

Τ.Ε.Ι. ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΟΝΑΔΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θ Ε Μ Α

“ ΠΑΙΔΙΑ με ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ στους ΝΟΜΟΥΣ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ
και ΛΑΡΙΣΑΣ ”



ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΣ : ΚΑΤΣΑΚΙΩΡΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 2001014
ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ : ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΠΟΥΛΟΣ ΦΩΤΙΟΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ

Οκτώβριος 2006
ΚΑΡΔΙΤΣΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ..... | 3 |
| 1.1 Ορισμός..... | 3 |
| 1.2 Χαρακτηριστικά στη μάθηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες..... | 10 |
| 2. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΛΟΓΟΣ – ΟΜΙΛΙΑ..... | 14 |
| 2.1 Η Ψυχολογία του γραπτού και του προφορικού λόγου και η μεταξύ τους σχέση..... | 17 |
| 2.2 Ο Προφορικός και γραπτός λόγος και η σχέση τους με την ανάγνωση..... | 19 |
| 3. ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ..... | 22 |
| 3.1 Η Δυσλεξία..... | 22 |
| 3.2 Η Δυσγραφία..... | 31 |
| 4. ΜΕΤΡΑ ΠΟΥ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΝΟΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ..... | 34 |
| 4.1 Αρμόδιοι φορείς για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες..... | 40 |
| 5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟΥΣ ΝΟΜΟΥΣ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ ΚΑΙ ΛΑΡΙΣΑΣ..... | 43 |
| 6. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .. | 45 |
| 6.1 Σκοπός της έρευνας..... | 45 |
| 6.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας..... | 46 |
| 6.2.1 Εργαλεία της έρευνας..... | 47 |
| 6.2.2 Επιλογή μεθόδου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων..... | 48 |
| 6.2.3 Επιλογή χώρου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων..... | 48 |

| | |
|---------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.4 Το μέγεθος του δείγματος..... | 48 |
| 6.2.5 Καταχώριση και επεξεργασία δεδομένων..... | 48 |
| 6.2.6 Περιορισμοί της έρευνας..... | 48 |
| 7. Τα ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ. | |
| 7.1 Δημογραφικά και Κοινωνικά χαρακτηριστικά | 49 |
| 7.1.1. Η ηλικία του δείγματος..... | 49 |
| 7.1.2. Το φύλο του δείγματος..... | 49 |
| 7.1.3. Η υπηκοότητα του δείγματος..... | 49 |
| 8. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΝΟΜΟ | |
| ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΛΑΡΙΣΑΣ..... | 50 |
| 8.1 ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ..... | 53 |
| 8.1.1 Δάσκαλοι – Καρδίτσα..... | 53 |
| 8.1.2 Δάσκαλοι – Λάρισα..... | 62 |
| 8.1.3. Μαθητές – Καρδίτσα | 71 |
| 8.1.4 Μαθητές– Λάρισα..... | 81 |
| 8.5 Ανάλυση Ερωτήσεων – Απαντήσεων – Συμπεράσματα..... | 90 |
| ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ | |
| ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 112 |
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ..... | 113 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι : ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ | |
| ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ ΚΑΙ Ο ΡΥΘΜΟΣ ΕΞΑΠΛΩΣΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ | |
| ΣΧΟΛΕΙΑ..... | 115 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ..... | 126 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 134 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες απασχολούν ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Την τελευταία εικοσαετία, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται με πολλές μορφές...οπτική, ακουστική, κινητικού ελέγχου, δυσκολία στην επικοινωνία, στη λογική επεξεργασία πληροφοριών, κ.λ.π. Η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους πρέπει να περιλαμβάνει μια ολιστική προσέγγιση η οποία να λαμβάνει υπόψη της τις εκπαιδευτικές, σωματικές, ψυχολογικές και ιατρικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Το άτομο που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες έχει συνήθως νοημοσύνη μέσου όρου ή πάνω από τον μέσο όρο. Παρόλα αυτά για κάποιον γνωστό ή άγνωστο λόγο υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στο δυναμικό του ατόμου (τι θα μπορούσε δυνητικά να πετύχει), και στο τι πραγματικά πετυχαίνει στη ζωή του. Στα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται μια μεγάλη γκάμα από χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του παιδιού. Πρέπει να σημειωθεί ότι κάποια απ' αυτά τα συμπτώματα μπορεί να παρουσιαστούν σε όλα τα παιδιά σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξής τους. Εκείνο που πρέπει να θυμόμαστε είναι ότι το άτομο με μαθησιακή δυσκολία εμφανίζει μια ομάδα από συμπτώματα που συνοδεύουν το παιδί στην εξελικτική του πορεία και δεν εξαφανίζονται με το πέρασμα του χρόνου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην πρώτη ενότητα, γίνονται αναφορές στο τι είναι μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στην δεύτερη ενότητα αναλύω το τι είναι λόγος, ομιλία, τη ψυχολογία του γραπτού και του προφορικού λόγου. Η ανάλυση αυτών των στοιχείων γίνεται, γιατί το μεγαλύτερο μέρος των μαθησιακών δυσκολιών αφορά την ομιλία και τον γραπτό λόγο, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε καλύτερα το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών.

Στην τρίτη ενότητα, ως συνέχεια της δεύτερης ενότητας, γίνεται αναφορά στις κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες του γραπτού λόγου στο σύγχρονο σχολείο, τη Δυσλεξία και τη Δυσγραφία

Στην τέταρτη ενότητα, γίνεται μια γενική αναφορά στα μέτρα που λαμβάνει η πρόνοια στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Στην πέμπτη ενότητα, γίνεται αναφορά στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στους Νομούς Καρδίτσας και Λάρισας.

Στην έκτη ενότητα, περιγράφεται ο σχεδιασμός και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, δηλαδή τα στάδια που ακολουθήθηκαν και τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Στην έβδομη ενότητα, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος όπως : Δημογραφικά και Κοινωνικά χαρακτηριστικά (η ηλικία, το φύλο, η υπηκοότητα).

Στην όγδοη ενότητα, αναφέρονται τα στατιστικά στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών στο νομό Καρδίτσας και στο νομό Λάρισας και γίνεται η ανάλυση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του δείγματος που αφορά δασκάλους και μαθητές δύο σχολείων, της Καρδίτσας και της Λάρισας αντίστοιχα και εκφράζονται τα συμπεράσματα από την ανάλυση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Ορισμός

Ο καθένας μπορεί να βρει, στην Ελληνική και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, πολλούς ορισμούς σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Μερικοί από αυτούς είναι οι ακόλουθοι: *Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος· μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχει σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δε συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων (Hammill, 1990)¹. Στους διάφορους ορισμούς που έχουν προταθεί κατά καιρούς –για τις Μαθησιακές Δυσκολίες- υπάρχουν ορισμένα κοινά σημεία στα οποία προσδίδεται άλλοτε μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη έμφαση. Ορισμένα από αυτά τα κοινά σημεία τα οποία και εμφανίζονται συχνότερα στους διάφορους ορισμούς, είναι τα πιο κάτω:*

- α) *Νευρολογική δυσλειτουργία:* Σε πολλές περιπτώσεις οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνδέονται με κάποια ήπια μορφή εγκεφαλικής δυσλειτουργίας η οποία μπορεί να διαγνωσθεί μόνο έμμεσα δηλαδή με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού.
- β) *Ανιση ή μη αρμονική ανάπτυξη επιμέρους γνωστικών λειτουργιών.* Δηλαδή, σε ορισμένους τομείς οι επιδόσεις του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να είναι καλύτερες και από το μέσο όρο ενώ σε άλλες είναι ιδιαίτερα χαμηλές.

¹ (Παντελιάδου, 2000, σελ. 18)

- γ) *Δυσκολία στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και της μάθησης γενικότερα, π.χ. ομιλία, ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, κινητικές δεξιότητες, αντιληπτικές ικανότητες κ.τ.λ.*
- δ) *Διαφορά μεταξύ απόδοσης και νοητικού δυναμικού: Δηλαδή, οι επιδόσεις του παιδιού στον τομέα της σχολικής μάθησης δεν είναι ανάλογες με το νοητικό του επίπεδο.*
- ε) *Αποκλεισμός άλλων αιτιών: Οι Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού δε σχετίζονται με νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακά προβλήματα, περιβαλλοντικά αίτια.*

Ο ορισμός δι' αποκλεισμού άλλων αιτιών θεωρείται από πολλούς ειδικούς ως ο πλέον έγκυρος και αποτελεί συχνά το βασικό κριτήριο για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στις περιπτώσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται επίσης ορισμένα συνοδά χαρακτηριστικά τα οποία δημιουργούν στο παιδί προβλήματα προσαρμογής. Στη διεθνή βιβλιογραφία ως συνοδά χαρακτηριστικά (ή συνοδά προβλήματα) αναφέρονται συνήθως τα πιο κάτω:

1) Υπερκινητικότητα, 2) Διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής, 3) Αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες και αδυναμία γενικού συντονισμού, 4) Ειδικές Δυσκολίες σε σχολικά μαθήματα, 5) Συναισθηματική αστάθεια, 6) Αταξία μνήμης και σκέψης, 7) Πρόβλημα γλωσσικής ανάπτυξης, 8) Πρόβλημα κοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί πως υπάρχει από τα παιδιά της συγκεκριμένης κατηγορίας, δυσκολίες στη διάκριση μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών προβλημάτων. Γι' αυτό ανάλογα με την υπόθεση που κάνει ο κάθε ειδικός για τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών ανάλογα είναι και τα πρωτογενή ή δευτερογενή προβλήματα που διακρίνει.

Ένας ακόμα ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι που δίνεται από την Ζωή Μπαμπλέκου. Σύμφωνα με την παραπάνω ψυχολόγο, ο όρος «Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες» καθιερώθηκε στην Αγγλία με την Εκπαιδευτική Πράξη του 1981. Αναφέρεται σε παιδιά, που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης, αν και η νοητική ανάπτυξη και οι γενικότερες γνωστικές τους ικανότητες βρίσκονται σε φυσιολογικό ή υψηλό επίπεδο. Τα προβλήματα εμφανίζονται συνήθως σε μια ή και περισσότερες περιοχές του σχολικού προγράμματος, όπως για παράδειγμα, στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά, προφορικό λόγο. Η ομάδα αυτή αποτυγχάνει για φαινομενικά ανεξήγητους λόγους, δεδομένου ότι δεν παρουσιάζει κάποια εμφανή νευρολογικά, οργανικά, ψυχολογικά, κοινωνικά ή άλλα προβλήματα, που πιθανώς θα ερμήνευαν τη σχολική τους αποτυχία.

Ένας ακόμα σημαντικός ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι εκείνος που δίνεται από τον Nubuzoka (2000). Σύμφωνα με τον Nubuzoka ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως, προκειμένου να συμπεριλάβει: α) όσα άτομα έχουν προβλήματα που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος (αυτή είναι η κυρίαρχη χρήση του όρου στις ΗΠΑ, για παράδειγμα) και/ή β) τα άτομα με διανοητικές δυσκολίες που χαρακτηρίζονται από χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (αυτή η κοινή χρήση του όρου στη Μεγάλη Βρετανία).

Την ίδια θεώρηση, σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, (και τον παραπάνω διαχωρισμό τους) τη συναντάμε επίσης και στις απόψεις του Moseley (1985). Συγκεκριμένα, ο ερευνητής αυτός ισχυρίζεται (όπως και ο Nubuzoka), ότι οι «Δυσκολίες Μάθησης» (learning difficulties) είναι ένας γενικός χαρακτηρισμός που υποδηλώνει όχι μόνο την περίπτωση της βραδείας ανάπτυξης², αλλά όλες τις περιπτώσεις καθυστέρησης που δεν καλύπτονται από τον όρο «Βραδεία Ανάπτυξη» (λ.χ. ένα δεκάχρονο παιδί με ΔΝ 145 που η αναγνωστική του ηλικία είναι μόλις πάνω από τον μέσο όρο). Οι Δυσκολίες Μάθησης μπορούν ίσως να ορισθούν καλύτερα με βάση τις θεμελιώδεις δραστηριότητες των σχολικών μας προγραμμάτων: τις γλωσσικές (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή), τις μαθητικές και τις πρακτικές δραστηριότητες.

Ένας ακόμα σημαντικός ορισμός σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι αυτός που δίνεται από τον S. Kirk³ (1972) ο οποίος, ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες με τον εξής τρόπο: Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία, κ.τ.λ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες». Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε

² Κάτω από το μέσο όρο της ηλικίας του (ανεξάρτητα από το δείκτη νοημοσύνης).

³ Στο Βιβλίο (Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, 1987), Σε Επιμέλεια της Καλλιδικάκη Θ.

τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες.

Σύμφωνα με τον Σακκά Β. (2002), για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή τις Δυσκολίες στη Μάθηση έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί, χωρίς όμως να έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας. Οι ορισμοί προσαρμόστηκαν στις θεωρίες και το πλαίσιο αυτών που τους διατύπωσαν κι έτσι έχουμε πληθώρα ορισμών. Οι Surran & Rizzo (1979) αναφερόμενοι στη διαφορετικότητα των ορισμών σημειώνουν ότι αυτό οφείλεται στις διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των εμπλεκόμενων ερευνητών και κυρίως στη σκοπιά από την οποία αντιμετωπίζουν το θέμα, δηλαδή, την παιδαγωγική, την ιατρική ή τη ψυχολογική. Επειδή οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να εμφανιστούν με πολλούς τρόπους, είναι δύσκολο να τις διαγνώσουμε, να ανακαλύψουμε τις αιτίες τους ή να τις θεραπεύσουμε (National Institute of Mental Health (MINH), 1999).

Ο Samuel Kirk, όπως είδαμε και παραπάνω, το 1972 όρισε τις Μαθησιακές Δυσκολίες τις διαταραχές που μπορούν να παρουσιάσουν τα παιδιά σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου και δεν οφείλονται σε βαριές αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Σύμφωνα με τον Kirk τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν μια *εξελικτική ανομοιογένεια* στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες.

Παρόμοιες θέσεις συναντάμε και στους Das, J.P. et. al. (1975), οι οποίοι αποσυνδέουν τις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες από τις Μαθησιακές Δυσκολίες και υποστηρίζουν ότι μπορεί να συνυπάρχουν, αλλά δεν είναι απαραίτητη αυτή η συνύπαρξη. Από τον vellutino F. R (1978 & 1975) οι Μαθησιακές Δυσκολίες ορίστηκαν σαν αντιληπτική ανεπάρκεια των παιδιών για συγκεκριμένες αντιληπτικές διεργασίες.

Εκπαιδευτικό καθαρά ορισμό για τις Μαθησιακές Δυσκολίες δίνουν οι Mason A. W. & Benton A. L. (1967), που τις ορίζουν ως αποτυχία του παιδιού να αποκτήσει μια σχολική δεξιότητα, παρόλο που οι μαθησιακοί παράγοντες είναι ικανοποιητικοί. Παρόμοιο ορισμό για τις Μαθησιακές Δυσκολίες δίνει και ο Κυπριωτάκης Α. (1989, σελ. 58) και τις ορίζει ως πτώση της επίδοσης ενός μαθητή κάτω από το επίπεδο του σταδίου εξέλιξής του.

Οι Rutter M. & Yule W. (1975, σελ. 181-197), εξετάζοντας κυρίως τις αναγνωστικές δυσκολίες, τις διαχώρισαν σε δύο κατηγορίες, τη συγκεκριμένη αναγνωστική καθυστέρηση, η οποία ορίστηκε ως σημαντική ασυμφωνία ανάμεσα στα αναμενόμενα και στα παρατηρούμενα αναγνωστικά επιτεύγματα μαζί με την έλλειψη άλλων μαθησιακών προβλημάτων και τη γενική αναγνωστική καθυστέρηση, η οποία ορίστηκε ως έλλειψη ασυμφωνίας ανάμεσα στα αναμενόμενα και στα παρατηρούμενα αναγνωστικά επιτεύγματα εξαιτίας γενικών μαθησιακών προβλημάτων. Οι Ferguson B. & Μεγαλοοικονόμου Θ. (1987,) αναφέρουν ότι από κλινική σκοπιά ο όρος Μαθησιακή Δυσκολία υποδεικνύει ότι, σε ορισμένους τουλάχιστον τομείς, η σχολική επίδοση του παιδιού δε φτάνει στα επίπεδα που προβλέπονται σύμφωνα με τους δείκτες των νοητικών του ικανοτήτων. Ευρύτερο ορισμό δίνει ο Mercet C. (1979) που ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως δυσκολίες σχολικής μάθησης, σαν αντιληπτικές, γλωσσικές ή κινητικές διαταραχές, σαν κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα και τέλος σαν αδυναμία μνήμης ή προσοχής.

Το National Joint Committee on Learning Disabilities (1987, σελ. 107-113), επιστημοποιεί τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες, τις διαχωρίζει από πολλαπλές αναπηρίες και άλλες ανεπάρκειες, τις αιτιολογεί κυρίως με δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, αλλά τονίζεται και ο ρόλος του περιβάλλοντος μάθησης και τέλος τις καθορίζει σαν διαταραχές, που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών λόγου, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με το National Institute of Mental Health (NIMH) (1999) είναι μια δυσλειτουργία που επηρεάζει την ικανότητα των ανθρώπων είτε να ερμηνεύσουν αυτό που βλέπουν και ακούνε είτε να συνδέσουν πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Αυτοί οι περιορισμοί μπορεί να φανούν με πολλούς τρόπους- σαν συγκεκριμένες δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, στο συνδυασμό, τον αυτοέλεγχο ή την προσοχή. Τέτοιες δυσκολίες εκτείνονται και στη σχολική δουλειά και μπορούν να εμποδίσουν τη μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής ή των μαθηματικών. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να είναι για ολόκληρη τη ζωή και σε πολλές περιπτώσεις επηρεάζουν πολλά κομμάτια της ζωής ενός ανθρώπου: το σχολείο ή τη δουλειά, τις καθημερινές «ρουτίνες», την οικογενειακή ζωή και μερικές φορές και τις φιλίες και τις σχέσεις. Σε μερικούς ανθρώπους πολλές Μαθησιακές

Δυσκολίες μπορεί να είναι εμφανείς. Άλλοι μπορεί να έχουν ένα, απομονωμένο Μαθησιακό πρόβλημα, που έχει μικρή επιρροή σε άλλες περιοχές της ζωής τους.

Στις Η.Π.Α. σύμφωνα με τη νομοθεσία η Μαθησιακή Δυσκολία ορίζεται ως ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στην εξυπνάδα ενός ατόμου (IQ) και τις δεξιότητες που έχει το άτομο σε κάθε ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι ένα σοβαρά καθυστερημένο δεκάχρονο παιδί, που μιλάει όπως ένα εξάχρονο, πιθανόν να μην έχει γλωσσική ή λεκτική αναπηρία, δηλαδή Μαθησιακές Δυσκολίες. Έχει γίνει γνώστης της γλώσσας μέχρι τα όρια της εξυπνάδας του. Από την άλλη, ένας μαθητής της πέμπτης που έχει IQ 100 και δε μπορεί να γράψει μια απλή πρόταση, έχει πιθανότητα Μαθησιακές Δυσκολίες (National Institute of Mental Health (MNH) 1999). Η άμεση σύνδεση του Δείκτη Νοημοσύνης⁴ με τις Μαθησιακές Δυσκολίες εγείρει ερωτηματικά, που σχετίζονται με την αξιοπιστία του Δείκτη Νοημοσύνης, τους τρόπους υπολογισμού του, καθώς και την αυτόνομη σημαντικότητά του, χωρίς διασύνδεση με άλλους παράγοντες. Σύμφωνα με το MNH οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να ορίζονται ως αναπτυξιακές δυσκολίες στο λόγο και στη γλώσσα, προβλήματα που είναι συχνά οι πρώτες ενδείξεις Μαθησιακών Δυσκολιών, με συμπτώματα στην έκφραση, την άρθρωση ή την αντίληψη. Μπορεί να ορίζονται, επίσης, ως καθυστερημένη ανάπτυξη σε γλωσσικές ή μαθηματικές ικανότητες, με συμπτώματα στο διάβασμα, το γράψιμο ή στη μαθηματική σκέψη. Μπορεί ακόμα, ανάλογα με την περίπτωση, να οριστούν ως κινητικές ή ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές, όταν υπάρχουν δυσκολίες στην απόκτηση γλωσσικών, ακαδημαϊκών και κινητικών προσόντων, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα μάθησης, αλλά δεν αποτελούν συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή. Σ' αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται και δυσκολίες συντονισμού, που οδηγούν σε φτωχή ποιότητα γραψίματος, καθώς και σε συγκεκριμένες δυσκολίες συλλαβισμού και μνήμης.

Η Κάτσιου-Ζαφρανά Μ. (1993, σελ. 39) τονίζει τη σχέση Μαθησιακών Δυσκολιών και Εγκεφάλου, που αναπτύσσεται μέσα σ' ένα στερημένο και αρνητικό περιβάλλον. Αναφερόμενη στον όρο "Μαθησιακές Δυσκολίες" γράφει πως ο όρος είναι πολύ ευρύς και περιλαμβάνει διάφορα προβλήματα, όπως βλάβη του εγκεφάλου, υπερκινητικότητα, ήπιες μορφές διανοητικής καθυστέρησης, δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, που οφείλεται σε λόγους συγκινησιακούς, δυσκολίες γλώσσας, ήπιες μορφές κουφότητας, προβλήματα αντίληψης, κινητική

⁴ Με τη χρήση σταθμισμένου τεστ (π.χ. Αθηνά τεστ), ένας ψυχολόγος είναι σε θέση να προσδιορίσει το Δείκτη νοημοσύνης ενός ατόμου, δηλαδή το δείκτη της εξυπνάδας του συγκεκριμένου ατόμου.

αδεξιότητα και πάνω απ' όλα, προβλήματα ανάγνωσης. Τονίζει ακόμα πως υπάρχει η τάση να ονομάζει κανείς κάθε είδους πρόβλημα του παιδιού σε σχέση με το σχολείο "Μαθησιακό Πρόβλημα". Ο Αλεξάνδρου Κ. (1995, σελ. 8) ορίζει σαν Μαθησιακές Δυσκολίες τις δυσκολίες του μαθητή να καταστήσει μια καθορισμένη διδακτέα ύλη και να επιτύχει ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, πράγματα τα οποία επιτυγχάνουν τα άλλα παιδιά του αντιπροσωπευτικού πληθυσμού της ίδιας ηλικίας, στο ίδιο χρονικό διάστημα και με τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας.

