεθίσματα κ.λπ., άτομα που μπεινοβγαίνουν). Για παράδειγμα, καλό είναι να μην υπάρχουν πολλά αντικείμενα στο τραπέζι όπου εξετάζεται ο μαθητής. Τα παράθυρα

της αίθουσας πρέπει να βλέπουν σε χώρο όπου δεν κινούνται άλλα παιδιά και να επικρατεί ησυχία.

Επιπλέον, οι εξεταστές χρειάζεται να είναι σε εγρήγορση για ενδείξεις άγχους, απογοήτευσης ή διάσπασης της προσοχής, ώστε να μπορούν να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά. Είναι θεμιτό να επινοείται μία μη λεκτική κίνηση προς το παιδί (π.χ. ένα ελαφρύ άγγιγμα στο ώμο), όταν εκείνο δεν προσέχει. Αν παρατηρηθεί ότι τα επίπεδα άγχους του μαθητή αυξάνουν σε βαθμό που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εργασία του, θα πρέπει να του προταθεί να κάνει ένα μικρό υπό εποπτεία διάλειμμα και να δοκιμάσει απλές τεχνικές χαλάρωσης. Παράλληλα, θα πρέπει ο εξεταστής να διαβεβαιώσει το μαθητή ότι η διάρκεια του διαλείμματος δε θα αφαιρεθεί από το συνολικό χρόνο της εξέτασης.

✓ ΜΟΡΦΗ ΘΕΜΑΤΩΝ

- Τα γραπτά κείμενα και οι εκφωνήσεις των θεμάτων που δίνονται επιβάλλεται να είναι όσο το δυνατόν αραιογραμμένα (προτεινόμενες γραμματοσειρές: Arial, Tahoma, Comic Sans, μέγεθος γραμματοσειράς τουλάχιστον 14) (Farnfield, 2003). Δε θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα διαφορετικές γραμματοσειρές, ενώ παράλληλα καλό είναι να αποφεύγονται οι πολλές υπογραμμίσεις, τα κεφαλαία και τα πλάγια γράμματα.
- Τα θέματα θα πρέπει να είναι δακτυλογραφημένα σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και όχι χειρόγραφα. Επίσης, καλό είναι να μην επιλέγεται ο αυτόματος συλλαβισμός κειμένου, προκειμένου για κείμενα που γράφονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα θέματα θα πρέπει να τυπώνονται στη μία πλευρά κάθε φύλλου (όσο αντιοικολογικό και αν είναι) (Farnfield, 2003).
- Καλό είναι να υπάρχει μεγάλο περιθώριο ανάμεσα στις γραμμές στις πυκνές παραγράφους (διπλό διάστιχο) και να αφήνονται μεγάλα διαστήματα ανάμεσα στα υποερωτήματα ή τα υποθέματα.
- Οι κουκίδες παράθεσης είναι πολύ βοηθητικές, όπως, επίσης, και η ευθυγράμμιση του κειμένου στα αριστερά.
- Θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα, ώστε να μην υπάρχουν απροσδιόριστα σημάδια στο κείμενο (λεκέδες, διορθώσεις).

Γραπτές προαγωγικές εξετάσεις περιόδου Μαΐου-Ιουνίου
2001 στα μαθήματα της Ιστορίας Α' Λυκείου.

Είκοστα

ΟΜΑΔΑ Α'

A.1.1. Να εντολίσετε αν οι ακόλουθες προτάσεις είναι σωστές ή λάθος.

α) Ο, μόσει πληροφορίες που έχουμε για τον μυκηναϊκό κόσμο προέρχονται από την ανασκόληψη των γραμμικών Β' γραφίτι.

β) Ο ανώτατος άρχοντας των Μυκηναίων είχε τον τίτλο «βασιλέας».

γ) Η παροχή των μυκηναϊκών πολιτικών οφείλεται στη σύγκριση των με τους Λυρικούς.

δ) Ο, Αιολείς, κατά τον Α' αποικισμό, εξαπλώθηκαν στην κεντρική Μ. Ασία.

ε) Ο, Λυρικοί, κατά τον Α' αποικισμό, δε μετακινήθηκαν ως πρόσφυγες από τον Πιερικό ορεινό χώρο (μοσίδι 5).

A.1.2. Να επιλέξετε τα σωστά απάντημα και να αιτιολογήσετε την επιλογή σας.

- Η μακρότατη κοινωνική συγκράτηση της κοινωνίας της ορεινής Ελλάδας ήταν: α) το μέγαρο β) ο οίκος γ) η πόλι-κράση (μοσίδι 5)

A.1.3. Να αντιστοιχίσετε τα γράμματα της στήλης Α με τα αριθμούς της στήλης Β.

Α α. αίτια β' αποικισμού

β. αποτελέσματα β' αποικισμού

γ. λόγοι για την ακριμότητα της κρίσης της ορεινής

1. περιορισμό γραπτογράφησης Φοινίκων

2. «οζονοχωρία»

3. ανάπτυξη βιοτεχνίας-εμπορίου

4. αναγέννηση νέων αγροτών

Εικόνα 4: Ακατάλληλη, αλλά συνήθης, μορφή θεμάτων εξετάσεων

✓ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Η εξέταση θα πρέπει να γίνεται κυρίως με διάλογο, δηλαδή με ερωτήσεις και απαντήσεις. Αν ο μαθητής αδυνατεί να απαντήσει στην ερώτηση, ο εξεταστής οφείλει να θέτει την ερώτηση για δεύτερη και τρίτη τελευταία φορά, διότι οι δυσλεξικοί μαθητές συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν το ζητούμενο της ερώτησης. Η δεύτερη ή τρίτη επαναδιατύπωση της ερώτησης να γίνεται με διαφορετικό αλλά δίκαιο τρόπο, ώστε να είναι βέβαιος ο εξεταστής ότι αυτό που ζητά η ερώτηση έγινε πλήρως καταληπτό από τον εξεταζόμενο.

Κατά την εξέταση ο εξεταστής μπορεί να εκφέρει μία λέξη που ο δυσλεξικός μαθητής δυσκολεύεται να διατυπώσει ή να χρησιμοποιεί συνδέσμους (και, επομένως, έπειτα), ώστε να δίνεται στο μαθητή η αίσθηση ότι ολοκλήρωσε μία ενότητα, προκειμένου να προχωρήσει στην επόμενη. Χρήσιμο είναι, επίσης, ο εξεταστής να επαναλαμβάνει το τέλος της πρότασης του μαθητή και να τη συνδέει με μια ερώτηση για τα επόμενα σημεία της εξέτασης. Φυσικά, καλό είναι ο εξεταστής να απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις, εάν οι απαντήσεις δίνονται πολύ συνοπτικά.

Η εξέταση θα πρέπει να περιλαμβάνει ερωτήσεις «πού», «πώς», «γιατί», γιατί είναι πολύ πιο αποδοτικό από το να αναμένουμε απάντηση σε συνεχή λόγο από ένα δυσλεξικό μαθητή. Η αλληλουχία και η συνοχή είναι ένα δύσκολο σημείο για τους μαθητές αυτούς, οπότε ο εξεταστής πρέπει να προσπαθεί να συνδέει τα προηγούμενα με τα επόμενα και να αφήνει στους μαθητές περιθώριο, ώστε να μπορέσουν να εξωτερικεύσουν τις γνώσεις τους. Παράλληλα, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές στην απομνημόνευση ορισμών ή χρονολογιών είναι αναμενόμενη.

✓ ΓΛΩΣΣΑ - ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Ο εκπαιδευτικός – εξεταστής κατά τη διάρκεια της εξέτασης οφείλει να χρησιμοποιεί απλή και σαφή γλώσσα και να δίνει σαφείς προφορικές οδηγίες. Ο προφορικός του λόγος θα πρέπει να έχει αργό ρυθμό εκφοράς, με επιτονισμό σε λέξεις-κλειδιά. Θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να διατυπώνουν ερωτήσεις και έπειτα να απαντά χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα, καταδεικνύοντας τα βασικά σημεία και χρησιμοποιώντας απτά παραδείγματα.

Πιο συγκεκριμένα, πριν από κάθε ενέργεια του μαθητή και προσφορά ερεθίσματος του εκπαιδευτικού, πρέπει να υπάρχουν προφορικές οδηγίες. Κάθε βήμα μιας διαδικασίας πρέπει να έχει δύο μέρη: α) μόνο προφορικές οδηγίες και β) προφορικές οδηγίες που ακολουθούνται άμεσα από οπτικά ερεθίσματα, χειρισμό αντικειμένων ή επίδειξη από το διδάσκοντα. Κάθε ενέργεια (εκπαιδευτικού - μαθητή) καλό είναι να ακολουθείται από σύντομη λεκτική περιγραφή. Αν κριθεί απαραίτητο, μπορούν να χρησιμοποιούνται λέξεις-σήματα, έτσι ώστε ο μαθητής να συγκεντρωθεί στο έργο του (π.χ.: «άκουσε προσεκτικά») (Αγαλιώτης, 2004).

Παράλληλα, οι εκφωνήσεις των θεμάτων πρέπει να είναι ορθά γραμμένες και απόλυτα σαφείς. Καλό θα ήταν, επίσης, οι οδηγίες να δίνονται και σε γραπτή μορφή ως επιπρόσθετο βοήθημα, στο οποίο θα έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν οι εξεταζόμενοι μαθητές, εάν χρειαστεί.

Έρευνα των Cassels & Johnstone (1984) που διεξήχθη στη Σκωτία έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν με μικρές παρεμβάσεις, όπως:

- Αντικατάσταση των δυσνόητων εκφράσεων με απλές κατανοητές λέξεις.
- Αποφυγή αρνητικών εκφράσεων: π.χ.: «ποια πρόταση είναι αληθής», αντί για «ποια πρόταση δεν είναι αληθής».
- Χρήση ενεργητικής σύνταξης αντί παθητικής.

✓ ΧΡΟΝΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν αργούς ρυθμούς στην προσέγγιση του μαθησιακού έργου και χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, για να ολοκληρώσουν την ίδια εργασία. Η διάθεση συμπληρωματικού χρόνου εξυπηρετεί ουσιαστικά το μαθητή και ως προς την ποιότητα της εργασίας του και ως προς την ψυχολογική του κατάσταση που επηρεάζει σαφώς τις επιδόσεις.

Για τους παραπάνω λόγους πρέπει να επιτρέπεται επιπλέον χρόνος για τους δυσλεξικούς μαθητές, ώστε να διασφαλιστεί ότι κατανοούν την ερώτηση ή για να ελέγξουν τις απαντήσεις τους. Επίσης, επιβάλλεται να δίνεται χρόνος για διαλείμματα ξεκούρασης στους μαθητές που βιώνουν κούραση και χρειάζονται χρόνο, για να τεντωθούν και να χαλαρώσουν ή ακόμη να διοχετεύσουν την ενέργειά τους σε μια κινητική δραστηριότητα εντός της αίθουσας (π.χ. να σβήσουν τον πίνακα, να περπατήσουν μέσα στην αίθουσα κ.ά.).

✓ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ - ΕΚΘΕΣΗΣ

Ως προς την εξέταση στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας ή της Έκφρασης - Έκθεσης, η αξιολόγηση είναι σκόπιμο να επικεντρώνεται στην κατανόηση των κομβικών εννοιών του θέματος και στην παρουσίασή του με λογικά επιχειρήματα. Πάντως, καθώς το κύριο βάρος της προηγούμενης διδασκαλίας αφορά στην επεξεργασία του κειμένου, πρέπει να ζητείται από το μαθητή να εντάσσει το εξεταζόμενο κείμενο στα κειμενικά είδη και να επισημαίνει τα βασικά του χαρακτηριστικά. Άλλωστε, ένας από τους βασικούς διδακτικούς στόχους που θέτει ο φιλόλογος για τους μαθητές με δυσλεξία είναι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου που βασίζεται στην διαφοροποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, στις εξετάσεις πρέπει να ελέγχεται με διάφορες ερωτήσεις ο βαθμός κυριολεκτικής κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της προφορικής εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία, αυτού του τύπου η κατανόηση διευκολύνεται με την υποβολή ερωτήσεων, όπως: «Ποιος είναι ο βασικός ήρωας;»,

«Πού;», «Πότε;», «Πώς;», «Τι κάνει;», «Γιατί;», «Με ποιο σκοπό;», «Με ποιο αποτέλεσμα;» κ.λπ. (ΥΠ.Ε.Θ.Π. κ.ά., 2006). Φυσικά, στην πρόχειρη σελίδα τους οι μαθητές μπορούν να σχεδιάζουν ή να γράφουν λέξεις - κλειδιά που τους διευκολύνουν στο να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους.

✓ **ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Πολλοί από τους μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται σημαντικά στην οργάνωση της εργασίας τους και για το λόγο αυτό βρίσκονται σε σύγχυση μπροστά σε εκτεταμένες οδηγίες ή πολλές ερωτήσεις. Θα ήταν χρήσιμο να δοθεί η δυνατότητα στους δυσλεξικούς μαθητές να επιμερίσουν την εργασία τους: να μην έρθουν αντιμέτωποι απευθείας με όλα τα θέματα, αλλά να τους δοθούν σταδιακά, ώστε να δουλέψουν τμηματικά με ένα θέμα τη φορά.

✓ **ΧΡΗΣΗ ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ/ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Με την αξιοποίηση γραφημικών οργανωτών, όπως για παράδειγμα νοητικών χαρτών, διαγραμμάτων και σχεδιαγραμμάτων ανάλυσης των σημαντικότερων σημασιολογικών χαρακτηριστικών, ενδυναμώνεται η ικανότητα των δυσλεξικών μαθητών να κατηγοριοποιούν και να οργανώνουν την λεκτική ανάπτυξη του ζητούμενου θέματος. Επιπλέον, οι οργανωτές προάγουν την αποτύπωση της αλληλεξάρτησης των επιμέρους εννοιών (π.χ. ενός θέματος έκθεσης), η οποία με τη σειρά της διευκολύνει τόσο τη μνημονική συγκράτησή τους όσο και την άμεση ανάκτησή τους. Θεωρείται, λοιπόν, σκόπιμο να ενθαρρύνονται οι μαθητές με δυσλεξία στη χρήση σημειώσεων, οπτικών σχεδιαγραμμάτων και χαρτών, προκειμένου να βοηθηθούν στη συλλογιστική τους πορεία κατά την επεξεργασία του θέματος και την ταξινόμηση των ιδεών, που θα χρειαστεί να παρουσιάσουν. Παράλληλα, πρέπει να τους παρέχεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν το πρόχειρό τους, προκειμένου να σημειώνουν σε αυτό οτιδήποτε κρίνουν απαραίτητο για το θέμα, το οποίο στη συνέχεια θα αναπτύσσουν προφορικά. Φυσικά, οι πρόχειρες σημειώσεις δε θα συνυπολογίζονται στον τελικό βαθμό.

✓ **ΧΡΗΣΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΤΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Η βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου μπορεί να είναι ανεκτίμητη για τους δυσλεξικούς μαθητές. Το να βρει ένας μαθητής με δυσλεξία το σωστό γράμμα στο πληκτρολόγιο είναι πιο εύκολο από το να πρέπει να το ανακαλέσει από τη μνήμη του (McKeown, 2000). Επιπλέον, ο επεξεργαστής κειμένου τού δίνει τη δυνατότητα να κάνει αλλαγές στο γραπτό του ή να αντιγράψει και να επικολλήσει λέξεις και προτάσεις χωρίς μουντζούρες και σβησίματα. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να εκφράζει

τις σκέψεις του, να φανερώνει τις πραγματικές του ιδέες και να τις αναπτύσσει, χωρίς το φόβο της κακής εμφάνισης του γραπτού (BECT, 2001).

Για τους παραπάνω λόγους καλό είναι να επιτρέπεται στους δυσλεξικούς μαθητές -εάν και εφόσον το επιθυμούν- να παραδίδουν κείμενα γραμμένα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή χρησιμοποιώντας τον επεξεργαστή κειμένου και τον ορθογράφο (άλλωστε, τα σημερινά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοπλισμένα με εργαστήρια Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, μέσα στα οποία θα μπορούσε να λάβει χώρα η εξέταση των δυσλεξικών μαθητών). Αυτό, βέβαια, συμπεριλαμβάνει τη διαβεβαίωση ότι οι υπολογιστές θα είναι «καθαροί» και ότι ο υπεύθυνος εργαστηρίου καθηγητής Πληροφορικής θα είναι διαθέσιμος να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα τεχνικής φύσεως προκύψει.

✓ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ / ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΟΤΗΤΑ/ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΓΧΟΥΣ

Κάποιες φορές οι δυσλεξικοί μαθητές χρειάζονται ενθάρρυνση, για να προχωρήσουν. Μπορεί να δείχνουν ότι αδυνατούν να βρουν μια απάντηση, αλλά με την κατάλληλη ενθάρρυνση μπορούν να τα καταφέρουν. Υπάρχουν μαθητές που γνωρίζουν την απάντηση σε ένα ερώτημα, αλλά, καθώς δεν πιστεύουν στον εαυτό τους, θεωρούν ότι «δεν μπορεί να είναι αυτή η απάντηση». Για τον ίδιο λόγο οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ανάγκη από κάποια θετική ανατροφοδότηση που επιτυγχάνεται με απλές φράσεις ενθάρρυνσης στη διάρκεια της εξέτασης («τα πηγαίνεις καλά», «συνέχισε την προσπάθεια» κ.λπ.)

Είναι, εξάλλου, αυτονόητο ότι η στάση των εξεταστών και των επιτηρητών θα πρέπει να είναι διακριτική και να αποφεύγεται η οποιαδήποτε κριτική ή έμφαση με οποιονδήποτε τρόπο στη δυσκολία του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την κατάλληλη οπτική επαφή με τον εξεταζόμενο, να μιλά καθαρά και σχετικά αργά και να μην είναι επικριτικός.

Επίσης, οι αντιδράσεις του εξεταστή πρέπει να εξαρτώνται τόσο από τα λεγόμενα του εξεταζόμενου όσο και από μη λεκτικές ενδείξεις. Αρκετές φορές οι εξεταζόμενοι κατά την πρώτη τους προφορική εξέταση έχουν άγχος, επειδή δε γνωρίζουν τι πρόκειται να επακολουθήσει κατά τη διάρκεια της εξεταστικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα στις πανελλήνιες εξετάσεις, ένας επιπλέον λόγος που πιθανότατα αυξάνει το άγχος των δυσλεξικών μαθητών είναι η επαφή τους με τα μη οικεία πρόσωπα της επιτροπής «φυσικώς αδυνάτων» που τους εξετάζει. Οι εξεταζόμενοι μπορεί να εκφράσουν το άγχος τους άμεσα, δηλαδή με λεκτικό τρόπο, ή έμμεσα δείχνοντας ανήσυχοι, ιδρώνοντας και μπερδεύοντας τα λόγια τους. Χωρίς αμφιβολία, το άγχος μπορεί να

αποτελέσει τροχοπέδη στην επικοινωνία του δυσλεξικού μαθητή με τον εξεταστή και για το λόγο αυτό δεν επιτρέπεται να περάσει απαρατήρητο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. κ. ά., 2006).

✓ **ΟΧΙ ΧΑΡΙΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ**

Η συνήθης αντιμετώπιση, δηλαδή η επιεικής αξιολόγηση των δυσλεξικών μαθητών, είναι μεν σωστή, αλλά δε βοηθά, όταν εκλαμβάνεται από τους συγκεκριμένους μαθητές σαν χαριστική αντιμετώπιση. Κι αυτό, γιατί η αξιολόγηση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία υψηλής αξίας. Έτσι, όταν οι δυσλεξικοί μαθητές συνειδητοποιούν ότι περνάνε τις εξετάσεις «χαριστικά», χωρίς να το αξίζουν πραγματικά, εδραιώνεται ακόμη περισσότερο μέσα τους η αντίληψη ότι δεν είναι ικανοί και περιορίζεται η αυτοεκτίμησή τους, γεγονός που δρα ανασταλτικά στη σχολική αλλά και την κοινωνική τους πορεία. Οι εξεταστές, λοιπόν, πρέπει να προσπαθήσουν (κατά το δυνατόν), ώστε αυτοί οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι - παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν- «περνάνε με το σπαθί τους».

Σε καμιά περίπτωση δε θα πρέπει να δημιουργηθεί η εντύπωση στο δυσλεκτικό μαθητή ότι, εξαιτίας των πραγματικών δυσκολιών που παρουσιάζει στη μάθηση, δικαιούται να υιοθετήσει την τακτική της ήσσονος προσπάθειας στο μαθησιακό έργο του. Άλλωστε, το δικαίωμα της ίσης μεταχείρισης απαιτεί ο κάθε μαθητής να εξετάζεται με τέτοιον τρόπο, ώστε να αποδεικνύει τις πραγματικές γνώσεις και δυνατότητές του.

✓ **ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ**

Ευκαταίο είναι να έχουν οι μαθητές με δυσλεξία λόγο στις αποφάσεις για τις προσαρμογές που γίνονται, ώστε να εξασφαλιστεί ότι είναι κατάλληλες για τις ανάγκες τους. Θα έπρεπε να έχει, επιπλέον, λόγο και το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να διασφαλιστεί η διατήρηση της ακαδημαϊκής αυστηρότητας. Και, φυσικά, απαραίτητο είναι να ελέγχονται οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία, ώστε να εμποδίζεται η κατάχρηση των ευνοϊκών ρυθμίσεων από τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

✓ **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ**

Ο εκπαιδευτικός-εξεταστής οφείλει να ελέγχει το επίπεδο αντίληψης των τεχνικών σημείων της γλώσσας και της έκφρασής της. Μερικές φορές στα δυσλεξικά άτομα παρατηρείται συνειδητή γνώση αλλά ταυτόχρονα ανικανότητα πρακτικής εφαρμογής της γνώσης αυτής. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις που δεν υπάρχουν οι βασικές γνώσεις.