Σε άρθρο των Νέλλα Η. & Νικολάου Γ. (1986) αναφέρεται πως «σχολικές δυσκολίες θεωρούμε κατά ένα μέρος μια συμπεριφορά που δεν αντιστοιχεί στις προσδοκίες των δασκάλων και των γονέων και κατά ένα μέρος μια εσωτερική κατάσταση ανάγκης του παιδιού μπροστά σε υποχρεώσεις, οι οποίες φαίνονται ότι δύσκολα θα εκπληρωθούν». Ανάλογη προσέγγιση συναντάμε και στον Chancerel J.L. (1987, σελ. 302), που υποστηρίζει ότι η σχολική καθορίζεται σε σχέση με ένα χώρο σαφώς καθορισμένο, το σχολείο, με τους κανόνες, τις αξίες και τις λειτουργίες του και από την αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες απαιτήσεις. Οι σχολικοί κανόνες καθορίζουν τη σχολική δυσκολία και οι οικογενειακοί κανόνες την οικογενειακή δυσκολία. Η Clay M. M. (1987, 155-173) σε άρθρο της, με τίτλο «μαθαίνοντας να έχεις Μαθησιακές Δυσκολίες», αμφισβητεί την εγκυρότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών ως κλινικό πρόβλημα και θεωρεί ότι όλες οι γνωστικές δυσχέρειες, που προκαλούν αναγνωστικές δυσκολίες, προέρχονται από αποτυχία να εκτιμήσουν ή να ελέγξουν τις πρώτες αναγνωστικές και γραφικές εμπειρίες ή από την εκπαιδευτική εμπειρία του αναγνώστη με πρόβλημα.

Η Καλαντζή-Αζίζι Α. (1993, σελ. 42) σημειώνει ότι, όταν μιλάμε για «Δυσκολίες Μάθησης» πρέπει να έχουμε υπόψη μας όλο το «σύστημα» σχολικο-μαθησιακή και ψυχοκοινωνικο-μαθησιακή συμπεριφορά, ένα σύστημα συνεχούς ροής και επανατροφοδότησης. Τόσο λοιπόν στον προληπτικό όσο και στον παρεμβατικό χώρο δε μπορούμε να χωρίσουμε τα δυο «μέρη» του συστήματος «μαθησιακή συμπεριφορά». Επίσης δε μπορούμε να αναλύουμε πια μόνο τη σχέση Συμπεριφοράς – Περιβάλλοντος μονοδρομικά, δηλαδή πως και πόσο το περιβάλλον τροφοδοτεί ή συμπράττει στη διατήρηση της συμπεριφοράς, αλλά και πως και πόσο η ίδια η συμπεριφορά πυροδοτεί τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος (π.χ. το γνωστό σχήμα: η μητέρα φωνάζει και μαλώνει το μαθητή, αυτός χρειάζεται όλο και περισσότερη ώρα για το μάθημα κ.ο.κ.).

Ο Δράκος Γ. (1999, σελ. 117) προτάσσει την παιδαγωγική διαδικασία και πράξη στο ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών και τις ορίζει ως μαθησιακό

πρόβλημα, με μαθησιακό «έλλειμμα» ευρείας κλίμακας, βαρύ και μακροπρόθεσμης διάρκειας. Σ' αυτό συμπεριλαμβάνονται η μαθησιακή δυσλειτουργία και η μαθησιακή διαταραχή και ορίζει τέσσερα χαρακτηριστικά του προβλήματος (παρατηρείται στο σύστημα άτομο-περιβάλλον, πρέπει να αντιμετωπισθεί πολυπαραγοντικά, διεπιστημονικά και εξατομικευμένα, ταλανίζει άτομο και περιβάλλον για πολύ χρόνο και πρέπει να ορίζεται μέσω των συνεπειών του) (Σακκάς Β., 2002, σελ. 29-34).

1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Τα παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, εμφανίζουν ένα σύνολο συμπεριφορών που εύκολα αναγνωρίζονται από κάποιον που ασχολείται κάθε μέρα μαζί τους. Η Sally Smith (Απόψεις, 1990) παρομοιάζει τον εγκέφαλο αυτών των παιδιών με έναν πίνακα με διακόπτες, όπου ο πίνακας αυτός έχει κάποια χαλαρά καλώδια τα οποία με τον ένα ή τον άλλο τρόπο βραχυκυκλώνουν τη διαδικασία της μάθησης.

Γενικά Χαρακτηριστικά

1. Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους.
2. Δυσκολεύονται πολύ στις αλληλουχίες, δηλαδή, να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο, να βρίσκουν μια λέξη στο λεξικό κ.τ.λ.
3. Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας» δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις αφού δεν έχει καθόλου στοχαστεί (σκεφτεί) πριν απαντήσουν - είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δε διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογήσει τις εισερχόμενες πληροφορίες, να τις οργανώνει και τις ανακαλέσει, όταν χρειάζεται (Μαρία Μίχου, *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες*, 1998).
4. Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι

- εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιο τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους.
5. Δυσκολεύονται να πάρουν μηνύματα από το τηλέφωνο γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν σε γρήγορο ρυθμό.
 6. Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής οπότε κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους, διότι ο μηχανισμός φιλτραρίσματος του εγκεφάλου ο οποίος ξεχωρίζει αυτό που είναι άσχετο, επουσιώδες και επιτρέπει στο άτομο να συγκεντρωθεί σ' αυτό που είναι ουσιώδες, δεν λειτουργεί (S. Smith, Απόψεις, 1990). Έτσι, προσέχει εξίσου με τη δασκάλα που εξηγεί, τα βήματα που ακούγονται στο διάδρομο ή το κουδούνισμα που κάνουν τα σκουλαρίκια της την ώρα που μιλάει.
 7. Πολλά από τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι πολύ ικανά σε κάποια ή κάποιες δεξιότητες και πολύ αδύνατα σε άλλες π.χ. όταν ένας μαθητής, ενώ έχει σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, διαθέτει μια εκπληκτική ικανότητα να φτιάχνει θαυμάσιες κατασκευές από σύρμα.
 8. Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες.
 9. Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
 10. Θυμούνται το πρόγραμμα της τηλεόρασης αλλά όχι την ορθογραφία απλών καθημερινών λέξεων.
 11. Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή (χαμηλή αυτοεκτίμηση).
 12. Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό μας τα περιγράφουν σαν «ζημιάρικα παιδιά», αδέξια στις κινήσεις.
 13. Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον J. Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης.
 14. Δυσκολεύονται πολύ να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κ.τ.λ.
 15. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.
 16. Έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα ή στη γραφή καθ' υπαγόρευση γιατί ο ρυθμός υπαγόρευσης συνήθως είναι πιο γρήγορος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν.

17. Κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι ή μπορεί να το κρατάνε λάθος (χωρίς αυτό να ισχύει πάντα).

Ειδικά στην ανάγνωση:

1. Αργούν να μάθουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές τους, ανάλογα βέβαια με το βαθμό δυσκολίας και τη βοήθεια που θα τους παρασχεθεί.
2. Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.
3. Όταν διδάσκονται την ανάγνωση, παρατηρείται ένα «κόλλημα» στο συλλαβισμό, κομπιαστό διάβασμα εάν δε βοηθηθούν με «ειδικό πρόγραμμα».
4. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά, εμφανίζουν συχνά μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να μελετούν μόνα τους μαθήματα όπως ιστορία, γεωγραφία, θρησκευτικά κ.τ.λ.
5. Δυσκολεύονται να κρατούν τη σωστή σειρά που διαβάζουν.
6. Δυσκολεύονται να γυρίσουν από τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης.
7. Δε «χρωματίζουν» τη φωνή τους όταν διαβάζουν, ή τη «χρωματίζουν» εκεί που δε χρειάζεται.
8. Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά π.χ. τ-π, γ-χ.
9. Δε σταματούν στην τελεία (σαν να μην τη βλέπουν) ούτε στο κόμμα, ίσως σταματήσουν σε λάθος σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα.
10. Αντιστρέφουν ή αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων σε λέξεις όπως π.χ. αντί «στο» διαβάζουν «τοστ», αντί «έτσι» «εστί».
11. Μαντεύουν λέξεις, παρασυρόμενα από κάποια γνωστή τους συλλαβή ή γράμματα δηλαδή βλέπουν καντήλι και λένε μαντήλι.
12. Εάν, την ώρα που διαβάζουν, σηκώσουν το κεφάλι τους να δουν κάτι, θ' αργήσουν πολύ να βρουν το σημείο που είχαν μείνει.

Ειδικά στη γραφή και ορθογραφία:

1. Παραλείπουν γράμματα ή συλλαβές ή και λέξεις π.χ. γράφουν μλι αντί μέλι, παραρο αντί παράθυρο...
2. Προσθέτουν συλλαβές ή λέξεις εκεί που δε χρειάζεται.
3. Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά π.χ. θ-δ, β-φ, γ-χ.
4. Δε χρησιμοποιούν κεφαλαία ή τα βάζουν εκεί που δε χρειάζονται π.χ. εγώ Πήγα στο σχολείο.

5. Δεν τονίζουν τις λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβή και γενικά δε χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.
6. Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σήμεραστο σχολείοδιαβάσαμεναποίημα . Σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.
7. Οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.
8. Στο «σκέφτομαι και γράφω» το γραπτό τους είναι τόσο περιορισμένο σε νοήματα και ιδέες που μπορεί να περιγραφεί σαν «τηλεγράφημα».
9. Το περιεχόμενο του «σκέφτομαι και γράφω» δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται.
10. Τα γράμματά τους, συχνά δε διαβάζονται, το πρόβλημα δε, έχει πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις από τότε που οι δάσκαλοι, ακολουθώντας οδηγία του Υπουργείου, δεν ασχολούνται με το πώς γράφονται τα 24 γράμματα του Ελληνικού αλφαβήτου.
11. Όταν γράφουν, δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας, (όπως τα ουδέτερα γράφονται με -ι, ενώ τα ρήματα με -ει ... κ.τ.λ.), μπορεί δε να είναι στη Ε' τάξη και να μη ξεχωρίζουν ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα (το γεγονός αυτό έχει παρατηρηθεί από την Φλωράτου Μ., κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθητών μεγάλων τάξεων, που όταν ρωτάει τους συγκεκριμένους μαθητές να πουν ένα ρήμα, απαντούν με ένα ουσιαστικό).
12. Εάν τους ρωτήσεις, «πώς γράφονται τα ουδέτερα» μπορεί να πάρεις τη σωστή απάντηση «με -ι» αλλά αυτό δε σημαίνει ότι την ώρα που γράφουν, γίνεται η ανάκλαση του κανόνα.
13. Δε γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα αν δεν εξασκηθούν ειδικά, δηλαδή ενώ διδάσκεις ότι «τα ρήματα σε -ώνω γράφονται με -ω, κι αυτό το -ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και στα παράγωγα ουσιαστικά», εάν δε δοθούν ειδικές ασκήσεις για καθεμία από τις περιπτώσεις, (παράγωγα ουσιαστικά, υπόλοιποι χρόνοι πέραν του ενεστώτα) δε θα γράψει σωστά το «άπλωμα» ή το «έχουμε απλώσει» (Φλωράτου Μ., σελ. 25-29, 1992).

2. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΛΟΓΟΣ-ΟΜΙΛΙΑ

Η γλώσσα, ως εργαλείο, σύμφωνα με την πληθώρα των ερευνών, θεωριών και μελετών, παίζει ουσιαστικά ρόλο στον τομέα της ανάπτυξης της σκέψης αλλά κυρίως της μάθησης (Δράκος, 1997). Ο λόγος (langue) είναι η γενική, υπέρ-ατομική γλώσσα των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Κατά τον SAUSSURE ο λόγος είναι: «Κοινωνικό παράγωγο της ικανότητας του ανθρώπου να εκφράζεται γλωσσικά και μαζί σύνολο απαιτήτων συμβάσεων που έχουν υιοθετηθεί από ένα κοινωνικό σύνολο, ώστε να μπορούν τα άτομα της κοινότητας να ασκούν αυτήν την γλωσσική ικανότητα».

Ο κοινωνικός χαρακτήρας του λόγου δηλώνει ότι ο άνθρωπος δεν «κατασκευάζει» τη γλώσσα του κάθε φορά από την αρχή, αλλά παραλαμβάνει και μαθαίνει ένα «έτοιμο» και συνεπώς, συμβατικό σύστημα, που εφαρμόζει στην επικοινωνία του με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για έναν κώδικα που μαθαίνει το άτομο από τα πρώτα έτη της ηλικίας του στην επαφή του με τα μέλη (ομάδες) της κοινότητας (γονείς, οικογένεια, φίλους, γνωστούς, σχολείο κ.τ.λ.) και που διαρκώς συμπληρώνει, διευρύνει και βελτιώνει.

Αντιθέτως προς το λόγο, η ομιλία (parole) είναι η ατομική πλευρά της γλώσσας. Η ομιλία ως εφαρμογή του λόγου προϋποθέτει πάντοτε συγκεκριμένο εκτελεστή, το άτομο που μιλάει. Τα άτομα μιλούν ως άτομα, ως μέλη της γλωσσικής κοινότητας, ενώ το κοινωνικό σύνολο, η κοινότητα, το πλήθος των ατόμων «δεν μιλάει», έχει λόγο. Αναγκαστικά η έννοια - και η πράξη - της ομιλίας προϋποθέτει το άτομο. Η ομιλία υφίσταται υπό της μορφή της ιδιολέκτου, του ατομικού λόγου, της συγκεκριμένης πραγματώσεως του λόγου από κάθε άτομο της κοινότητας.

Η έννοια της ιδιολέκτου μας οδηγεί στο κύριο χαρακτηριστικό της ομιλίας - εν' αντιθέσει προς τον λόγο -, που είναι ακριβώς η επιλογή. Στην ομιλία του - όχι όμως και στον λόγο - κάθε άτομο επιλέγει, διαλέγει τα μέσα (φωνητικά, συντακτικά, λεξιλογικά) που θα εκφρασθεί. Ο SAUSSURE δε χρησιμοποιεί τον - νεότερο στη γλωσσολογία - όρο «επιλογή». Μιλάει για «ατομικούς συνδυασμούς» (combinaisons individuelles), που «εξαρτώνται από τη θέληση των ομιλητών». Αλλά ακριβώς ο συνδυασμός, προϋποθέτει τη δυνατότητα επιλογής.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της ομιλίας - που επίσης τονίζεται από τον SAUSSURE - είναι η ποικιλία στη φωνητική πραγμάτωση του λόγου. Η εκφώνηση του λόγου («phonation») από το συγκεκριμένο άτομο προϋποθέτει επίσης «εξίσου

ηθελημένες (δηλ. επιλεγμένες) φωνητικές ενέργειες, που απαιτούνται για τη εκτέλεση αυτών των συνδυασμών». Επομένως όχι μόνο στην εσωτερική, ψυχολογική επιλογή των σχημάτων του λόγου που θα χρησιμοποιηθούν στην ομιλία, αλλά και στην – πιο τεχνική – ψυχοφυσική πλευρά, στο μηχανισμό εκφωνήσεως των σχημάτων αυτών είναι χαρακτηριστική για την ομιλία η διαδικασία επιλογής (άρα και η ποικιλία της ομιλίας) εκ' μέρους του ατόμου.

Τέλος, εν' σχέση προς το λόγο που μπορεί να νοηθεί και ως γενικός συμβατικός κώδικας, η ομιλία του ατόμου είναι τα συγκεκριμένα, εξατομικευμένα εκάστοτε μηνύματα που μπορεί να εκφράσει κάθε μέλος της κοινότητας στην προσωπική του επικοινωνία με τα άλλα, χρησιμοποιώντας το γενικό κώδικα με το δικό του τρόπο.

Από άλλη πλευρά θεωρούμενη η σχέση λόγου – ομιλίας θα μπορούσε να οριστεί ως αντίθεση μεταξύ εσωτερικής γλώσσας (λόγου) και εξωτερικής (ομιλίας). Λόγος είναι η εσωτερική πλευρά της γλώσσας, η εσωτερικευμένη, ασυνείδητη εν πολλοίς γνώση ενός συστήματος επικοινωνίας. Η ομιλία, αντιθέτως, είναι πάνω απ' όλα πράξη· συνειδητή, πρακτική εφαρμογή της γνώσεως της γλώσσας που έχει το άτομο, για να πληρώσει ορισμένη επικοινωνιακή του ανάγκη.

Ο εσωτερικός χαρακτήρας του λόγου καθορίζει και την υφή του: ο λόγος είναι ψυχολογική οντότητα· υπάρχει στο νου μας ως γνώση· είναι ο μηχανισμός με τον οποίο δημιουργούμε την ομιλία μας σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Προσπαθώντας να τονίσει την ανεξαρτησία του λόγου από την ομιλία και την αυτοτελή εσωτερική του ύπαρξη, ο SAUSSURE επιμένει στο ότι ο λόγος δεν είναι ένα ιδεατό, αφηρημένο σύστημα (πράγμα που θα δημιουργούσε ενδεχομένως δυσχερείς ως προς τη δυνατότητα πλήρους επιστημονικής σπουδής του), αλλά συγκεκριμένη, υπαρκτή οντότητα: «Ο λόγος είναι εξ' ίσου συγκεκριμένος (de nature concrète), όσο και η ομιλία, πράγμα που μας βοηθάει να τον μελετήσουμε. Τα γλωσσικά σημεία, μολονότι είναι βασικώς ψυχολογικής υφής, δεν είναι αφαιρέσεις (abstractions). Σχέσεις που γίνονται αποδέκτες από την κοινότητα – και που στο σύνολό τους απαρτίζουν τον λόγο – δεν είναι παρά πραγματικότητες (réalités) που εδράζονται στο νου».

Εν' αντιθέσει προς την ομιλία – η οποία ως διαδικασία πληρώσεως συγκεκριμένων αναγκών επικοινωνίας έχει κατ' ανάγκη προσωρινό, στιγμιαίο, περιπτωσιακό χαρακτήρα – ο λόγος διακρίνεται για τη μόνιμη, σταθερή υφή του. Ο κοινωνικός, δηλαδή ο γενικός και συμβατικός, χαρακτήρας του λόγου εξασφαλίζει μια σταθερότητα στη μορφή του – χωρίς αυτό να σημαίνει πως δε μεταβάλλεται εν' χρόνο ή συστηματική του κατάσταση, οι σχέσεις που τον αποτελούν. Κι από άλλη

όμως πλευρά ο λόγος έχει ένα μονιμότερο χαρακτήρα, μεγαλύτερη διάρκεια. Εν αντιθέσει δηλαδή προς την ομιλία, η οποία για διάφορα αιτία (τραυματισμό, παθήσεις, κ.τ.λ.) είναι δυνατόν να αφαιρεθεί από το άτομο, ο λόγος είναι κάτι αναφαίρετο. Η γνώση του λόγου – και η ικανότητα επικοινωνίας – παραμένει στο άτομο και μετά από ενδεχόμενη απώλεια της ικανότητας του να μιλάει.

Ένα ακόμα κύριο χαρακτηριστικό, του λόγου είναι ότι απαρτίζει *σύστημα*. Αποτελείται δηλαδή, από ένα αριθμό στοιχείων, που επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες και διαπλέκονται σε δίκτυο σχέσεων. Τα στοιχεία, οι λειτουργίες και οι σχέσεις τους, στα πλαίσια πάντοτε ενός ενιαίου όλου, συνιστούν τη μορφή *η δομή* του συστήματος, την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του. Ο συστηματικός αυτός χαρακτήρας αποτελεί το πιο ουσιαστικό γνώρισμα του λόγου. Η ομιλία, από της πλευράς αυτής, καλείται να εφαρμόσει – όχι να παραγάγει – το σύστημα αυτό στην πράξη· να εκμεταλλευθεί δηλαδή, σύμφωνα με τη δύναμη και τις αδυναμίες κάθε ομιλούντος ατόμου τις δυνατότητες που του προσφέρει το σύστημα του λόγου στην επίτευξη της επικοινωνίας του με τα άλλα άτομα της κοινότητας. Άρα η ομιλία, κατά τον SAUSSURE, δεν είναι το «κυρίως» σύστημα – που είναι ο λόγος –, αλλά το απείκασμα αυτού του συστήματος. Η ομιλία επομένως δεν είναι το πρότυπο του συστήματος, αλλά οι συγκεκριμένες κατ' άτομο εφαρμογές του που μπορούν και να αποκλίνουν σ' αυτόν ή εκείνον τον βαθμό και που μπορούν να περιέχουν, ακόμη και λάθη. Έτσι η ομιλία υποτάσσεται ιεραρχικά στο λόγο, που αποτελεί το «κατ' εξοχήν» σύστημα, υπό την έννοια δε αυτή μπορεί η ομιλία να θεωρηθεί ότι κείται *εκτός* του συστήματος, είναι εξωσυστηματική ή *α-συστηματική*. Γι' αυτό και οι μεταβολές της γλώσσας, που ξεκινούν και πραγματοποιούνται ουσιαστικά στο επίπεδο της ομιλίας, θεωρείται από τον SAUSSURE ότι κείνται εκτός του συστήματος της γλώσσας, ήτοι δε θίγουν τη φυσιογνωμία του συστήματος καθ' εαυτήν. Οπωσδήποτε, κι αυτό είναι η ουσία της διακρίσεως, ο λόγος ως σύστημα προηγείται ιεραρχικά της ομιλίας, που ως πραγμάτωση του συστήματος αυτού έπεται και προϋποθέτει τον λόγο.

Αλλά αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό και τονίζεται με έμφαση από τον SAUSSURE είναι ο ρόλος του συστήματος του λόγου ως ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο λόγος είναι πάνω απ' όλα «ταξινομική αρχή» (un principe de classification). Με τον λόγο ο άνθρωπος ταξι-νομεί, εντάσσει σε κατηγορίες και βάζει έτσι τάξη στον κόσμο του. Η αναξαγόρεια αρχή «νόος πάντα έγνω, νόος πάντα διεκόμησε», από τα πιο πολλά ταξινομικά αξιώματα, αντικαθίσταται από τον SAUSSURE με την ταξινομική αρχή της γλώσσας. Με τη γλώσσα, ειδικότερα με το

σύστημα, ταξινομούμε τον κόσμο μας, τον οργανώνουμε γλωσσικά σε σύστημα. Η γλώσσα ως λόγος προϋποθέτει ορισμένη ταξινόμια του κόσμου την οποία και εκφράζει κάθε ανθρώπινη γλώσσα («λόγος»). Κάθε γλώσσα είναι πρώτα απ' όλα μια σύλληψη και τακτοποίηση του κόσμου από την κοινωνία των ατόμων που χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα. Ας μην ξεχνάμε ότι η ίδια η ονομασία του λόγου στην Ελληνική – και σε άλλες γλώσσες – προέρχεται από το ρήμα λέγω, που άρχισα σήμαινε «κατατάσσω, αριθμώ». Η γλώσσα ως έκφραση του κόσμου προϋποθέτει μια ορισμένη γνωστική προσπέλαση αυτού, κι η γνώση, τόσο η επιστημονικά οργανωμένη όσο κι η πρωτόγονη – όπως απέδειξε ένας άλλος γνωστός δομιστής εθνολόγος, ο LEVI STRAUSS -, είναι σε τελευταία ανάλυση μια μορφή ταξινόμιας του αντικειμενικού κόσμου (Μπαμπινιώτης ,σελ. 58-63).