Έτσι στην περίπτωση της προφορικής εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία, ο εξεταστής -και ειδικά ο φιλόλογος- οφείλει να «μειώνει» τη βαρύτητα που αποδίδεται στο κριτήριο συμβατότητας με τον «ορθό λόγο», ό,τι δηλαδή αφορά στην γραμματικοσυντακτική και στην εκφραστική ορθότητα της απάντησης καθώς και στον λεξιλογικό πλούτο. Αυτή η «μείωση» είναι εξηγήσιμη αφενός από το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος υπολείπεται συνήθως του γραπτού λόγου στα παραπάνω σημεία και αφετέρου από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των συγκεκριμένων μαθητών. Ως αντιστάθμισμα της συγκεκριμένης «μείωσης» μπορεί να λειτουργήσει το κριτήριο της ερμηνευτικής κατανόησης του δοθέντος κειμένου (ΥΠ.Ε.Θ.Π. κ.ά., 2006).

Παράλληλα, αξιολόγηση του δυσλεκτικού μαθητή από τον εκπαιδευτικό δεν πρέπει να γίνεται αποκλειστικά με διατομικό κριτήριο, με την εκτίμηση δηλαδή της επίδοσής του σε σύγκριση με εκείνη των συμμαθητών του. Θα πρέπει να έχει περισσότερο ενδοατομικό χαρακτήρα, να γίνεται δηλαδή σε σύγκριση με την επίδοσή του της προηγούμενης περιόδου. Έτσι ο εκπαιδευτικός δεν παραβλέπει τη μειονεξία του μαθητή και δεν παραβιάζει τα δικαιώματά του που απορρέουν από αυτή.

Κατά τη φάση της αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η προσπάθεια που καταβλήθηκε και η εφαρμογή των στρατηγικών που έχει διδαχθεί ο μαθητής και να μην αξιολογείται μόνο το αποτέλεσμα. Επίσης, δεδομένου του ότι οι δυσλεξικοί μαθητές δε συγκρατούν ονόματα και χρονολογίες, είναι άωφελο να επιμείνουμε στις λεπτομέρειες.

✓ **ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΤΩΝ / ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΩΝ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Φυσικά, αξίζει να τονίσουμε ότι πρέπει να προηγηθεί επιστημονική επιμόρφωση των εξεταστών και βαθμολογητών των «φυσικώς αδυνάτων». Ανάγκη είναι η επιμόρφωση αυτή να μην περιορίζεται στη θεωρία, αλλά να αγγίζει και ζητήματα καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Ευκαταίο είναι να δοθεί έμφαση στην πρακτική άσκηση και στην ανατροφοδότηση με την καθοδήγηση των κατάλληλων επιμορφωτών. Εξάλλου, στο βαθμό που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, δεν μπορεί παρά να βρίσκεται σε στενή αλληλεπίδραση με αυτήν. Αυτή η στενή αλληλεπίδραση δομείται σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο, η επιμόρφωση δεν πρέπει να διαχωρίζει τη θεωρία από την πρακτική εφαρμογή, αλλά να στηρίζεται στην πρακτική εφαρμογή, για να εξηγήσει ή να πείσει σχετικά με την ορθότητα της θεωρητικής γνώσης. Κι αυτό, γιατί οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τη νέα θεωρητική γνώση, όταν αυτή δίνεται με τρόπο που ανταποκρίνεται τόσο στο

υπάρχον γνωστικό τους επίπεδο όσο και στις καθημερινές τους ανάγκες. Σε δεύτερο επίπεδο, ο συνδυασμός θεωρίας και πρακτικής προϋποθέτει ότι ο συνδυασμός αυτός ακολουθείται και από τους ίδιους τους επιμορφωτές. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των επιμορφωτών, η θεωρητική τους κατάρτιση αλλά και η εμπειρία τους στην εφαρμογή των θεωρητικών προσεγγίσεων που παρουσιάζουν αποτελούν σημαντικότερες παραμέτρους επιτυχίας της επιμόρφωσης (Παντελιάδου, 2000).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με δυσλεξία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο χώρος της ειδικής αγωγής οφείλει να ακολουθήσει έναν προσεκτικό και συστηματικό σχεδιασμό που θα στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και θα σέβεται τις προσδοκίες και τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

B. Προτάσεις για τις προφορικές εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο

Πέρα από τα παραπάνω που ισχύουν για κάθε περίπτωση αξιολόγησης του δυσλεξικού μαθητή, παραθέτουμε κάποιες προτάσεις ειδικά για τις εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο, τις λεγόμενες Πανελλήνιες εξετάσεις.

Η προφορική εξέταση των δυσλεκτικών μαθητών στις εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο στο ισχύον σύστημα δεν καταγράφεται. Ως εκ τούτου δεν είναι δυνατή η επαναβαθμολόγηση, παρά μόνο η επανεξέταση του μαθητή. Τίθενται, μάλιστα, ερωτήματα σχετικά με την αντικειμενικότητα των εξετάσεων, καθώς είναι κοινώς διαδεδομένη η αντίληψη ότι όσα παιδιά εξετάζονται προφορικά έχουν άνισο προβάδισμα έναντι των υπολοίπων. Προκειμένου, λοιπόν, να διασφαλιστεί η διαφάνεια στις Πανελλήνιες εξετάσεις θα μπορούσε να γίνει χρήση μαγνητοφώνου. Στην περίπτωση αυτή η καταγραφή των απαντήσεων γίνεται επί λέξει στην -παρουσία παρατηρητή- προφορική εξέταση.

Μία άλλη εξίσου απλή και δίκαιη λύση, η οποία θα παρέχει απόλυτη διαφάνεια και αντικειμενικότητα στις προφορικές Πανελλήνιες εξετάσεις είναι να βιντεοσκοπείται ολόκληρη η προφορική εξέταση. Τα DVD ή οι βιντεοκασέτες θα υπόκεινται ακριβώς στην ίδια εξεταστική και βαθμολογική διαδικασία με τα γραπτά των τυπικών μαθητών. Έτσι, αντί να μετακινούνται οι δυσλεξικοί μαθητές (και οι υπόλοιποι «φυσικώς αδύνατοι» που εξετάζονται προφορικά) από σχολείο σε σχολείο, από νησί σε νησί και από πόλη σε πόλη για τις Πανελλήνιες εξετάσεις, θα μετακινούνται μόνον οι βιντεοκασέτες της εξέτασής τους, όπως ακριβώς μετακινούνται τα γραπτά όλων των άλλων συμμαθητών τους. Δηλαδή, στις Πανελλήνιες εξετάσεις δε

θα βαθμολογούνται από τοπικούς καθηγητές, αλλά από αγνώστους άλλων περιοχών, όπως ακριβώς ισχύει στην εξέταση των γραπτών των συμμαθητών τους. Έτσι θα υπάρξει πλήρης διαφάνεια και θα τύχουν οι δυσλεξικοί πραγματικά ίσης μεταχείρισης. Επιπροσθέτως, η ύπαρξη του αντικειμενικού αποδεικτικού της εξέτασης θα καταστήσει την προφορική εξέταση το ίδιο διαφανή και αντικειμενική με τη γραπτή, άρα θα υπάρχει αντικίνητρο για τους μη-δυσλεξικούς να εξετάζονται προφορικά (Παυλίδης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ.2 : ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Για να γίνουν όλα τα παραπάνω πρέπει να προβούμε σταδιακά σε ριζικές αλλαγές σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές οι ριζικές αλλαγές απαιτούν εκπαιδευτικούς ανοιχτούς στη διαφορετικότητα, με θετική στάση απέναντι στην ένταξη και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Απαιτούν, επίσης, το σχεδιασμό και την υλοποίηση ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων με δυνατότητες εξατομίκευσης, σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε μαθητή, και ευέλικτους τρόπους διδασκαλίας, παροχή υπηρεσιών από ομάδα υποστήριξης, υλικά διδασκαλίας, καθώς και συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα.

Ο εκπαιδευτικός είναι καταλυτικός παρατηρητής της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς έχει την ευκαιρία να βλέπει το παιδί ως σύνολο (συναίσθημα, συμπεριφορά, ικανότητες). Η παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα σε όλες τις σχολικές βαθμίδες συνίσταται στο να οργανώνει περιβάλλοντα στα οποία ο κάθε μαθητής αναγνωρίζεται ως προσωπικότητα ανεξάρτητα από τις δυσκολίες του ή τις ιδιαιτερότητές του. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει ευκαιρίες επιτυχίας σε όλους, οι δυσκολίες στη μάθηση – που άλλωστε αποτελούν κανόνα της ανάπτυξης – εντοπίζονται και αντιμετωπίζονται έγκαιρα.

Γ.2.1. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.)

Ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού, η συνηθέστερη αιτία των μαθησιακών προβλημάτων είναι η έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στον όγκο των πληροφοριών, στην ταχύτητα επεξεργασίας των θεμάτων και στο επίπεδο δυσκολίας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) από τη μια, και στις δεξιότητες και τις γνώσεις που διαθέτουν ορισμένα παιδιά κατά την είσοδό τους στο Πρόγραμμα από την άλλη. Οι επιπτώσεις αυτής της έλλειψης αντιστοιχίας είναι δυνατό να αρθούν, αν επισημανθούν οι ικανότητες που διαθέτει το παιδί σε σχέση με το Α.Π.Σ. κατά τη φάση εισαγωγής του σε αυτό και στη συνέχεια γίνουν οι αναγκαίες τροποποιήσεις από άποψη περιεχομένου, ρυθμού, μεθόδων, υλικών (Taylor, 1997).

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι το επίσημο Α.Π.Σ. συντάσσεται με βάση έναν υποθετικό «μέσο» μαθητή και όχι με βάση τα παιδιά που αντιμετωπίζουν

δυσκολίες στη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι, συνήθως, το Α.Π.Σ. θεωρεί δεδομένες κάποιες γνώσεις και δεξιότητες για τα παιδιά μιας ηλικίας ή μιας τάξης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τη διακύμανση και την ποικιλία επιδόσεων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Αγαλιώτης, 2004).

Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και δεν απολαμβάνουν τα αγαθά της ισότητας των ευκαιριών στο σχολείο. Αν και αναγνωρίζεται ότι «η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δε θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (2003), σπάνια οι μαθητές με δυσλεξία απασχολούνται με εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες που θα τους επέτρεπαν να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να αναπτύξουν τις ικανότητες τους ευκολότερα.

Βασική αιτία της σοβαρής απόκλισης που υπάρχει ανάμεσα στις εκπαιδευτικές «διακηρύξεις» και την εκπαιδευτική πράξη είναι η έλλειψη προσαρμογών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τους μαθητές με δυσλεξία. Η ειδική αγωγή θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής, αλλά η αναγνώριση της αναγκαιότητας για εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία δε συνοδεύεται από συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με τον τρόπο που αυτά θα δημιουργούνται. Κατά συνέπεια, μολονότι ιδρύθηκαν τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν ορίστηκε με σαφήνεια «τι και πώς» θα διδάσκεται εκεί και δεν προσδιορίστηκαν οι αναγκαίες προσαρμοστικές αλλαγές ούτε σε επίπεδο βασικών αρχών, ούτε σε επίπεδο τροποποιημένων γενικών και ειδικών στόχων διδασκαλίας.

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

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση προσαρμοστικών αλλαγών στα Α.Π.Σ. είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με δυσλεξία και ο εντοπισμός των ειδικών περιοχών των Α.Π.Σ. που χρειάζεται να τροποποιηθούν.

Ο εκπαιδευτικός, όμως, έχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, καθώς αυτός υλοποιεί το Πρόγραμμα και διαμορφώνει ουσιαστικά το πλαίσιο, μέσα στο οποίο ο μαθητής προσπαθεί να αντιμετωπίσει τη δυσκολία του. Ειδικότερα, για την προσαρμογή του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικείμενου, ο εκπαιδευτικός εκτιμά αν ο μαθητής:

- ❖ κατέχει επαρκείς αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες,
- ❖ έχει κατακτήσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για τη συγκεκριμένη ενότητα που θα διδαχθεί,
- ❖ έχει αναπτύξει την απαραίτητη ικανότητα για αφαιρετική σκέψη που απαιτείται,
- ❖ επιδεικνύει ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή θεματική ενότητα.

Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης για τον προσδιορισμό των προσαρμοστικών αλλαγών ενός Α.Π.Σ., ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην υλοποίηση των προσαρμογών. Κάθε φορά, μετά την εφαρμογή τους στην τάξη, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί την πρόοδο του δυσλεξικού μαθητή και να ελέγχει αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι, ώστε να αναπροσαρμόζει αποτελεσματικά τις παρεμβάσεις του.

Με δεδομένο ότι η δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στον καθορισμό της διδακτέας ύλης είναι ελάχιστη έως ανύπαρκτη προς το παρόν, οι αλλαγές που μπορούν να εφαρμοστούν αφορούν στο ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης, στην αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης, στην απλούστευση των κειμένων αφαιρώντας δυσνόητα ή ογκώδη κομμάτια πληροφοριών, στην απλούστευση των κειμένων για τους μαθητές με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο με αντικατάσταση των «δύσκολων» λέξεων με ευκολότερα συνώνυμα.

Η δυνατότητα παρέμβασης και τροποποίησης των Α.Π.Σ. μπορεί να γίνει σε πολλά επίπεδα. Αναπτύχθηκαν, κυρίως, δύο προσεγγίσεις: η πρώτη αφορά στο περιεχόμενο και ειδικότερα στην απλούστευση και περιορισμό των θεματικών περιοχών και δεξιοτήτων που καλύπτει ένα Α.Π.Σ. («απλουστευμένο» Α.Π.Σ.), ενώ η δεύτερη εστιάζει στην ανάπτυξη εναλλακτικών πρακτικών και μαθησιακών διαδικασιών και στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης που διευρύνουν, εμπλουτίζουν και αναβαθμίζουν το Α.Π.Σ. («εμπλουτισμένο» Α.Π.Σ.) (Ellis & Wortham, 1999, στο Παντελιάδου κ.ά. 2004).

Η πρώτη προσέγγιση, η οποία ήταν η κυρίαρχη τις τελευταίες δεκαετίες, βασίζεται στην αντίληψη ότι ο ρόλος της ειδικής αγωγής είναι η παροχή της ελάχιστης γνώσης στους μαθητές με δυσλεξία, ώστε να επιτρέπεται σε αυτούς η ολοκλήρωση των σπουδών τους και η αποφοίτηση από κάθε τάξη. Έτσι, οδηγώντας τους μαθητές στην κατάκτηση απλοποιημένων στόχων εξασφαλίζεται επιτυχία. Παράλληλα, ο επιτυχής χειρισμός δραστηριοτήτων από το μαθητή δυναμώνει το αυτοσυναίσθημά του και

δημιουργεί θετική στάση για το γνωστικό αντικείμενο. Η θέση αυτή, ωστόσο, αν και αντικατοπτρίζει ένα λογικό συλλογισμό, ενέχει πολλούς κινδύνους και μειονεκτήματα κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι προσαρμογές του περιεχομένου, που μειώνουν την ποσότητα των γνώσεων και πληροφοριών για τα παιδιά με δυσλεξία, δε διευκολύνουν πάντα τους μαθητές. Τα προσαρμοσμένα κείμενα για μαθητές με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο, συνήθως, αποτελούνται από σύντομες προτάσεις με απλές λέξεις και έχουν απλή δομή χωρίς επεξηγήσεις και παρενθέσεις. Κατά συνέπεια, είναι τόσο λιτά, ώστε μοιάζουν πολλές φορές με καταλόγους παράθεσης γεγονότων ή πληροφοριών. Επιπλέον, μπορεί να έχουν χαλαρή συνοχή και αποσπασματικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να απαιτούνται τελικά πιο αφαιρετικοί συλλογισμοί για την αφομοίωσή τους από ό,τι στα συνήθη κείμενα (Passe & Beatie, 1994). Μοιραία, λοιπόν, ο δυσλεξικός μαθητής καθηλώνεται σε επίπεδα χαμηλότερα από αυτά των συμμαθητών του, καθώς αδυνατεί να παρακολουθήσει τη διδασκαλία που γίνεται σε υψηλότερο επίπεδο.

Αντίθετα, οι προσαρμογές που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της προσέγγισης των εμπλουτισμένων Α.Π.Σ. δεν εξαντλούνται στον περιορισμό της διδακτέας ύλης· αντιθέτως, η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών (Ellis & Wortham, 1999).

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της προσέγγισης των εμπλουτισμένων Α.Π.Σ. οι προσαρμογές εστιάζουν (Παντελιάδου κ.ά. 2004):

- ❖ στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης,
- ❖ στην εύρεση της κεντρικής ιδέας σε ένα κείμενο,
- ❖ στη διάκριση των σημαντικών και μη σημαντικών πληροφοριών / λεπτομερειών,
- ❖ στην επίλυση προβλημάτων,
- ❖ στη σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης με καταστάσεις της καθημερινότητας,
- ❖ στην οργάνωση των πληροφοριών σε γνωστικά πλαίσια
- ❖ στη διατύπωση γενικών αρχών.

Έτσι η διδακτέα ύλη δεν «αραιώνει» από κομμάτια που αφαιρούνται, ώστε να καλύπτεται επιφανειακά μια ευρεία γνωστική περιοχή, αλλά ορίζεται μια πιο περιορισμένη έκταση που μελετάται σε βάθος. Μέσω του εμπλουτισμού του Α.Π.Σ. με τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και μελέτης εστιάζουμε στο βάθος και όχι στην

επιφάνεια των γνώσεων, ώστε, ενώ η τελευταία περιορίζεται, το εκπαιδευτικό όφελος να αυξάνει.

Γλώσσα και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη της γλώσσας του εφήβου. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτούνται πιο σύνθετες ακαδημαϊκές ικανότητες: ικανότητα περιληπτικοποίησης, διαχείριση αφηρημένων εννοιών, ικανότητα λογικής και εννοιολογικής ιεράρχησης, ανάπτυξη στρατηγικής, διαχείριση πληροφοριών, κοινωνικότητα και επικοινωνία. Νέες διαλεκτικές μορφές, όπως διαλέξεις μαθημάτων και επεξηγηματικά κείμενα, εισάγονται στο σχολικό πρόγραμμα και οι μαθητές μαθαίνουν να τα επεξεργάζονται και να τα αναπαράγουν.

Στο γυμνάσιο το γλωσσικό πρόβλημα του δυσλεξικού μαθητή έχει, πλέον, οργανωθεί σε συγκεκριμένη στάση του παιδιού, έχει συνέπειες εκτεταμένες στη σχολική επίδοση, τη συμπεριφορά, την κοινωνικότητα και την αυτοεικόνα του και, συνεπώς, οι παρεμβάσεις είναι δυσκολότερες, αν δεν έχει προϋπάρξει πρωτοβάθμια παρακολούθηση και παρέμβαση. Φυσικά, το γλωσσικό πρόβλημα δεν αφορά μόνο στο μάθημα της Γλώσσας. Επηρεάζει τις επιδόσεις και τις ικανότητες σε όλα τα μαθήματα. Μάλιστα, στην εφηβεία ένα γλωσσικό πρόβλημα είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα.

Θίγοντας το θέμα του προφορικού λόγου, αξίζει να τονιστεί ότι η γλώσσα δεν είναι μία, και το γεγονός αυτό πρέπει να το προσεχθεί ιδιαίτερα. Πρωταρχικά, υπάρχει η γλώσσα του μαθητή, που όσο ατελής και αν είναι λόγω της ιδιαιτερότητάς του, είναι απαραίτητο να ακούγεται μέσα από τη διατύπωση ερωτήσεων, σχολιασμών και της εξέτασης για τα στοιχεία που κατανόησε ή όχι. Η γλώσσα του εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντική, καθώς αποτελεί την κύρια πηγή πληροφόρησης, οδηγιών, επίπληξης ή επιβράβευσης για το μαθητή. Με τη γλώσσα, επίσης, του εκπαιδευτικού γίνεται η εισαγωγή και στη γλώσσα του γνωστικού αντικείμενου, η οποία από ένα σημείο και μετά καλείται να γίνει η κύρια δίοδος επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή.

Ο μαθητής που έχει ήδη εκδηλώσει δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου, όταν φτάσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να χειριστεί επιστημονικά αντικείμενα που απαιτούν από αυτόν να αναγνωρίζει άμεσα μεγάλες και ανοίκειες λέξεις. Η ικανότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση επιστημονικών κειμένων, που με τη σειρά της εξαρτάται από την ικανότητα του μαθητή να χειριστεί λέξεις που φανερώνουν έννοιες. Γνωρίζουμε, μάλιστα, πως η ικανότητα για αποκωδικοποίηση μεγάλων πολυσύλλαβων λέξεων χαρακτηρίζει ποιοτικά τις διαφορές

μεταξύ των καλών και των φτωχών αναγνωστών (Perfetti, 1996). Πολλοί από τους δυσλεξικούς μαθητές, ενώ έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, καθώς και ένα οπτικό λεξιλόγιο συχνόχρηστων λέξεων, συνεχίζουν να εκδηλώνουν προβλήματα στο χειρισμό του γραπτού λόγου, όταν καλούνται να διαβάσουν λέξεις που τις βλέπουν για πρώτη φορά και έχουν πολλές συλλαβές (π.χ. οι λέξεις που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Perfetti, 1996).