2.1 Η ψυχολογία του γραπτού και του προφορικού λόγου και η μεταξύ τους σχέση

Στη γλωσσολογία γίνεται διάκριση ανάμεσα στον ενδιάθετο λόγο, που υπάρχει ως δυνατότητα στον άνθρωπο, και στον πραγματωμένο λόγο, προφορικό ή γραπτό. Ο πραγματωμένος λόγος προϋποθέτει πάντοτε έναν παραγωγό ή πομπό και συνήθως κάποιον αποδέκτη, έναν ή περισσότερους. Στον άξονα της γλωσσικής επικοινωνίας, από τη μεριά του πομπού παράγεται και εκφράζεται κωδικοποιημένο σημασιολογικό υλικό ενώ από τη μεριά του δέκτη το υλικό αυτό αποκωδικοποιείται, ανάγεται δηλαδή στο σημασιολογικό του περιεχόμενο.

Η παραγωγή και η εκφορά λόγου είναι γνωστή ως γλωσσική έκφραση. Η αποκωδικοποίηση της γλωσσικής έκφρασης, ανάλογα με το αν πρόκειται για προφορική ή γραπτή, γίνεται μέσω της ακρόασης ή της ανάγνωσης αντίστοιχα.

Ο προφορικός λόγος έχει απόλυτη προτεραιότητα έναντι του γραπτού. Οι άνθρωποι μιλούσαν πολύ πριν χρησιμοποιήσουν και τη γραφή σαν μέσο επικοινωνίας. Αλλά και μετά την εμφάνιση της γραφής, ο προφορικός λόγος δεν έχασε τίποτε από το γενεσιουργό και χρηστικό του χαρακτήρα. Από το άλλο μέρος ο γραπτός λόγος είναι για τους γλωσσολόγους, επιγέννημα και προϋποθέτει τον προφορικό. Οι άνθρωποι πρώτα μαθαίνουν να μιλούν και μετά, με βάση τον προφορικό λόγο, να διαβάζουν και να γράφουν. Το τελευταίο συμβαίνει είτε όταν η μητρική γλώσσα δε διαθέτει σύστημα γραφής είτε όταν κάποιος δε διδάσκονται ανάγνωση και γραφή ή έχουν καταστατικές ανεπάρκειες και δε μπορούν να μάθουν.

Δικαιολογημένα λοιπόν για τους γλωσσολόγους καθεαυτό γλώσσα είναι ο προφορικός λόγος.

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος έχουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους: ο προφορικός την αμεσότητα, συνοδευμένη συχνά με εξωγλωσσικές εκφράσεις (μορφασμούς και χειρονομίες), τον αυτοσχεδιασμό και τον εφήμερο (έπεα πτερόεντα): ο γραπτός την αποστασιοποίηση, την επεξεργασμένη μορφή και διάρκεια (*scripta manent*). Οι δυνατότητες του γραπτού λόγου, ιδίως στην τυπογραφική του μορφή, αξιοποιήθηκαν για την προώθηση της γνώσης, με τη διττή έννοια της προώθησης: ο τυπογραφικός μάλιστα λόγος για ένα μεγάλο διάστημα, έγινε το αποκλειστικό σχεδόν όχημα μαζικής πληροφόρησης, μέσω ιδίως του τύπου (Βαγιουκάς, 1994).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως μια από τις δυσκολότερες διαδικασίες μάθησης, για το δάσκαλο ενός τμήματος Δημοτικού σχολείου, είναι η διδασκαλία του **γραπτού λόγου**. Με τον όρο γραπτό λόγο, εννοούμε την αποτύπωση σε χαρτί, όλων των προσωπικών πεποιθήσεων, συναισθημάτων και γνώσεων ενός ατόμου. Η διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου, είναι ίσως η πιο δύσκολη μαθησιακή δραστηριότητα. Το γεγονός αυτό ισχύει, λόγω της ανάγκης για ταυτόχρονη δραστηριοποίηση και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, προκειμένου να επιτευχθεί η σωστή παραγωγή γραπτού λόγου και λόγω, του μεγάλου χρονικού διαστήματος που απαιτείται για τη σωστή εκμάθησή του, από τους μαθητές (Σπαντιδάκης, 2004). Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως η παραγωγή του γραπτού λόγου, είναι μια επίπονη και εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία και προϋποθέτει, την ύπαρξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, όπου το κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να κάνει νύξεις στο συνομιλητή του, χρησιμοποιώντας ορισμένα λεκτικά, αλλά και ορισμένα μη λεκτικά ερεθίσματα (η γλώσσα του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, κ.τ.λ.), ο γραπτός λόγος παρουσιάζει αρκετά σημαντικές διαφορές. Όταν κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο, προσπαθεί να παράγει γραπτό λόγο, δεν μπορεί να αντλήσει νύξεις από πουθενά. Στέκεται μόνο του απέναντι στο χαρτί, έχοντας μόνο σαν σύμμαχο του, τις προηγούμενες γνώσεις του και τις προσωπικές του πεποιθήσεις. Ουσιαστικά, αυτές είναι που παραθέτει κάθε φορά σε κάθε γραπτό κείμενο του.

2.2 Ο προφορικός και γραπτός λόγος και η σχέση τους με την ανάγνωση

Το πρόβλημα της μάθησης και χρήσης της γλώσσας (ανεξάρτητα αν πρόκειται για τον προφορικό ή το γραπτό λόγο) πιστεύεται ότι θα ήταν ευκολότερο αν ήταν δυνατή η άμεση και απευθείας μετάδοση των εννοιών μεταξύ του ατόμου-πομπού και του ατόμου-δέκτη. Επειδή όμως αυτό φαίνεται ότι είναι αδύνατο, προκειμένου να μεταδοθεί μια έννοια από ένα άτομο σε άλλο, είναι ανάγκη να μετασχηματιστεί και να μετατραπεί η έννοια σ' έναν κώδικα, ο οποίος θα είναι δυνατόν να εξωτερικευτεί (ως ηχητικό ερέθισμα για την περίπτωση του προφορικού λόγου ή ως οπτικό ερέθισμα για το γραπτό λόγο). Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η πρόληψη του (από τον ακροατή ή τον αναγνώστη αντίστοιχα), η αποκωδικοποίηση του και τελικά, η κατανόηση της έννοιας που αναπαρισταθεί με αυτόν τον κώδικα. Όλη αυτή η διαδικασία της επικοινωνίας (ανεξάρτητα από τον τρόπο που γίνεται και το μέσο που χρησιμοποιείται) είναι πολύπλοκη. Η επιτυχημένη διεκπεραίωσή της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις επιμέρους λειτουργίες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στη πρόληψη της γλώσσας (Πόρποδας Κ., 2002).

Οι μέχρι τώρα μελέτες για την αναγνωστική λειτουργία έχουν αποδείξει ότι η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας συνδέεται με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και αλληλεπίδραση διαφόρων λειτουργιών, όπως της κατ' αίσθηση αντίληψης, της μνήμης, του συνειρμού κ.τ.λ. Ακόμα ότι είναι αποτέλεσμα της ολοκληρωμένης ανάπτυξης και άλλων δεξιοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν στον αναγνώστη να καθοδηγεί τα μάτια του στα σημεία των «οπτικών στάσεων» (fixation points), να αναγνωρίζει τα αλφαβητικά σύμβολα και τις λέξεις, να προβλέπει τις λέξεις που ακολουθούν, να χρησιμοποιεί τους κανόνες γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης για την προφορά της γραπτής λέξης και να κατανοεί τις έννοιες, που περικλείονται σε μια σειρά από συντακτικά δομημένες λέξεις (βλ. Venezky, 1974).

Οι διάφορες αντιληπτικές και γνωστικές γενικά λειτουργίες που συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας αντανακλούν, κατά κάποιο τρόπο, τις πληροφορίες που περιέχονται στο γραπτό λόγο. Οι πληροφορίες αυτές διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: (1) γραφημικές (δηλ. τα οπτικά χαρακτηριστικά των συμβόλων), (2) ορθογραφικές (δηλ. η δομή των συμβόλων στη λέξη), (3) φωνολογικές (δηλ. η ακουστική ταυτότητα της λέξης), (4) σημαντικές⁵ ή

⁵ Ο όρος «σημαντική» (semantics) χρησιμοποιείται για να υποδηλώνει τη σημασιολογική διάσταση της λέξης.

σημασιολογικές (δηλ. που σχετίζονται με την έννοια, τη σημασία της λέξης) και (5) συντακτικές (δηλ. η δομή της πρότασης).

Το ερώτημα που απασχολεί χρόνια τώρα τους ειδικούς επιστήμονες είναι: ποια ή ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες πληροφοριών του γραπτού λόγου είναι πρωταρχικής σπουδαιότητας για την απόκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας; Η παραδοσιακή θεώρηση της ανάγνωσης απέδιδε πρωταρχική σημασία στα οπτικά χαρακτηριστικά των συμβόλων. Αργότερα η έμφαση μετατοπίστηκε σε διάφορους τομείς της προφορικής γλώσσας. Μερικοί ερευνητές θεώρησαν την ανάγνωση ως ψυχογλωσσολογική διαδικασία δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στη γραμματική της γλώσσας (βλ. Goodman, 1968· Kolers, 1970· Smith, 1971). Άλλοι όμως έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη σχέση μεταξύ ομιλίας και ανάγνωσης θεωρώντας την ανάγνωση ως δευτερογενή ικανότητα που βασίζεται στη γλώσσα και υποστηρίζοντας ότι η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί τη γραπτή γλώσσα στη διάρκεια της ανάγνωσης βασίζεται στην ικανότητα του να αποκτά φωνολογικές αναπαραστάσεις (representations) των γραπτών συμβόλων (βλ. Liberman et al. 1977).

Η παραπάνω διαφορά απόψεων αντανακλάται και στην αιτιολογία της δυσλεξίας που δόθηκε κατά καιρούς. Στις αρχές του αιώνα επικρατούσε η άποψη ότι η δυσλεξία οφειλόταν σε δυσλειτουργία του οπτικού συστήματος. Αργότερα, πιο λεπτομερείς ερμηνείες υποστήριξαν τη σημασία της κωδικοποίησης του προσανατολισμού των γραπτών συμβόλων (βλ. Orton, 1937· Hermann, 1959). Αυτές οι ερμηνείες μπορούν να αντιδιασταλούν με τις γλωσσολογικές ερμηνείες σύμφωνα με τις οποίες οι προβληματικοί αναγνώστες έχουν ελλιπή γνώση του φωνολογικού μέρους της γραπτής γλώσσας και ειδικότερα του χωρισμού της συνεχόμενης ομιλίας σε μικρότερες ενότητες βασισμένες στο φώνημα (βλ. Rosin & Gleitman, 1977). Με βάση τα παραπάνω και έχοντας υπόψη ότι πολλά παιδιά έχουν βασικά αναγνωστικά προβλήματα μπορούμε να υποθέσουμε ότι η απόκτηση της γνώσης όλων των ειδών των πληροφοριών που περιέχονται στη λέξη δεν είναι εύκολη. Μια από τις βασικές δυσκολίες φαίνεται να σχετίζεται με τον τρόπο κατά τον οποίο η ορθογραφία της γλώσσας χρησιμοποιείται, για να δηλώνει τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου. Για το λόγο αυτό πρέπει να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.

Η ιστορική εξέταση του γραπτού συμβολικού συστήματος αποδειχνει ότι το ελληνικό και το λατινικό αλφάβητο είναι τα τελευταία και πιο πετυχημένα από τα κυριότερα γραπτά συστήματα που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια χιλιάδων ετών.

Κατ' αυτό τον τρόπο οι περιορισμοί της ιδεοοπτικής γραφής παραχώρησαν τη θέση τους στη γραπτή αναπαράσταση λέξεων της γλώσσας που μιλιόταν, η οποία με τη σειρά της αντικαταστάθηκε από το συλλαβικό ή αλφαβητικό σύστημα που στηριζόταν στη γραπτή αναπαράσταση των αφηρημένων φωνημάτων.

Το λογογραφικό σύστημα (δηλ. η μέθοδος γραφής που χρησιμοποιεί ως μονάδα τη λέξη) φαίνεται να διευκολύνει την απόκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας. Όμως ο μεγάλος αριθμός των λέξεων-μονάδων που πρέπει να απομνημονεύσει ο μαθητής, για να μάθει να διαβάζει δημιουργεί πρόβλημα μνήμης στην απόκτηση λεξιλογίου. Από την άλλη μεριά το αλφαβητικό σύστημα, αν και μειώνει αισθητά τον παράγοντα της λεξικής μνήμης, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες για την πλήρη απόκτησή του. Αυτό φαίνεται καθαρά, αν συγκρίνουμε την αναγνωστική μέθοδο και επίδοση ανάμεσα σε χώρες με λογογραφικά και αλφαβητικά συστήματα. Για παράδειγμα στην Κίνα, όπου χρησιμοποιείται το λογογραφικό σύστημα, ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει μεν αναγνωστικά προβλήματα μαθαίνοντας να διαβάζει μερικές χιλιάδες κινέζικα λογογράμματα αλλά ο αριθμός των λέξεων που μπορεί να διαβάσει είναι περιορισμένος σ' όσες λέξεις έχει μάθει. Από την άλλη μεριά σε χώρες με αλφαβητικό σύστημα (όπως στις ευρωπαϊκές) αν και ο μέσος μαθητής, κατακτώντας την αναγνωστική λειτουργία, μπορεί να διαβάζει άπειρες λέξεις (ακόμα και ψευδολέξεις) ωστόσο υπάρχει μια μειονότητα παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν.

Στο αλφαβητικό σύστημα (στο οποίο στηρίζεται ο γραπτός λόγος των περισσότερων ευρωπαϊκών γλωσσών) οι γραφημικές μονάδες (graphemes) – δηλαδή τα γράμματα – αντιπροσωπεύουν ακουστικές μονάδες (phonemes = φωνήματα) μέσα στη λέξη. Σ' ένα τέτοιο σύστημα η λέξη έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Πρώτο έχει δομή, δηλαδή εσωτερική συγκρότηση, που είναι αποτέλεσμα της καθορισμένης θέσης και σειράς που έχουν τα γράμματα μέσα στη λέξη. Αλλιώς η λέξη χάνει ή αλλάζει η σημασία τη σημασιολογική της ταυτότητα (π.χ. αν αλλάξουμε την ορισμένη θέση των γραμμάτων στη λέξη «τον» τότε παίρνουμε τη λέξη «ντο» ή τις ψευδολέξεις «νοτ» ή «οντ»). Δεύτερο, είναι εξαρτημένη από τον προσανατολισμό των γραμμάτων, όπου η αλλαγή του προσανατολισμού ακόμα και ενός γράμματος αλλάζει την έννοια της λέξης. Αν και αυτό το στοιχείο είναι πιο έκδηλο στις λατινογενείς γλώσσες (π.χ. στην αγγλική η λέξη big (μεγάλο) γίνεται dig (σκάβω), η λέξη beck (νεύμα) γίνεται deck (κατάστρωμα) κ.ο.κ.), ωστόσο και στην ελληνική γλώσσα η λέξη «έτος» (χρόνος) μπορεί να γίνει «3τος» (τρίτος).

Η άποψη που επικρατεί είναι ότι για την προφορά της λέξης σ' ένα αλφαβητικό σύστημα τα φωνήματα κωδικοποιούνται κατά ένα τρόπο που επιβάλλει δυο μεταλλαγές: η μια από το φώνημα σε αρθρωτικό μήνυμα και η άλλη από αρθρωτικό μήνυμα σε παραγωγή ηχητικών κυμάτων από το φωνητικό σύστημα. Σ' αυτές τις μεταλλαγές τα φωνήματα χάνουν τη φυσική τους ταυτότητα και δε μπορούν να προφερθούν ξεχωριστά. Ξεκινώντας απ' αυτή την αρχή οι Rosin & Gleitman (1977) υποστήριξαν ότι το πρώτο αναγκαίο βήμα για την κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας σ' ένα αλφαβητικό σύστημα είναι η κατανόηση ότι η προφορική λέξη π.χ. «φως» έχει τρία φωνήματα. Όμως πολλά παιδιά (κατά την άποψη των Rosin & Gleitman) που αρχίζουν να διαβάζουν δεν το κατανοούν αυτό, παρά το γεγονός ότι ο χωρισμός των φωνημάτων υπάρχει μέσα τους και εκδηλώνεται κάθε φορά που προφέρουν ή κατανοούν μια λέξη. Από μια άποψη λοιπόν η κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας απαιτεί τη δημιουργία νέων συνειρμών μεταξύ των τυπωμένων γραμμάτων και των ακουστικών παραστάσεων που αντιστοιχούν σ' αυτά. Έτσι το διάβασμα μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία μεταβίβασης από τις ακουστικές παραστάσεις των γλωσσικών συμβόλων (οι οποίες είναι κιόλας γνωστές στο παιδί) σε νέες οπτικές παραστάσεις των ίδιων συμβόλων.

3. ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

3.1 Η Δυσλεξία

Η έννοια της Δυσλεξίας

Ο ευρύτατα διαδεδομένος όρος «δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τις Μαθησιακές Δυσκολίες της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής οι οποίες αφενός μεν δε συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές (π.χ. διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτική δυσκολία, προβλήματα γλώσσας, προβλήματα προσωπικότητας) αφετέρου δε είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά (βλ. Critchley, 1970· Naidoo, 1972). Αν και πολλά δυσλεξικά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν μετά από συστηματική και πολύχρονη ατομική διδασκαλία, ωστόσο η αναγνωστικής τους πρόοδος και επίδοση είναι χαρακτηριστικά κατώτερη απ' αυτή που η ηλικία τους και η διανοητική τους κατάσταση προδιαγράφει.

Η δυσλεξία, ή πληρέστερα η «ειδική (specific) ή (developmental) δυσλεξία» όπως είναι ο πλήρης όρος, έχει αναγνωριστεί ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού

λόγου από ειδικούς της ιατρικής επιστήμης από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα όταν και «πρωτοανακαλύφθηκε». Σύντομα όμως το θέμα έπαψε να αποτελεί αποκλειστικότητα της ιατρικής, γιατί ως μαθησιακό πρόβλημα με συνέπειες στην εκπαίδευση, άρχισε να απασχολεί και τις επιστήμες τόσο της ψυχολογίας όσο και της παιδαγωγικής. Από τότε όμως, αντί το πρόβλημα να μελετηθεί πολύπλευρα, άρχισε μια θεωρητική διαφωνία ανάμεσα στους εκπροσώπους των τριών επιστημών που, αν και σε μικρότερη ένταση, τείνει να συνεχίζεται ακόμα (βλ. Rutter & Yule, 1975· Επιστολές στο Times Educational Supplement, 1975, 1977). Η κυριότερη αιτία αυτής της διαφωνίας πρέπει να αναζητηθεί στην ασάφεια των ορισμών και στη διαφορετική θεώρηση των αναγνωστικών δυσκολιών από κάθε μια από τις τρεις επιστήμες.

Στη διάρκεια των εκατό σχεδόν χρόνων που πέρασαν από την «ανακάλυψη» της δυσλεξίας, πολλοί ορισμοί δόθηκαν και πολλοί όροι διατυπώθηκαν για να υποδηλώσουν αυτή την αναγνωστική δυσκολία. Οι κυριότεροι όροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία». Το πλήθος των όρων που χρησιμοποιήθηκαν οφειλόταν στην ανεπάρκεια μερικών απ' αυτούς στις διαφορές των θεωρητικών εξηγήσεων που δόθηκαν καθώς και στον ανεπαρκή συντονισμό και συνεργασία των εκπροσώπων των σχετικών επιστημών (δηλ. της ιατρικής, ψυχολογίας και παιδαγωγικής (Sampson 1975· Gibson & Levin, 1975). Ο όρος «δυσλεξία» **αν και εκ πρώτης όψεως σημαίνει «γλωσσική δυσκολία»** χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς –dyslexia– για να εκφράσει κυρίως το «ελαττωματικό διάβασμα». Στην Αγγλική βιβλιογραφία και για λόγους αντιδιαστολής από τον όρο «επίκτητη δυσλεξία», ο όρος «δυσλεξία» προσδιορίζεται εμπρόθετα από τα επίθετα «ιδιοσυστασιακή (constitutional) ή «εξελικτική» (developmental) ή «ειδική» (specific), ενώ κατά τον Eisenberg (1962) ο προσδιορισμός «ειδική» δηλώνει μια ιδιοπαθή κατάσταση ή αιτία της οποίας είναι άγνωστη. Στην πράξη οι όροι «ειδική δυσλεξία», «εξελικτική δυσλεξία» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία» χρησιμοποιούνται εναλλάξ με την ίδια έννοια.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ο καθορισμός ενός ενιαίου όρου και κατά συνέπεια, η διατύπωση ενός γενικά παραδεκτού ορισμού της δυσλεξίας δεν ήταν απλό και εύκολο θέμα. Ωστόσο η «ερευνητική ομάδα για τη δυσλεξία και το διεθνή αναλφαβητισμό της διεθνής ομοσπονδίας νευρολογίας» (η οποία είναι ένα διεθνές σώμα αποτελούμενο από ειδικούς της νευρολογίας, παιδιατρικής, ψυχολογίας και παιδαγωγικής) στο συνέδριο του Ντάλλας (Τέξας) τον Απρίλιο του 1968, διατύπωσε

δυο ορισμούς (έναν για τη «δυσλεξία» και έναν για την «ειδική εξελικτική δυσλεξία») τους οποίους πρότεινε για γενική αποδοχή. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς το πρόβλημα της δυσλεξίας ορίστηκε ως εξής:

Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες.

Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μια δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα, παρά τις νοητικές τους ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική κοινωνικο-πολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών σύμφυτης, και ως ένα βαθμό απροσδιόριστης, αιτιολογίας.

Παρόλο που η αναγνωστική αδυναμία του δυσλεξικού παιδιού είναι έκδηλη, η διαφοροποιημένη αιτιολογία και συμπτωματολογία της δυσλεξίας καθιστούν κάθε προσπάθεια προβολής ενός στερεοτύπου δυσλεξίας αδικαιολόγητη υπεραπλούστευση. Για το λόγο αυτό δεν είναι εύκολο να καθοριστούν σταθερά και γενικώς εφαρμόσιμα κριτήρια της δυσλεξίας, ώστε να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο με τέτοιο τρόπο που να προσδιορίζει με ακρίβεια το λεγόμενο «δυσλεξικό παιδί» (βλ. Klassen, 1972). Ωστόσο έχει ξεκάθαρα αποδειχτεί ότι η ειδική μαθησιακή δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών είναι ανεξάρτητη από τη διανοητική τους κατάσταση και οφείλεται σε σύμφυτους παρά σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Το δυσλεξικό παιδί δεν είναι απαραίτητο να έχει υποστεί εγκεφαλικό τραυματισμό ούτε να έχει διαταραχές προσωπικότητας και συναισθημάτων. Αν και αναμφίβολα, παρουσιάζει αναγνωστική καθυστέρηση ωστόσο είναι πολύ πιθανό να μάθει τελικά να διαβάζει, μετά από συστηματική αναγνωστική αγωγή. Το πρόβλημα του δυσλεξικού παιδιού περιορίζεται κυρίως στην ανάγνωση και την γραφή της γλώσσας ενώ η εκμάθηση άλλων συμβολικών συστημάτων (μαθηματικών συμβόλων, μαθηματικών και φυσικών εννοιών, μουσικών στοιχείων κ.τ.λ.) μπορεί να έχει ή να μην έχει επηρεαστεί. Ακόμα, έχει διαπιστωθεί πως το πρόβλημα της δυσλεξίας παρουσιάζεται κυρίως στα αγόρια παρά στα κορίτσια, και στις περισσότερες περιπτώσεις συνδυάζεται με σύγχυση στην ακριβή κατανόηση της αριστεροδεξιάς διεύθυνσης (Corballis & Beale, 1976). Υποστηρίζεται επίσης πως η σύγχυση της διεύθυνσης εκδηλώνεται και κατά την ανάγνωση με παλινδρομικές κινήσεις (eye-

move-ments), (Zangwill & Blskemore, 1972· Wilby, 1978) (Πόρποδας Κ., 1993, σελ. 30-33).

Σύμφωνα με τον Παυλίδη Γ. (2000), οι δυσλεξικοί είναι συνήθως έξυπνοι και εφευρετικοί. Η δυσλεξία είναι το κοινό χαρακτηριστικό των εφευρετών – μεγαλοφυών: Αϊνστάιν, Έντισον, Λεονάρντο Ντα Βίντσι και πολλών άλλων καλλιτεχνών και πολιτικών.

Η **δυσλεξία** είναι πρόβλημα κυρίως της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (του γραπτού λόγου), όμως ταυτόχρονα αποτελεί βιολογική υπεροχή. Ο Παυλίδης υποστηρίζει πως η *δυσλεξία* δε σταματά το παιδί να αναπτύξει το ταλέντο του και να επιτύχει, αρκεί να διαγνωσθεί έγκαιρα και σωστά και το παιδί να βοηθηθεί, να εμπνευχωθεί, να γίνει αποδεκτό όπως είναι και να προσπαθήσει.

*Συγκεκριμένα τα παιδιά με δυσλεξία, είναι εξαιρετικά ανορθόγραφα αφού μπορούν να γράψουν την ίδια λέξη διαφορετικά ακόμα και μέσα στην ίδια πρόταση. Η ανάγνωση τους είναι εξαιρετικά αργή και γεμάτη λάθη αφού συχνά κομπιάζουν, επαναλαμβάνουν λέξεις ή συλλαβές, παραφράζουν μέχρι του σημείου, άλλη λέξη να βλέπουν και άλλη να διαβάζουν. Ενώ στα προφορικά μπορούν να διαπρέπουν, στα γραπτά τα θαλασώνουν. Η σχολική τους επίδοση υστερεί σημαντικά των πνευματικών τους δυνατοτήτων ιδιαίτερα στα θεωρητικά και φιλολογικά μαθήματα. Με λίγα λόγια, είναι **δυσλεξικοί!***

Οι αλληλοσυγκρουόμενες εικόνες που παίρνουν για τον εαυτό τους στα προφορικά και στα γραπτά, η αρνητική εικόνα που τους δημιουργείται εντός και εκτός του σχολείου τους αποστερούν την αυτοπεποίθησή τους που αξίζουν να έχουν, γι' αυτό υποτιμούν τον εαυτό τους και νοιώθουν αδικημένοι. Η άγνοια γονέων και μερικών εκπαιδευτικών οδηγεί στην καταστροφική επίκριση και στην απόρριψη ενώ, δικαιούνται τη στοργή, την εμπύχωση, την επιβράβευση της προσπάθειας και τη συμπαράσταση.

Σύμφωνα με τον Παυλίδη Γ. (2000) η Δυσλεξία είναι μια βιολογική, κληρονομική δυσκολία, με κύρια συμπτώματα την υπερβολική *δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στα φιλολογικά – γλωσσικά μαθήματα, και κυρίως στα γραπτά*. Χαρακτηρίζεται από μεγάλη διαφορά μεταξύ ανώτερης προφορικής και χαμηλότερης γραπτής επίδοσης, καθώς και μεταξύ ανώτερων πνευματικών δυνατοτήτων και μειωμένης σχολικής επίδοσης. Είναι αξιοσημείωτο ότι από άγνοια, συχνά η δυσλεξία συγχέεται με τη *γενική μαθησιακή καθυστέρηση*. Δηλαδή ο μαθητής με γενική μαθησιακή καθυστέρηση υστερεί σ' όλα τα μαθήματα, γραπτά και

προφορικά, ενώ αντίθετα ο δυσλεξικός μπορεί να τα πάει πολύ καλά στα πρακτικά μαθήματα και στα προφορικά αλλά να αποτυγχάνουν στα γραπτά και θεωρητικά μαθήματα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί, πως η δυσλεξία έχει διαβαθμίσεις π.χ. ελαφράς, μέτριας και βαριάς μορφής, ανάλογα με κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια με αναλογία 3-4 αγόρια, προς ένα κορίτσι. Είναι δε, μια ιδιαίτερα παραπλανητική κατάσταση, επειδή δε φαίνεται στην καθημερινή προφορική επικοινωνία, αφού συνήθως οι δυσλεξικοί είναι προικισμένα άτομα υψηλής ευφυΐας και ιδιαίτερα μεγάλης δημιουργικότητας. Η δυσλεξία επιφέρει τη σχολική αποτυχία, η οποία επηρεάζει σημαντικά τη ψυχική κατάσταση του ατόμου και καθορίζει την επιτυχία ή αποτυχία στη ζωή του 3-10% του πληθυσμού. Είναι τόσο το μέγεθος του προβλήματος που αν όλοι οι δυσλεξικοί της Ελλάδας κατοικούσαν στην ίδια πόλη, η «δυσλεξικούπολη» θα ήταν η τρίτη μεγαλύτερη πόλη της χώρας (!) και επειδή είναι κληρονομική πάντοτε θα υπάρχει η δυσλεξία.

Η έλλειψη γνώσης όμως και κατά συνέπεια η μη αναγνώριση του προβλήματος οδηγεί στην αρνητική, συχνά επικριτική και απορριπτική αντιμετώπιση των δυσλεξικών, με καταστρεπτικές ψυχο-εκπαιδευτικές συνέπειες. Αντί δηλαδή της κατανόησης, της συμπάραστασης, της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης που δικαιούνται τα δυσλεξικά παιδιά, που έτσι τα γεννήσαμε, δέχονται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι την επίκριση και την άδικη απόρριψη, ενώ τους αξίζει η αποδοχή και ο έπαινος για την προσπάθειά τους.

Συμπτώματα Δυσλεξίας

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, τα δυσλεξικά παιδιά συχνά έχουν προικισμένους εγκεφάλους με ανώτερες ικανότητες αντίληψης χώρου, σκέπτονται οπτικά (με εικόνες) και τα χαρακτηρίζει μια ιδιαίτερα δημιουργική σκέψη, υπεροχή σε πρακτικές – κατασκευαστικές ενασχολήσεις.

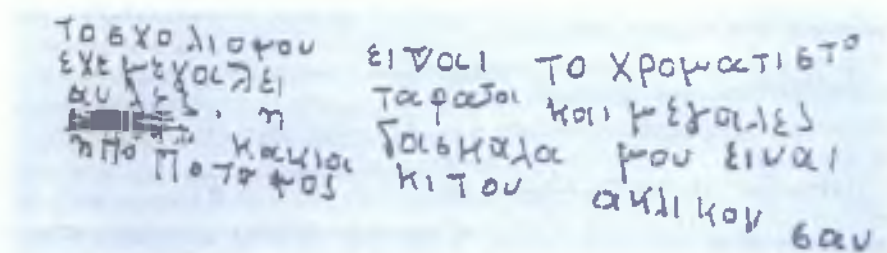
Τα κύρια συμπτώματα της δυσλεξίας είναι οι έντονες μαθησιακές δυσκολίες, όπως η αργή με πολλά λάθη ανάγνωση, η υπερβολική ανορθογραφία, η ανομοιογενής επίδοση και τα συχνά προβλήματα στην αποστήθιση, στις ξένες γλώσσες και μερικές φορές στα μαθηματικά (ιδίως στην προπαίδεια), ενώ αντίθετα άλλοι δυσλεξικοί διαπρέπουν στα μαθηματικά και στα πρακτικά μαθηματικά. Τα προβλήματα αυτά παρουσιάζονται ακόμη και σε μεγαλοφυή παιδιά. Είναι δηλαδή προβλήματα του γραπτού λόγου και παρατηρείται κυρίως στα γλωσσικά, στα θεωρητικά και στα φιλολογικά μαθήματα. Επίσης, παρατηρείται επιμονή στην αντιστροφή της σειράς

των εποχών, των ημερών της εβδομάδας, των μηνών του χρόνου, καθώς και η επιστροφή της σειράς των λέξεων μέσα στην πρόταση, των αριθμών, π.χ. 3-ε, 9-ρ, αν-να.

Τα Δευτερεύοντα Συμπτώματα της Δυσλεξίας

Στην δυσλεξία παρατηρείται επιμονή στην αντιστροφή της σειράς των εποχών και των μηνών του χρόνου, των ημερών της εβδομάδας, καθώς και αντιστροφή της σειράς των αριθμών, των λέξεων μέσα στην πρόταση, όπως επίσης και καθρεπτική γραφή, π.χ. 3-ε, 9-ρ και αντιστροφές, π.χ. αν-να (βλ. εικόνα) και μετά την ηλικία των 7 ετών. Στην προσχολική ηλικία αυτά τα λάθη γίνονται από το πιο πολλά παιδιά, αλλά συνήθως σταματούν στη σχολική ηλικία. Τα προβλήματα της αλληλοδιαδοχής και της βραχύχρονης μνήμης γίνεται ακόμη σοβαρότερο για τα δυσλεξικά παιδιά όταν πρέπει να θυμηθούν την αντίστροφη σειρά των προαναφερθέντων.

Εικόνα 1: Αυθόρμητη έκθεση δυσλεξικού παιδιού 10 χρονών και 2 μηνών, της Γ' δημοτικού και κανονικής ευφυΐας.



Έγραψε: «Το σχολείο μου είναι το χρωματιστό, έχει μεγάλη τάρτσα και μεγάλες αυλές. Η δασκάλα μου είναι κακιά και των Αγγλικών σαν ιπποπόταμος».

Τακς το δυσλεξικό παιδί ανταποδίδει στους δασκάλους του μερικά από τα συναισθήματα που από άγνοιά τους του δημιουργούν στο σχολείο.

Οι δυσλεξικοί χαρακτηρίζονται και συναισθηματική ανωριμότητα, η οποία εκφράζεται και με την προτίμησή τους να παίζουν με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Συνήθως – αλλά όχι απαραίτητα – η δυσλεξία συνυπάρχει με το επίσης βιολογικό, κληρονομικό πρόβλημα της διάσπασης της προσοχής, της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας. Τότε το πρόβλημα γίνεται ακόμη πιο σοβαρό. Ιδιαίτερα αδικημένα είναι δυσλεξικά παιδιά πολύ υψηλής ευφυΐας, που ενώ προσπαθούν αποδίδουν μέτρια, άρα δεν κινούν την υποψία, χαρακτηρίζονται ως αδιάφοροι και τεμπέληδες και έτσι χωρίς διάγνωση και αντιμετώπιση και οι ίδιοι δυστυχούν και η κοινωνία στερείται αυτά που λάμβανε από τη δυνατότητα της προσφοράς τους. Επίσης τα κορίτσια με διάσπαση προσοχής, όμως χωρίς υπερκινητικότητα, ξεχνιούνται κάπου στην τάξη γιατί δε δημιουργούν προβλήματα, επειδή δεν είναι αεικίνητα-ενοχλητικά, και χαρακτηρίζονται ως τα αφηρημένα παιδιά που ζουν στον

κόσμο τους. Χρειάζεται η γνώση και ευαισθησία του εκπαιδευτικού και του γονιού να εντοπίσει και να βοηθήσει το παιδί αυτό.

- **Προσχολικά – Πρώιμα Συμπτώματα.** Επειδή η δυσλεξία είναι κληρονομική, το παιδί γεννιέται δυσλεξικό. Τα πιθανά συμπτώματα που πρέπει να προσέχουμε στην προσχολική ηλικία είναι και τα εξής: Δυσκολίες συγχρονισμού / συντονισμού (σχοινάκι, σκαρφάλωμα, κεφαλές στο ποδόσφαιρο) και διατήρηση ρυθμού-ρυθμικών κινήσεων (βηματισμός, χορός).

- **Δυσκολίες πέρα του σχολείου.** Το πρόβλημα μερικών δυσλεξικών παιδιών, δεν περιορίζεται μόνο στα μαθήματα αλλά και στη γυμναστική (αδέξιοι, ασυγχρόνιστοι). Ενώ αντιθέτως άλλοι δυσλεξικοί διαπρέπουν στα αθλήματα και κερδίζουν και από εκεί την αυτοπεποίθηση και το αυτοσεβασμό που τόσο άδικο τους στερεί η άγνοιά μας. Συχνά παρουσιάζουν προβλήματα αλληλοδιαδοχής, όπως βραδύτερη μάθηση της αυτόματης εκτέλεσης διάφορων αλληλοδιαδοχικών κινήσεων-ενεργειών (ντύσιμο, κούμπωμα κουμπιών, δέσιμο κορδονιών). Επιπλέον συχνά παρουσιάζουν σύγχυση προσανατολισμού-κατεύθυνσης, λόγω της δυσκολίας διάκρισης του αριστερά-δεξιά και των προβλημάτων να ακολουθούν προφορικές οδηγίες. Παράλληλα, παρουσιάζουν προβλήματα προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης, όπως περιορισμένη δυνατότητα αυτοσυγκέντρωσης – προσήλωσης, εύκολη διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα (=δυσκολεύονται να μείνουν ακίνητοι) και παρορμητικότητα (=δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους). Ακόμη εντοπίζονται προβλήματα βραχύχρονης μνήμης και διαδοχής, προβλήματα αποστήθισης ποιημάτων και τραγουδιών και συχνά προβλήματα ομιλίας, (ιδιαίτερα καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας και μερικές φορές, ίσως αργός και γραμματικά-συντακτικά ανώριμος λόγος). Τέλος παρουσιάζουν και ορισμένα ιατρικά προβλήματα όπως αλλεργίες, άσθμα, πόνοι αυτιών, κεφαλόπονοι και κοιλιακοί πόνοι που ίσως ορισμένα από αυτά αργότερα να οφείλονται στο υψηλό άγχος που τους δημιουργεί η καθημερινή ταπεινωτική αποτυχία στο σχολείο, αρά και η ιδέα της πρωινής εκκίνησης για το σχολείο.

- **Συμπτώματα Διάσπασης Προσοχής.** Η διάσπαση προσοχής ενώ ταλαιπωρεί τόσους πολλούς ανθρώπους παγκοσμίως, είναι σχεδόν άγνωστο ότι αποτελεί ένα βιολογικό, κληρονομικό πρόβλημα. Τα άτομα με διάσπαση προσοχής δε μπορούν να συγκεντρωθούν για αρκετό χρόνο, είναι απρόσεχτα, ανυπόμονα, νευρικά, προκλητικά, ανοργάνωτα, αεικίνητα, βιάζονται, δε μπορούν να περιμένουν τη σειρά

τους, δεν τελειώνουν αυτό που άρχισαν, είναι ευέξαπτα, εκρηκτικά, έντονα συναισθηματικά και άνθρωποι της τελευταίας στιγμής. Η διάσπαση προσοχής εμφανίζεται με ή χωρίς μαθησιακά προβλήματα, τότε είναι ιδιαίτερα απαραίτητη η πρόωπη και έγκαιρη αντιμετώπισή της. Η αντικειμενική αξιολόγηση της διάσπασης προσοχής και της παρορμητικότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της οφθαλμοκίνησης.

- **Ψυχολογικά προβλήματα.** Το καταστροφικό αποτέλεσμα της άγνοιάς μας, της έλλειψης διάγνωσης και της αρνητικής, επικριτικής και απορριπτικής αντιμετώπισης, είναι τα ψυχολογικά προβλήματα που προκαλεί η εξευτελιστική καθημερινή αποτυχία, η μείωση και η απόρριψη στο σχολείο και κατόπιν στο σπίτι. Συντρίβεται αδίκως η αυτοπεποίθηση, ο αυτοσεβασμός και ο ψυχικός κόσμος των παιδιών μας. Είναι λοιπόν απαραίτητη η όσο το δυνατό πιο έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας και ακόμη καλύτερα, η πρόγνωσή της κατά την προσχολική ηλικία, π.χ. με το αντικειμενικό τεστ οφθαλμοκίνησης, γνωστό ως τεστ *Παυλίδη*. Έτσι θα αποφευχθούν οι σοβαρές ψυχολογικές συνέπειες που πληγώνουν δια βίου τις ευαίσθητες ψυχές των δυσλεξικών.

Τα χαρακτηριστικά των Δυσλεξικών παιδιών

Όλοι σχεδόν οι μελετητές της δυσλεξίας συμφωνούν ότι οι κυριότερες ενδείξεις του προβλήματος είναι οι εξής: πρώτο, υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της αναγνωστικής – ορθογραφικής επίδοσης του. Δεύτερο, το δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει έντονες δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβολών της γραπτής γλώσσας. Τρίτο, η ανάγνωση του διαφέρει ποιοτικά και ποσοτικά απ' αυτή του κανονικού αναγνώστη. Τέταρτο, η αναγνωστική-ορθογραφική καθυστέρησή του δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησής του (Critchley, 1970· Newton, 1970· Naidoo, 1972· Miles, 1974· Benton, 1975). Ωστόσο τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι ποικίλα και αναφέρονται στην αντίληψη, κινητικότητα, γνωστική ανάπτυξη και νευρολογική κατάσταση του ατόμου. Δεν είναι βέβαια απαραίτητο να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως δυσλεξικό, ούτε όμως είναι αρκετό ένα και μόνο σύμπτωμα για να δικαιολογήσει το χαρακτηρισμό. Μερικοί ερευνητές του προβλήματος (π.χ. Miles, 1974) ισχυρίζονται, πως όταν υπάρχει μια ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής κατάστασης του παιδιού και της σχολικής του επίδοσης και η κατάσταση αυτή συνοδεύεται από μερικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, τότε είναι πολύ βέβαιο πως το παιδί είναι δυσλεξικό. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να διακριθούν σε τρεις

κατηγορίες: α) ευδιάκριτά χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς, β) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και γ) χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας.

α) Στα *ευδιάκριτά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς* του δυσλεξικού παιδιού συγκαταλέγονται τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού.
2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.
3. Δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
4. Ενδεχόμενη κινητή αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
5. Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
6. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
7. Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
8. Ενδεχόμενη οπτικο-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών (gestalts) και στην οπτική μνήμη.
9. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

β) Τα *κυριότερα αναγνωστικά λάθη*, που έχουν συνήθως γίνονται από τους δυσλεξικούς μαθητές (και τα οποία έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές, όπως Critchley, 1970· Miles, 1974· Newton & Thomson, 1974) είναι τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. **ΤΗΣ-ΣΤΗ**).
2. Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
3. Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
4. «Καθρεπτική ανάγνωση» (π.χ. η λέξη «**ΑΧ**» διαβάζεται «**ΧΑ**»).
5. Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων.
6. Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. «**ΣΚΟΤΕΙΝΟΣ-ΜΑΥΡΟΣ**»).

γ) Οι *δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία* των δυσλεξικών παιδιών είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τα άλλα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι δυσκολίες όμως αυτό δεν πρέπει να συνδέονται με την κατάσταση της «*δυσγραφίας*», η οποία είναι μια λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε βλάβη του οπτικο-κινητικού συντονισμού (βλ. Johnson & Myklebust, 1967). Αντίθετα, η ειδική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή-ορθογραφία οφείλεται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών. Παρόλο που η δυσκολία αυτή

είχε επισημανθεί από τις αρχές του αιώνα, μόλις το 1946 άρχισε η συστηματική μελέτη της από τους Hermann & Voldly στη Δανία. Έχει διαπιστωθεί λοιπόν ότι ενώ τα περισσότερα δυσλεξικά άτομα δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στην αντιγραφή των λέξεων, ωστόσο η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη. Επιπλέον, όταν γράφουν καθ' υπαγόρευση ή αυθόρμητα, κάνουν χαρακτηριστικά λάθη και μάλιστα τόσο πολλά, έχοντας επίγνωση της κατάστασής τους, πολλές φορές επιζητούν να αποφύγουν τα γράψιμο. Συνήθως η γραφή τους χαρακτηρίζεται από:

1. Ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
2. Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
3. Γράμματα ή λέξεις γραμμένα «καθρεπτικά».
4. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
5. Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη.

Θέλοντας να εξηγήσει τα ορθογραφικά λάθη των δυσλεξικών η Naidoo (1972) τα απέδωσε στη δυσκολία που έχουν τα άτομα αυτά με την έννοια της διαδοχής. (Η δυσκολία αυτή εκδηλώνεται πολλές φορές με τη σύγχυση για τη σωστή θέση και σειρά π.χ. των μηνών του έτους, των ημερών της εβδομάδας κ.τ.λ.). Αλλά η Nelson (1974) μετά από μια εμπεριστατωμένη έρευνα, αφού επισήμανε ότι τα ορθογραφικά λάθη των δυσλεξικών παιδιών δεν είναι πάρα πολλά, τα απέδωσε σε λειτουργικά ελαττώματα της μνήμης.

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τα δυσλεξικά παιδιά, πολύ συχνά παρατηρούνται δυσκολίες των παιδιών αυτών να γράφουν σωστά αριθμούς καθ' υπαγόρευση (π.χ. γράφουν 5 αντί για 2 ή 9 αντί για 6). Ενδέχεται επίσης να έχουν δυσκολίες στην απομνημόνευση των πινάκων του πολλαπλασιασμού και «να έχουν τη σειρά», όταν απαγγέλλουν τέτοιους πίνακες. Μερικές φορές είναι ενδεχόμενο να δυσκολεύονται στην εκτέλεση της αφαίρεσης αριθμών, εκτός αν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα αντικείμενα. Θα πρέπει όμως να διευκρινιστεί πως οι αριθμητικές δυσκολίες δεν είναι γενικές, καθόσον μερικά δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν αξιοζήλευτη επίδοση στην αριθμητική (βλ. Critchley, 1970) (Πόρποδας Κ., 1993, σελ.66-69).