Το Α.Π.Σ. της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα ασχοληθούμε με την παραγωγή περιγραφικού προφορικού λόγου στον άξονα γνωστικού περιεχομένου «Μιλώ». Ειδικότερα, για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου ισχύουν τα παρακάτω (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι, 2003):

Για την αξιολόγηση της προφορικής έκφρασης του μαθητή ως πομπού λαμβάνονται υπόψη:

- Η ικανότητα του μαθητή να μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.
- Η ικανότητά του να χειρίζεται ορθά τη γλώσσα (μορφοσυντακτικές δομές, λεξιλόγιο κ.τ.λ.) και να αξιοποιεί τα παραγλωσσικά και τα εξωγλωσσικά γνωρίσματα της ομιλίας, για να «ζωντανέψει» το λόγο του.
- Η ικανότητά του να οργανώνει το λόγο του ανάλογα με την περίσταση της επικοινωνίας.
- Η φυσικότητα και η αμεσότητα στο λόγο του μαθητή, ιδιαίτερα αν πρόκειται για προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.
- Η ικανότητα του μαθητή να παρακολουθεί τις αντιδράσεις (λεκτικές ή μη) του ακροατηρίου του και να ανταποκρίνεται σε αυτές, π.χ. να αναθεωρεί την άποψή του λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες ή/και τα επιχειρήματα των ακροατών / δεκτών.

Για την αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να προσλαμβάνει ως δέκτης τον προφορικό λόγο λαμβάνονται υπόψη:

- Η ικανότητα του μαθητή να προσλαμβάνει και να κατανοεί διάφορα είδη προφορικού λόγου από ποικίλους πομπούς (απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης, παράγει ο ίδιος λόγο, ο οποίος βασίζεται στο λόγο που άκουσε κ.ο.κ.).

- Η ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί τις σκέψεις και τα επιχειρήματα του πομπού στο λόγο που ακούει, λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό του πομπού και την περίσταση της επικοινωνίας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στο μάθημα της Γλώσσας, γιατί οι δεξιότητες που θα αναπτύξει ο δυσλεξικός μαθητής θα του είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις και των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων.

Στο ενδεικτικό διδακτικό υλικό που παρατίθεται στο 6^ο κεφάλαιο επιχειρήθηκε προσαρμογή για τις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, στο πλαίσιο του εμπλουτισμού, των στόχων του επίσημου Α.Π.Σ. της Γλώσσας σχετικά με την περιγραφή τοπίου.

Γ.2.2. ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ6/102357, ΦΕΚ 1319 τ. Β' /10-10-2002) *η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνοδεύεται από προσαρμογή της διδασκαλίας βάσει του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) του μαθητή που σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το Κ.Δ.Α.Υ. (τώρα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ), σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής.*

Με τον όρο «εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» δεν εννοούμε το πλαίσιο όπου ο μαθητής με δυσλεξία διδάσκεται μόνος του από έναν εκπαιδευτικό, αλλά το πλαίσιο το οποίο καθιστά το μαθητή ικανό να αλληλεπιδρά με το μαθησιακό του περιβάλλον κάτω από συνθήκες που τον κινητοποιούν, τον παροτρύνουν, τον υποστηρίζουν, τον διευκολύνουν και τον βοηθούν να αναπτύξει τις δεξιότητές του (Lerner, 2003, στο Σπαντιδάκης, 2004).

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι μοναδικό, γιατί μοναδικές είναι και οι μαθησιακές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Περιλαμβάνει το σύνολο το σκοπών και των διδακτικών στόχων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα επιτευχθούν (Yell & Drasgow, 1999, στο Σπαντιδάκης, 2004).

Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες μάθησης, είναι επιτακτική η ανάγκη μιας ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες

του παιδιού. Στην ουσία αναφερόμαστε σε παροχή ειδικής αγωγής, αφού ειδική αγωγή κατά την Έκθεση Warnock (Warnock Report¹⁰) είναι ακριβώς «κάθε επιπλέον βοήθεια ή κατά οποιονδήποτε τρόπο διαφορετική από εκείνη που παρέχεται γενικά στα τυπικά παιδιά της ίδιας ηλικίας μέσα στο κοινό σχολείο» (DES - UK, 1982b).

Άλλωστε, στο πλαίσιο της «συνεκπαίδευσης» (inclusive education), που αναφέρεται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών συστημάτων που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, η διαφορετικότητα ή η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως μία από τις πολλές εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και, κατά συνέπεια, λαμβάνεται υπόψη κατά τη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών που ευνοούν τη φοίτηση και την εκπαίδευση στο γενικό σχολείο (κατάρτιση εκπαιδευτικών, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.). Η αντίληψη της «συνεκπαίδευσης», στην οποία κατέληξε η παγκόσμια συνδιάσκεψη της Salamanka¹¹ (1994), προϋποθέτει την τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου και των δομών που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε αυτό να είναι σε θέση να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικοποίησης σε όλα τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η δυσλεξία και οι άλλες μορφές μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζονται σωστά μόνο με την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας, η οποία πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει συνήθως τις εξής πληροφορίες (Πολυχρονοπούλου, 2003):

- την παρούσα κατάσταση του μαθητή: ικανότητες, ανεπάρκειες, δυσκολίες, αλλά και τις δυνατότητές του, τα θετικά του σημεία στη συναισθηματική, γνωστική, κινητική σφαίρα.
- τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους της εκπαίδευσης.
- το είδος της εκπαιδευτικής και υποστηρικτικής βοήθειας που θα παρασχεθεί
- τη διάρκεια της αγωγής

¹⁰ Η Έκθεση Warnock συντάχθηκε μετά από μελέτη τεσσάρων ετών (1974 – 1978) από επιτροπή, η οποία συστήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Μ. Βρετανίας για τη μελέτη της ειδικής αγωγής, γνωστή με το όνομα Warnock Report από το όνομα της επικεφαλής της επιτροπής.

¹¹ Πρόκειται για τη συνδιάσκεψη που οργάνωσε η UNESCO το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας. Το τελικό συμπέρασμα ήταν ότι ο καλύτερος τρόπος εκπαίδευσης των παιδιών με δυσκολίες είναι το «σχολείο της ένταξης» (inclusive school).

- τα αντικειμενικά κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης, με βάση τα οποία θα εκτιμηθεί η επίτευξη των στόχων
- τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην εκτίμηση της κατάστασης του παιδιού και στην αξιολόγηση της προόδου του.

Στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος απαραίτητη είναι η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονται με το παιδί, όπως και η ενεργή συμμετοχή και της οικογένειας. Ιδανική θεωρείται η περίπτωση που το παιδί είναι σε θέση να παίρνει μέρος στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην επαναξιολόγηση των στόχων του (Ζακολίκου, 2007).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει την αξιολόγηση των διδακτικών στόχων και τον επαναπροσδιορισμό αυτών ή τον ορισμό νέων στόχων. Η αξιολόγηση γίνεται με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και του ειδικού παιδαγωγού και με τη χρήση σταθμισμένων τεστ (norm-referenced tests) ή με μη τυποποιημένες δοκιμασίες που κατασκευάζει ο εκπαιδευτικός.

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλει να περικλείει μαθησιακούς στόχους στο πλαίσιο των οδηγιών του Υπουργείου, ωστόσο ο σχεδιασμός του είναι εξατομικευμένος και αποσκοπεί στο να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του παιδιού, της οικογένειας και του εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου εκδηλώνονται, και να ενισχύσει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αναγκαίο είναι οι στόχοι να περιορίζονται σε μικρό αριθμό και να είναι εφικτοί, μετρήσιμοι, συγκεκριμένοι και χρονικά προσδιορίσιμοι. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι πρέπει να αναλύονται σε μικρά στάδια τα οποία καθορίζουν τους βραχυπρόθεσμους στόχους και να προαποφασίζεται η διδακτική αλυσίδα που θα ακολουθηθεί σύμφωνα πάντα με τις κατακτημένες δεξιότητες του παιδιού. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι πρέπει να περιορίζονται χρονικά σε ένα σχολικό έτος. Αναφορά στις δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για την ολοκλήρωση κάθε στόχου είναι χρήσιμη. Ο τρόπος σύνταξης του εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μεστότητα και απλότητα, να μην περιλαμβάνει όρους επιστημονικούς και δυσνόητους, ώστε να μην απευθύνεται μόνο τους εξειδικευμένους επαγγελματίες, αλλά να μπορεί να το κατανοεί η οικογένεια και ακόμα και το ίδιο το παιδί. Σημείο εκκίνησης της παρέμβασης αποτελεί το λειτουργικό επίπεδο του παιδιού σε κάθε περιοχή τη δεδομένη στιγμή (Ζακολίκου, 2007).

Καταρχήν, στους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος καλό θα ήταν να περιλαμβάνονται στόχοι που αφορούν γνώσεις και δεξιότητες

απαραίτητες σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να σχετίζονται με την εκμάθηση στρατηγικών μνημονικής συγκράτησης και την εξάσκηση σε αυτές, τις δεξιότητες μελέτης, την εύρεση των σημαντικών σημείων αναφοράς ενός κειμένου, την παραγωγή περίληψης, κλπ.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παραθέτουμε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως μέρος του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με δυσλεξία.

Γ.2.3. ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ

Όπως δηλώθηκε προηγουμένως, μια από τις μεγαλύτερες αντιφάσεις του εξεταστικού συστήματος είναι η προφορική εξέταση των δυσλεξικών μαθητών, χωρίς να έχει προηγηθεί συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση στο προφορικό λόγο. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι χρέος του σχολείου είναι να ασκήσει τους δυσλεξικούς μαθητές στην παραγωγή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου με την ίδια επιμέλεια, με την οποία ασκεί τους τυπικούς συμμαθητές τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Άλλωστε, η ικανότητα να παρουσιάζει κανείς επιχειρήματα προφορικά είναι βασικό συστατικό στοιχείο του Α.Π.Σ., όπως είναι η ικανότητα επιλογής της πιο κατάλληλης δομής και συνδυασμού των μέσων, για να παρουσιαστεί ένα θέμα.

«Περικείμενο» και προφορική εξέταση

Επικοινωνιακή ικανότητα έχει ένας ομιλητής, όταν ξέρει όχι μόνο να χρησιμοποιεί σωστά τους γραμματικούς κανόνες μιας γλώσσας, προκειμένου να σχηματίζει γραμματικές προτάσεις, αλλά όταν ξέρει πότε και πώς να χρησιμοποιήσει αυτές τις προτάσεις και σε ποιον να τις απευθύνει (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Ο Hymes (1974), ο οποίος τόνισε τη σημασία του περικειμένου, κάνει λόγο για γλωσσικά γεγονότα, τα σημαντικότερα των οποίων είναι τα ακόλουθα (στις παρενθέσεις παρατίθενται τα γλωσσικά γεγονότα που σχετίζονται με το δυσλεξικό μαθητή):

- Το περιβάλλον ή το σκηνικό (γραφείο εκπαιδευτικών ή αίθουσα διδασκαλίας χωρίς άλλους μαθητές)
- Τα μέλη (ο δυσλεξικός μαθητής και ο καθηγητής / εξεταστής – πιθανότατα «ιεροεξεταστής» στα μάτια του δυσλεξικού εφήβου)

- Ο σκοπός (αξιολόγηση για τη βαθμολογία ή την προαγωγή στην επόμενη τάξη / βαθμίδα ή την απόλυση)
- Ο τόνος (τυπικός και επίσημος)
- Το μέσο (λεκτικό, προφορική εξέταση)
- Η μορφή του μηνύματος (ερώτηση, απάντηση)
- Περιεχόμενο (εξεταστέα ύλη του μαθήματος)

Παρατηρούμε, λοιπόν, πόσο «εχθρικό και αφιλόξενο» είναι το περιεχόμενο για το δυσλεξικό έφηβο. Προκειμένου, λοιπόν, οι δυσλεξικοί μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία, πριν να φτάσουν στις προαγωγικές, απολυτήριες εξετάσεις ή ακόμη πανελλήνιες εξετάσεις, προτείνουμε:

- ✓ Να απαντούν σε καθορισμένες από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεις με προσχεδιασμένο προφορικό λόγο βάσει σημειώσεων.
- ✓ Να μαγνητοφωνούν τις προφορικές τους απαντήσεις και στη συνέχεια να ακούν κριτικά το μαγνητοφωνημένο κείμενο και να επιφέρουν διορθώσεις σε αυτό.
- ✓ Να ασκούνται στη λήψη σημειώσεων.
- ✓ Να εργάζονται συνεργατικά (peer tutoring) με συμμαθητή που γράφει, ενώ ο δυσλεξικός μαθητής συνεισφέρει με τις ιδέες του.
- ✓ Να ασκούνται στις «στρατηγικές της επικοινωνίας», όπως π.χ. είναι το αίτημα παροχής διευκρινίσεων («τι εννοείτε λέγοντας αυτό;»), το αίτημα της επανάληψης κάποιου στοιχείου («παρακαλώ, μπορείτε να το επαναλάβετε;») ή η χρήση περιφράσεων για την απόδοση όρων, τους οποίους ο μαθητής δε γνωρίζει ή δεν μπορεί να θυμηθεί (Μήτσης, 1998).
- ✓ Να έχουν διδαχθεί συστηματικά το βασικό λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσουν στις εισηγήσεις τους.

Πάντως, σε αντίθεση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, στα οποία εξετάζονται προφορικά οι δυσλεξικοί μαθητές, το μάθημα της Γλώσσας είναι ίσως το μόνο στο οποίο υπάρχει -ή τουλάχιστον προβλέπεται ρητά από το Α.Π.Σ.- εξάσκηση του μαθητή στην παραγωγή προφορικού λόγου καθ' όλη τη σχολική χρονιά.

Προσχεδιασμένος προφορικός λόγος

Στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία η προφορική εξέταση δεν ανήκει στον απροσχεδίαστο προφορικό λόγο, αλλά αντίθετα αποτελεί ένα μεικτό είδος λόγου, αφού βασίζεται σε σημειώσεις που έχει τη δυνατότητα να κρατά ο μαθητής στο

συγκεκριμένο χρόνο που του δίνεται, προκειμένου να οργανώσει τις ιδέες του, να επιλέξει το λεξιλόγιο και να δομήσει τον προφορικό λόγο που θα παράγει στη συνέχεια. Πρόκειται, λοιπόν, για προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, στα χαρακτηριστικά του οποίου απαιτείται να εντυφώσει ο δυσλεξικός μαθητής που φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εξεταστικού συστήματος.

Χαρακτηριστικά του προσχεδιασμένου προφορικού λόγου

- ✓ Ο ομιλητής δίνει από την αρχή ένα διάγραμμα των όσων πρόκειται να ακουστούν (τα μέρη, τη δομή, την πορεία του λόγου κ.ά.).
- ✓ Κάνει συχνά ανακεφαλαιώσεις, επαναλαμβάνει και τονίζει τα κύρια σημεία.
- ✓ Ο λόγος του διανθίζεται από τονικούς χρωματισμούς και χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων (χειρονομίες, έκφραση προσώπου κ.ά.).

Στη φάση της εξοικείωσης με αυτό το είδος λόγου οι μαθητές θα μπορούσαν να εξασκηθούν με μαγνητοφωνημένο προφορικό λόγο που παράγουν οι ίδιοι, ώστε να εντοπίσουν καλύτερα τις αδυναμίες τους και να επιχειρήσουν να τις θεραπεύσουν. Η όλη διαδικασία της μαγνητοφώνησης, της απομαγνητοφώνησης ή ακόμη της βιντεοσκόπησης μπορεί να ανατεθεί, εξάλλου, σε ομάδα μαθητών που ενδιαφέρεται να την αναλάβει.

Δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα της σχολικής πραγματικότητας, προτείνονται διάφορες δραστηριότητες που μπορούν να δώσουν περισσότερες ευκαιρίες στους δυσλεξικούς –και όχι μόνο- μαθητές για προφορική έκφραση.

Καλό είναι στις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου να υπάρχει μια πορεία από τη συζήτηση πάνω σε ένα απλό θέμα προς τη διαπραγμάτευση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων. Οι δραστηριότητες επιβάλλεται να ξεκινούν από τη βιωματική προσέγγιση των θεμάτων, πάνω στα οποία οι δυσλεξικοί μαθητές διαθέτουν εμπειρίες, και να καταλήγουν σταδιακά στην ανάπτυξη κοινωνικού προβληματισμού στην τάξη. Με αφορμή κάποιο κείμενο ή σκίτσο, μπορεί να γίνει μία γόνιμη συζήτηση που θα προωθήσει τη σκέψη και τον προσωπικό προβληματισμό κάθε μαθητή.

Επίσης, καλό είναι να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές με δυσλεξία να συζητούν τις ιδέες τους πρώτα με τον εκπαιδευτικό και μετά να τις εκφράζουν στην ομάδα ή στην τάξη, για να τις επεξεργάζονται καλύτερα και να αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Η διαδικασία ανάπτυξης και καλλιέργειας του προφορικού λόγου συνεπάγεται:

α) τη συστηματική εξάσκηση του προφορικού λόγου σε διάφορες αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις μέσα στην τάξη (π.χ. με αφορμή την αποβολή ενός μαθητή από το σχολείο να δοθεί το θέμα της σχολικής ποινής ή με αφορμή τις εκλογές για τα μαθητικά συμβούλια να τεθεί το θέμα της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων κ.τ.λ.). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έχουν την αίσθηση ότι αντιμετωπίζουν ένα πραγματικό πρόβλημα το οποίο καλούνται να λύσουν, και, επομένως, η συζήτησή τους αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο.

β) τη συστηματική και εξειδικευμένη διδασκαλία μορφοσύνταξης, λεξιλογίου και κοινωνιογλωσσικών κανόνων καταλληλότητας του προφορικού λόγου, ανάλογα με τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.

Οι επικοινωνιακές περιστάσεις, στις οποίες θα πρέπει να εξασκηθούν οι δυσλεξικοί μαθητές, καθορίζονται από το ίδιο το Α.Π.Σ. και έχουν βασικά τη μορφή διαλόγων ανάμεσα στους μαθητές μεταξύ τους, ή και ανάμεσα στους μαθητές και στο διδάσκοντα. Η συζήτηση γίνεται στη βάση κάποιου καθορισμένου θέματος έτσι, όπως ορίζεται από το Α.Π.Σ.

Ο διδάσκων θα πρέπει εκ των προτέρων να έχει καθορίσει το θέμα αλλά και τα συγκεκριμένα ερωτήματα, με βάση τα οποία θα διεξαχθεί η συζήτηση. Καλή ιδέα θα ήταν να κοινοποιήσει το θέμα και τις ερωτήσεις από το προηγούμενο μάθημα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να προετοιμαστούν για την προφορική επεξεργασία που θα ακολουθήσει στο επόμενο μάθημα.

Οι μαθητές θα πρέπει να καθοδηγηθούν, ώστε να μην αρκούνται σε μονολεκτικές απαντήσεις, αλλά να επεκτείνουν την απάντησή τους δίνοντας εξηγήσεις, επιχειρήματα ή και άλλα σχετικά σχόλια. Χρήσιμο, επίσης, θα ήταν να τους δοθεί και κάποια βαθμολογική εκτίμηση σχετικά με την απόδοσή τους στον προφορικό λόγο. Καθώς, όμως, ο χρόνος των εξετάσεων πλησιάζει, η προφορική ομαδική επεξεργασία, που προαναφέρθηκε, θα πρέπει να μετατραπεί σε εξατομικευμένο διάλογο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το δυσλεξικό μαθητή.

1. Δομημένες συζητήσεις

Οι συζητήσεις αυτού του τύπου είναι οργανωμένες με βάση κάποιους κανόνες που αφορούν στη μορφή της συζήτησης, στον τρόπο που κατανέμεται ο χρόνος στους συζητητές, στο ρόλο του συντονιστή κ.τ.λ. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτού του τύπου συζήτησης είναι η συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης» και η συζήτηση στην οποία υποστηρίζονται τα υπέρ και τα κατά σχετικά με κάποιο θέμα (debate). Αυτός ο τύπος της συζήτησης παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν να σέβονται τους

κανόνες μιας συζήτησης και να παρουσιάζουν σε ευρύτερο ακροατήριο τις απόψεις τους (Αυδή, χ.χ.).

α. Συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης»

Η συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης» περιλαμβάνει εισηγήσεις που καλύπτουν διάφορες πλευρές ή μέρη ενός κεντρικού θέματος. Ορισμένες φορές μπορεί να περιλαμβάνει εισηγήσεις για το ίδιο αντικείμενο από εισηγητές με διαφορετικές ειδικότητες. Ένα θέμα π.χ. μπορεί να παρουσιαστεί από ιστορική, κοινωνική, ψυχολογική και παιδαγωγική πλευρά. Στη συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης» σημαντικός είναι ο ρόλος του συντονιστή, ο οποίος εισάγει το θέμα, καθορίζει τους όρους της συζήτησης (σειρά ομιλητών, κατανομή χρόνου κ.τ.λ.), κατευθύνει / συντονίζει τη συζήτηση που διεξάγεται μετά από την παρουσίαση των εισηγήσεων, και, τέλος, συνοψίζει τα συμπεράσματα της συζήτησης (Αυδή, χ.χ.).

Για να είναι η συζήτηση αποδοτική, προτείνονται τα παρακάτω:

-Να ανατίθενται οι εισηγήσεις σε ομάδες εργασίας τουλάχιστον μια εβδομάδα πριν από τη διεξαγωγή της συζήτησης, ώστε να υπάρχει αρκετός χρόνος για την προετοιμασία.