3.2 Η Δυσγραφία

Η γραφή είναι μια πολυσύνθετη δραστηριότητα που απαιτεί πολλές ταυτόχρονες και αλληλεπιδραστικές διεργασίες. Είναι μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου, η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και

είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Για την παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται πολύπλοκες γνωστικές, ψυχοκινητικές και μηχανικές διεργασίες (Παντελιάδου, 2002). Όπως άλλες σύνθετες κινητικές και γλωσσικές ικανότητες, όπως η ομιλία και η ανάγνωση, η γραφή απαιτεί εκτεταμένο χρονικό διάστημα προκειμένου να αναπτυχθεί σ' ένα υψηλό επίπεδο επίδοσης (Mojet, 1991). Η επαρκής γραφική δεξιότητα είναι σήμερα ιδιαίτερα σημαντική εξαιτίας της χρήσης της σε ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες, αλλά και σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (διαγωνίσματα, εξετάσεις κ.τ.λ.).

Ο Graham και Weintraub θεωρούν ότι τα προβλήματα στη γραφή είναι αποτέλεσμα καθυστερημένης ωρίμανσης, φτωχής εκπαίδευσης, νευρολογικής διαταραχής του εγκεφάλου, ή ένας συνδυασμός των παραπάνω, καθώς διαπιστώνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν και προβλήματα στη διαδικασία της γραφής. Οι διαταραχές στη γραφή είναι από τα πιο συχνά αναφερόμενα προβλήματα σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές στο κινητικό συντονισμό (Schoemaker, 1992), ενώ οι Waber & Berstein (1994) διαπιστώνουν ότι οι σοβαρές δυσκολίες στη γραφή είναι ένα από τα πιο κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς εμφανίζονται στο 67% αυτών των παιδιών.

Πολλά παιδιά όμως εμφανίζουν ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή καθώς δεν είναι ικανά να δημιουργήσουν έναν αποδεκτό και ευανάγνωστο χειρόγραφο, ακόμα και αν έχουν την απαιτούμενη καθοδήγηση και πρακτική εξάσκηση. Η δυσκολία αυτή είναι γνωστή ως Δυσγραφία. Η Δυσγραφία προσδιορίζεται ως μια δυσκολία στην αυτόματη νοητική αναπαράσταση και εκμάθηση της αλληλουχίας των μυϊκών κινήσεων που απαιτούνται στη γραφή των γραμμάτων ή των αριθμών. Η δυσκολία αυτή βρίσκεται σε δυσαρμονία με τη νοημοσύνη του ατόμου, την κανονική εκπαίδευση και σε πολλές περιπτώσεις με τη χρήση του μολυβιού σε μη μαθησιακές εργασίες. Έχει τη βάση της σε νευρολογικούς μηχανισμούς, καθώς και σύγχρονες μελέτες με τη μέθοδο της λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (Rijnjes και συν., 1999) διαπιστώνουν, ότι οι ίδιες εγκεφαλικές δομές ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία της γραφής, είτε αυτή γίνεται με το χέρι είτε με άλλο μέρος του σώματος και εμφανίζεται σε ποικίλους βαθμούς, που κυμαίνονται από ήπιες έως σοβαρές δυσκολίες (Hamstra – Bletz & Bilde, 1993).

Αρκετές έρευνες τα τελευταία χρόνια διαπιστώνουν ότι υψηλά ποσοστά μαθητών του δημοτικού εμφανίζουν προβλήματα στην ποιότητα γραφής τους. Οι

O'Hare & Brown (1989) μελετώντας παιδιά που παραπέμφθηκαν και εξετάστηκαν σε παιδιατρική νευρολογική υπηρεσία, καθώς αποτύγχαναν να παρουσιάσουν την αναμενόμενη πρόοδο στο κανονικό σχολείο, διαπίστωσαν, ότι το 39% από αυτά τα παιδιά εμφάνιζαν πρόβλημα Δυσγραφίας. Ο Mojet (1991) εκτιμά ότι η συχνότητα προβλημάτων στη γραφή των παιδιών του δημοτικού σχολείου στην Ολλανδία κυμαίνεται από 5% έως 25%. Πιο πρόσφατα οι Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen (2001) μελετώντας ένα δείγμα 125 μαθητών της τετάρτης τάξης και πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου, βρίσκουν ότι 34% του δείγματος παρουσιάζει προβλήματα στη γραφή. Στη μοναδική προσπάθεια για την καταγραφή των δυσκολιών γραφής σε ελληνικό πληθυσμό οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991), διαπιστώνουν ότι το 3-4% των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης δημοτικού παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες κατά την αντιγραφή κειμένων, ενώ ένα επιπλέον ποσοστό, κοντά στο 15% παρουσιάζει μέτριες δυσκολίες.

Δεδομένων των ιδιοτήτων που παρουσιάζει το ελληνικό αλφάβητο σε σχέση με το λατινικό, το οποίο μελετούν οι περισσότερες εργασίες (π.χ. προέρχεται από το αρχαίο ιωνικό αλφάβητο, αποτελείται από 24 γράμματα, των οποίων η γραφή διαφέρει από εκείνη των γραμμάτων του λατινικού αλφάβητου), σκοπός της διερευνητικής προσπάθειας, η οποία βασίστηκε στην ανάλυση του προϊόντος της γραφικής δραστηριότητας, ήταν:

- α) να διαπιστωθεί ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών στη γραφή στα παιδιά του δημοτικού σχολείου της χώρας μας και αν συμβαδίζει με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας,
- β) να καταγραφεί η αναπτυξιακή διάσταση του προβλήματος,
- γ) να καταγραφούν και να αξιολογηθούν τα συγκεκριμένα προβλήματα του πληθυσμού αυτού και
- δ) να μελετηθεί τυχόν επίδραση της ταχύτητας γραφής στην ποιότητα του γραπτού κειμένου.

4. ΜΕΤΡΑ ΠΟΥ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΝΟΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.

Εκπαίδευση στα άτομα που χρήζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται από τις Σ.Μ.Ε.Α. (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) οι οποίες είναι υπεύθυνες και αρμόδιες για αυτό πάντα σε συνεργασία με τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Συγκεκριμένα, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.

Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα:

- α) Την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.
- β) Τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο.
- γ) Την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία.
- δ) Την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα παραπάνω άτομα ηλικίας έως 22 ετών σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα μέτρα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως η κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού και η χορήγηση οργάνων και λοιπού ειδικού εξοπλισμού και γενικά κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις. Στις υπηρεσίες περιλαμβάνονται ιδίως η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η αξιολόγηση, η παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, η φυσικοθεραπεία, η εργοθεραπεία, η αγωγή λόγου, η κοινωνική και συμβουλευτική εργασία, η μεταφορά και η μετακίνηση και κάθε άλλο μέτρο ή υπηρεσία που υποστηρίζουν την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Όπου στις διατάξεις του παρόντος αναφέρεται διάγνωση νοείται η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις διαδικασίες ίδρυσης, λειτουργίας και εποπτείας κέντρων και εργαστηρίων ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης ατόμων με ειδικές ανάγκες αρμοδιότητας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας συμπράττει και ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εφόσον φοιτούν σε αυτά άτομα με ειδικές ανάγκες σχολικής ηλικίας.

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενική, τεχνική - επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν:

α) Στην συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ., ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ. .

β) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται:

α) Σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής.

β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων, σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλεύόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

γ) Στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλεεκπαίδευσης. Τα άτομα αυτά εκπαιδεύονται

από το προσωπικό των ΚΔΑΥ, ή σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής το οποίο διαθέτει την κατά περίπτωση αναγκαία εξειδίκευση.

Τα ανωτερότατα σχολεία ειδικής αγωγής είναι:

α) Νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για νήπια και παιδιά με ειδικές ανάγκες από το 4ο μέχρι και το 14ο έτος της ηλικίας τους, που λειτουργούν ως ενιαίες σχολικές μονάδες.

β) Γυμνάσια ειδικής αγωγής από το 14ο μέχρι και το 18ο έτος.

γ) Ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής από το 18ο μέχρι και το 22ο έτος.

δ) Τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Α΄ βαθμίδας που περιλαμβάνουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και του Α΄ κύκλου σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206 Α) για την παροχή εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης. Στα Τ.Ε.Ε. αυτά εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου. Η φοίτηση διαρκεί επί πέντε τουλάχιστον σχολικά έτη, από το 14ο μέχρι και το 19ο έτος της ηλικίας των φοιτούντων.

ε) Τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Β΄ βαθμίδας που περιλαμβάνουν τους Α΄ και Β΄ κύκλους σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998. Στην Α΄ τάξη του Α΄ κύκλου εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου. Η φοίτηση διαρκεί δύο τουλάχιστον σχολικά έτη σε κάθε κύκλο σπουδών. Στο Β΄ κύκλο σπουδών μπορούν να εγγράφονται και απόφοιτοι του Τ.Ε.Ε. Α΄ βαθμίδας της προηγούμενης περίπτωσης, από το 19ο μέχρι και το 22ο έτος της ηλικίας των φοιτούντων.

στ) Εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από το 14ο μέχρι και το 22ο έτος.

Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) και το προσωπικό αυτών υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης της βαθμίδας τους. Ειδικά τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) και το προσωπικό αυτών υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

α) Η φοίτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής μπορεί να παραταθεί, ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των φοιτούντων και μετά το 22ο έτος της ηλικίας τους ή να αρχίσει από τη συμπλήρωση της σχολικής ηλικίας που ορίζεται για φοίτηση στα κανονικά σχολεία. Για την παράταση αποφασίζει ο αρμόδιος προϊστάμενος της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ύστερα από εισήγηση του οικείου Κ.Δ.Α.Υ.

β) Το νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο ειδικής αγωγής είναι ενιαία μονάδα και περιλαμβάνει τριετές τμήμα αντίστοιχο του νηπιαγωγείου και επταετές.

γ) Το γυμνάσιο ειδικής αγωγής περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Μαθητές απόφοιτοι δημοτικού σχολείου με ελαφρές δυσκολίες μάθησης μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α΄ τάξη του γυμνασίου ειδικής αγωγής, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ.

δ) Το ενιαίο λύκειο ειδικής αγωγής περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου με ελαφρές δυσκολίες μάθησης μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α΄ τάξη του λυκείου ειδικής αγωγής, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ.

ε) Το Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ βαθμίδας περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ και Ε΄. Το Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Β΄ βαθμίδας περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄ και Β΄ του Α΄ κύκλου σπουδών και τις τάξεις Γ΄ και Δ΄ του Β΄ κύκλου σπουδών.

στ) Το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης λειτουργεί με πέντε μέχρι και οκτώ τάξεις, ανάλογα με τις εξειδικεύσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτούντων. Στην Α΄ τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου.

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται μετά από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:

α) Την ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης.

β) Την προσωνομία και τον τίτλο, καθώς και τον εξειδικευμένο τύπο των σχολείων ειδικής αγωγής και τον ελάχιστο αριθμό μαθητών που φοιτούν στις μονάδες αυτές και τις επί μέρους τάξεις ή βαθμίδες.

γ) Τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης στο σπίτι.

δ) Τα ειδικότερα καθήκοντα και υποχρεώσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α. και των Κ.Δ.Α.Υ.

ε) Το εβδομαδιαίο ωράριο διδακτικής εργασίας και άλλης απασχόλησης του προσωπικού ειδικής αγωγής που εργάζεται στα σχολεία αυτά.

στ) Την έναρξη και λήξη του διδακτικού έτους.

ζ) Την διάρθρωση και τις βασικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, το είδος και τη μορφή των υποστηρικτικών υπηρεσιών, καθώς και το περιεχόμενο της δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών.

η) Τον αριθμό των θέσεων εκπαιδευτικού ειδικού προσωπικού, ειδικού βοηθητικού και διοικητικού προσωπικού που κατανέμονται κατά κλάδους και ειδικότητες σε κάθε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

θ) Τη διαδικασία συγκρότησης και λειτουργίας των συλλόγων γονέων, οι οποίοι συμμετέχουν και συνεργάζονται με τις υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο έργο της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ι) Την προσφορά συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ια) Κάθε άλλη λεπτομέρεια για την οργάνωση και λειτουργία των Σ.Μ.Ε.Α.

Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών ρυθμίζονται θέματα διοικητικής και οργανωτικής φύσης σχολείων ειδικής αγωγής και του τρόπου λειτουργίας και εσωτερικής τους διάρθρωσης, σε τάξεις και βαθμίδες.

Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται τα θέματα που αναφέρονται στις εξετάσεις, την αξιολόγηση και τη βαθμολογία των μαθητών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής, καθώς και των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν σε συνήθειες σχολικές τάξεις.

Για τους αποφοίτους των Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής και των δύο βαθμίδων καθορίζονται επαγγελματικά δικαιώματα κατά τη διαδικασία του άρθρου 6 παρ. 3 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α'). Στους αποφοίτους των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης χορηγείται απολυτήριος τίτλος, ο οποίος επέχει θέση πιστοποιητικού 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992 με τα αντίστοιχα επαγγελματικά δικαιώματα.

Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών και Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μπορεί να μεταβληθεί η διάρθρωση και η

μορφή των σχολείων ειδικής αγωγής ή να καθιερώνονται νέοι τύποι των σχολείων αυτών ή να οργανώνονται σε Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) και να καθορίζονται τα θέματα λειτουργίας αυτών. Με όμοιο διάταγμα μπορεί να ιδρύονται στα Π.Ε.Κ.Ε.Α. ή σε σχολεία ειδικής αγωγής, βρεφοσυμβουλευτικοί σταθμοί, να συνιστώνται οι αναγκαίες οργανικές θέσεις προσωπικού και να καθορίζονται τα θέματα λειτουργίας αυτών.

Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Υγείας και Πρόνοιας και Οικονομικών, μπορεί να ιδρύονται οικοτροφεία για μαθητές ενταγμένους σε προγράμματα ειδικής αγωγής, να καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας τους, να συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις προσωπικού, να καθορίζονται τα προσόντα και η διαδικασία πρόσληψης αυτού, το περιεχόμενο της σύμβασής του, η υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι η πρόνοια δεν κάνει κάτι ατομικά , αλλά πάντα σε συνεργασία με άλλους κρατικούς μηχανισμούς. Για παράδειγμα τα σχολεία συμβάλουν στην καταγραφή περιπτώσεων μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και στην βελτίωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η πρόνοια ή το σχολείο, μπορούν να ζητήσουν από αρμόδιους φορείς, όπως π.χ. Κ.Δ.Α.Υ. , να διαπιστώσουν περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών. Οι αρμόδιοι αυτοί φορείς μπορούν να διαπιστώσουν τις διάφορες περιπτώσεις με διάφορες ψυχολογικές δοκιμασίες (τεστ), π.χ. Αθηνά Τεστ. Αυτές οι ψυχολογικές δοκιμασίες μπορούν να γίνουν μπορούν να γίνουν μόνο από υψηλά καταρτισμένο προσωπικό. Πολλές φορές απαιτείται και η βοήθεια του ψυχολογικού σωματείου με έδρα του την Αθήνα. Αυτός είναι ο πιο αρμόδιος φορέας για την αντιμετώπιση και για την διαπίστωση των περισσότερων περιπτώσεων μαθησιακών δυσκολιών. Μόλις διαγνωστεί και επίσημα η προβληματική κατάσταση του παιδιού, η πρόνοια οφείλει να είναι πάντα σε ανοικτή γραμμή με το σχολείο του παιδιού, να ενημερώνεται για την πρόοδο του ή τις αποτυχίες του και σε τακτά χρονικά διαστήματα να παρακολουθεί το παιδί ψυχολογικά και να αξιολογεί σε συνεργασία με το δάσκαλο του παιδιού την εκπαιδευτική παρέμβαση που έχει εφαρμοστεί για την συγκεκριμένη περίπτωση.

4.1 Αρμόδιοι φορείς για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

ΦΟΡΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΤΟΜΕΑ

Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης)

Έχουν σκοπό την έκδοση γνωματεύσεων για μαθησιακές δυσκολίες. Στην Αττική υπάρχουν 4 Κ.Δ.Α.Υ. τα οποία δεν λειτουργούν παραμένουν άστεγα, δηλαδή υπάρχουν μόνο στους νόμους που αναφέρουν την ίδρυσή τους. Στον υπόλοιπο Ελλαδικό χώρο υπάρχουν 18 Κ.Δ.Α.Υ. τα οποία είναι ανενεργά λόγω έλλειψης προσωπικού σε πολλές περιοχές.

Ι.Υ.Π.Ε.Ε.Α. (Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες Πιστοποίησης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών)

Έχουν σκοπό, μέσω εξετάσεων (ιατρικών-νευρολογικών) στα παιδιά, την έκδοση πιστοποιητικών για Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Υπάρχουν μόνο στην Αθήνα και οι ενδιαφερόμενοι θα πρέπει να απευθυνθούν εκεί.

ΦΟΡΕΙΣ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

- **Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας**

Είναι μια μη κερδοσκοπική οργάνωση με δομή συλλόγου που ιδρύθηκε το 1984 στην Αθήνα, με πρωτοβουλία ψυχολόγων, παιδαγωγών, εκπαιδευτικών και γονέων δυσλεκτικών παιδιών. Από το 1990 είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Εταιρίας Δυσλεξίας.

Έχει σκοπό την αναγνώριση, μελέτη και αντιμετώπιση της δυσλεξίας στις ελληνικές της Διαστάσεις και βασικό στόχο την ενημέρωση του κοινού για τα προβλήματα που συνεπάγεται η δυσλεξία.

Έργο αυτής της εταιρίας, η προβολή πολύπλευρης (εκπαιδευτική, ψυχολογική, κοινωνική, οικονομική) διάστασης των προβλημάτων των δυσλεκτικών ατόμων καθώς και η προσφορά ανιδιοτελών συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Όσον αφορά τα μέλη που την απαρτίζουν: Τακτικά μέλη γίνονται τα ενήλικα φυσικά πρόσωπα που πληρούν τους νόμιμους όρους συμμετοχής σε σωματεία και είναι:

-γονείς ή κηδεμόνες των δυσλεκτικών παιδιών

-δυσλεκτικά άτομα

-εκπαιδευτικοί ή άλλοι ειδικοί επιστήμονες

-άτομα που αποδεδειγμένα μπορούν να προσφέρουν στους σκοπούς της εταιρίας

Διοικητική Οντότητα: Η εταιρία διοικείται από 5μελές Δ.Σ., το οποίο απαρτίζεται από τον Πρόεδρο, τον Αντιπρόεδρο, τον Γεν. Γραμματέα, τον Ταμία και τον Σύμβουλο. Έχει Εξελεγκτική Επιτροπή, αποτελείται από 3 μέλη τα οποία εκλέγονται από την τακτική Γενική Συνέλευση. Τέλος, η Γενική Συνέλευση είναι το ανώτατο όργανο της εταιρίας και έχει το τεκμήριο υπέρ αυτής.

- **Κέντρο Παιδιατρικής Μέριμνας**

Λειτουργεί από το 1995. Από τότε μέχρι σήμερα πάνω από 2.000 οικογένειες έχουν εμπιστευτεί τις προσφερόμενες υπηρεσίες του. Στο κέντρο με υψηλό αίσθημα ευθύνης απέναντι στα παιδιά, γίνονται προληπτικοί ιατρικοί έλεγχοι, παρέχεται πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας υψηλού επιπέδου καθώς επίσης νοσοκομειακή και μετά-νοσοκομειακή υποστήριξη. Άλλες παρεχόμενες υπηρεσίες:

-συμβουλές στους μέλλοντες γονείς

-εξέταση νεογέννητων

-παρακολούθηση και εμβολιασμός νεογέννητων

-προληπτική παιδιατρική

-αντιμετώπιση επειγουσών και εμπύρετων καταστάσεων

-νοσοκομειακή παραπομπή και παρακολούθηση

-μετά-νοσοκομειακή υποστήριξη

-παρακολούθηση αύξησης και ανάπτυξης

-παραπομπή περιστατικών σε ιατρούς εξειδικευμένων ειδικοτήτων

- **Ι.Ψ.Ε. (Ινστιτούτο Ψυχοθεραπευτικών Εφαρμογών)**

Είναι οργανισμός με Ελληνική και Διεθνή παρουσία. Έχει εξασφαλίσει διεθνείς συνεργασίες με σημαντικούς Οργανισμούς και Φορείς του εξωτερικού. Η ψυχολογική θεραπεία που παρέχει στοχεύει στο να αναπτύξει, να υποστηρίξει το άτομο, να κατανοήσει τα βαθύτερα αίτια του προβλήματος, να βοηθήσει το άτομο να

μάθει το πώς να διευθετεί αποτελεσματικά στρεσογόνες, αρνητικές καταστάσεις που μπορεί να οφείλονται σε διάφορα αίτια, βελτιώνοντας την ποιότητα της ζωής του.

Το Ι.Ψ.Ε. έχει τη δυνατότητα να προσφέρει διαφορετικές ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις όπως:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| -Γνωστική-Συμπεριφορική | -Γνωστική-Αναλυτική |
| -Σύντομη Ψυχοδυναμική | -Συμβουλευτική Υποστήριξη |
| -Οικογενειακή θεραπεία | -Διαχείριση δυσλεξίας |

- **Ε.Π.Α.Ψ.Υ.** (Εταιρία Παρέμβασης και Αποκατάστασης Ψυχικής Υγείας)

Ασχολείται με την δημιουργία ενός δικτύου εναλλακτικών δομών ψυχικής υγείας στην Κοινότητα (Οικοτροφεία Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης, Κινητές Μονάδες Ψυχικής Υγείας, Κέντρα Ημέρας κ.α. και την προσφορά υψηλού επιπέδου επιστημονικού και κοινωνικού έργου, στα πλαίσια της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης και του αποϊδρυματισμού.

Στόχος είναι η παροχή ενός μοντέλου ολοκληρωμένης φροντίδας ψυχικής υγείας στην κοινότητα, η αποκατάσταση των ικανοτήτων των ατόμων που έχουν ειδικές ψυχοκοινωνικές ανάγκες και η επανένταξή τους στην ομαλή, καθημερινή ζωή της κοινότητας.

Οι κύριες επιδιώξεις της εταιρίας είναι:

- Η συνεργεία και συνεργασία ιδιωτικού και δημόσιου τομέα για την ενεργοποίηση των φυσικών και κοινωνικών πόρων μιας περιοχής.
- Η προαγωγή της περιφερειακής ανάπτυξης μέσα από τη δημιουργία υπηρεσιών που αποσκοπούν στην κάλυψη των αναγκών του πληθυσμού μιας συγκεκριμένης περιοχής, όσο και στην κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της.
- Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης επαγγελματιών με αντικείμενο την περιφερειακή ανάπτυξη και την ψυχική υγεία
- Η διεξαγωγή ερευνών-μελετών με στόχο τη διάγνωση των εξελίξεων των κοινωνικών χώρων παρέμβασης (κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον).