-Κάθε ομάδα να συγκεντρώνει το σχετικό με την εισήγηση υλικό και να το συνθέτει, για να το παρουσιάσει σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο. Η εισήγηση μπορεί να βασίζεται σε ένα διάγραμμα και σε σημειώσεις, στις οποίες οι μαθητές καταγράφουν τα κύρια σημεία της εισήγησής τους, ή σε ένα γραπτό κείμενο, στο οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν το θέμα τους.

-Σχετικά με την έκταση της εισήγησης, η ομάδα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το χρόνο που έχει προκαθοριστεί από το συντονιστή της συζήτησης. Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα θα έχει κάνει μια δοκιμή και θα έχει χρονομετρήσει την εισήγησή της.

-Το ρόλο του συντονιστή τον αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός ή τον αναθέτει σε μαθητή (άλλον κάθε φορά), για δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να εξασκηθούν και ως συντονιστές μιας συζήτησης.

-Ο καθηγητής εξηγεί εκ των προτέρων το βασικό ρόλο που μπορεί να παίξει το ακροατήριο στη συζήτηση με την υποβολή ερωτήσεων, με την άσκηση κριτικής, με τη διατύπωση θέσεων πάνω στις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν.

β. Συζήτηση με τη μορφή αντιπαράθεσης επιχειρημάτων (debate)

Η συζήτηση αυτού του τύπου είναι ένας «αγώνας λόγων» που αποσκοπεί στην εξάσκηση των μαθητών στην επιχειρηματολογία. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες παίρνουν διαμετρικά αντίθετες θέσεις πάνω σε ένα θέμα και τις υποστηρίζουν με τα

κατάλληλα επιχειρήματα. Σκοπός της κάθε ομάδας είναι να νικήσει την αντίπαλη ομάδα παρουσιάζοντας τα πιο ισχυρά επιχειρήματα. Η συζήτηση αυτού του τύπου, επομένως, έχει τη μορφή ομαδικού παιχνιδιού και για αυτό το λόγο μπορεί να παρακινήσει και τους πιο αδιάφορους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργητικά (Αυδή, χ.χ.).

Για να είναι αποδοτική μια τέτοια συζήτηση, προτείνουμε τα παρακάτω:

-να δοθεί στους μαθητές για συζήτηση ένα αμφιλεγόμενο θέμα, π.χ. τα υπέρ και τα κατά της πειθαρχίας, της ευθανασίας, της θανατικής ποινής, της προσαρμογής, της κλωνοποίησης κ.τ.λ.

-να καθοριστεί εκ των προτέρων ο χρόνος για την προετοιμασία των ομιλητών καθώς επίσης και ο διατιθέμενος χρόνος για κάθε ομιλητή, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η συζήτηση σε ένα δίωρο

2. Ελεύθερες συζητήσεις σε μικρές ομάδες

Παράλληλα με τις δομημένες συζητήσεις που βασίζονται σε κάποιους κανόνες και διεξάγονται σε ευρύ ακροατήριο, είναι απαραίτητο να οργανώνει ο εκπαιδευτικός και ελεύθερες συζητήσεις (χωρίς συγκεκριμένους κανόνες) σε μικρές ομάδες, οι οποίες (συζητήσεις) αποσκοπούν σε διαφορετικούς στόχους. Αυτές οι συζητήσεις έχουν ανεπίσημο χαρακτήρα και ευνοούν τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και οικειότητας μέσα στο οποίο οι μαθητές, ακόμη και οι πιο διστακτικοί και εσωστρεφείς, παίρνουν το θάρρος να εκφράσουν αυθόρμητα αυτό που σκέπτονται, πριν ακόμη καταλήξουν σε μια διαμορφωμένη άποψη. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται το είδος της «διερευνητικής ομιλίας», που θεωρείται από τους ειδικούς ότι έχει ιδιαίτερη σημασία για την εξέλιξη της σκέψης και της μάθησης.

Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η ομιλία δεν είναι απλώς έκφραση μιας σκέψης, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός για τη διαμόρφωση της ίδιας της σκέψης. Η σκέψη, δηλαδή, μπορεί να γεννηθεί τη στιγμή που μιλώ ή τη στιγμή που συνομιλώ με κάποιον. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, αναγκαία προϋπόθεση είναι να αισθάνεται ο μαθητής άνετα, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί ακαταστάλαχτη έκφραση χωρίς το φόβο της απόρριψης. Στο περιβάλλον της μικρής ομάδας, που ευνοεί την αλληλόδραση και τη συνεργατική προσπάθεια, μπορεί επομένως να καλλιεργηθεί η «διερευνητική ομιλία» (Αυδή, χ.χ.).

Σκόπιμο είναι να διευκρινίσουμε ότι κατά τη διάρκεια των συζητήσεων αυτών ο καθηγητής δεν παραμένει αδρανής. Παρακολουθεί κάθε ομάδα, παίζοντας το ρόλο του καλού ακροατή που δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τη συζήτηση, και κάνει ερωτήσεις

που ενθαρρύνουν τους μαθητές να διευκρινίσουν, να αναπτύξουν τη σκέψη τους ή να εξετάσουν εναλλακτικές δυνατότητες.

Εξάσκηση στην καταγραφή σημειώσεων

Όπως προαναφέρθηκε, ο προσχεδιασμένος προφορικός λόγος, και κατά συνέπεια η προφορική εξέταση, βασίζεται σε σημειώσεις που κρατά ο μαθητής. Επομένως, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να ασκηθεί ο δυσλεξικός μαθητής στη λήψη σημειώσεων που θα τον βοηθήσουν να οργανώσει καλύτερα τη σκέψη του και να δομήσει το υλικό του.

Η διάκριση μερικές φορές γίνεται ανάμεσα στην καταγραφή σημειώσεων και στην παραγωγή σημειώσεων. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να κρατούν σημειώσεις στις διαλέξεις, και να παράγουν σημειώσεις αργότερα, πράγμα που σημαίνει ότι πραγματικά επεξεργάζονται τις σημειώσεις που έχουν πάρει. Όλοι οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από συμβουλές για τους τρόπους παραγωγής σημειώσεων. Η χαρτογράφηση του νου είτε με στυλό και μολύβι είτε με ηλεκτρονικό υπολογιστή θεωρείται πολύ χρήσιμη στρατηγική, ιδιαίτερα από τους μαθητές που προτιμούν να οργανώνουν το υλικό με έναν οπτικό τρόπο.

Σε ό,τι αφορά στην παραγωγή σημειώσεων, αξίζει να τονισθεί ότι πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία, γιατί απαιτείται από το μαθητή ταυτόχρονα να ακούει ή/και να βλέπει προσεκτικά και να καταλαβαίνει, να ξεχωρίζει τις ουσιώδεις από τις επουσιώδεις πληροφορίες, να οργανώνει και να γράφει τις πρώτες.

Μία μέθοδος που χρησιμοποιείται στην περίπτωση των δυσλεξικών μαθητών είναι οι καθοδηγούμενες σημειώσεις. Πρόκειται για ένα σπονδυλωτό διάγραμμα που περιέχει αποκλειστικά τις κεντρικές και σημαντικές υποστηρικτικές έννοιες του μαθήματος. Στο διάγραμμα αυτό υπάρχουν κενά που πρέπει να συμπληρωθούν. Ο αριθμός των κενών ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Μπότσας, 2008).

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές το διάγραμμα καθοδήγησης με κενά. Αυτά τα κενά συμπληρώνονται κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος από κάθε μαθητή. Στο τέλος του μαθήματος ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει το διάγραμμα συμπληρωμένο (καλό θα ήταν η επίδειξη να γίνει με τη χρήση προβολέα / επιδιασκοπίου). Κάθε μαθητής συγκρίνει και συμπληρώνει το διάγραμμά του, ώστε στο σπίτι κατά τη μελέτη να είναι πλήρες και ορθά συμπληρωμένο. Βαθμιαία πρέπει να μειώνεται η βοήθεια που δίνεται στους μαθητές (περισσότερα κενά, λιγότερη βοήθεια στη συμπλήρωση κ.ά.) σύμφωνα με την τακτική της φθίνουσας καθοδήγησης.

Το χριστιανικό κράτος που προέκυψε μέσα από τους κόλπους του κράτους ονομάζεται

Οι σημαντικότεροι σταθμοί στην πορεία της μεταμόρφωσης του σε κράτος είναι:

- η των δικαιωμάτων των με τα δικαιώματα των άλλων θρησκευτικών ομάδων.
- η ίδρυση της επί Κωνσταντίνου Α'.
- η ανάδειξη του σε θρησκεία.
- η διαίρεση της αυτοκρατορίας επί Α'.

Εικόνα 5: Διάγραμμα καθοδήγησης με κενά

Συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου

Χωρίς αμφιβολία, ο δομημένος προφορικός λόγος, μεστός και πλήρης επιχειρημάτων, έχει ανάγκη από πλούσιο λεξιλόγιο που θα αποτελεί φορέα των σκέψεων του μαθητή. Ειδικά στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι, λόγω ελλιπούς αναγνωστικής εμπειρίας, έχουν ελλείψεις και προβλήματα στο λεξιλόγιο, η διδασκαλία του λεξιλογίου κρίνεται επιτακτική. Κι αυτό, γιατί το λεξιλόγιό τους είναι εξαιρετικά φτωχό και χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη σύντομων λέξεων με υψηλή συχνότητα εμφάνισης (Rhea, 2001). Παρακάτω αναφέρονται κάποιες διδακτικές τεχνικές για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των δυσλεξικών μαθητών:

Στην περίπτωση αφηρημένων λέξεων (abstract concepts), οι οποίες συναντώνται σε μεγαλύτερες τάξεις, οι Stahl & Nagy (2006) προτείνουν την αναγνώριση των βασικών ιδιοτήτων των συγκεκριμένων εννοιών, την ένταξή τους στη σημασιολογική κατηγορία στην οποία ανήκουν, αλλά και σε αντιπροσωπευτικά συμφραζόμενα, και την παράθεση λέξεων, οι οποίες δεν αποτελούν παραδείγματά τους, δηλαδή συνιστούν τα αντώνυμά τους.

Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία της έννοιας της ελευθερίας. Σε πρώτη φάση ο διδάσκων μπορεί να αρχίσει τη διδασκαλία αναφερόμενος στα συμφραζόμενα εμφάνισης της συγκεκριμένης έννοιας και στη συνέχεια να ρωτήσει τους μαθητές για πιθανούς ορισμούς. Έχοντας ωθήσει τους μαθητές σε μια αρχική εμπλοκή με το περιεχόμενο της υπό εξέταση λέξης, ο διδάσκων αναφέρει ένα συμβατικό και μερικώς απλουστευτικό ορισμό, τον οποίο μπορεί να γράψει στον

πίνακα με κάποια παραδείγματα. Έπειτα, εισάγει τα αντώνυμα της ελευθερίας, δηλαδή την ανελευθερία και τη δουλεία, παροτρύνοντας τους μαθητές να συζητήσουν τι δε συνιστά την ελευθερία. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να τελειώσει με την ανάθεση μιας εργασίας, η οποία θα βασίζεται στα βιώματα των μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η προσωπική τους εμπλοκή, και η οποία θα βασίζεται σε σαφείς οδηγίες και αποσαφηνισμένο στόχο, για να μην αποθαρρύνονται οι δυσλεξικοί μαθητές (Stahl & Nagy, 2006).

Εξάσκηση στη μεταφορική χρήση του λόγου

Οι τυπικοί έφηβοι εκτός από νέες σημασιολογικές και συντακτικές δεξιότητες αναπτύσσουν μια ποικιλία νέων πραγματολογικών ικανοτήτων. Αρχίζουν να χρησιμοποιούν και να κατανοούν την πιο γλαφυρή γλώσσα (Nippold, 1998). Φτιάχνουν λογοπαίγνια, χρησιμοποιούν το σαρκασμό και σταδιακά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να καταλαβαίνουν τη μεταφορά, την παρομοίωση, τις παροιμίες και τους ιδιωτισμούς και γενικότερα το συνυποδηλωτικό λόγο. Η αργκό και η γλώσσα της ομάδας γίνεται ιδιαίτερα σημαντική και η ικανότητα να διακρίνουν τις κατάλληλες χρήσεις αυτής της αργκό τους βοηθά να καθορίζουν εύκολα σε ποια ομάδα ανήκουν και να γίνονται αυτόματα αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Nippold, 1998). Επίσης, οι τυπικοί έφηβοι γίνονται αρκετά πιο ικανοί στη χρήση της επικοινωνίας, για να πείσουν, να διαπραγματευτούν, και να εξασφαλίσουν την κοινωνική τους κυριαρχία (Nippold, 1994). Επιπλέον, σε αντίθεση με την πρώιμη παιδική ηλικία, όταν η φιλία περιστρεφόταν γύρω από τις κοινές δραστηριότητες, στην εφηβεία η ίδια η ομιλία γίνεται το κύριο μέσο της κοινωνικής επαφής και αναπαριστά την νέα άποψη της σχέσης των εφήβων με την κοινωνία (Raffaelli and Duckett, 1989).

Παράλληλα, οι τυπικοί ομιλητές δεν παρέχουν μόνο περισσότερες πληροφορίες από όσες περιέχονται στο βασικό μήνυμα, αλλά δίνουν και αξιολογημένες πληροφορίες. Έτσι είναι σε θέση να πετύχουν διαφορετικούς βαθμούς κατανόησης που κυμαίνονται από την εσκεμμένη ασάφεια (π.χ. υπαινιγμός) έως την κατηγορηματική σαφήνεια της λεκτικής ακρίβειας. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο ομιλητής χρησιμοποιεί ένα πλήθος επικοινωνιακών εργαλείων, όπως τον πλεονασμό, την επιλογή συγκεκριμένων λέξεων, τον τόνο φωνής καθώς και μία γκάμα μη λεκτικών σωματικών σημείων που μπορούν να αξιοποιηθούν.

Σε αντίθεση με τους τυπικούς εφήβους οι δυσλεξικοί έφηβοι παρουσιάζονται λιγότερο ικανοί να διαπραγματευτούν και να πείσουν το συνομιλητή τους. Πολλές φορές δεν είναι σε θέση να ασκήσουν κριτική ή να αποδεχτούν κριτική. Αυτό συνήθως

συμβαίνει, γιατί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι υπερβολικά ευαίσθητοι και έχουν αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας, οι οποίοι τους επιτρέπουν να επιβιώνουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, συχνά απορριπτικό. Επιπλέον εξαιτίας των ελλειμμάτων τους στην ανάγνωση, οι μαθητές με δυσλεξία ίσως να μην έχουν συναντήσει το μεταφορικό λόγο τόσο συχνά όσο οι συμμαθητές τους. Αυτό ισχύει κυρίως για το υλικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου ο μεταφορικός λόγος εμφανίζεται πιο συχνά από ό,τι στη συνομιλία.

Σε σχέση με τη μεταφορικό λόγο μία στρατηγική που πρέπει να διδαχθεί στους μαθητές με δυσλεξία είναι να μάθουν να ρωτούν τον εαυτό τους «η έκφραση αυτή εννοεί αυτό που λέει;». Μπορούν, αρχικά, να ασκηθούν στην αναγνώριση μεταφορικών εκφράσεων σε κάποιο κείμενο (Rhea, 2001). Ο Nelson (1998) υποστηρίζει ότι η πιο σημαντική πτυχή ενός προγράμματος παρέμβασης στο μεταφορικό λόγο είναι η έκθεση σε αυτόν. Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές με δυσλεξία να ακούν μεταφορικό λόγο στην ποίηση ή τη λογοτεχνία που διαβάζεται για αυτούς από τους εκπαιδευτικούς ή άλλους. Ειδικά τα ποιήματα που είναι συνήθως πιο ευσύνοπα είναι πιο εύκολο να διαβάζονται στους δυσλεξικούς μαθητές.

Φυσικά, μόνο η έκθεση στο μεταφορικό λόγο δεν είναι πανάκεια. Αντιθέτως, είναι αναγκαία μια «υποστηρικτική σκαλωσιά» (supportive scaffolding), ώστε οι δυσλεξικοί μαθητές να αφομοιώσουν το μεταφορικό λόγο που ακούν. Παρακάτω προτείνονται κάποιες τεχνικές για την εξάσκηση των δυσλεξικών μαθητών στο μεταφορικό λόγο.

Κάποιοι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας μπορούν να μετατραπούν σε «ντετέκτιβ» που ψάχνουν για παρομοιώσεις και μεταφορές. Επίσης, οι διαφημίσεις στις εφημερίδες και στα περιοδικά είναι σημαντικές πηγές μεταφορικού λόγου.

Μετά από κάποιο διάστημα έκθεσης στο μεταφορικό λόγο ο Gerber (1993) προτείνει να δίνονται στους μαθητές ζευγάρια λέξεων που οδηγούν στο μεταφορικό λόγο (π.χ. *μάτια* και *αστέρια*, *ποτάμι* και *φίδι*) και να ζητείται από αυτούς να τις χρησιμοποιήσουν, για κατασκευάσουν παρομοιώσεις και μεταφορές.

Οι Wallach & Miller (1988) προτείνουν, επιπλέον, να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν δικές τους λίστες από ζευγάρια λέξεων, να τις ανταλλάξουν με αντίστοιχες λίστες των συμμαθητών τους και να φτιάξουν μεταφορικό λόγο από τις λίστες αυτές.

Άλλοι τύποι μεταφορικού λόγου, όπως οι ιδιωτισμοί ή η αργκό, που χρησιμοποιούνται ευρέως στον καθημερινό λόγο, θα πρέπει να αποτελούν, επίσης,

αντικείμενο συστηματικής παρέμβασης. Έτσι είναι δυνατό να ζητηθεί από τους μαθητές να καταγράφουν σε ένα σημειωματάριο τους ιδιοτισμούς και τις εκφράσεις της αργκό που ακούν στο διάστημα μίας εβδομάδας.

Παράλληλα, οι μαθητές με δυσλεξία συχνά έχουν πρόβλημα στην κατανόηση του χιούμορ, που συνήθως στηρίζεται στο μεταφορικό λόγο. Δεν κατανοούν εύκολα τα αστεία, τα λογοπαίγνια και τους γρίφους που βασίζονται στην αμφισημία βαθιάς δομής και δύσκολα συνειδητοποιούν την αμφιβολία που το χιούμορ περικλείει. Ως εκ τούτου παραμένουν υπερβολικά προσκολλημένοι στον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης.

Μία τεχνική είναι να ασκηθούν οι δυσλεξικοί μαθητές στο να επινοούν λογοπαίγνια με τις ομόηχες λέξεις. Μπορεί να δοθεί σε αυτούς ένας κατάλογος από ομόηχες λέξεις ή εκφράσεις, όπως:

Με γάλα – μεγάλα

Ζει μόνη – ζυμώνει

Δανεικός – δανικός

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δίνει προφορικά παραδείγματα από λογοπαίγνια ή αμφίσημες εκφράσεις που προκύπτουν με τις δοθείσες λέξεις. Σκοπός του είναι να ασκήσει τους δυσλεξικούς μαθητές, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους πιθανούς στόχους του ομιλητή και γενικά τα συμφραζόμενα, προκειμένου να καταλάβουν το μήνυμα.

Η καλόγρια ζει μόνη (ή ζυμώνει;).

Θέλεις κουλούρια με γάλα (ή μεγάλα;)

Ηρθαν στην Ύδρα με σκάφη (η σκάφη ή τα σκάφη;)

Η καρέκλα μου είναι δανεική (από τη Δανία ή τη δανείστηκα;)

Επίσης, θα πρέπει να ασκήσουμε τους δυσλεξικούς μαθητές στην αναγνώριση και χρήση των στερεότυπων παρομοιώσεων (σαν βρεγμένη γάτα, δουλεύει σαν σκυλί, κάνουν σαν το σκύλο με τη γάτα, μαθαίνει σαν σφουγγάρι) στον προφορικό και γραπτό λόγο. Κι αυτό, γιατί οι στερεότυπες παρομοιώσεις (Μπόλλα-Μαυρίδου, 1996):

α. Δίνουν παραστατικότητα στο λόγο, καθώς δημιουργούν νοητικές εικόνες, και έτσι βοηθούν στην κατανόηση της σύγκρισης που γίνεται.

β. Είναι σύντομες και λακωνικές και βοηθούν στη γρήγορη επικοινωνία με το συνομιλητή ή αναγνώστη.

γ. Δίνουν ζωντάνια και σαφήνεια στο λόγο.

δ. Καλύπτουν λεξιλογικά κενά της γλώσσας ή του ομιλητή.

Γ.3.1. ΑΡΧΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας έχει προταθεί ένα σύνολο διαστάσεων ή αρχών για την παραγωγή και τη χρήση διδακτικού υλικού, όπως είναι η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου, η συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών στόχων, η ολοκλήρωση της κλίμακας της μαθησιακής ιεραρχίας, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση, η επανάληψη, η άμεση και η δομημένη διδασκαλία, οι πρακτικές μελέτης, η διαχείριση του λάθους κ.ά. Κάποιες από τις αρχές αυτές αναλύονται παρακάτω:

▪ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΡΓΟΥ

Η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου (task analysis) είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό διδακτικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Κάθε δραστηριότητα αναλύεται σε σειρά ενεργειών. Έτσι κάθε δραστηριότητα αναλυόμενη αναδεικνύει τα είδη της μαθημένης συμπεριφοράς που εμπλέκονται και συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων για το διδακτικό σχεδιασμό. Η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου γυρίζει προς τα πίσω, για να καλύψει κενά των μαθητών, να εξασφαλίσει την προγενέστερη αναγκαία γνώση και να διορθώσει παρερμηνείες (Σαλβαράς, 2000).

▪ ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΙΕΡΑΡΧΙΑΣ

Η ολοκλήρωση της μαθησιακής ιεραρχίας είναι απαραίτητη. Συμβάλλει στην προώθηση της δόμησης της γνώσης και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερου επιπέδου, οι οποίες κρίνονται ιδιαίτερα απαραίτητες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η μαθησιακή ιεραρχία αποτελείται από τις παρακάτω φάσεις (Σαλβαράς, χ.χ.):

I. Κατανόηση: Οι μαθητές να μπορούν να εξηγούν με δικά τους λόγια τη δεξιότητα που έμαθαν.

II. Εκμάθηση: Να μπορούν να εκτελούν με ταχύτητα και ακρίβεια τη δεξιότητα που έμαθαν σε ασκήσεις παρόμοιες με το αρχικό παράδειγμα, χωρίς πρόσθετη απαίτηση.

III. Διατήρηση: Να μπορούν να εκτελούν με ευχέρεια τη δεξιότητα που έμαθαν, χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

IV. Διάκριση. Να μπορούν να ξεχωρίζουν τη δεξιότητα που έμαθαν από άλλες παρόμοιες.

V. Γενίκευση: Να μπορούν να εφαρμόζουν τη δεξιότητα που έμαθαν σε νέες καταστάσεις με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

VI. Προσαρμογή: Να μπορούν να εφαρμόζουν τη δεξιότητα που έμαθαν σε νέες καταστάσεις μόνοι τους με αυτοέλεγχο, κάνοντας μετασχηματισμούς (αντιστροφές, εναλλακτικούς τρόπους, επεκτάσεις κ.ά.).

▪ **ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑΣ ΤΩΝ ΤΡΟΠΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ**

Για να βοηθηθούν οι μαθητές με δυσλεξία, ώστε να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη δυσκολία που αντιμετωπίζουν, είναι αναγκαίο να ακολουθηθούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης τα τέσσερα αναπτυξιακά στάδια: το πραξιακό, το εικονικό, το συμβολικό και το αφηρημένο.

Στο πρώτο στάδιο που σχετίζεται με την αίσθηση της αφής, υπάρχουν αντικείμενα και υλικά που αντικαθιστούν έννοιες και με τα οποία μπορεί ο μαθητής να πειραματιστεί και να εργαστεί. Η φάση αυτή λειτουργεί θετικά στη σύνδεση μιας έννοιας με μία συνθήκη, την οποία μπορεί το δυσλεξικό άτομο να ανακαλέσει στην προσπάθειά του να θυμηθεί την έννοια και τη σημασία της.

Το επόμενο στάδιο, το εικονικό, αφορά στην απεικόνιση των εννοιών από τον μαθητή με όποια μορφή ο ίδιος επιθυμεί, ως έκφραση του τι έχει κατανοήσει και πάλι ως μέσο διευκόλυνσης της συντήρησης στη μνήμη.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σύμβολα στο μαθητή, προκειμένου το άτομο να κατανοήσει τη βασική λογική του γνωστικού αντικείμενου και να κάνει συνδέσεις με την πρότερη γνώση.

Το τέλος αυτής της σειράς σταδίων επέρχεται με την εισαγωγή του αφηρημένου, δηλαδή, την παρότρυνση του μαθητή να λύσει προβλήματα και να φέρει στο νου του έννοιες χωρίς τη βοήθεια αντικειμένων, εικόνων, συμβόλων. Σύμφωνα με τους Mercer & Mercer (1997), τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η παραμονή στο πραξιακό και εικονιστικό επίπεδο δε χρειάζεται πάντοτε να είναι μακροχρόνια, είναι, όμως, απαραίτητη. Κι αυτό, γιατί στην προσπάθειά τους οι μαθητές να περάσουν στο συμβολικό επίπεδο, απλουστεύουν ενέργειες, διαδικασίες, βήματα και φάσεις, με αποτέλεσμα την πρόκληση συστηματικών λαθών.

▪ **ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Οι δυσλειτουργίες στο νευροφυσιολογικό και γνωστικό υπόβαθρο της μάθησης, οι οποίες συνήθως χαρακτηρίζουν τα παιδιά με δυσλεξία, επιβάλλουν τη χρησιμοποίηση περισσότερων από μία αισθήσεων για την πραγματοποίηση της πραξιακής, της εικονιστικής, της λεκτικής και της συμβολικής κωδικοποίησης των

γνώσεων. Ό,τι γίνεται αντιληπτό με περισσότερες από μία αισθήσεις εμπεδώνεται καλύτερα (Anstotz, 1997).

Η διδασκαλία στους δυσλεξικούς μαθητές μέσω πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων έχει αποδειχθεί επιτυχής σε διάφορα προγράμματα (Μαυρομάτη 1995, Miles, 1993, Λιβανίου, 2004). Κύριο ρόλο, βέβαια, παίζει η όραση, που είναι μια αίσθηση ιδιαίτερα αναπτυγμένη στα παιδιά με δυσλεξία και ο ρόλος της στις διαδικασίες αντίληψης και μάθησης είναι καθοριστικός. Για το λόγο αυτό θεωρούμε πολύ σημαντική τη χρήση κάθε είδους εποπτικού υλικού.

Βέβαια, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση από μόνη της δεν οδηγεί στην πλήρη μάθηση. Μεγαλύτερη σημασία έχει ο συσχετισμός των αισθητηριακών πληροφοριών με τις ήδη υπάρχουσες: «σε τι μοιάζουν», «σε τι διαφέρουν», «τι αλλάζει» και «τι μένει το ίδιο». (Σαλβαράς, 2004).

▪ **ΑΜΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Σύμφωνα με την άμεση διδασκαλία (direct instruction) της συμπεριφοριστικής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός επεξηγεί συστηματικά και βήμα προς βήμα μια νέα έννοια ή δεξιότητα σε μικρές ομάδες μαθητών, οι οποίοι εργάζονται κάτω από την καθοδήγησή του και ενθαρρύνονται συνεχώς. Πρόκειται για καθοδηγούμενη διδασκαλία μέσα από τις διαδικασίες ενίσχυσης και ανατροφοδότησης. Στη μορφή αυτή διδασκαλίας ο δάσκαλος καθορίζει και κατευθύνει οτιδήποτε έχει σχέση με το διδακτικό αντικείμενο και τις διδακτικές δραστηριότητες. Για το λόγο αυτό η άμεση διδασκαλία κατατάσσεται στην κατηγορία της δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την παραδοσιακή διδασκαλία και το αυταρχικό στυλ αγωγής. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο λεπτομερή σχεδιασμό της διδασκαλίας, με εξατομικευμένα προγράμματα, σύμφωνα με τη βήμα-βήμα προσέγγιση του τελικού στόχου (task analysis) (Τσέπας, 2006).

▪ **ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**








Η δομημένη διδασκαλία (structured teaching), που οργανώνεται με την τακτική των μικρών βημάτων, είναι εξαιρετικά αποτελεσματική στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία. Αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια:

- ✓ προσδιορίζουμε τι θα μάθουμε και τι θα ξέρουμε να κάνουμε στο τέλος
- ✓ παρουσιάζουμε βήμα - βήμα
- ✓ οι μαθητές επαναλαμβάνουν, ανατροφοδοτούνται άμεσα και ενισχύονται
- ✓ εξασκούμε συσσωρευτικά
- ✓ αυξάνουμε τη δύναμη των διασπαστών

- ✓ μειώνουμε βαθμιαία τη βοήθεια (συμπεριφοριστική προσέγγιση)
- ✓ δείχνουμε και εξηγούμε πώς σκεφτόμαστε (μοντελοποίηση)
- ✓ οι μαθητές εξασκούνται με πρακτική εργασία, φωναχτό και σιωπηλό λόγο (οδηγίες στον εαυτό)
- ✓ επαναφέρουμε προηγούμενες γνώσεις με τη βοήθεια γνωστών παραδειγμάτων
- ✓ ασκούμε τους μαθητές στο να εργάζονται με επίγνωση (τι ήξερα, τι έμαθα, πώς το έμαθα, πόσο καλά το έμαθα, πώς το διόρθωσα, πού θα μου χρησιμεύσει αυτό που έμαθα)

■ ΑΤΟΜΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τα συγκεκριμένα προγράμματα, είναι συνήθως λίστες ελέγχου με τις εργασίες που έχουν να κάνουν οι μαθητές. Διαφοροποιείται η μορφή τους ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες των μαθητών. Μπορεί να αποτελούνται από λέξεις ή φράσεις – κλειδιά ή εναλλακτικά από εικονίδια που έχουν κάποια σημασία για το μαθητή. Στο ατομικό πρόγραμμα εργασίας μπορεί να εισαχθούν και άλλες παράμετροι, όπως η σημασία της κάθε εργασίας (υψηλή, μέτρια, χαμηλή) ή ο όγκος δουλειάς, για να ολοκληρωθεί (λίγη, πολλή δουλειά). Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση χρωματικής κωδικοποίησης (κόκκινο χρώμα για τις δύσκολες, πράσινο για τις εύκολες και μη απαιτητικές εργασίες) (Μπότσας, 2008).

<p>1. Σκέφτομαι μια ιδέα για το θέμα της έκθεσης.</p> 	<p>2. Βάζω ημερομηνία και όνομα.</p> <table border="1" data-bbox="853 1177 1048 1278"> <tbody> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
	1	2	3	4	5																														
6	7	8	9	10	11	12																													
13	14	15	16	17	18	19																													
20	21	22	23	24	25	26																													
27	28	29	30	31																															
<p>3. Γράφω με προσοχή τις ιδέες μου.</p> 	<p>4. Ζητώ βοήθεια από το δάσκαλο ή ψάχνω στο λεξικό για μια λέξη.</p> 																																		
<p>5. Κυκλώνω τις λέξεις που δεν είμαι σίγουρος και τις διορθώνω μετά.</p> 	<p>6. Βάζω το γραπτό μου στο ντοσιέ</p> 																																		
<p>7. Καθαρίζω το θρανίο.</p> 	<p>8. Πηγαίνω το ντοσιέ στην έδρα.</p> 																																		

Εικόνα 6: Ατομικό πρόγραμμα εργασίας για το μάθημα της έκθεσης (Μπότσας, 2008).

▪ ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία είναι αυτό της οργάνωσης. Η συγκεκριμένη δυσκολία οργάνωσης επηρεάζει σημαντικά πολλές άλλες λειτουργίες, όπως αυτή της αποθήκευσης και ανάκλησης στο μνημονικό μηχανισμό, της προσοχής, της διαχείρισης του χρόνου, του τρόπου μελέτης και γενικότερα της ίδιας της μάθησης (Μπότσας, 2008).

Μια αποτελεσματική προσέγγιση είναι η προσπάθεια παράκαμψης των μνημονικών δυσκολιών των μαθητών με τη χρήση μνημονικών στρατηγικών (μνημονικά βοηθήματα). Τα μνημονικά βοηθήματα είναι στρατηγικές που βασίζονται είτε στην επεξεργασία είτε στην οργάνωση της πληροφορίας που διδάσκεται, δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό και χρησιμοποιούνται, για να στηρίξουν τη μαθησιακή προσπάθεια των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός των μνημονικών βοηθημάτων είναι να βοηθήσουν στην κωδικοποίηση του υλικού που πρέπει να απομνημονευθεί δημιουργώντας συνειρμικούς δεσμούς μεταξύ αυτού και κάποιας πληροφορίας ή γνώσης που είναι γνωστή ή πιο εύκολο να απομνημονευθεί. Αυτοί οι δεσμοί δεν υπάρχουν πολλές φορές στην πραγματικότητα, αλλά δομούνται, ώστε να υπάρξει ευχερής ανάκληση της γνώσης, όταν αυτό απαιτηθεί (Μπότσας, 2008, Eggen & Kauchak, 1992).

▪ ΓΝΩΣΤΙΚΗ – ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ

Θεωρούμε ότι ιδιαίτερα αποτελεσματική μπορεί να αποβεί η μέθοδος της γνωστικής – νοηματικής χαρτογράφησης, η οποία βασίζεται (Μπότσας, 2008):

- ✓ στην αποτύπωση εννοιών
- ✓ στο σχηματισμό βημάτων επεξεργασίας
- ✓ στην εύρεση των σχέσεών τους με οργανωμένο τρόπο
- ✓ στη χρήση σχημάτων, παραστάσεων και γραμμών ή βελών σύνδεσης

και έχει ως αντικειμενικό σκοπό (Μπότσας, 2008):

- ✓ τη σύνδεση των μερών με το όλο της πληροφορίας / γνώσης και αντίστροφα
- ✓ την ανίχνευση και κατανόηση αναλογιών, μεταφορών, συμπερασμάτων, υποθέσεων, σχέσεων και τη σύνδεσή τους με την προσωπική εμπειρία του μαθητή.

▪ ΜΟΡΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Το πάσης φύσεως διδακτικό υλικό πρέπει να παρουσιάζεται σε απλή μορφή, απαλλαγμένο από περιττά ερεθίσματα. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι δυσλεξικοί μαθητές με την κατεύθυνση, τον προσανατολισμό και τη διάκριση αντιληπτικών

μορφών με παρόμοια χαρακτηριστικά επιβάλλουν τη λήψη ιδιαίτερων μέτρων κατά την παραγωγή και παρουσίαση του διδακτικού υλικού. Πυκνογραμμένα φύλλα εργασίας με πολλές και διαφορετικού τύπου ασκήσεις, μεγάλη ποσότητα διαφορετικών βοηθημάτων που χρησιμοποιούνται παράλληλα, οθόνες υπολογιστών με πολλές μορφές και χρώματα, παρότι είναι ελκυστικά για τους τυπικούς μαθητές, κρίνονται ακατάλληλα για τους δυσλεξικούς μαθητές. Αντίθετα, το διδακτικό υλικό πρέπει να είναι επικεντρωμένο σε συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα, να είναι ευμέγεθες και να απεικονίζει με λιτό και απλό τρόπο το διδακτικό στόχο (Αγαλιώτης, 2004).

▪ **ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΟΥ / ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Είναι αναγκαίο να αναλύουμε τη διαδικασία εκτέλεσης ενός έργου (π.χ. πώς αποφασίζουμε για την πορεία της περιγραφής) σε βήματα και να διδάσκουμε ένα - ένα τα κομμάτια αυτής της ιεραρχίας (ανάλυση έργου). Η ανάλυση έργου περιλαμβάνει την ανάλυση μιας δραστηριότητας σε βήματα, στάδια ή δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες, για να ολοκληρωθεί (Waterman, 1994). Όταν ο μαθητής δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει το έργο που του έχει ανατεθεί, καλό είναι να καταδεικνύεται σε ποιο ακριβώς σημείο δυσκολεύεται ή ποιες από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες κατέχει και ποιες όχι.

Επίσης, πρέπει να παρουσιάζουμε φωναχτά την πορεία της σκέψης μας, για να φτάσουμε σε μια απάντηση, δρώντας εμείς οι ίδιοι υποδειγματικά ως μοντέλα (μοντελοποίηση).

▪ **ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Αρκετοί δυσλεξικοί μαθητές χάνουν τον ειρμό της σκέψης τους στην προσπάθειά τους να ακολουθήσουν αλληλουχίες και οδηγίες. Μπορούν, όμως, να βοηθούν καταρτίζοντας ένα σχέδιο δράσης και θέτοντας προτεραιότητες στη μελέτη τους. Είναι καλό να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν ημερολόγια και να κάνουν λίστες για τη διαχείριση των εργασιών τους.

Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται συγκεκριμένη και πρακτική βοήθεια τόσο στο να δομήσουν και να οργανώσουν τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις όσο και στο να επικεντρωθούν στη χρήση γλωσσικών συμβάσεων, όπως ο πρόλογος, οι κεφαλίδες ενοτήτων, ο επίλογος, η αναγνώριση των κύριων σημείων, η αξιολόγηση των σχετικών και των άσχετων πληροφοριών, η επιλογή και η χρησιμοποίηση παραθέσεων και παραπομπών, η σωστή διάταξη των κύριων σημείων της εργασίας τους και η ομαλή μετάβαση ανάμεσα στα σημεία αυτά και στο πώς θα παρουσιαστούν.

Σχετικά με το διδακτικό υλικό που σχεδιάσαμε λάβαμε υπόψη τα παραπάνω ως κατευθυντήριες γραμμές.

Γ.3.2. ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας για δυσλεξικούς μαθητές δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα. Η επικοινωνιακή και μαθησιακή παράμετρος που επιδιώκουμε να χρησιμοποιήσουμε στηρίζεται σε εναλλακτικούς σημειωτικούς τρόπους (modes) δημιουργώντας ένα περιβάλλον διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα (multimodality) (Kress & van Leeuwen, 1996).

Σύμφωνα με όσα υποστηρίχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, κατά την παραγωγή υλικού για μαθητές με δυσλεξία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ελλείμματα που παρουσιάζονται στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη γλωσσικών πληροφοριών (Snowling, 1998), οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επεξεργασία νέου υλικού μέσω της μνήμης εργασίας (working memory), η δυσκολία κατά τη μεταφορά νέων πληροφοριών από τη βραχυπρόθεσμη (short-term) στη μακροπρόθεσμη (long-term) μνήμη, η δυσκολία ανάκλησης πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, ο διαφορετικός, ίσως, τρόπος νοητικής αρχειοθέτησης που εφαρμόζουν, τα προβλήματα προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο, οι δυσκολίες που σχετίζονται με την ορθή γενίκευση φωνολογικών και ορθογραφικών κανόνων, τα πιθανά προβλήματα προσοχής που αντιμετωπίζουν, καθώς, επίσης, και κάποιοι μη γνωστικοί παράγοντες, όπως άγχος, ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, πίεση, βιώματα ακύρωσης ή απόρριψης, περιθωριοποίηση κ.ά.

Παρακάτω παρατίθεται ενδεικτικό διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε για μαθητές με δυσλεξία για το μάθημα της Γλώσσας της Α΄ γυμνασίου. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τάξη, γιατί είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με εξετάσεις (τρία επίσημα διαγωνίσματα τριμήνου που καθορίζουν το βαθμό τριμήνου και προαγωγικές εξετάσεις). Γενικότερα, οι εξετάσεις της Α΄ γυμνασίου αποτελούν ορόσημο στη σχολική ζωή των εφήβων (δυστυχώς, συχνά και των γονιών τους) και συχνά καθορίζουν τη μελλοντική τους στάση απέναντι στις εξετάσεις εν γένει. Για να μην οδηγηθεί, λοιπόν, ο δυσλεξικός μαθητής ως «πρόβατον επί σφαγή» μπροστά στις προφορικές εξετάσεις, θα πρέπει να έχει εξοικειωθεί και ασκηθεί στην προφορική παρουσίαση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτει.

Το διδακτικό υλικό που παρατίθεται μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στο Τμήμα Ένταξης όσο και στη γενική τάξη για την εξοικείωση των μαθητών με δυσλεξία στην παραγωγή προφορικού περιγραφικού λόγου. Φυσικά, οι προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις και προσαρμογές είναι χρήσιμες όχι μόνο για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για άλλες ομάδες της σχολικής τάξης. Έτσι τα παιδιά που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ακόμη και οι αδύναμοι ή μέτριοι μαθητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν αισθητά. Άλλωστε, η διαφοροποιημένη¹² διδασκαλία αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση, που αλλάζει και αξιοποιεί, προς όφελος όλων των μαθητών, διαφορετικά κριτήρια και όχι μόνο το κριτήριο της επίδοσης (Παντελιάδου, 2008).

Για λόγους καλύτερης τεκμηρίωσης των επιλογών μας σχετικά με το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού, πριν από κάθε άσκηση ή δραστηριότητα προηγείται ένα σύντομο θεωρητικό κείμενο που δικαιολογεί τις επιλογές μας. Φυσικά, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη, έτσι ώστε να γίνει δοκιμή και έλεγχος του διδακτικού υλικού στην πράξη, καθώς και διαπίστωση του εφικτού των προτάσεων.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Η περιγραφή διδάσκεται αναλυτικά στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου, στην 7^η ενότητα του βιβλίου «Νεοελληνική Γλώσσα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι., 2007).

Τα περιγραφικά κείμενα είναι είδη κειμένων, τα οποία μέσω της γλώσσας «αναπαριστούν» φαινόμενα, αντικείμενα, πρόσωπα ή καταστάσεις. Όλα αυτά ο συντάκτης τέτοιων κειμένων τα αντιλαμβάνεται μέσω της εμπειρίας, τα επεξεργάζεται και τα οργανώνει με απλό ή σύνθετο τρόπο, με στόχο να πληροφορήσει, να ευαισθητοποιήσει, να πείσει κ.ά. τον αποδέκτη. Τα περιγραφικά κείμενα οργανώνονται με άξονα το χώρο ο συντάκτης του κειμένου προσδιορίζει τι είναι αυτό που περιγράφει (φαινόμενο, αντικείμενο κ.ά.), ποια είναι τα δομικά χαρακτηριστικά του και πώς οργανώνεται στο χώρο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι., 2007).

Η περιγραφή είναι «τέχνη» του χώρου και απαντά σε ερωτήματα του τύπου τι είναι το Χ αντικείμενο, φαινόμενο ή κατάσταση, ποια είναι τα στοιχεία που το συγκροτούν, πώς οργανώνεται στο χώρο, ποια μέθοδο ακολουθεί η οργάνωσή του (Μητσοικοπούλου, 2001).