Άλλα κέντρα ιδιωτικού τομέα με παρεμφερή στόχου είναι:

- **Κέντρο Νευροκινητικής Παρέμβασης Παιδιού**
- **ΕΞΕΛΙΞΗ Ψυχοπαιδαγωγικό Κέντρο Παιδιού και Εφήβου**

- **ΔΙ.ΚΕ.Ψ.Υ.** (Διεπιστημονικό Κέντρο Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης Παιδιών και Ενηλίκων)

5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟΥΣ ΝΟΜΟΥΣ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ ΚΑΙ ΛΑΡΙΣΑΣ

Τα μέτρα που παίρνει η πρόνοια για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, τόσο στο νομό Καρδίτσας όσο και στο νομό Λάρισας, είναι η δημιουργία ειδικών τμημάτων ένταξης σε σχολεία των δύο νομών. Συγκεκριμένα στη πόλη της Λάρισας⁶ λειτουργούν ειδικά τμήματα ένταξης στο 9^ο νηπιαγωγείο, καθώς και στα 7^ο, 11^ο, 12^ο, 13, 14^ο, 16^ο, 18^ο, 19^ο, 22^ο, 25^ο, 26^ο, 31^ο, 33^ο, 39^ο δημοτικά σχολεία της πόλης. Επίσης λειτουργούν τμήματα ένταξης και στα δημοτικά σχολεία κάποιων χωριών και κωμοπόλεων του νομού. Αυτά είναι το 1^ο Πυργετού, το 1^ο Συκουρίου, το 1^ο Πλατυκάμπου, το 1^ο Γιάννουλης, το 1^ο, Ελλασόνας, το 1^ο Βαμβακού, το 2^ο Τυρνάβου και το 3^ο Φαρσάλων. Επίσης από το ΚΔΑΥ Λάρισας έμαθα ότι υπάρχουν ειδικά τμήματα ένταξης και σε τέσσερα γυμνάσια της πόλης, τα οποία δεν λειτουργούν. Επίσης με πληροφόρησαν ότι προβλέπεται να δημιουργηθούν και άλλα τμήματα ένταξης και σε άλλα σχολεία του νομού.

Στη πόλη της Καρδίτσας⁷ λειτουργούν ειδικά τμήματα ένταξης στο 6^ο νηπιαγωγείο, καθώς και στα εξής δημοτικά σχολεία: Στο 1^ο, 2^ο, 3^ο, 4^ο, 5^ο, 6^ο, 7^ο, 9^ο, 10^ο και 14^ο. Επίσης λειτουργούν τμήματα ένταξης και στα δημοτικά σχολεία κάποιων χωριών και κωμοπόλεων του νομού. Αυτά είναι το 1^ο Καρδιτσομάγουλας, το 1^ο Αγναντερού, το 1^ο Παλαμά, το 1^ο Προαστείου και το 2^ο Σοφάδων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι τα ΚΔΑΥ ανήκουν στην Πρόνοια. Αν σε κάποιο σχολείο διαπιστωθεί ή υπάρχει υπόνοια κάποιο παιδί να έχει μαθησιακή δυσκολία, η πρώτη ενέργεια που πρέπει να γίνει, είναι να αναφερθεί στην πρόνοια το περιστατικό αυτό. Με ειδικά ψυχομετρικά τεστ (π.χ. Αθηνά τεστ) μπορεί να διαπιστωθεί ο δείκτης νοημοσύνης (IQ), καθώς και αν το παιδί έχει νοητική στέρηση, ή φυσιολογική νοημοσύνη. Αν διαπιστωθεί ότι υπάρχει μαθησιακή δυσκολία, σε συνδυασμό με το σχολείο και το παιδαγωγικό ινστιτούτο της Αθήνας, αποφασίζεται παρέμβαση. Η παρέμβαση έχει δύο σκέλη, το παιδαγωγικό και το ψυχολογικό

⁶ Σύμφωνα με τα στοιχεία που πήρα από το ΚΔΑΥ Λάρισας.

⁷ Σύμφωνα με τα στοιχεία που πήρα από το ΚΔΑΥ Καρδίτσας.

σκέλος. Σκοπός των ενδιαφερομένων είναι η ομαλή ένταξη του παιδιού στο περιβάλλον της τάξης του με όσο το δυνατόν λιγότερες δυσκολίες. Η διαδικασία αυτή είναι χρονοβόρα και αρκετά δύσκολη, αλλά αν γίνει σωστά έχει συνήθως θετικά αποτελέσματα.

Το τμήμα ένταξης είναι φτιαγμένο ώστε να έχει περιπτώσεις όσο το δυνατόν παραπλήσιες. Σκοπός τους είναι να βοηθήσουν τα παιδιά εξειδικευμένα πάνω στο πρόβλημά τους. Λειτουργούν με εξειδικευμένη μορφή διδασκαλίας ανάλογα με το πρόβλημα (π.χ. αν ο μαθητής έχει πρόβλημα στη δυσλεξία, τότε ο δάσκαλος θα πρέπει να ετοιμάσει στρατηγική και υλικό που θα έχουν ως σκοπό την κατανόηση και τη διαφοροποίηση συγκεκριμένων γραμμάτων και αριθμών, π.χ. 3-ε). Ποιο δύσκολο πρόβλημα για έναν δάσκαλο που λειτουργεί ένα τμήμα ένταξης είναι ο καταρτισμός ενός προγράμματος διδασκαλίας των παιδιών που καλείται να βοηθήσει. Με λίγα λόγια ποιον θα διδάξει και με ποιον τρόπο. Όσες περιπτώσεις παιδιών καλείται ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει τόσο πιο δύσκολο γίνεται γι' αυτόν να καταρτίσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Πολύ απλά δεν έχει τόσες ώρες στη διάθεση του για να το κάνει. Τότε καλείται να βρει ένα κριτήριο με βάση το οποίο θα κάνει το διαχωρισμό των μαθητών σε τμήματα όσο αυτό είναι δυνατό. Αν έχει κάποια παιδιά με το ίδιο πρόβλημα τότε και μόνο μπορεί να κάνει ένα ενιαίο μοντέλο διδασκαλίας για τα παιδιά αυτά ξεχωριστά. Το πρόβλημα εντοπίζεται όταν οι περιπτώσεις είναι ανόμοιες μεταξύ τους, που είναι και το συνηθέστερο⁸. Τότε είναι υποχρεωμένος ηθικά να χωρίσει το χρόνο του στα παιδιά αφιερώνοντας πάντα το περισσότερο στις περιπτώσεις των παιδιών που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες⁹ και πράττει ανάλογα με το χρόνο και τα μέσα που έχει στη διάθεση του.

⁸ Π.χ. διάκριση σε παιδιά που έχουν πρόβλημα με τη γλώσσα και σε παιδιά που έχουν πρόβλημα με τα μαθηματικά.

⁹ Π.χ. συναισθηματικές δυσλειτουργίες.

6. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσουμε το μέγεθος του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών στους νομούς Καρδίτσας και Λάρισας. Με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που έχω κάνει στους δασκάλους και τους μαθητές, μπορούμε να έχουμε μια γενική εικόνα και άποψη για το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών στους δύο αυτούς νομούς, καθώς και τη συχνότητα εμφάνισης του.

Σκοπός του ερωτηματολόγιου των δασκάλων είναι να δούμε πως αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στους δύο αυτούς νομούς τις μαθησιακές δυσκολίες, αν έχουν την εξειδικευμένη γνώση να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, να εντοπίσουν που κατά τη γνώμη τους οι μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες, σε ποιους παράγοντες οφείλονται οι δυσκολίες αυτές και τι παρέμβαση πρέπει να γίνει για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές. Επίσης να τους ρωτήσουμε και να μάθουμε αν τα μέχρι τώρα μέτρα που έχει πάρει το κράτος σχετικά με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ικανοποιητικά, καθώς και για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Σκοπός του ερωτηματολόγιου των μαθητών είναι να εντοπίσουμε σε ποια είδους μαθήματα οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο και για το τι πιστεύουν οι ίδιοι ότι έχουν δυσκολίες στο συγκεκριμένο μάθημα. Επίσης μπορούμε να κρίνουμε την αυτοαξιολόγηση των παιδιών και να μάθουμε περισσότερα πράγματα για το οικογενειακό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να διαπιστώσουμε και πρακτικά πως συγχέονται οι μαθησιακές δυσκολίες με τα οικογενειακά – περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Παράλληλα προσπαθούμε να διαπιστώσουμε αν κάποιο από τα παιδιά έχει την εμπειρία μιας διαφορετικής προσέγγισης στο σχολείο με τη συμμετοχή του σε κάποιο ειδικό τμήμα ένταξης ή υποδοχής. Επίσης προσπαθούμε να διαπιστώσουμε αν το παιδί στηρίζεται στις δικές του δυνάμεις ή έχει την ανάγκη της συμπαράστασης κάποιου ενδιάμεσου παράγοντα για την πραγματοποίηση της καθημερινής του σχολικής εργασίας. Παράλληλα προσπαθούμε να διαπιστώσουμε στην πράξη αν κάποιο από τα παιδιά παρουσιάζει κάποια δυσκολία στην αποδικοποίηση συγκεκριμένων γραμμάτων.

6.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η πτυχιακή μου εργασία είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Το Α΄ μέρος είναι το λεγόμενο θεωρητικό μέρος και το Β΄ μέρος είναι το μέρος της έρευνας που πραγματοποίησα με ερωτηματολόγια, σε δύο σχολεία, της Καρδίτσας και της Λάρισας αντίστοιχα.

Στο θεωρητικό μέρος ξεκινάω από το γενικό θέμα και καταλήγω στο ειδικό. Αφού κάνω τον απαραίτητο πρόλογο, δίνω τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών. Έπειτα αναλύω τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, την ομιλία, καθώς και τις δύο κυριότερες μορφές μαθησιακών δυσκολιών του γραπτού λόγου, την δυσλεξία και την δυσγραφία. Τα στοιχεία του προφορικού - γραπτού λόγου και της ομιλίας, είναι αυτά όπου παρουσιάζονται σε μεγάλο ποσοστό οι μαθησιακές δυσκολίες, γι' αυτό και την ανάλυση τους την κρίνω απαραίτητη, ώστε να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε καλύτερα το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών. Η μεθοδολογία που ακολούθησα στο θεωρητικό μέρος ήταν η συγκέντρωση στοιχείων από βιβλία, καθώς και από ηλεκτρονικές διευθύνσεις. Σκοπός του είναι να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και να δώσει απαντήσεις σε τυχόν απορίες, έτσι ώστε να μας προετοιμάσει για το δεύτερο μέρος που είναι το μέρος της έρευνας.

Η έρευνα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στους Νομούς Καρδίτσας και Λάρισας άρχισε τον Μάρτιο του 2006 και τελείωσε τον Απρίλιο του 2006. *Τα στάδια και τα εργαλεία της ερευνητικής διαδικασίας είναι τα παρακάτω :*

Πήγα σε ένα σχολείο της Καρδίτσας και της Λάρισας και έδωσα τα ερωτηματολόγια που ετοίμασα¹⁰ για να απαντηθούν. Τα ερωτηματολόγια, τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές, ήταν κλειστού τύπου και αποτελούταν από δώδεκα (12) ερωτήσεις. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν καθοριστικές για να διαπιστώσουμε το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών στους δύο αυτούς νομούς. Αφού έκανα την απαραίτητη συνεννόηση με τους διευθυντές των δύο αυτών σχολείων, έδωσα στο κάθε σχολείο πενήντα (50) ερωτηματολόγια για τους μαθητές και είκοσι (20) για τους δασκάλους. Οι διευθυντές των δύο αυτών σχολείων αφού δέχτηκαν τα ερωτηματολόγια μου είπαν ότι θα με ειδοποιήσουν τηλεφωνικός όταν θα είναι έτοιμα για να τα παραλάβω. Εγώ τους έδωσα τις απαραίτητες οδηγίες για τη

¹⁰ Για τους δασκάλους και τους μαθητές.

συμπλήρωση των ερωτηματολογίων καθώς και μια τυπική προθεσμία έτσι ώστε να έχουν το χρόνο για να γίνει σωστή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

6.2.1 Εργαλεία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο *ερωτηματολόγια κλειστού τύπου*¹¹ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II) τα οποία συμπληρώνονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε για τους δασκάλους και τους μαθητές των δημοτικών σχολείων και περιλαμβάνει κατηγορίες ερωτήσεων που αφορούν :

- **Δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία.** Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά, με την ηλικία, φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων και την υπηκοότητα των μαθητών.
- **Ερωτήσεις για τους δασκάλους.** Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών,¹² αν υπάρχει η εξειδικευμένη γνώση για την αντιμετώπιση περιπτώσεων μαθησιακών δυσκολιών, εντοπισμός που οι μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες, σε ποιους παράγοντες οφείλονται οι δυσκολίες αυτές και τι παρέμβαση πρέπει να γίνει για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές, αν είναι ικανοποιημένοι από τις παροχές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αν τους αρέσει που διδάσκουν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;
- **Ερωτήσεις για τους μαθητές.** Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά σε ποια είδους μαθήματα οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο και για το τι πιστεύουν οι ίδιοι ότι έχουν δυσκολίες στο συγκεκριμένο μάθημα, ερωτήσεις για να κρίνουμε την αυτοαξιολόγηση τους και να μάθουμε περισσότερα πράγματα για το οικογενειακό τους περιβάλλον, ερωτήσεις για να διαπιστώσουμε πως συγχέονται οι μαθησιακές δυσκολίες με τα οικογενειακά – περιβαλλοντικά ερεθίσματα, ερωτήσεις αν κάποιο από τα παιδιά είχε την εμπειρία μιας διαφορετικής προσέγγισης στο σχολείο με τη συμμετοχή του σε κάποιο ειδικό τμήμα ένταξης ή υποδοχής, ερωτήσεις για το αν τα μαθήματά στο σπίτι τα κάνουν μόνοι τους ή με τη βοήθεια των γονιών τους, αν κάποιο από τα παιδιά παρουσιάζει κάποια δυσκολία στην αποδικοποίηση συγκεκριμένων γραμμάτων, αν κουράζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος περισσότερο από τους άλλους συμμαθητές τους, τι δραστηριότητες

¹¹ Για τους δασκάλους και τους μαθητές αντίστοιχα.

¹² Πως αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στους δύο αυτούς νομούς τις μαθησιακές δυσκολίες

θέλουν να προστεθούν στο πρόγραμμα του σχολείου τους και αν τους αρέσει να πηγαίνουν σχολείο.

6.2.2 Επιλογή μεθόδου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων

Η επιλογή της μεθόδου με την χρήση των ερωτηματολογίων επιλέχτηκε γιατί ήταν η πιο κατάλληλη ώστε να έχουμε μια γενική εικόνα για το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών στους νομούς Καρδίτσας και Λάρισας. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές έπρεπε σε κάθε ερώτηση να τσεκάρουν μία απάντηση, καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν κλειστού τύπου. Από την ανάλυση των δεδομένων ήμουν σε θέση να βγάλω συμπεράσματα.

6.2.3 Επιλογή χώρου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων

Ως κατάλληλος χώρος για την έρευνα επιλέχθηκαν δύο δημοτικά σχολεία στη Καρδίτσα και στη Λάρισα αντίστοιχα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δάσκαλοι και μαθητές ενημερωνόταν σχετικά με τον σκοπό αυτής της έρευνας και τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

6.2.4 Το μέγεθος του δείγματος

Το μέγεθος του δείγματος στην εν λόγω έρευνα ήταν δάσκαλοι και μαθητές και κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό για τον στόχο και την αξιοπιστία της εν λόγω έρευνας.

6.2.5 Καταχώριση και επεξεργασία δεδομένων

Η καταχώριση των ερωτηματολογίων πρώτα έγινε στο πρόγραμμα EXCELL,.

6.2.6 Περιορισμοί της έρευνας

Στο ερωτηματολόγιο των μαθητών αποκλείστηκαν όσοι μαθητές δεν σεβάστηκαν την έρευνα και δεν πήραν στα σοβαρά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Έτσι λοιπόν στην Καρδίτσα είχαν απαντήσει αρχικά 48 μαθητές και αναγκάστηκε να ακυρώσω από την έρευνα 2 απαντημένα ερωτηματολόγια, γιατί οι συγκεκριμένοι αυτοί μαθητές είτε τσεκάραν όλες τις απαντήσεις, είτε δεν απαντούσαν και έγραφαν διάφορα δικά τους κτλ. Το ίδιο έγινε και στη Λάρισα, όπου αρχικά είχα 50 απαντημένα ερωτηματολόγια και αναγκάστηκε να ακυρώσω τα 3 για τους παραπάνω λόγους.

7. Τα ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

7.1 Δημογραφικά και Κοινωνικά χαρακτηριστικά

7.1.1. Η ηλικία του δείγματος

Στο Δημοτικό σχολείο της Καρδίτσας απάντησαν στα ερωτηματολόγια δέκα (10) δάσκαλοι, ηλικίας 25 έως 58 ετών, με χρόνια υπηρεσίας 3 έως 32 έτη και 45 μαθητές, οι οποίοι όλοι τους είχαν υπηκοότητα ελληνική.

Στο Δημοτικό σχολείο της Λάρισας απάντησαν στα ερωτηματολόγια δώδεκα (12) δάσκαλοι, ηλικίας 31 έως 55 ετών, με χρόνια υπηρεσίας 7 έως 30 έτη και 48 μαθητές.

7.1.2. Το φύλο του δείγματος

Στο Δημοτικό σχολείο της Καρδίτσας οι 8 δάσκαλοι ήταν γυναίκες και οι 2 ήταν άντρες. Από τους μαθητές οι 24 ήταν αγόρια και οι υπόλοιποι 21 ήταν κορίτσια.

Στο Δημοτικό σχολείο της Λάρισας οι 7 δάσκαλοι ήταν γυναίκες και οι 5 ήταν άντρες. Από τους μαθητές οι 26 ήταν αγόρια και οι υπόλοιποι 22 ήταν κορίτσια.

7.1.3. Η υπηκοότητα του δείγματος

Στην Καρδίτσα το 100% του δείγματος των μαθητών έχουν υπηκοότητα Ελληνική, ενώ στη Λάρισα το 80% του δείγματος των μαθητών έχει υπηκοότητα Ελληνική και το υπόλοιπο 20% έχει υπηκοότητα Αλβανική.

8. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΛΑΡΙΣΑΣ.

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που συνέλεξα από τα αρχεία του Κ.Δ.Α.Υ. ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ, από την 1/10/2003 έως και σήμερα έχουν αναφερθεί και εξεταστεί 341 περιστατικά μαθητών, οι οποίοι έχουν πιστοποιημένο πρόβλημα **Μαθησιακών Δυσκολιών** ή ανήκουν στη κατηγορία των παιδιών με **Ειδικές Ανάγκες**¹³.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Κ.Δ.Α.Υ. Καρδίτσας έχουμε: 31 περιστατικά *Ανωριμότητας*, 3 περιστατικά *αντισμού*, 1 περιστατικό με *άγχος αποχωρισμού*, 1 περιστατικό με *απώλεια ενδιαφέροντος*, 2 περιστατικά *Βαρηκοΐας*, 2 περιστατικά με *διάσπαση προσοχής*, 3 περιστατικά *διάσπαση προσοχής + υπερκινητικότητα*, 15 περιστατικά με *δυσκολίες λόγου*, 2 περιστατικά με *δυσκολίες λόγου+μαθησιακές δυσκολίες*, 1 περιστατικό με *δυσκολίες ανάγνωσης+μαθησιακές δυσκολίες*, 1 περιστατικό με *δυσκολίες με ορθογραφία + μαθησιακές Δυσκολίες*, 51 περιστατικά με *Δυσλεξία*, 84 περιστατικά *μαθησιακών δυσκολιών + κάποιες άλλων δυσκολιών*, 57 περιστατικά *νοητικής ανεπάρκειας + Ανωριμότητας*, 1 περιστατικό με *Σύνδρομο Down*, 13 περιστατικά με *Σύνθετες Δυσκολίες*, 72 περιστατικά με *Συναισθηματικές Δυσκολίες* (πηγή Κ.Δ.Α.Υ. Καρδίτσας, 2006.)

Παρατηρούμε λοιπόν ότι στο Νομό της Καρδίτσας, έχουμε μεγάλα ποσοστά σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, σε σχέση με τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία των ειδικών αναγκών. Μεγάλο ποσοστό παρουσιάζει η δυσλεξία (ο ορισμός και η ερμηνεία αυτής της Μαθησιακής Δυσκολίας δόθηκε αναλυτικά σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας). Επίσης, αρκετά είναι τα περιστατικά της Ανωριμότητας στα σχολεία της Καρδίτσας, σύμφωνα με τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί το πλήθος των μαθητών με συναισθηματικές Δυσκολίες, γεγονός που φανερώνει ίσως και τη δυσκολία που μπορούν να αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους, μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Εκτός από το Νομό Καρδίτσας, ήμουν σε θέση να συλλέξω στοιχεία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, και από το Νομό Λάρισας. Πηγή των πληροφοριών που θα παραθέσω παρακάτω, είναι τα Κ.Δ.Α.Υ. Λάρισας, οι οποίοι μου έδωσαν πρόσβαση στα στατιστικά τους στοιχεία.

¹³ Ο όρος Ειδικές Ανάγκες περιλαμβάνει τα παιδιά εκείνα, που ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι κάτω από το κανονικό (π.χ. στο Αθηνά τεστ όταν έχουν σκορ >70). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν παιδιά με αντισμό, σύνδρομο Down, παιδιά με πνευματική καθυστέρηση κ.τ.λ.