¹² Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Το συνηθέστερο οργανωτικό μοντέλο μιας ολοκληρωμένης περιγραφής είναι ο λεγόμενος σκελετός, δηλαδή το δομικό σχήμα που περιλαμβάνει γνωστές και άγνωστες στον αποδέκτη πληροφορίες για μια κεντρική έννοια, την περιγραφόμενη. Οι σκελετοί δείχνουν γενικά ποια στοιχεία βρίσκονται σε συμπαράθεση, δε δείχνουν με ποια σειρά θα γίνουν τα πράγματα ή με ποια σειρά αναφέρθηκαν πράγματα που έγιναν. Κι αυτό, γιατί η περιγραφή είναι «στατικός», «φωτογραφικός» τύπος απεικόνισης του πραγματικού, σε αντιδιαστολή προς την αφήγηση που είναι «δυναμικός» τύπος. Η περιγραφή αποδίδει το «είναι», ενώ η αφήγηση το «γίνεσθαι» της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Μητσικοπούλου, 2001).

❖ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΧΩΝ

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία στα υποστηρικτικά προγράμματα είναι ο καθορισμός των διδακτικών στόχων και των στρατηγικών που θα χρησιμοποιηθούν. Ο διδακτικός στόχος πρέπει να είναι συμβατός με τις δυσκολίες μάθησης και τις ανάγκες του μαθητή, να περιλαμβάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα της υποστηρικτικής εργασίας που σχεδιάζεται και να καταγράφεται με ακρίβεια και σαφήνεια στο σχέδιο του υποστηρικτικού προγράμματος. Πρέπει, επίσης, ο διδακτικός στόχος να περιγράφει τι θα είναι ο μαθητής ικανός να κάνει στο τέλος του σχολικού έτους. Ο διδακτικός στόχος πρέπει να περιλαμβάνει δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές κ.ά. που μπορούν να περιγραφούν (Σπαντιδάκης, 2004).

Στο Α.Π.Σ. για το μάθημα της Γλώσσας στην Α΄ τάξη του γυμνασίου (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι, 2003) αναφέρονται χαρακτηριστικά οι παρακάτω επιδιωκόμενοι στόχοι:

«Ο μαθητής να περιγράφει χώρους, αντικείμενα, πρόσωπα κ.τ.λ., οργανώνοντας κατάλληλα το λόγο του στον άξονα του χώρου.

Να οργανώνει κατάλληλα το λόγο του, ώστε να αντιληφθεί ο δέκτης τα κύρια σημεία του λόγου του και τη λογική αλληλουχία των επιχειρημάτων του».

Σχετικά με τους παραπάνω στόχους που θέτει το Α.Π.Σ. παρατηρούμε ότι ο μαθητής με δυσλεξία θα δυσκολευτεί ιδιαίτερα, καθώς αντιμετωπίζει προβλήματα σειροθέτησης και προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο. Παράλληλα, ο εντοπισμός των κύριων σημείων και η διάκρισή τους από τα επουσιώδη αποτελεί αδύνατο σημείο για τους δυσλεξικούς μαθητές.

Τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο, στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, της σειροθέτησης και της κατεύθυνσης στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Επίσης, συναντούν δυσκολίες

στη διάκριση αριστερού – δεξιού (Πόρποδας, 1981). Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε εξαιρετικά χρήσιμο να αξιοποιούνται χάρτες, φωτογραφίες, εικόνες και άλλα εποπτικά υλικά ως διδακτικά μέσα που βοηθούν τους μαθητές να αισθητοποιούν το χώρο.

Επιπλέον, η περιγραφή προϋποθέτει πολύ καλή παρατήρηση· και η προσεκτική παρατήρηση δεν είναι εύκολη υπόθεση. Πρέπει να ξέρει ο παρατηρητής τι θα παρατηρήσει και γιατί θα το παρατηρήσει. Οι μαθητές με δυσλεξία, όμως, μη όντας εξοικειωμένοι, δεν ξέρουν τι να παρατηρήσουν, δηλαδή ποια είναι τα σημαντικά και ποια τα ασήμαντα. Επομένως, ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να εστιάζει ακριβώς σε αυτές τις αδυναμίες των δυσλεξικών μαθητών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι το διδακτικό υλικό που παρατίθεται κινείται στο πλαίσιο του εμπλουτισμού και όχι της απλούστευσης του Α.Π.Σ. Αυτό σημαίνει ότι δεν έγινε κάποιου είδους «έκπτωση» στους επιδιωκόμενους στόχους που καθορίζονται από το επίσημο Α.Π.Σ., αλλά αντίθετα δόθηκε έμφαση στις στρατηγικές που θα διευκολύνουν το δυσλεξικό μαθητή να κατακτήσει τον επιδιωκόμενο στόχο.

Πιο συγκεκριμένα:

Στόχοι διδασκαλίας

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές με δυσλεξία ότι η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται σε κάθε περιγραφή εξαρτάται από τον πομπό, το δέκτη, το σκοπό της περιγραφής, και ποικίλλει ανάλογα, από το απλό και καθημερινό ύφος έως το πιο επιτηδευμένο και επίσημο. Έτσι να ασκηθούν στην παραγωγή λόγου με περιγραφικά κείμενα σε διάφορα επίπεδα ύφους.

Να μελετήσουν και να κατανοήσουν τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά και τα βασικά στοιχεία οργάνωσης της περιγραφής τοπίου.

Να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις τους για την οργάνωση της περιγραφής στον άξονα του χώρου.

Να ασκηθούν στην παραγωγή περιγραφικού προφορικού λόγου σε θέματα περιγραφής τόπων.

Να ασκηθούν στη μεθόδευση της περιγραφής, ώστε ως αποδέκτες μιας περιγραφής, σε προφορικό ή γραπτό λόγο, να μπορούν να αναγνωρίζουν την οργάνωση της περιγραφής και να σχηματίζουν μια σαφή εικόνα του περιγραφόμενου αντικειμένου· ως πομποί, επίσης, να παρέχουν επαρκείς πληροφορίες για το περιγραφόμενο αντικείμενο, επιλέγοντας και οργανώνοντας κατάλληλα τις απαραίτητες για την περίπτωση λεπτομέρειες.

Να κατανοήσουν τη σημασία που έχουν η ακρίβεια και η σαφήνεια στην περιγραφή.

Να εκτιμήσουν τη σημασία και τη χρησιμότητα της περιγραφικής ικανότητας του ατόμου.

Να γίνει αντιληπτό ότι κάθε περιγραφή αποτελεί μια επιλογή λεπτομερειών και μια επιλογή ως προς τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η παρουσίασή της.

Οργανώνω την περιγραφή μου

Βασικές αρχές της περιγραφής:

1. Η περιγραφή προχωρεί από γενικές εικόνες σε άλλες περισσότερο λεπτομερειακές.

2. Η περιγραφή οργανώνεται με άξονα το χώρο.

Επειδή οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αντίληψη του χώρου, τους ασκούμε στο να κατατέμνουν σε ζώνες το τοπίο, ώστε να το περιγράψουν σταδιακά ανά ζώνη.

3. Η οργάνωση της περιγραφής, η σειρά δηλαδή και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το τοπίο, εξαρτάται από τη θέση που έχει μέσα στο χώρο αυτός που περιγράφει, από το αν στέκεται ή αν κινείται.

Απαραίτητο είναι να καθοριστεί το σημείο περιγραφής: όταν ο περιγράφων μένει ακίνητος κι από εκεί παρατηρεί το τοπίο με βάση την κίνηση προς ένα τέρμα, δηλαδή από μακριά πλησιάζει κοντά και από αριστερά πηγαίνει προς τα δεξιά ή το αντίστροφο.

Η οργάνωση της περιγραφής εξαρτάται από το αν στέκεται ή αν κινείται αυτός που περιγράφει.

Αν στέκεται αυτός που περιγράφει, η περιγραφή του εξαρτάται από το σημείο από το οποίο βλέπει το χώρο.

Αν κινείται, η περιγραφή του εξαρτάται από την κατεύθυνση προς την οποία κινείται και μπορεί να είναι :

1. κίνηση προς κάποιο τέρμα

* από κάποιο σημείο προς το τέρμα μιας (μακρινής) διαδρομής ή αντίστροφα

* από κάτω προς τα πάνω ή αντίστροφα

2. κίνηση ευθύγραμμη και παράλληλη προς το χώρο που περιγράφεται.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές στην αντίληψη και επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων αποτελούν τον κινητήριο άξονα για το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού. Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, οι μαθητές με δυσλεξία δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς της όρασης, δηλαδή στα μάτια. Παρ' όλα αυτά, εντοπίστηκαν διαφορές των παιδιών αυτών από τους τυπικούς συνομήλικούς τους στην οπτική αντίληψη και επεξεργασία. Πιο συγκεκριμένα, οι κυριότερες περιοχές, στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα, είναι: (Παντελιάδου κ.ά., 2004)

- ✓ Αντίληψη σχέσεων χώρου: αναφέρεται στη θέση των αντικειμένων στο χώρο, όπως, επίσης, και στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος αντικείμενα στο χώρο με αναφορά σε άλλα αντικείμενα.
- ✓ Οπτική διάκριση: αναφέρεται στη διάκριση των αντικειμένων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης, αναφέρεται στη διάκριση ενός αντικειμένου από το περιβάλλον του. Η οπτική διάκριση είναι κρίσιμος παράγοντας για την αναγνώριση κοινών αντικειμένων και συμβόλων.
- ✓ Οπτική ολοκλήρωση: θεωρείται ως μία λειτουργία της οπτικής διάκρισης και είναι η ικανότητα της αναγνώρισης ενός συμβόλου ή αντικειμένου, όταν ολόκληρο το αντικείμενο δεν είναι ορατό.
- ✓ Οπτική μνήμη: αναφέρεται στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που προσκτήθηκαν οπτικά.
- ✓ Οπτική ακολουθία: αναφέρεται στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων ή συμβόλων που παρουσιάζονται οπτικά.
- ✓ Σχέσεις όλου - μέρους: αναφέρεται στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ ενός αντικειμένου ή συμβόλου ως όλου και ως συστατικών μερών που το αποτελούν. Άλλοι από τους μαθητές με δυσλεξία μένουν στο μερικό, ενώ άλλοι δεν μπορούν να αντιληφθούν τίποτα άλλο πέρα από το όλο.

Τα παραπάνω προβλήματα είναι πιθανόν να παρεμποδίσουν τους δυσλεξικούς μαθητές κατά την παραγωγή προφορικού περιγραφικού λόγου. Για το λόγο αυτό κρίνεται επιτακτική η χρήση βοηθητικών σχημάτων, όπως π.χ.:



4. Τα επίθετα κάνουν πιο παραστατικές και ζωντανές τις εικόνες της περιγραφής.

Επειδή, συνήθως, οι μαθητές με δυσλεξία έχουν προβλήματα στη χρήση της μεταγλωσσικής ορολογίας, καλό είναι πρώτα να τους υπενθυμίσουμε ποιο είναι το επίθετο, τη διαφορά του από το ουσιαστικό, τη δυνατότητά του να σχηματίζει τρία γένη και στη συνέχεια να αναδείξουμε τον καθοριστικό ρόλο του επιθέτου στην περιγραφή.

Εφαρμογή της θεωρίας – Μοντελοποίηση

Είναι απαραίτητο να λειτουργούμε ως μοντέλο στους μαθητές μας: να λεκτικοποιούμε τη σκέψη μας, να επιδεικνύουμε τις στρατηγικές που κάθε φορά εφαρμόζουμε και να τους παρουσιάζουμε τεχνικές αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου. Αυτό βέβαια, προϋποθέτει εγκατάλειψη της εικόνας του αλάνθαστου εκπαιδευτικού. Πρέπει, για παράδειγμα, ο μαθητής να ακούσει από τον εκπαιδευτικό: «Δεν ξέρω πώς να αρχίσω... ας προσπαθήσω να δω ψύχραιμα την εικόνα...». Με τον τρόπο αυτό δείχνεται στο μαθητή ότι η γνώση είναι προσβάσιμη για αυτόν, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που είναι για τον καθηγητή του. Δεν έχει παρά να τον μιμηθεί.

Παράδειγμα μοντελοποίησης



Παρατηρώ ότι η εικόνα της φωτογραφίας χωρίζεται σε τρία μέρη:
Αν ξεκινήσω από κάτω προς τα πάνω, τα μέρη αυτά είναι:
θάλασσα, στεριά, ουρανός
ή, αν ξεκινήσω από πάνω προς τα κάτω, τα μέρη αυτά είναι:
ουρανός, στεριά, θάλασσα

Αποφασίζω για το πώς θα ξεκινήσω την περιγραφή. Εφόσον το σημείο που ξεκινά η περιγραφή είναι πιθανότατα ένα κατάστρωμα πλοίου από όπου βλέπω το νησί, είναι καλό να ξεκινήσω από κάτω προς τα πάνω.

Περιγράφω το κομμάτι της θάλασσας που βλέπω στη φωτογραφία. Είναι ήρεμη; Έχει λίγο κύμα; Ποιο είναι το χρώμα της; Υπάρχουν πλεούμενα;

Στη συνέχεια περιγράφω το κομμάτι της στεριάς. Έχει βλάστηση; Μπορώ να υποθέσω το είδος των δέντρων; Μετά περιγράφω τον οικισμό: είναι λίγα ή πολλά σπίτια; Είναι χτισμένα χαμηλά στην άκρη της θάλασσας ή πιο ψηλά; Μπορώ να υποθέσω ποιες είναι οι ασχολίες των κατοίκων;

Τέλος, περιγράφω το κομμάτι του ουρανού. Τι χρώμα έχει; Υπάρχουν πουλιά ή άλλα πετούμενα; Μπορώ να υποθέσω την ώρα της ημέρας ή την εποχή;

Τώρα κάνε κι εσύ το ίδιο:

Να περιγράψεις την παρακάτω εικόνα ακολουθώντας τα εξής βήματα:

- 1. Παρατήρησε την εικόνα ως σύνολο.*
- 2. Χώρισε την εικόνα σε τρία μέρη.*
- 3. Αποφάσισε από πού θα ξεκινήσεις την περιγραφή: από πάνω προς τα κάτω ή από κάτω προς τα πάνω.*
- 4. Περιέγραψε το κάθε μέρος ξεχωριστά.*



Λεξιλόγιο και περιγραφή

Εξίσου σημαντικός παράγοντας για την εξάσκηση των μαθητών με δυσλεξία στον προφορικό λόγο είναι, πέρα από την εξοικείωσή τους με τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους. Όταν οι μαθητές με δυσλεξία διδάσκονται το λεξιλόγιο που είναι σχετικό με το περιεχόμενο ενός θέματος, μπορούν να χειριστούν καλύτερα ακόμα και πιο απαιτητικά θέματα.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι το λεξιλόγιο κάθε διδακτικής ενότητας πρέπει να διδάσκεται στην τάξη και στη συνέχεια να αξιοποιείται στην παραγωγή λόγου. Έτσι θα μπορούσαμε να διδάξουμε και να δώσουμε προς χρήση στους μαθητές μας το παρακάτω λεξιλόγιο που είναι απολύτως συναφές με το θέμα της περιγραφής τόπων. Με τον τρόπο αυτό -και εφόσον τους επιτρέψουμε να ανατρέχουν ανά πάσα στιγμή σε αυτό- θα αποκτήσουν μεγαλύτερη ευχέρεια, ενώ παράλληλα είναι πιθανό ότι θα τους δώσουμε ιδέες προς διαπραγμάτευση.

Μπορείς να χρησιμοποιήσεις το παρακάτω λεξιλόγιο:

Ουσιαστικά	Επίθετα	Ρήματα	Επιρρήματα Επιρρημ. προσδιορισμοί
θάλασσα, λουόμενος, παραθεριστής	γαλάζιος, γαλαζοπράσινος, αφρισμένος, ήρεμος, γαλήνιος	ξεκουράζομαι, ηρεμώ, ησυχάζω, γαληνεύω, παραθερίζω	πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, στο κέντρο, στο δεξί μας χέρι
γιαλός, ακρογιάλι, παραλία, αμμουδιά	παραθαλάσσιος	ατενίζω, αγναντεύω, παρατηρώ	
κολύμπι, κατάδυση, ψάρεμα		Κολυμπώ, ψαρεύω	το κατακαλόκαιρο, τη θερινή περίοδο, «ντάλα μεσημέρι»
βάρκα, ψαροκάικο, πλευούμενο, γλάρος, ψαροπούλι			

Επικοινωνιακό πλαίσιο

Για να επικοινωνεί ο μαθητής μέσω της γλώσσας, δεν αρκεί να κατανοεί και να σχηματίζει γραμματικά ορθές προτάσεις. Η γλωσσική ικανότητα πρέπει να συνδυάζεται με επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή κατάλληλη χρήση του λόγου ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, πού, πότε και γιατί) (Ιορδανίδου κ.ά, 2003).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού τοποθετείται σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Ορίζεται, δηλαδή, το είδος του κειμένου που θα παράγουν οι μαθητές, ο δέκτης του κειμένου και ο σκοπός για τον οποίο παράγεται το κείμενο (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι, 2003), π.χ.: «Ως εκπρόσωπος του δεκαπενταμελούς συμβουλίου του σχολείου σου καλείσαι να... », «Σε μια εισήγησή σου στη Βουλή των Εφήβων...».

Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν το επίπεδο του ύφους που θα χρησιμοποιήσουν στο κείμενό τους, να αναγνωρίσουν τα επίπεδα επικοινωνίας (περίσταση επικοινωνίας στον άξονα «οικειότητα»-«τυπικότητα») και να κάνουν τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές.

Όμως και αυτό το σημείο αποτελεί πρόβλημα για τους μαθητές με δυσλεξία, καθώς συχνά ερμηνεύουν τις κοινωνικές πληροφορίες με λανθασμένο τρόπο. Δεν είναι ασύνηθες το φαινόμενο να επιλέγουν ακατάλληλη αντίδραση ή σφαλερή συμπεριφορά σε διάφορες περιστάσεις της κοινωνικής επικοινωνίας (Tur-Kaspa & Bryan, 1994). Οι γνώσεις τους σχετικά με την κατάλληλη κατά περίσταση συμπεριφορά είναι πενιχρές. Ακόμη, οι έφηβοι με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση λογικών και

αιτιακών σχέσεων σε κοινωνικές περιστάσεις, ενώ δεν μπορούν να προβλέψουν την εξέλιξη και να επιλέξουν τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές (Sisterhen & Gerber, 1989). Μερικοί μαθητές με δυσλεξία μπορεί, ακόμη, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των ρόλων επικοινωνίας ή στην κατανόηση των απόψεων των άλλων (Wong, 1996).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν πρόσθετα προβλήματα στην επιλογή του κατάλληλου ύφους που αρμόζει στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι, λοιπόν, ένας από τους στόχους του προτεινόμενου διδακτικού υλικού είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής προσαρμογής του ομιλητή στην επικοινωνιακή κατάσταση.

- ✓ Στο περιοδικό του σχολείου σου υπάρχει ένα αφιέρωμα με τίτλο: «Ο χώρος γύρω από το σπίτι μας». Να πάρεις κι εσύ μέρος στο αφιέρωμα αυτό περιγράφοντας τι βλέπεις από το παράθυρο ή από το μπαλκόνι του σπιτιού σου.
- ✓ Φαντάσου ότι επισκέφτηκες την παρακάτω παραλία. Επειδή, όμως, είχε χαλάσει η φωτογραφική σου μηχανή κι επειδή το κινητό σου έπεσε στη θάλασσα, δεν μπόρεσες να στείλεις φωτογραφία της παραλίας στο φίλο σου. Πώς θα περιέγραφες την παραλία αυτή, ώστε να τον πείσεις να πάει κι αυτός;



- ✓ Πώς θα περιέγραφες την ίδια εικόνα σε ένα δημοσιογράφο ξένου περιοδικού, που έχει σκοπό να την αναδείξει τουριστικά;

Η οπτική γωνία στην περιγραφή

Όταν κάποιος περιγράφει, επιλέγει τα στοιχεία που θα αναφέρει ή θα τονίσει στην περιγραφή του, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του. Εντάσσει και την προσωπική του συγκίνηση στο λόγο του. Ο κάθε άνθρωπος «βλέπει με τη δική του ματιά» έναν τόπο και έτσι τον περιγράφει. Έτσι για τον ίδιο τόπο έχουμε διαφορετικές περιγραφές, επειδή διαφέρουν οι «ματιές», οι οπτικές γωνίες, των ατόμων που τον περιέγραψαν.

Ο μαθητής με δυσλεξία, ίσως αντιμετωπίσει προβλήματα στο να αντιληφθεί την οπτική του «άλλου». Για το λόγο αυτό πρέπει να εξασκηθεί με άμεση διδασκαλία (direct instruction).

Βρίσκεσαι για διακοπές σε ένα γραφικό παραθαλάσσιο χωριό. Τι θα παρατηρούσες πρώτα; Πού θα εστίαζες;

Η περιγραφή εξαρτάται από τα ενδιαφέροντά μας.

Αν ήσουν δάσκαλος,	ίσως θα αναζητούσες το σχολείο.
Αν ήσουν αρχιτέκτονας,	ίσως θα μελετούσες την αρχιτεκτονική των κτιρίων.
Αν ήσουν μικρό παιδί,	ίσως θα έψαχνες την παιδική χαρά.
Αν διψούσες,	ίσως θα έψαχνες για κάποια βρύση.
Αν ήσουν ερασιτέχνης ψαράς,	ίσως θα έψαχνες για δολώματα.

Πρόσεξε πόσες διαφορετικές οπτικές μπορούν να υπάρξουν για το ίδιο μέρος.

Η περιγραφή εξαρτάται από την προσωπικότητα και το χαρακτήρα μας.

Αν ήσουν μανιώδης καταναλωτής, θα απογοητευόσουν από το μικρό ψαροχώρι και θα το περιέγραφες αρνητικά.

Αν έψαχνες ένα τόπο, για να ηρεμήσεις, θα το περιέγραφες ως επίγειο παράδεισο.

Αν είχες γεννηθεί στο χωριό αυτό, θα το περιέγραφες με νοσταλγία και συγκίνηση.

Ακρίβεια και σαφήνεια στην περιγραφή

Μια περιγραφή είναι αξιόλογη, όταν γίνεται με τάξη και σαφήνεια, έτσι ώστε να βοηθά τον αποδέκτη να κινηθεί μέσα στο χώρο ακολουθώντας την πορεία αυτού που περιγράφει. Η σαφήνεια δίνει μια καθαρή εικόνα του χώρου και χάρη σε αυτήν η περιγραφή γίνεται παραστατική. Η σαφήνεια πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε περιγραφή, καθώς ένας βασικός σκοπός της περιγραφής είναι να αναπαραστήσει με λόγο ένα αντικείμενο, το οποίο ο (από)δέκτης της περιγραφής δε το γνωρίζει ή δε βρίσκεται στην άμεση εποπτεία του (Τάνης, χ.χ.).

Είναι απαραίτητο να τονιστεί στους μαθητές ότι η σαφήνεια και η ακρίβεια μιας περιγραφής δεν εξαρτάται από το πλήθος των αναφερόμενων λεπτομερειών, αλλά από την κατάλληλη επιλογή τους, ανάλογα με την περίπτωση και το σκοπό της περιγραφής. Σε ορισμένα, μάλιστα, κείμενα η σαφήνεια και η ακρίβεια της περιγραφής είναι καθοριστικής σημασίας για το σκοπό στον οποίο αποβλέπουν· για παράδειγμα, σε μια συμβολαιογραφική πράξη αγοροπωλησίας, στη διατύπωση μιας νομικής απόφασης που αφορά διεκδικήσεις αντικειμένων ή κτισμάτων, στην επιστημονική ανακοίνωση που απαιτεί περιγραφή, όπως στην περίπτωση της περιγραφής ενός αρχαιολογικού ευρήματος ή ενός έργου τέχνης.

Αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης

Γενικά κατά την αξιολόγηση θα πρέπει να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές έχουν αποκτήσει, και σε ποιο βαθμό, την ικανότητα ως πομποί να περιγράφουν προφορικά ορισμένα τοπία και ως δέκτες μιας περιγραφής τοπίου να μπορούν να διακρίνουν την οργάνωση / μεθόδευση των στοιχείων της και να αναπλάθουν προφορικά το περιγραφόμενο αντικείμενο.

Δραστηριότητες

Καταρχήν, θεωρούμε προτιμότερο να αξιοποιείται υλικό με θέματα επικαιρότητας, τα οποία ενδιαφέρουν τα παιδιά και είναι παρμένα από εφημερίδες, περιοδικά ή το διαδίκτυο. Παραδείγματα δραστηριοτήτων, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη είναι:

- *Παρατήρηση και περιγραφή εικόνας* : Μπορεί να γίνει συλλογή εικόνων από τα παιδιά για ένα θέμα και να εργαστούν σε ομάδες, για να τις παρατηρήσουν και να τις περιγράψουν. Κάθε παιδί μπορεί να περιγράψει μια εικόνα ή -αν αυτό δεν είναι δυνατό- να περιγράψει ένα

πρόσωπο, αντικείμενο ή κάτι άλλο που είναι στην εικόνα. Μπορούν να περιγράψουν χρώματα, σχήματα, κίνηση.

- Αν έπρεπε να παραγγείλεις έναν πίνακα σε ένα ζωγράφο, σε ποια σημεία της περιγραφής θα στηριζόσουν, για να ζωγραφίσει το τοπίο αυτό; Ποιες λέξεις σου θα τον οδηγούσαν στα σχήματα και στα χρώματα που θα διάλεγε;
- Οι μαθητές ακούν ή διαβάζουν ένα περιγραφικό κείμενο και στη συνέχεια καλούνται να δώσουν σε διάγραμμα την οργάνωση της περιγραφής.
- Βλέπω, αγγίζω, ακούω, μυρίζω και περιγράφω αντικείμενα : Μπορεί ο εκπαιδευτικός να πάρει στην τάξη διάφορα αντικείμενα και να καλέσει κάποια παιδιά να τα περιγράψουν έχοντας τα μάτια τους δεμένα. Οι υπόλοιποι θα μπορούν να συμμετέχουν λέγοντας αν είναι σωστά ή λανθασμένα αυτά που λένε και να τους βοηθούν.
- Να σχολιαστούν από τις εφημερίδες -ως προς τη σαφήνεια και ακρίβειά τους- ορισμένες μικρές αγγελίες, που αφορούν πωλήσεις ακινήτων ή αυτοκινήτων.
- Προσπάθησε να συντάξεις μια «μικρή αγγελία» για ένα αντικείμενο που γνωρίζεις καλά, π.χ. ένα αυτοκίνητο, ένα διαμέρισμα, ένα μουσικό όργανο, που υποτίθεται ότι θέλεις να πουλήσεις. Φρόντισε να δώσεις τις αναγκαίες και επαρκείς πληροφορίες για τους ενδιαφερομένους.

- Οι παρακάτω φωτογραφίες δείχνουν κίνηση προς κάποιο τέρμα. Ποιο είναι το τέρμα σε καθεμία από αυτές;



Να χωρίσεις την εικόνα σε δύο μέρη και να περιγράψεις το κάθε μέρος.



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι σαφές ότι τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε διάφορους τομείς και όχι μόνο στην εκμάθηση και αυτοματοποίηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Έτσι δάσκαλοι και γονείς οφείλουν να σταθούν δίπλα τους ως πολύτιμοι αρωγοί σε κάθε τους προσπάθεια. Αφενός, τα δυσλεξικά παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται με ειδικές μεθόδους απολύτως κατάλληλες για τις ιδιαιτερότητές τους και από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Αφετέρου, πρωταρχικό στόχο γονιών και εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί η ψυχική υγεία και ηρεμία των παιδιών, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με το να προσφέρουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν τις δυσκολίες αλλά και τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους.

Πολλοί από τους δυσλεξικούς μαθητές αντιμετωπίζουν τη δυσλεξία ως μια ιδιαιτερότητα / διαφορά στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται ή μαθαίνουν. Επίσης, πολλοί μαθητές με δυσλεξία έχουν μάθει να υιοθετούν συγκεκριμένες στρατηγικές, ώστε να αντεπεξέρχονται επαρκώς στην καθημερινή τους ζωή μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος. Ωστόσο, υπάρχουν φορές που η υιοθέτηση τέτοιων στρατηγικών γίνεται δύσκολη, με αποτέλεσμα ο μαθητής να βιώνει τα αντίθετα αποτελέσματα. Αυτό συχνά γίνεται κατά τις μεταβατικές περιόδους (π.χ., περίοδος εξετάσεων και αξιολογήσεων, αλλαγών στο πρόγραμμα μαθημάτων ή ακόμη και αλλαγών στην προσωπική ζωή του μαθητή), ενόσω διδάσκονται νέες διαδικασίες εφαρμογών, σε περιόδους εξαιρετικής χρονικής πίεσης ή/και όταν οι μαθητές στερούνται της απαραίτητης αντιληπτικής ικανότητας, για να ολοκληρώσουν μία εργασία. Ενδέχεται, επίσης, ο μαθητής να επιδεικνύει υψηλό επίπεδο ικανότητας μέχρι του σημείου της μετάβασης και ξαφνικά να αρχίζει να στερείται αυτοπεποίθησης ή να υποφέρει από άγχος και αγωνία.

Φυσικά, ευκαταίο είναι τόσο η εκπαίδευση στο γενικό σχολείο όσο και η ειδική αγωγή να αποτελούν μια θετική εμπειρία για όλους τους μαθητές. Υπό το πρίσμα αυτό είναι σκόπιμο κατά την αγωγή των δυσλεξικών μαθητών να δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της επικοινωνιακής διάστασης του γραπτού λόγου και στην τροποποίηση της στάσης του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση. Παράλληλα, η αποτυχία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία πλευρά της διαδικασίας της μάθησης και όχι ως τραυματική κατάσταση, ώστε ο δυσλεξικός μαθητής να προσαρμοστεί στις δυσκολίες του και να ανακτήσει τα κίνητρό του για μάθηση και επιτυχία (Δοΐκου-Αυλίδου, 2002).

Κι ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν δυνατότητες και δεξιότητες που θα έπρεπε να μπορούν να αναδειχθούν μέσα στο σχολείο, έτσι ώστε να καλύψουν ελλείψεις ή μειονεξίες που έχουν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η ανάδειξη των δεξιοτήτων αυτών (στον αθλητισμό, στην καλλιτεχνική έκφραση, στον εθελοντισμό και αλλού) θα έδινε ώθηση στους δυσλεξικούς μαθητές και θα βοηθούσε στην ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Δυστυχώς, όμως, αυτό σκοντάφτει στην ακαδημαϊκή κατεύθυνση του σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενός σχολείου που συχνά λειτουργεί ως προκρούστεια κλίνη.

Επίλογος

Αν παρομοιάζαμε τη σχολική τάξη με μια ορχήστρα, ο κάθε μαθητής θα είχε το δικό του μουσικό όργανο ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές του. Αν, λοιπόν, βάλουμε τους κατάλληλους μαθητές να παίζουν τα μουσικά όργανα στα οποία είναι καλοί, θα έχουμε ένα ακουστικό αριστούργημα. Αν αξιοποιήσουμε το ιδιαίτερο σημείο στο οποίο σημειώνει καλές επιδόσεις ο κάθε μαθητής μας, τότε θα μπορέσουμε να μιλήσουμε για μια παιδεία χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, για μια εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους.

Κι ας μην ξεχνάμε ότι κατά τον Solity (1991) *«παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι τα παιδιά που οι δάσκαλοί τους δεν έχουν την εκπαίδευση και την εμπειρία που απαιτείται, ώστε η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική για αυτά»*.

Καθώς το ελληνικό σχολείο είναι «σχολείο ίσο για παιδιά άνισα¹³», επιτακτική κρίνεται η ανάγκη να βοηθηθούν οι μαθητές με δυσλεξία να αποδεχτούν τον εαυτό τους με τις όποιες αδυναμίες του, γεγονός που συνιστά την καθοριστικότερη παράμετρο της ψυχικής ισορροπίας, και να διαφυλάξουν τη συναισθηματική σταθερότητά τους. Στόχος είναι να νιώθουν ευχάριστα ανάμεσα στους συμμαθητές τους -ως ενεργά μέλη της μαθητικής κοινότητας και όχι ως παρίες- και να χαίρονται τις διάφορες στιγμές της σχολικής τους ζωής. Να κατανοήσουν ότι η γνώση είναι ένα πολύτιμο πολιτιστικό αγαθό, για την κατάκτηση του οποίου απαιτείται συνεχής αγώνας και επίμονη προσπάθεια, τα αποτελέσματα όμως αυτών, όποια και αν είναι, θα πρέπει να τυγχάνουν μιας σκόπιμα εκδηλούμενης επιδοκιμασίας από τους άλλους. Έτσι η μάθηση θα παύσει να είναι μια διαδικασία που προκαλεί μονίμως την αποστροφή τους.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας και αξιολόγησης δε συνεπάγεται την επιεική μεταχείριση των μαθητών με

¹³ Πρόκειται για επιγραφή σε Βελγικό σχολείο

δυσλεξία, αλλά εξασφαλίζει την παροχή ίδιων γνώσεων και την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση. Εκείνο που διαφέρει είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτές επιτυγχάνονται. Ο διαφορετικός αυτός τρόπος αποτελεί ένδειξη σεβασμού στις ιδιαιτερότητες των δυσλεξικών μαθητών και ταυτόχρονα τους ενισχύει, ώστε να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους. Μόνο έτσι θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με αισιοδοξία στο μέλλον και να οραματίζονται την επαγγελματική και κοινωνική καταξίωσή τους, χωρίς να χρησιμοποιούν τη δυσλεξία του ως ένα μόνιμο «άλλοθι» ή δικαιολογία για τις πιθανές αποτυχίες τους.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε προκειμένου να ανιχνευτεί το πόσο κατάλληλο είναι το εξεταστικό σύστημα για τους δυσλεξικούς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνήθηκαν: (α) αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα απαιτούμενα εφόδια, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές, (β) αν η υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα διευκολύνει ή υπονομεύει το δικαίωμα των δυσλεξικών μαθητών για μάθηση και (γ) αν επίσημες διευκολύνσεις της ελληνικής πολιτείας προς τους δυσλεξικούς μαθητές είναι αποτελεσματικές. Η υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τους δυσλεξικούς μαθητές –ακόμη και σε επίπεδο Πανελληνίων εξετάσεων- χωρίς να έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Ταυτόχρονα αναμέναμε ότι θα διαφανεί η σχολική αναποτελεσματικότητα στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία. Στην ποσοτική έρευνα που διεξήχθη με τη βοήθεια ερωτηματολογίων έλαβαν μέρος 86 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δίδασκαν σε δημόσια σχολεία του Νομού Μαγνησίας, και 112 μαθητές Λυκείου ενός Ενιαίου Λυκείου στο Βόλο. Τελικά διεφάνη ότι, παρά τις διευκολύνσεις που παρέχει η επίσημη πολιτεία, το όλο πλαίσιο εκπαίδευσης, διάγνωσης και αξιολόγησης των δυσλεξικών μαθητών κρίνεται - από εκπαιδευτικούς και μαθητές- ανεπαρκές. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν σε κριτική αντιμετώπιση του όλου ζητήματος και σε προτάσεις για μια πιο δίκαιη αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α) Ελληνική και μεταφρασμένη βιβλιογραφία

Anstotz, C. (1997). Βασικές αρχές παιδαγωγικής για νοητικά καθυστερημένα άτομα, στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. (τομ. Α΄) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αμπατζόγλου, Γ. (χ.χ.). Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Διαθέσιμο στον Ηλεκτρονικό Κόμβο Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας www.komvos.edu.gr

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Αυδή, Α. (χ.χ.). Προφορικός και γραπτός λόγος, διαθέσιμο στον Ηλεκτρονικό Κόμβο Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας www.komvos.edu.gr

Βαρζακάκος, Ν. (2005). Η Στατιστική Εικόνα της Ειδικής Αγωγής στην Κηφισιά & Λυκόβρυση. Παρουσίαση στην Ημερίδα «*Δυσλεξία, Μαθησιακές Δυσκολίες και Διάσπαση Προσοχής*», Λυκόβρυση, 21 Φεβρουαρίου.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Μπεζεβέγκης, Η.Γ. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III-Wechsler. Κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ., Καλούση, Κ.Χ. (1997). Σχολική αποτυχία: Η αποτυχία του σχολείου (Ι). *Νέα Παιδεία*, 84, 27.

Δόϊκου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Ιατρική Σχολή – Ψυχιατρική Κλινική, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Όμιλος Μελετών & Αναπτυξιακού Σχεδιασμού (Ο.Μ.Α.Σ. Α.Ε), (2004). Οδηγός Οργάνωσης και Λειτουργίας Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου. Μονάδα υποστήριξης & παρακολούθησης «Ψυχαργός – β΄ φάση», Αθήνα.

- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, τόμος α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζακολίκου, Α. (2007). Οδηγός για Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην στήριξη και εκπαίδευση Μαθητών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές – Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Διαθέσιμο στη διεύθυνση www.e-yliko.sch.gr
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιορδανίδου, Α., Σφυρόερα, Μ. (2003). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*, στο Κλειδιά και Αντικλειδιά, Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων, ΥΠΕΘΠ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2003.
- Καπλανίδου, Ν. (2003). «Δικαίωμα στις ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες», *Πλατεία*, τ. 3, 16-17.
- Κουσουρέτα, Ν., Καπέτης, Δ., Μπαζούκης, Α. (χ.χ.). Οργάνωση και λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στη διεύθυνση www.e-yliko.sch.gr
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β. (2003). *Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής»*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*, Αθήνα: Κέδρος.
- Magne, Ο. (1999). Η ψυχολογία της θεραπείας των δυσκολιών στα Μαθηματικά. Στο: Στασινός, Δ. (επιμ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg – Παιδαγωγική σειρά.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα: Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: έκδοση Δ. Μαυρομμάτη.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Περιγραφή, διαθέσιμο στον Ηλεκτρονικό Κόμβο Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας www.komvos.edu.gr
- Μπαμπινιώτης, Γ. & Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2000). *Κείμενο – Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπασλής, Γ. (2002). Προφορικός λόγος, ο παραμελημένος. *Φιλολογική*, 79, 30-34.
- Μπόλλα-Μαυρίδου, Β. (1996). Αντιπαραθετική εξέταση των στερεότυπων παρομοιώσεων της Ελληνικής και Αγγλικής γλώσσας, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπότσας, Γ. (2008). Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής αγωγής.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο: Μela-Athanasopoulou, Ε. (επιμ.) *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*. Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η παρουσία των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: αποκλεισμός ή ένταξη*; Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Πανελλήνιο Συνέδριο, Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση, 21-23 Σεπτεμβρίου 2000, Περιλήψεις Εισηγήσεων, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 21-23 Σεπτεμβρίου 2000, Περιλήψεις Εισηγήσεων, Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ., (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής», του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – ΥΠ.Ε.Π.Θ., 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής αγωγής.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (επιμ.) (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος, Π.Τ.Ε.Α. και Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ- ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (επιμ.) (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος, Π.Τ.Ε.Α. και Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ- ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Παυλίδης, Γ. (2008). Προτάσεις καθηγητή Παυλίδη για τον υπό συζήτηση Νόμο Ειδικής Αγωγής, διαθέσιμο στη διεύθυνση: www.dyslexiacenters.gr/

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). Ο Δυσλεξικός Έφηβος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Έκδοση στο πλαίσιο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 2000-2006.

Σαλβαράς, Γ. (2000). *Μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαλβαράς, Γ. (2004). Ψυχολογική Διδακτική. Διαμόρφωση στρατηγικής διδασκαλίας της παραγωγής γνώσεων, έρευνα υπό δημοσίευση στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε.

Σαλβαράς, Γ. (χ.χ). Η παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις, προσήλωση, ειδική πείρα, εφαρμογή, επιτεύγματα μαθητών. Διαθέσιμο στη διεύθυνση www.e-yliko.sch.gr

- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2000). *Δυσλεξία και Σχολείο: Η Εμπειρία Ενός Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεργιούλης, Ι., Βάσιος, Σ., Σαρρής, Δ, Αγαπητού, Ε. (χ.χ.). Ο ρόλος του Κ.Δ.Α.Υ. στο σύγχρονο σχολείο. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://super.education.googlepages.com>
- Τάνης, Δ. (χ.χ.). Η μεθόδευση της περιγραφής. Διαθέσιμο στη διεύθυνση www.greek-language.gr
- Τομπαΐδης, Δ. (1987). *Επιτομή της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Τσέπας, Σ. (2006). Μαθησιακές δυσκολίες. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.eduportal.gr>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Δ/ση Σπουδών Δ/θμιας Εκπαίδευσης, Δ/ση Σπουδών Π/θμιας Εκπαίδευσης, Δ/ση Ειδικής Αγωγής (2000). *Τρόπος εξέτασης δυσλεξικών μαθητών/τριών*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Περιφερειακή Δ/ση Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου, Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης & Υποστήριξης Δωδεκανήσου (2006). *Οδηγίες για τον προφορικό τρόπο εξέτασης μαθητών /ριών που έχουν διάγνωση με ειδική μαθησιακή δυσκολία του τύπου «Δυσλεξία»*. Ρόδος.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). Σχέδιο νόμου: «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμος Α', Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αγγελικός, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φλωράτου, Μ.Μ. (1996). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά* (3^η έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (1990). Οι δυσκολίες μάθησης και το εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Σχολείο και Ζωή*, 12.

Β) Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC, *American Psychiatric Association*.

Bakker, D.J. (1990). *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press.

BECT (2001). Communication. Using your word-processor. Introduction for SEN. Διαθέσιμο στο: <http://curriculum/becta.org.uk/docserver.php?docid=1360>

Bender, W. N. (2004). *Learning Disabilities, Characteristics, Identification and Teaching Strategies* (5th ed.). Boston: Pearson Education. Inc.

Boder, E. (1973). Developmental Dyslexia: A Diagnostic Approach Based on Three Atypical Reading Patterns. *Developmental Medicine and clinic Neurology*, 15, 663-87.

Brazeau- Ward, L. (2001). *Dyslexia and the University: Canadian Dyslexia Center Inc.* (online, last revised: 2005).

Butler, D. L. (1998). Metacognition and learning disabilities. Στο: Wong, B. L. *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

Cassels, J.R.T. & Johnstone, A.H., (1984). The Effect of Language on Students' Performance on Multiple Choice Test in Chemistry, *Journal of Chemical Education*, 61(7), 613-615.

Clark, M. M. (1970). *Reading Difficulties in School*. Harmondsworth: Penguin.

Cornoldi, C., De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. Στο: Wong B.Y.L. (ed.) *Learning about learning disabilities*, (2nd ed.). Mahwah, NJ: Academic Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1994, μετάφρ. 1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. Springfield, III: Charles C. Thomas.