Στα Κ.Δ.Α.Υ. Λάρισας, από το Σεπτέμβριο του 2004 έως και σήμερα, έχουν εξεταστεί 235 περιπτώσεις μαθητών και από αυτούς, έχουν γνωματευτεί 148 με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφόρων τύπων.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κ.Δ.Α.Υ. Λάρισας έχουμε: 2 περιστατικά σύνθετης γνωστικής λειτουργίας, 1 περιστατικό σύνθετης γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής δυσκολίας, Λογοθεραπεία, 7 περιστατικά μαθησιακών δυσκολιών, 1 περιστατικό με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Ειδικές δυσκολίες μάθησης, 6 περιστατικά Νοητικής ανωριμότητας. Προβλήματα λόγου και ομιλίας, 1 περιστατικό Νοητικής ανωριμότητας και σοβαρά προβλήματα υγείας, 5 περιστατικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, 1 περιστατικό με συναισθηματικά και γνωστικά προβλήματα, 22 περιστατικά νοητικής ανωριμότητας, 1 περιστατικό Νοητικής ανεπάρκειας. Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Τετραπληγία, 3 περιστατικά Αυτισμού, 1 περιστατικό Νοητικής ανωριμότητας. Σύνδρομο Down, 1 περιστατικό Νοητικής ανωριμότητας. Σοβαρά νευρολογικά προβλήματα, 7 περιστατικά με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, 6 περιστατικά με δυσκολίες μάθησης, 9 περιστατικά με Μαθησιακά προβλήματα, 7 περιστατικά με σύνθετες γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες, 1 περιστατικό με προβλήματα λόγου. Αυξημένη κινητική δραστηριότητα, 1 περιστατικό ψυχοκινητικής ανωριμότητας. Προβλήματα λόγου και ομιλίας, 10 περιστατικά με μαθησιακά κενά, 9 περιστατικά με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, 5 περιστατικά με προβλήματα λόγου, 1 περιστατικό με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, 1 περιστατικό με Νοητική ανωριμότητα, σοβαρά νευρολογικά προβλήματα, προβλήματα λόγου και ομιλίας, 1 περιστατικό με δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, 1 περιστατικό με δυσκολίες συναισθηματικού τύπου (άγχος, ανησυχία, φοβίες), 1 περιστατικό με προβλήματα λόγου. Εκπαιδευτικά κενά, 1 περιστατικό με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, 1 περιστατικό με Νοητική ανεπάρκεια. Προβλήματα όρασης, 1 περιστατικό με Συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, 1 περιστατικό με χαμηλή σχολική επίδοση, 1 περιστατικό με Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, 1 περιστατικό με προβλήματα συμπεριφοράς, 1 περιστατικό με Δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή, 1 περιστατικό Νοητικής ανωριμότητας. Σοβαρά προβλήματα υγείας, 1 περιστατικό με Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα. Προβλήματα λόγου. Γενικές μαθησιακές δυσκολίες, 1 περιστατικό με Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Εκπ/κά κενά, 1 περιστατικό με προβλήματα συγκέντρωσης προσοχής. Μαθησιακά κενά, 1 περιστατικό με προβλήματα

ακοής, 1 περιστατικό με ελλείψεις γραμματικού τύπου, (ορθογραφικά λάθη), 1 περιστατικό με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Κατάκτηση μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής, 1 περιστατικό με Εκλεκτική αλαλία, 1 περιστατικό με δυσκολίες γραφής και οργάνωσης, 1 περιστατικό με συνθετικές γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες, 1 περιστατικό με προβλήματα λόγου. Εκπ/κές ελλείψεις, 1 περιστατικό με αναπτυξιακές δυσκολίες (ενοούρηση), 1 περιστατικό με συναισθηματικές δυσκολίες. Εκπαιδευτικές ελλείψεις, 1 περιστατικό με δυσκολίες συμπεριφοράς και οριοθέτησής της, 1 περιστατικό με βαρηκοΐα, προβλήματα άρθρωσης, μαθησιακά κενά, 1 περιστατικό με μαθησιακά κενά, έντονες ανασφάλειες, 1 περιστατικό με προβλήματα οργάνωσης μελέτης, 1 περιστατικό με προβλήματα στη σύνθεση γραπτού λόγου, 1 περιστατικό με μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλή αυτοπεποίθηση, 1 περιστατικό με δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, ανάγνωσης και γραφής, 1 περιστατικό με νοητική ανωριμότητα. Προβλήματα ακοής, 1 περιστατικό με προβλήματα ανάγνωσης και γραφής. Προβλήματα συγκέντρωσης προσοχής, παρορμητική συμπεριφορά, 1 περιστατικό με προβλήματα οργάνωσης μελέτης, προβλήματα αυτοεκτίμησης, 1 περιστατικό με σύνδρομο Down, 1 περιστατικό με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, 1 περιστατικό με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση. (Δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, δυσκολίες στη δόμηση του γραπτού λόγου), 1 περιστατικό με δυσκολίες οργάνωσης μελέτης και μάθησης, σχολικές ελλείψεις, 1 περιστατικό με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής). Εκπαιδευτικές ελλείψεις, 1 περιστατικό με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής). Εκπαιδευτικές ελλείψεις, 1 περιστατικό με Μαθησιακά κενά. Οργάνωση μελέτης, 1 περιστατικό με σοβαρά ορθοπεδικά προβλήματα (παραπληγία κάτω άκρων), 1 περιστατικό με ορθογραφικά λάθη, 1 περιστατικό εγκεφαλικής παράλυσης με σημεία αταξίας, 1 περιστατικό με δυσκολίες γραφής και μαθησιακά κενά, 1 περιστατικό με Δυσκολίες προσοχής και συγκέντρωσης (Πηγή Κ.Δ.Α.Υ. Λάρισας, 2006).

Από τη παραπάνω παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων στο Νομό Λάρισας, παρατηρούμε πως στο Νομό Λάρισας, τη μερίδα του λέοντος στα μαθησιακά προβλήματα, έχουν οι δυσκολίες της νοητικής ανωριμότητας και τα μαθησιακά κενά. Αντίθετα, σε σχέση με το Νόμο Καρδίτσας, (σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κ.Δ.Α.Υ. Λάρισας) τα περιστατικά Δυσλεξίας, στο Νομό Λάρισας, είναι ελάχιστα ως και μηδαμινά.

8.1 Αριθμητικά στατιστικά στοιχεία

8.1.1. Δάσκαλοι - Καρδίτσα

Στο Δημοτικό σχολείο της Καρδίτσας απάντησαν στα ερωτηματολόγια δέκα (10) δάσκαλοι, οι οποίοι σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία που έπρεπε να συμπληρώσουν στην αρχή του ερωτηματολογίου, οι οχτώ (8) ήταν γυναίκες ηλικίας από εικοσιπέντε (25) έως πενήντατριών (53) ετών και δύο (2) άντρες ηλικίας σαρανταέξι (46) και πενήνταοχτώ (58) ετών. Παρακάτω παραθέτω δύο πίνακες με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των συγκεκριμένων αυτών δασκάλων:

ΓΥΝΑΙΚΕΣ

| | | | | | | | | |
|------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| ΗΛΙΚΙΑ | 49 | 25 | 42 | 47 | 53 | 45 | 49 | 50 |
| ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ | 28 | 3 | 21 | 25 | 31 | 19 | 27 | 29 |

ΑΝΤΡΕΣ

| | | |
|---------------|----|----|
| ΗΛΙΚΙΑ | 46 | 58 |
| ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ | 23 | 32 |

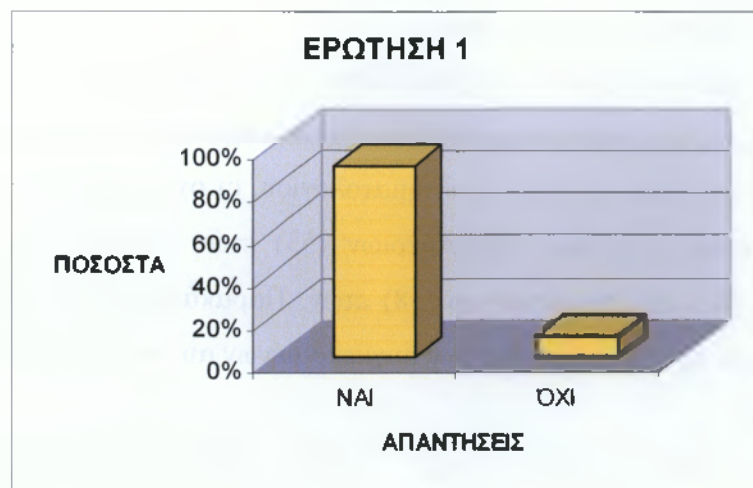
Τα ποσοστά των απαντήσεων αυτών των δασκάλων, στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου που βρίσκεται στο παράρτημα της πτυχιακής είναι:

1. Είχατε ποτέ στις τάξεις σας παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Το 90% (9 δάσκαλοι) απάντησε ΝΑΙ.

Το 10% (1 δάσκαλος) απάντησε ΟΧΙ.

| Είχατε ποτέ στις τάξεις σας παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες; | |
|-------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 90% |
| ΟΧΙ | 10% |

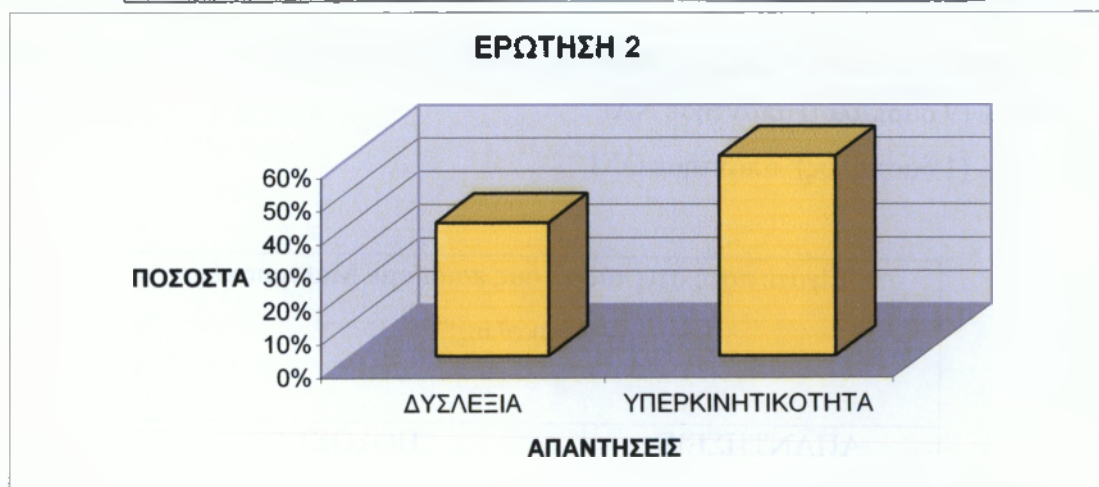


2. Ποια κατά την γνώμη σας είναι η πιο διαδομένη μορφή Μαθησιακής Δυσκολίας στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο:

Το 40% (4 δάσκαλοι) απάντησε ΔΥΣΛΕΞΙΑ.

Το 60% (6 δάσκαλοι) απάντησε ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ.

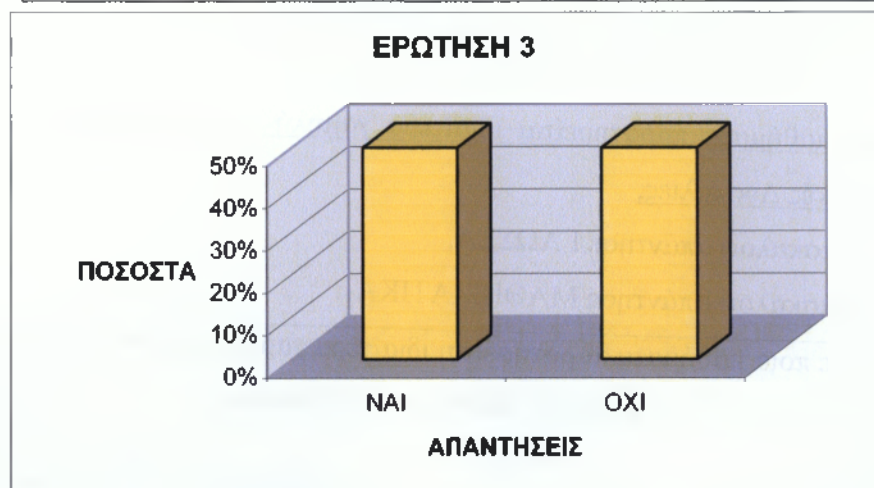
| Ποια κατά την γνώμη σας είναι η πιο διαδομένη μορφή Μαθησιακής Δυσκολίας στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο; | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΔΥΣΛΕΞΙΑ | 40% |
| ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ | 60% |



3. Χρειάστηκε ποτέ να εφαρμόσετε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Το 50% (5 δάσκαλοι) απάντησε ΝΑΙ, ενώ το υπόλοιπο 50% απάντησε ΟΧΙ.

| Χρειάστηκε ποτέ να εφαρμόσετε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες; | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 50% |
| ΟΧΙ | 50% |



4. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αιτία του φαινομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών;

Το 30% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.

Το 40% (4 δάσκαλοι) απάντησε ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Το υπόλοιπο 30% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ.

| Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αιτία του φαινομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών; | |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 30% |
| ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 40% |
| ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | 30% |



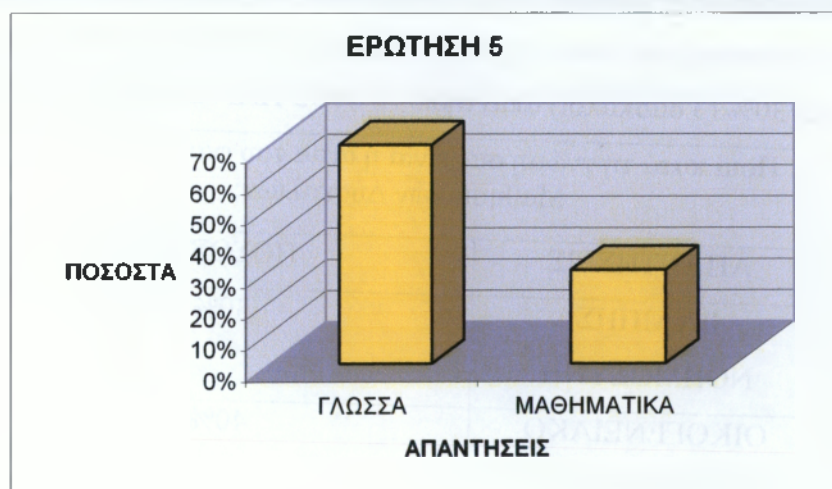
5. Σε ποια μαθήματα παρατηρείται ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση, από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Το 70% (7 δάσκαλοι) απάντησε ΓΛΩΣΣΑ.

Το 30% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.

Σε ποια μαθήματα παρατηρείται ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση, από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
|------------|---------|
| ΓΛΩΣΣΑ | 70% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 30% |



6. Σε ποιους παράγοντες, πιστεύετε ότι οφείλεται αυτή η χαμηλή επίδοση;

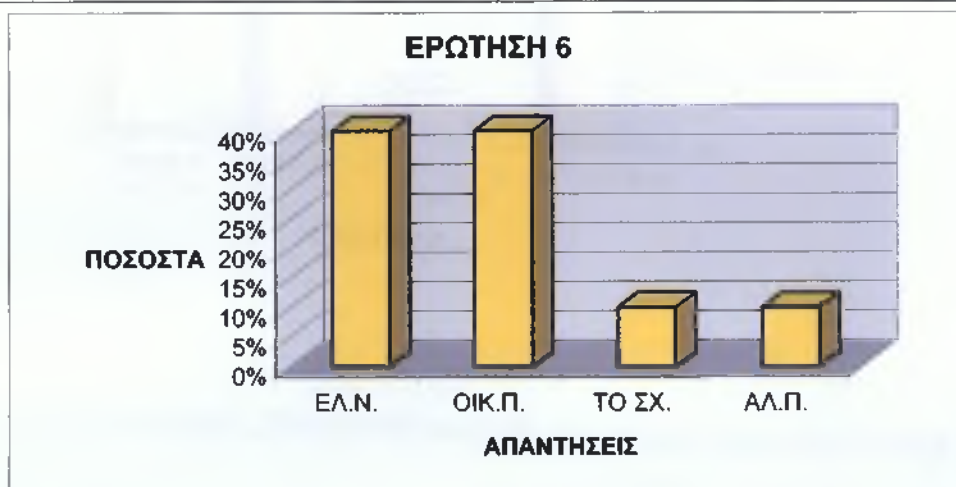
Το 40% (4 δάσκαλοι) απάντησε ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.

Το άλλο 40% (4 δάσκαλοι) απάντησε ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Το 10% (1 δάσκαλος) απάντησε ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Το υπόλοιπο 10%(1 δάσκαλος) απάντησε ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ.

| Σε ποιους παράγοντες, πιστεύετε ότι οφείλεται αυτή η χαμηλή επίδοση; | |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 40% |
| ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 40% |
| ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | 10% |
| ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | 10% |



7. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι ιδιαιτερότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ποια είναι η απόκλιση τους από το φυσιολογικό τύπο μαθητή;

Το 40% (4 δάσκαλοι) απάντησε ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ.

Το 10% (1 δάσκαλος) απάντησε ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.

Το 30% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Το 20% (2 δάσκαλοι) απάντησε ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ.

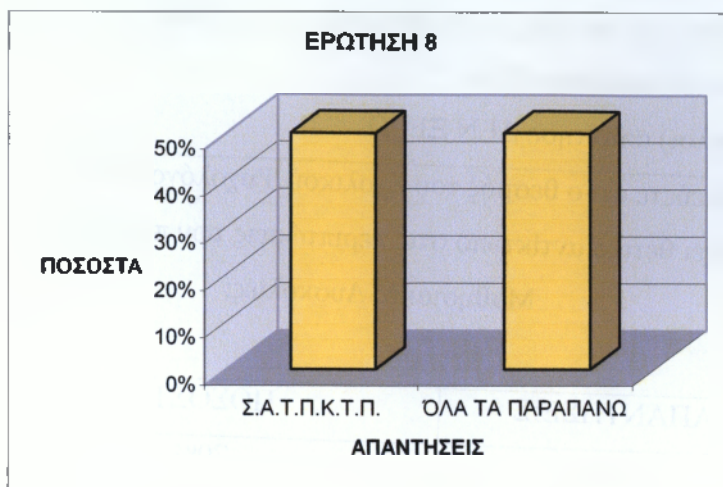
| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι ιδιαιτερότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ποια είναι η απόκλιση τους από το φυσιολογικό τύπο μαθητή; | |
| ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ | 40% |
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 10% |
| ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 30% |
| ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ | 20% |



8. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει σ' ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες ο θεσμός των Ειδικών Τμημάτων Ένταξης;

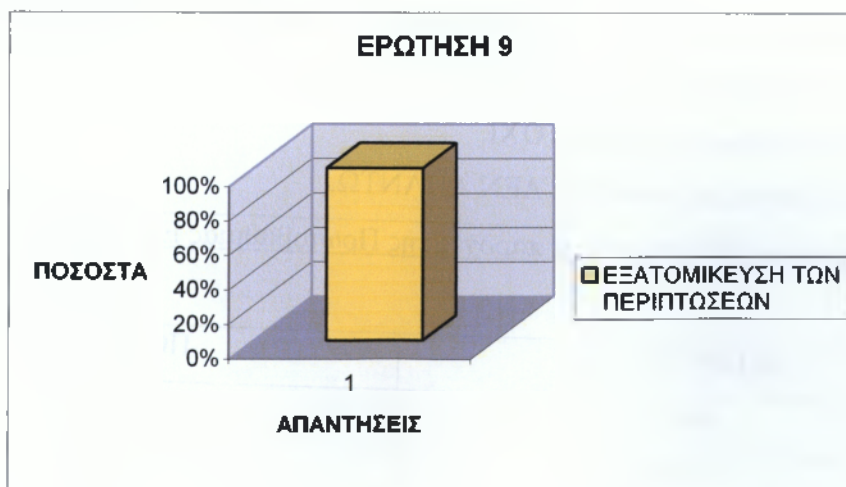
Το 50% (5 δάσκαλοι) απάντησε ΣΩΣΤΟΤΕΡΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, ενώ το υπόλοιπο 50% (5 δάσκαλοι) απάντησε ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Τι πιστεύετε ότι προσφέρει σ' ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες ο θεσμός των Ειδικών Τμημάτων Ένταξης; | |
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΣΩΣΤΟΤΕΡΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 50% |
| ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ | 50% |



9. Πως θα αντιμετωπίζατε μια περίπτωση Μαθησιακής Δυσκολίας στην τάξη σας (υπάρχει ένα ενιαίο κριτήριο ή είναι αναγκαία η εξατομίκευση των περιπτώσεων);
 Το 100% (10 δάσκαλοι) απάντησε **ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ**.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Πως θα αντιμετωπίζατε μια περίπτωση Μαθησιακής Δυσκολίας στην τάξη σας (υπάρχει ένα ενιαίο κριτήριο ή είναι αναγκαία η εξατομίκευση των περιπτώσεων); | |
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ | 100% |

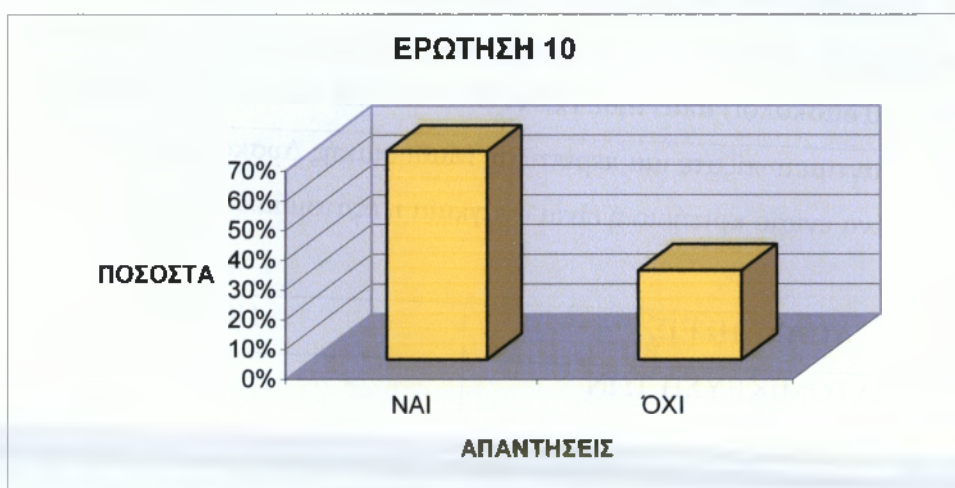


10. Πιστεύετε ότι ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Το 70% (7 δάσκαλοι) απάντησε ΝΑΙ.

Το 30% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΔΕΝ ΞΕΡΩ.

| Πιστεύετε ότι ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες; | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 70% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 30% |



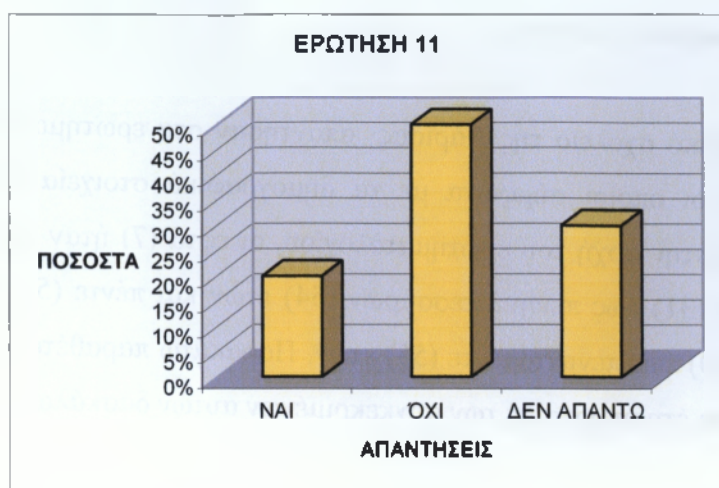
11. Είστε ικανοποιημένος/η από τις παροχές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

Το 20% (2 δάσκαλοι) απάντησε ΝΑΙ.

Το 50% (5 δάσκαλοι) απάντησε ΟΧΙ.