DES - UK, (1982b). *Special Educational Needs (Warnock Report)*.

EGgen, P. & Kauchak, D. (1992). *Educational Psychology: Classroom connections*. New York, NJ: Glencoe/ Mcgraw - Hill.

Ellis E., & Wortham, J. (1999). «Watering up» Content Instruction. Στο: W.N.Bender (επιμ.), *Professional Issues in Learning Disabilities, Practical Strategies and Relevant Research Findings*. Pro- ed, Austin, Texas.

- Farnfield, D. (2003). Teaching dyslexic learners in adult Basic Skills classes. Στο: <http://www.bbc.co.uk/skillswise/tutors/expertcolumn/dyslexia/printarticle.shtm>
- Frith, U. (1999) Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia* 5: 192-214.
- Galaburda, A. M., Corsiglia, J., Rosen, G.D., Sherman, G.F. (1987). Planum temporale asymmetry, reappraisal since Geschwind and Levitsky. *Neuropsychologia* (25), 853-868.
- Galaburda, A. M. & Livingstone, M. (1993). Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 70-81.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gerber, A. (1993). *Language related learning disabilities: their nature and treatment*. Baltimore: MD: Paul H. Brookes.
- Grimm, L. G. (1993). *Statistical applications for the behavioural sciences*. New York: Wiley & Sons.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. Στο: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (eds.) *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haberlandt, K., & Graesser, A. C. (1990). Integration and buffering of new information. Στο: Graesser, A. C. & Bower, G. H. (eds.), *The psychology of learning and motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hallihan, D. & Reeve, R. E. (1980). Selective attention and distractibility. Στο: Keogh, B. (ed.) *Advances in special education*, (τομ. 1). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital Word- Blindness*. London: H. K. Lewis.
- Hymes, D. (1974). Ways of speaking στο: Bauman, R. & Sherzer, J. (επιμ.) *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Kibel, M. (1992). Linking Language to Action. Στο: Miles, T.R & Miles, E. (Eds.), *Dyslexia and Mathematics*. London: Routledge.
- Kinsbourne, M. (1973). Minimal Brain Dysfunction as a Neurodevelopmental Lag. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 205, 263-273.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies* (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Little, S.S. (1993). Nonverbal Learning Disabilities and Socioemotional Functioning: a review of recent literature. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 653-665.
- Livingstone, M. S., Rosen, G. D., Drislane, F. W. and Galaburda, A. M. (1991). Physiological and anatomical evidence for magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academic of Sciences, USA*, 87, 7943-7.
- Mann, V. (1998). Language problems: A key to early reading problems. Στο: Wong, B.Y.L. (ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.
- Mattis, S. (1978). Dyslexia syndromes: A working hypothesis that works. In Benton, A. & Pearl, D. (eds.). *Dyslexia. An appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.
- McKeown, S. (2000). *Dyslexia and I.C.T.: Building on success*. Coventry: Becta
- McLoughlin, J. & Lewis, R. (1995). *Assessing special students*. Columbus, OH: Merrill.
- McNeil, P.(1990). *Research methods* (2nd ed.), London, Routledge.
- Mercer, M. & Mercer, A. (1997). *Teaching students with learning problems*. Eaglewood Cliffs: Merrill.
- Miles, T. (1993): *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*. London
- Miles, T. R. (1994). Towards a rationale for diagnosis. Στο: Hales, G. (ed.), *Dyslexia Matters*, 150-157. London: Whurr.
- Miles, E. (2000). Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages. *Dyslexia* 6: 193-203.
- Morgan, W. P. (1896). A Case Study of Congenital Word Blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378.
- Most, T. & Greenback, A. (2000). Auditory, visual and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities and their relationships to social skills. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15 (4), 171-179.

Myklebust, H. & Johnson, D. (1962). Dyslexia in Children. *Exceptional Children*, 29, 14-25.

Nelson, N. (1998). *Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence* (ed. 2). Columbus, OH: Merrill.

Newton, M.J. & Thomson, M.E. (1975). *Dyslexia: a guide for teachers and parents*. London: University of London Press.

Nippold, M. (1988). The literate lexicon. Στο: Nippold, M. A. (ed.), *Later language development: Ages through nineteen* (pp. 29-48). Austin, TX: Pro-Ed.

Nippold, M. (1998). *Later language development: The school age and adolescent years*. Austin, TX: Pro-Ed.

Nippold, M., Hegel, S., Sohlberg, M., and Schwartz, I. (1999). Defining abstract entities: Development in pre-adolescents, adolescents, and young adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 473-481.

Nippold, M. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*, 166-176.

Norman, S., Kemper, S. & Kynette, D. (1992). Adults' reading comprehension: Effects of syntactic complexity and working memory. *Journal of Gerontology Psychological Sciences*, 4, 258 – 265.

Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation. Στο: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (eds.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ochoa, S. H. & Palmer, D. J. (1991). A sociometric analysis of between – group differences and within – group status variability of Hispanic learning disabled and non-handicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly*, 14, 208 – 218.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London, UK: Pinter Publishers. ...

Orton, S. T. (1925). Word-Blindness in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.

Orton, S. T. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York: W. W. Norton.

Pappeti, O., Cornoldi, C., Pettavino, A., Mazzoni, G. & Borkowski, J. (1992). Metamemory judgements and allocation of study times in good and poor

- comprehenders. Στο: Scruggs, T.F. & Mastropieri, M.A. (eds.) *Advances in learning and behavioral disabilities*. Greenwich, CT: JAI.
- Passe, J. & Beatie, J. (1994). Social studies instruction for students with mild disabilities: A progress report. *Remedial and Special Education*, 15,227-233.
- Pennington, B., Smith, S., Kimberling, W., Green, P. & Haith, M. (1987). Left handedness and immune disorders in familial dyslexics. *Archives of Neurology*, 44, 634-639.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A. & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. Στο: Wong, B.Y.L. (ed.) *Learning about learning disabilities (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Academic Press.
- Peterson, C. L. (1993). *Background knowledge and the decomposition of literacy in skilled adult readers*, Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Radinovitch, R. D. (1968). Reading problems in children: Definitions and classifications. Στο: Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Rafaelli, M., and Duckett, E. (1989). «We were just talking...»: conversations in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 567-581.
- Reed, V., Griffith, F., and Rasmussen, A. (1998). Morphosyntactic structures in the spoken language of older children and adolescents. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 12, 163-181.
- Reid, L.G., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). «A Definition of Dyslexia». *Annals of Dyslexia*, 53, 1-15.
- Rhea, P. (2001). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: assessment and intervention*. London: Mosby.
- Rourke, B. P. (1978). Neuropsychological Research in Reading Retardation: A Review. Στο: Benton, A. & Pearl, D. (επιμ.), *Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press, 141-71.
- Sarbonie, E. J. & Kauffman, J. M. (1986). Social acceptance of learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 9, 55-60.
- Scott, C. (1999). Learning to write. Στο: Catts, H. & Kamhi, A. (eds.), *Language and reading disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Seymour, P. H. K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Seymour, P. H. K. & Elder, L. (1986). Beginning Reading without Phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.
- Shapiro, E. (2004). *Academic skills problems. Direct assessment and intervention*. New York: The Guilford Press.
- Shaywitz, S. E., Escobar, M. D., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M. & Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *The New England Journal of Medicine*: 326 (3): 145-150.
- Shaywitz, S. E. and Shaywitz, B.A. (2001). The neurobiology of Reading and Dyslexia. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy: Vol. 5, Iss.A.
- Sisterhen, S. H. & Gerber, P. J. (1989). Auditory, visual and multisensory nonverbal social perception in adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 245 – 249.
- Snowling, M.J. (1998). Dyslexia as a phonological Deficit: Evidence and Implications. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3 (1), 4-11.
- Snowling, M.J. (2000). Language and literacy skills: Who is at risk and why. Στο: Bishop, D. & Leonard, L. B. (eds.) *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Solity, J. (1991). Special needs: a discriminatory concept? Στο: Gross, J., *Special needs in the primary school: a school development programme*. Bristol.
- Stahl, S.A. & Nagy, W.E. (2006). *Teaching Words Meanings*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K.E., West, R.F., Cunningham, A.E., Cipelewski, J. & Siddiqui, S. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinant of reading comprehension problems. Στο: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (eds.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swanson, H.L. (1988). Comments, contercomments and new thoughts. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 289-298.
- Tallal, P., Miller, S. & Fitch, R. (1993). Neurobiological basis of speech: A case for the preeminence of temporal processing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 27-47.

Taylor, R. (1997). Assessment of Exceptional Students: Educational and Psychological procedures. Στο: Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Thomson M. & Wilsher, C. (1979). Some aspects of memory in dyslexics and controls. Στο: Gruneberg, M., Morris, P., Sykes, R. (eds.), *Practical aspects of memory*. London: Academic Press.

Tur-Kaspa, H. & Bryan, T.H. (1994). *Social information: Processing skills of students with learning disabilities*. Learning Disabilities Research and Practice, 9, 12-23.

Velluntino, F.R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256, 20-27.

Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.

Vernon, M. D. (1979). Variability in reading retardation. *British Journal of Psychology*, 70 (1), 7-16.

Vos, S. & Friederici, H. (2003). Intersentential syntactic context effects on comprehension: The role of working memory. *Cognitive Brain Research*, 16, 111 – 122.

Wallach, G. P. & Miller, L. (1988). *Language intervention and academic success*. San Diego, CA: College Hill Press.

Waterman, B. (1994). Assessing children for the presence of a disability. *National Information Center for Children and Youth with Disability, News Digest*, vol. 4. N. 1.111.

Whitmore, K. (2000). Adolescence as a developmental phase: A tutorial. *Topics in Language Disorders*, 20 (2), 1-14.

Wong, B.Y.L, Wong, R. & LeMare, L. (1982). The effects of knowledge of criterion task on comprehension and recall in normally achieving and learning disabled children. *Journal of Educational Research*, 76, 119 – 126.

Wong, B.Y.L. (1986). Metacognition and Special Education. *The Journal of Special Education*, 20(1), 9 – 29.

Wong, B.Y.L. (1996). *The ABCs of learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

Wong, B.Y.L., Wong, R., Perry, N. & Sawatsky, D. (1986). The efficacy of a self-questioning summarization strategy for use by underachievers and learning disabled adolescents. *Learning Disability Focus*, 2, 20-35.

Yell, M.L. & Drasgow, E. (1999). A legal analysis of inclusion. *Preventing school failure*, 43, 118-123.

Οι φωτογραφίες προέρχονται από το αρχείο του Ανδρέα Γκανάτσιου, andganel@yahoo.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία.

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

1. Φύλο: άντρας γυναίκα
2. Ηλικία: κάτω των 35 36- 50 άνω των 51
3. Ειδικότητα: ΠΕ:
4. Χρόνια υπηρεσίας: 1-10 , 11-20 , 21-30 , 30 και άνω
5. Τώρα υπηρετώ σε : Γυμνάσιο
Λύκειο
Τεχνική εκπαίδευση
Άλλού Διευκρινίστε:

B. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

6. Έχετε εξετάσει προφορικά μαθητές με δυσλεξία την τελευταία πενταετία;
Ναι Όχι

7. Πώς χαρακτηρίζετε γενικά το επίπεδο των γνώσεών σας για τη δυσλεξία;

Πολύ καλό	Μέτριο	Χαμηλό	Δε διαθέτω γνώσεις
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Έχετε επιμορφωθεί στις μαθησιακές δυσκολίες (ημερίδες, σεμινάρια, δίπλωμα εξειδίκευσης, μεταπτυχιακές σπουδές);

Ναι Όχι

Αν ναι, διευκρινίστε:

- Ημερίδες / Σεμινάρια
Σεμινάρια ετήσιας τουλάχιστον διάρκειας
Δίπλωμα εξειδίκευσης / Μεταπτυχιακός τίτλος
Άλλο

9. Είχατε αποκτήσει γνώσεις για τη δυσλεξία κατά τη βασική σας εκπαίδευση;
Ναι Όχι

10. Μπορείτε να διακρίνετε αν κάποιος μαθητής σας είναι «τεμπέλης» ή αν μαθαίνει με δυσκολία;

Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

11. Έχετε παραπέμψει κάποιο μαθητή σας στο Κ.Δ.Α.Υ.;

Ναι Όχι

12. Γνωρίζετε τις διευκολύνσεις που παρέχει η πολιτεία στους δυσλεξικούς μαθητές σχετικά με την απαλλαγή τους από τις γραπτές εξετάσεις;

Τις γνωρίζω καλά	Ναι, αλλά ασαφώς	Δεν τις γνωρίζω
------------------	------------------	-----------------

--	--	--

Γ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

13. Θεωρείτε ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους συμμαθητές τους;

Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

14. Θεωρείτε δίκαιο να απαλλάσσονται οι δυσλεξικοί μαθητές από τις γραπτές εξετάσεις;

Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

15. Δίνετε περισσότερο χρόνο στους δυσλεξικούς μαθητές για να απαντήσουν;

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

16. Διδάσκετε στους δυσλεξικούς μαθητές στρατηγικές, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην προφορική εξέταση;

Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο:

- Ναι, προσπαθώ όσο μπορώ
- Όχι, γιατί δε γνωρίζω τέτοιες στρατηγικές
- Όχι, γιατί δεν υπάρχει χρόνος
- Άλλο :

Δ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

17. Θεωρείτε ότι το σχολικό εγχειρίδιο (του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκετε) είναι κατάλληλο για τους δυσλεξικούς μαθητές;

Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο:

- Ναι, γιατί όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται με τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά.
- Ναι, αλλά χρειάζονται προσαρμογές.
- Κάποια κεφάλαια πρέπει να τροποποιηθούν, ώστε το περιεχόμενό τους να γίνεται κατανοητό από τους δυσλεξικούς μαθητές.
- Όχι, είναι εντελώς ακατάλληλο.
- Άλλο :

18. Προσαρμόζετε το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείτε, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του δυσλεξικού μαθητή;

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

19. Υπάρχει ανάγκη για διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών.

Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>	Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>
----------------------------------------------	----------------------------------------------	----------------------------------------------	----------------------------------------------

20. Χρησιμοποιείτε εποπτικό υλικό;

Τις περισσότερες φορές <input type="checkbox"/>	Κάποιες φορές <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
-------------------------------------------------	----------------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

21. Αν υπήρχε προσαρμοσμένος εξοπλισμός και εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών, θα τα χρησιμοποιούσατε;
 Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η
22. Πιστεύετε ότι οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικές τάξεις;
 Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

Ε. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

23. Νιώθω ανεπαρκής κάθε φορά που καλούμαι να εξετάσω ένα δυσλεξικό μαθητή.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

24. Είμαι επιεικής απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

25. Τείνω να ευνοώ στη βαθμολογία το δυσλεξικό μαθητή, γιατί ξέρω ότι δεν έχει τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με τους άλλους μαθητές.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

26. Έχω επιφυλακτική στάση απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή, γιατί δεν είμαι σίγουρος για τη γνησιότητα της γνωμάτευσης που τον απαλλάσσει από τη γραπτή εξέταση.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

27. Οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να εξετάζονται σε θέματα προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες.

Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>	Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>
-------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------

ΣΤ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

28. Νιώθω ότι η διδασκαλία μου είναι ανεπαρκής για το δυσλεξικό μαθητή.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

29. Οι υπόλοιποι μαθητές «πετάγονται» και δεν αφήνουν χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

30. Οι υπόλοιποι μαθητές θεωρούν απώλεια χρόνου την κάθε καθυστέρηση που γίνεται, προκειμένου να διευκολυνθεί ο δυσλεξικός μαθητής.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

31. Η πίεση να «βγει η ύλη» είναι ασφυκτική.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

32. Αν κάνω προσαρμογές στη διδασκαλία μου προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή, υπάρχει κίνδυνος να «μείνω πίσω» στη διδακτέα ύλη.

Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>	Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>
----------------------------------------------	----------------------------------------------	----------------------------------------------	----------------------------------------------

33. Συμβουλευέστε τη διάγνωση και τις οδηγίες του Κ.Δ.Α.Υ., προκειμένου να τροποποιήσετε τη διδασκαλία σας;

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

34. Θεωρείτε ότι η διάγνωση και οι οδηγίες του Κ.Δ.Α.Υ. σας διευκολύνουν στο διδακτικό σας έργο;

- Ναι, με καθοδηγούν αρκετά
- Ναι, αλλά θα ήθελα περισσότερη καθοδήγηση στην πράξη
- Όχι, είναι εκτός σχολικής πραγματικότητας
- Όχι, η ορολογία είναι δυσνόητη και οι οδηγίες ασαφείς
- Άλλο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Παρακαλώ συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο:

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

1. Φύλο: αγόρι κορίτσι
2. Τάξη: Α' Λυκείου
Β' Λυκείου
Γ' Λυκείου
3. Πώς θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου ως μαθητή;
- Καλός μαθητής Μέτριος
 Αδύναμος Έχω μαθησιακές δυσκολίες

B. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

4. Έχεις ή είχες κάποιο συμμαθητή με δυσλεξία; Ναι Όχι
5. Πώς χαρακτηρίζεις γενικά το επίπεδο των γνώσεών σου για τη δυσλεξία;
- | | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------|
| Πολύ καλό <input type="checkbox"/> | Μέτριο <input type="checkbox"/> | Χαμηλό <input type="checkbox"/> | Δε διαθέτω γνώσεις <input type="checkbox"/> |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------|
6. Μπορείς να διακρίνεις αν κάποιος συμμαθητής σου είναι «τεμπέλης» ή αν μαθαίνει με δυσκολία;
- Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η
7. Γνωρίζεις τις διευκολύνσεις που παρέχει η πολιτεία στους δυσλεξικούς μαθητές σχετικά με την απαλλαγή τους από τις γραπτές εξετάσεις;
- | | | |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|
| Τις γνωρίζω καλά <input type="checkbox"/> | Ναι, αλλά ασαφώς <input type="checkbox"/> | Δεν τις γνωρίζω <input type="checkbox"/> |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|
8. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι λιγότερο έξυπνοι;
- Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

Γ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

9. Θεωρείς ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους;
- Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η
10. Θεωρείς δίκαιο να απαλλάσσονται οι δυσλεξικοί μαθητές από τις γραπτές εξετάσεις;
- Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η
11. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερο χρόνο στους δυσλεξικούς μαθητές, για να απαντήσουν;
- | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
12. Θεωρείς ότι ο δυσλεξικός μαθητής χρησιμοποιεί τη δυσλεξία ως δικαιολογία, για να μην είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του;

Ναι

Όχι

Δεν είμαι σίγουρος/η

Δ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

13. Θεωρείς ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι κατάλληλο για τους δυσλεξικούς μαθητές; Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο:

- Ναι, γιατί όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται με τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά.
 Ναι, αλλά χρειάζονται προσαρμογές.
 Κάποια κεφάλαια πρέπει να τροποποιηθούν, ώστε το περιεχόμενό τους να γίνεται κατανοητό από τους δυσλεξικούς μαθητές.
 Όχι, είναι εντελώς ακατάλληλο.

Ε. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

14. Οι καθηγητές τείνουν να ευνοούν στη βαθμολογία το δυσλεξικό μαθητή.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

15. Οι καθηγητές είναι επιεικείς απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

16. Οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να εξετάζονται σε θέματα προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες.

Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>	Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>
-------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------

17. Οι δυσλεξικοί μαθητές στις εξετάσεις είναι καταδικασμένοι σε αποτυχία

Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>	Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>
-------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------

ΣΤ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

18. Αν είχες μαθησιακές δυσκολίες, θα το έλεγες σε κάποιον φίλο;

Ναι

Όχι

Δεν είμαι σίγουρος/η

19. Οι υπόλοιποι μαθητές «πετάγονται» και δεν αφήνουν χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

20. Θεωρώ απώλεια χρόνου την κάθε καθυστέρηση που γίνεται, προκειμένου να διευκολυνθεί ο δυσλεξικός μαθητής.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

21. Αν ο καθηγητής κάνει προσαρμογές στη διδασκαλία προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή, υπάρχει κίνδυνος να «μείνουμε πίσω» στη διδακτέα ύλη.

Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>	Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/>	Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/>
-------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------	-------------------------------------------

22. «Πετάγομαι» κατά τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς να μου έχει δοθεί ο λόγος και δεν αφήνω χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

23. Όταν ο καθηγητής λέει και ξαναλέει τα ίδια πράγματα προτιμώ να μιλάω με το διπλανό/ή μου.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

24. Θα σε ενοχλούσε η παρουσία ενός παιδιού με δυσλεξία στην τάξη;
Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

25. Πιστεύεις ότι οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικές τάξεις;
Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

26. Οι υπόλοιποι μαθητές ειρωνεύονται το δυσλεξικό μαθητή για τις επιδόσεις του στην ανάγνωση.

Πάντα <input type="checkbox"/>	Συχνά <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Ποτέ <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

27. Έχεις σχολιάσει άσχημα κάποιο δυσλεξικό συμμαθητή σου για τα ορθογραφικά του λάθη;
Ναι Όχι

28. Θα βοηθούσες ένα δυσλεξικό συμμαθητή σου στις σχολικές του υποχρεώσεις;
Ναι Όχι

Αν ναι, με ποιο τρόπο;

- Θα του έδινα τις σημειώσεις μου
- Θα τον άφηνα να αντιγράψει τις ασκήσεις από το τετράδιό μου
- Θα του εξηγούσα τα σημεία που δεν καταλαβαίνει
- Θα τον υπερασπιζόμουν
- Όλα τα παραπάνω

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000073923