Το 30% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ.

| <u>Είστε ικανοποιημένος/η από τις παροχές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;</u> | |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 20% |
| ΟΧΙ | 50% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 30% |



12. Σας αρέσει που διδάσχετε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

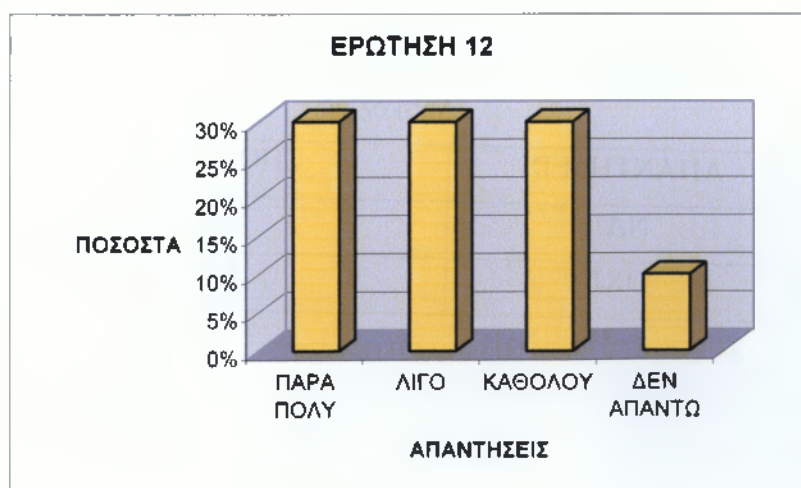
Το 30% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ.

Το 30% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΛΙΓΟ.

Το 30% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΚΑΘΟΛΟΥ.

Το 10% (1 δάσκαλος) απάντησε ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ.

| Σας αρέσει που διδάσχετε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες; | |
|-------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 30% |
| ΛΙΓΟ | 30% |
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 30% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 10% |



8.1.2. Δάσκαλοι – Λάρισα

Στο Δημοτικό σχολείο της Λάρισας απάντησαν στα ερωτηματολόγια δώδεκα (12) δάσκαλοι, οι οποίοι σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία που έπρεπε να συμπληρώσουν στην αρχή του ερωτηματολογίου, οι επτά (7) ήταν γυναίκες ηλικίας από τριανταένα (31) έως πενήντατεσσάρων (54) ετών και πέντε (5) άντρες ηλικίας από σαράντα (40) έως πενήνταπέντε (55) ετών. Παρακάτω παραθέτω δύο πίνακες με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των συγκεκριμένων αυτών δασκάλων:

ΓΥΝΑΙΚΕΣ

| | | | | | | | |
|------------------|----|----|----|----|----|----|----|
| ΗΛΙΚΙΑ | 46 | 41 | 35 | 31 | 54 | 33 | 46 |
| ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ | 26 | 14 | 10 | 7 | 30 | 10 | 25 |

ΑΝΤΡΕΣ

| | | | | | |
|------------------|----|----|----|----|----|
| ΗΛΙΚΙΑ | 55 | 48 | 43 | 45 | 40 |
| ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ | 30 | 15 | 21 | 27 | 23 |

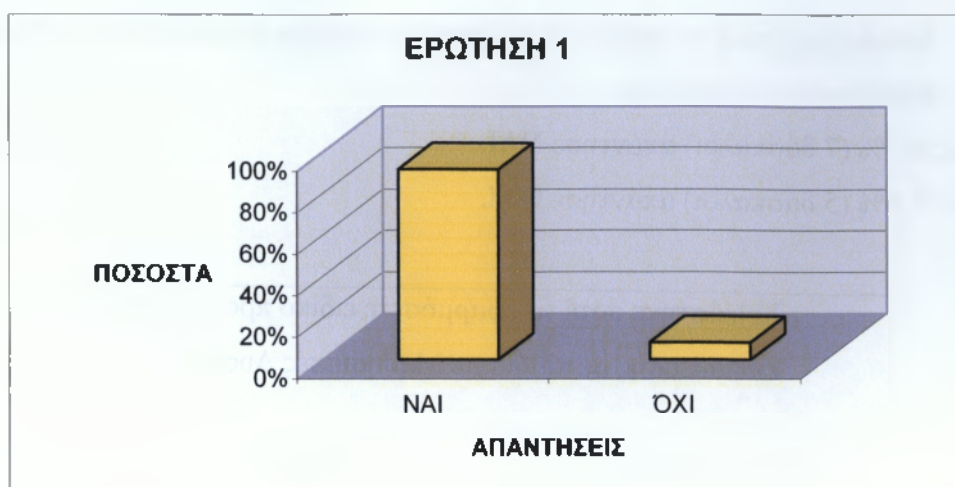
Τα ποσοστά των απαντήσεων αυτών των δασκάλων, στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου που βρίσκεται στο παράρτημα της πτυχιακής είναι:

1. Είχατε ποτέ στις τάξεις σας παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Το 91,6% (11 δάσκαλοι) απάντησε ΝΑΙ.

Το 8,3% (1 δάσκαλος) απάντησε ΟΧΙ.

| Είχατε ποτέ στις τάξεις σας παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες; | |
|-------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 91.6% |
| ΟΧΙ | 8.3% |



2. Ποια κατά την γνώμη σας είναι η πιο διαδομένη μορφή Μαθησιακής Δυσκολίας στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο:

Το 58,3% (7 δάσκαλοι) απάντησε ΔΥΣΛΕΞΙΑ.

Το 25% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ.

Το 16,6% (2 δάσκαλοι) απάντησε ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ.

| Ποια κατά την γνώμη σας είναι η πιο διαδομένη μορφή Μαθησιακής Δυσκολίας στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο; | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΔΥΣΛΕΞΙΑ | 58,3% |
| ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ | 25% |
| ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ | 16,6% |

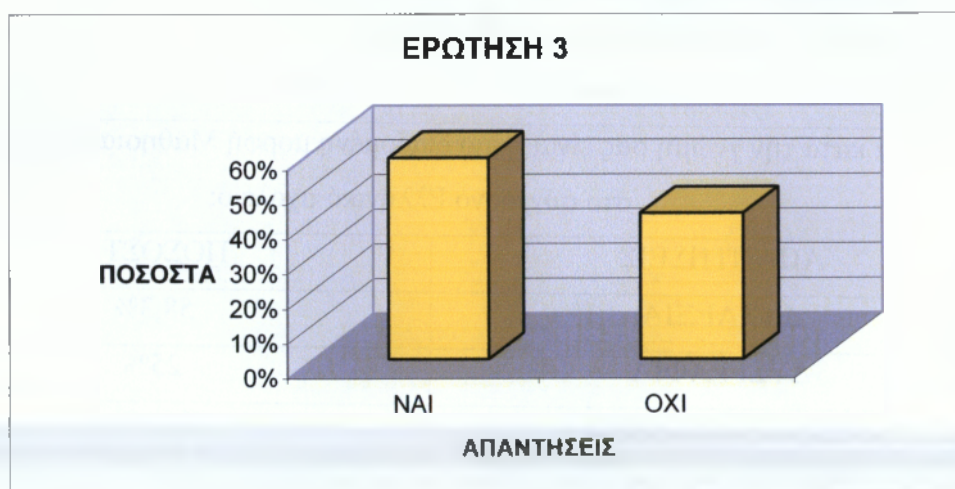


3. Χρειάστηκε ποτέ να εφαρμόσετε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Το 58,3% (7 δάσκαλοι) απάντησε ΝΑΙ.

Το 41,6% (5 δάσκαλοι) απάντησε ΟΧΙ.

| Χρειάστηκε ποτέ να εφαρμόσετε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες; | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 58,3% |
| ΟΧΙ | 41,6% |



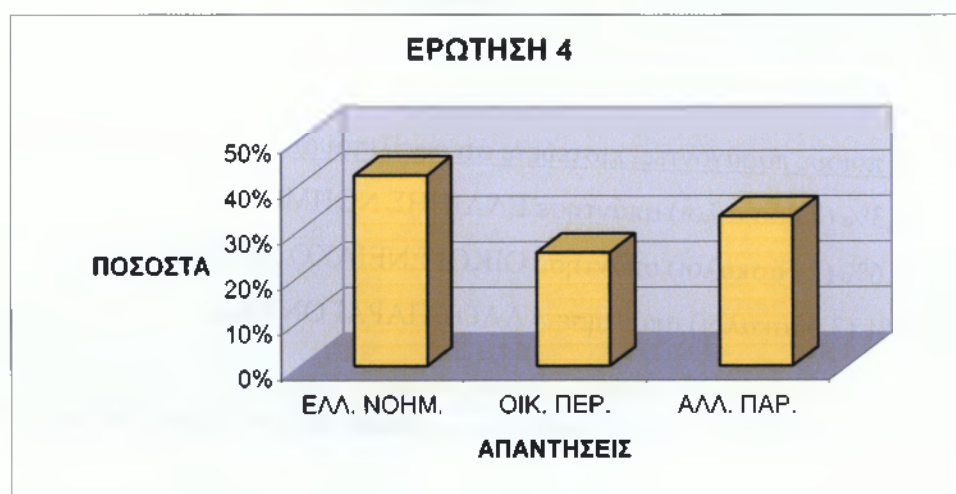
4. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αιτία του φαινομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών;

Το 41,6% (5 δάσκαλοι) απάντησε ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.

Το 25% απάντησε (3 δάσκαλοι) ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Το 33,3% (4 δάσκαλοι) απάντησε ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αιτία του φαινομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών; | |
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 41,6% |
| ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 25% |
| ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | 33,3% |

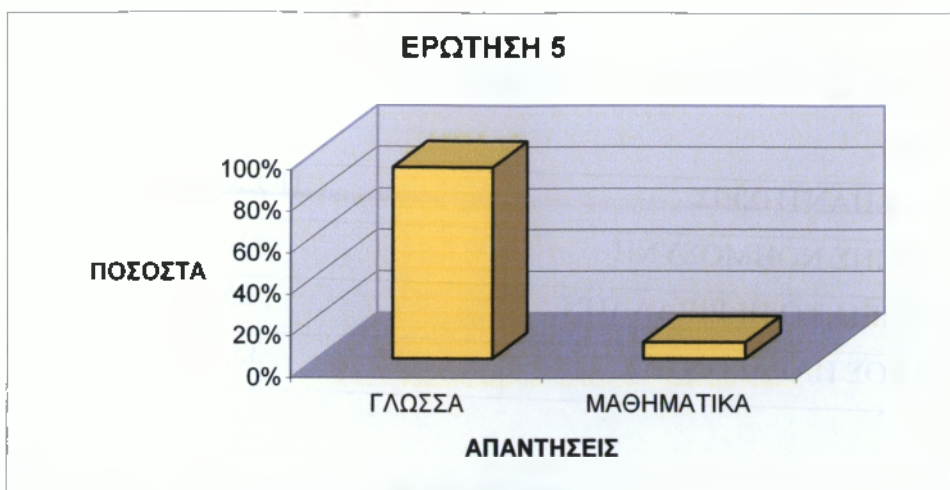


5. Σε ποια μαθήματα παρατηρείται ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση, από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Το 91,6% (11 δάσκαλοι) απάντησε ΓΛΩΣΣΑ.

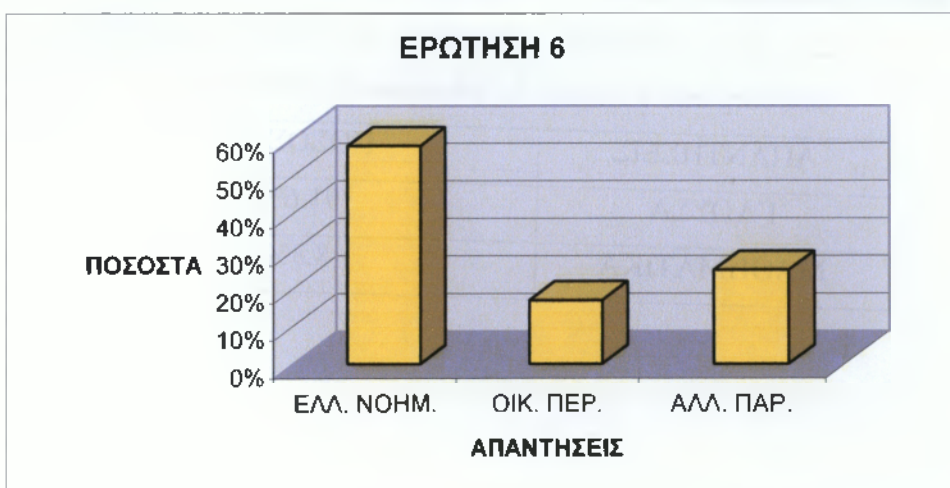
Το 8,3% (1 δάσκαλος) απάντησε ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Σε ποια μαθήματα παρατηρείται ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση, από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες; | |
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 91.6% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 8.3% |



6. Σε ποιους παράγοντες, πιστεύετε ότι οφείλεται αυτή η χαμηλή επίδοση;
- Το 58,3% (7 δάσκαλοι) απάντησε ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.
- Το 16,6% (2 δάσκαλοι) απάντησε ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.
- Το 25% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ.

| Σε ποιους παράγοντες, πιστεύετε ότι οφείλεται αυτή η χαμηλή επίδοση; | |
|----------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 58,3% |
| ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 16,6% |
| ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | 25% |



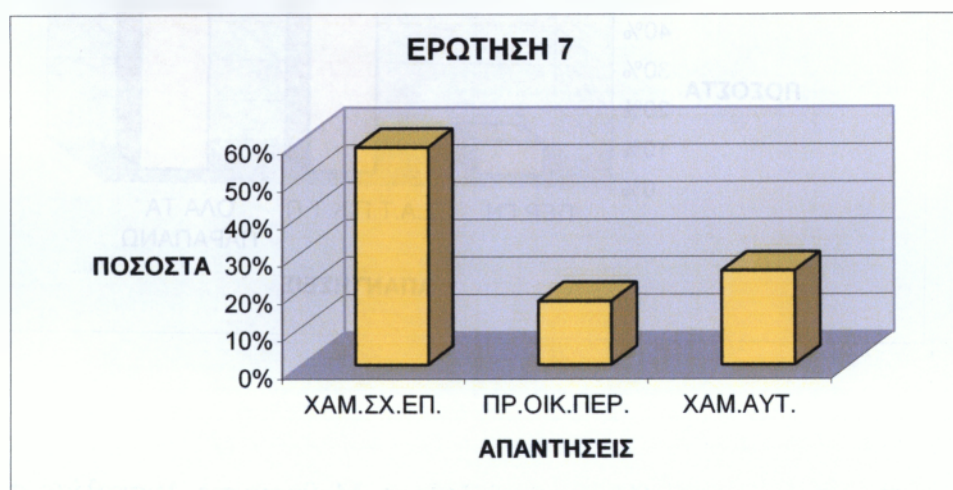
7. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι ιδιαιτερότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ποια είναι η απόκλιση τους από το φυσιολογικό τύπο μαθητή;

Το 58,3% (7 δάσκαλοι) απάντησε ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ.

Το 16,6% (2 δάσκαλοι) απάντησε ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Το 25% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ.

| Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι ιδιαιτερότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ποια είναι η απόκλιση τους από το φυσιολογικό τύπο μαθητή; | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ | 58,3% |
| ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 16,6% |
| ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ | 25% |



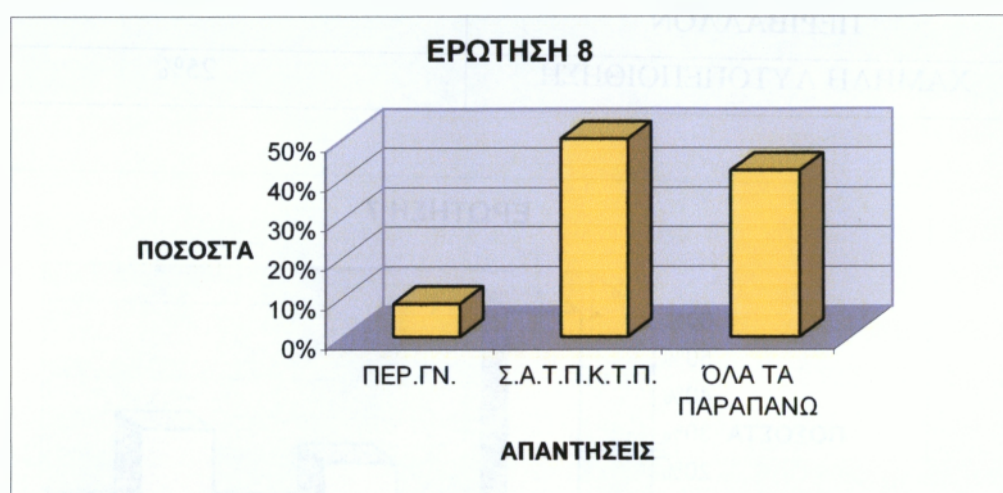
8. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει σ' ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες ο θεσμός των Ειδικών Τμημάτων Ένταξης;

Το 8,3% (1 δάσκαλος) απάντησε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

Το 50% (6 δάσκαλοι) απάντησε ΣΩΣΤΟΤΕΡΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

Το 41,6% (5 δάσκαλοι) απάντησε ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ.

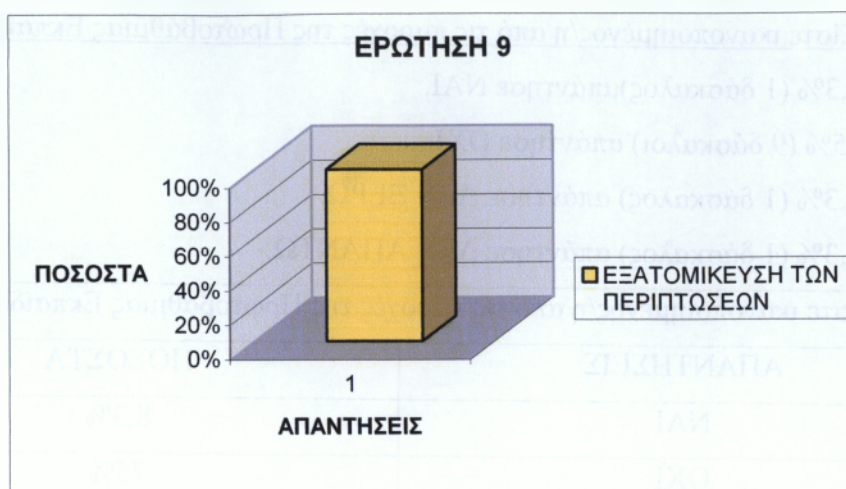
| Τι πιστεύετε ότι προσφέρει σ' ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες ο θεσμός των Ειδικών Τμημάτων Ένταξης; | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ | 8,3% |
| ΣΩΣΤΟΤΕΡΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 50% |
| ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ | 41,6% |



9. Πως θα αντιμετωπίζατε μια περίπτωση Μαθησιακής Δυσκολίας στην τάξη σας (υπάρχει ένα ενιαίο κριτήριο ή είναι αναγκαία η εξατομίκευση των περιπτώσεων);

Το 100% (12 δάσκαλοι) απάντησε ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

| Πως θα αντιμετωπίζατε μια περίπτωση Μαθησιακής Δυσκολίας στην τάξη σας (υπάρχει ένα ενιαίο κριτήριο ή είναι αναγκαία η εξατομίκευση των περιπτώσεων); | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ | 100% |

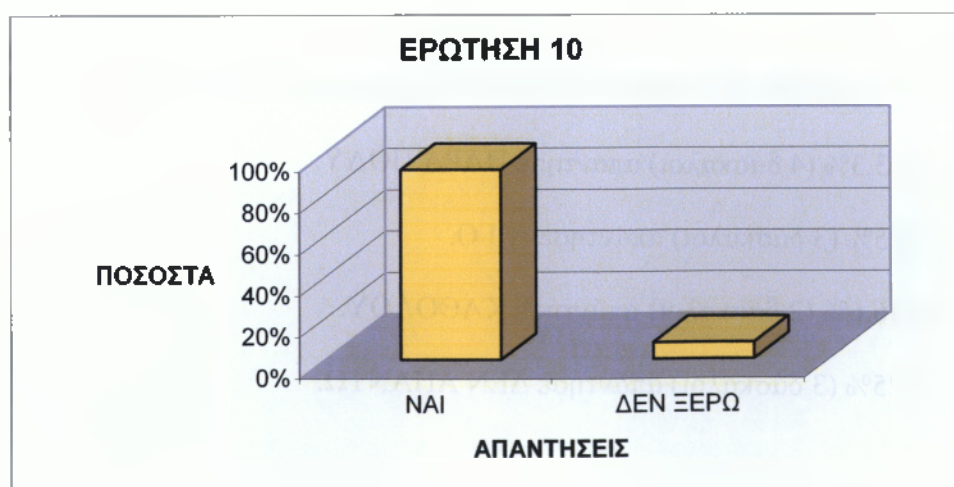


10. Πιστεύετε ότι ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Το 91,6% (11 δάσκαλοι) απάντησε ΝΑΙ.

Το 8,3% (1 δάσκαλος) απάντησε ΔΕΝ ΞΕΡΩ.

| Πιστεύετε ότι ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες; | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 91,6% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 8,3% |



11. Είστε ικανοποιημένος/η από τις παροχές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

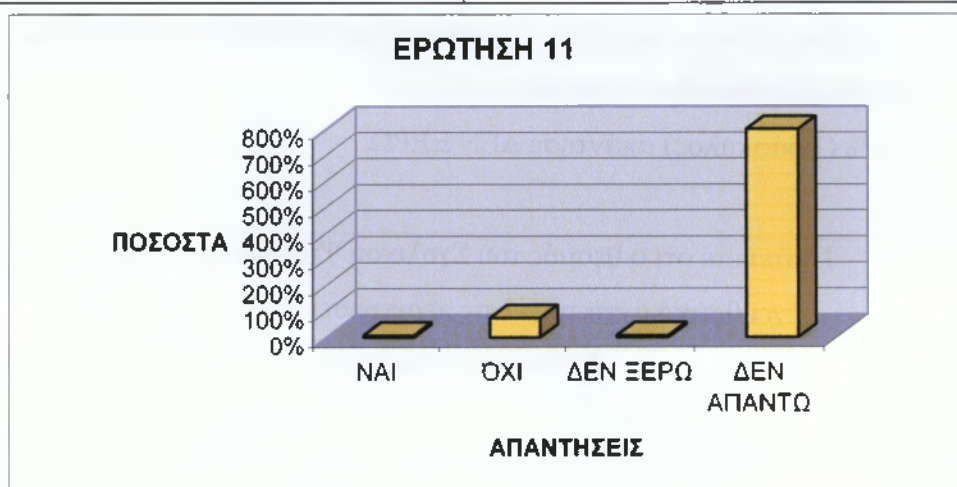
Το 8,3% (1 δάσκαλος) απάντησε ΝΑΙ.

Το 75% (9 δάσκαλοι) απάντησε ΟΧΙ.

Το 8,3% (1 δάσκαλος) απάντησε ΔΕΝ ΞΕΡΩ.

Το 8,3% (1 δάσκαλος) απάντησε ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ.

| Είστε ικανοποιημένος/η από τις παροχές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; | |
|----------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 8,3% |
| ΟΧΙ | 75% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 8,3% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 8,3% |



12. Σας αρέσει που διδάσκετε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

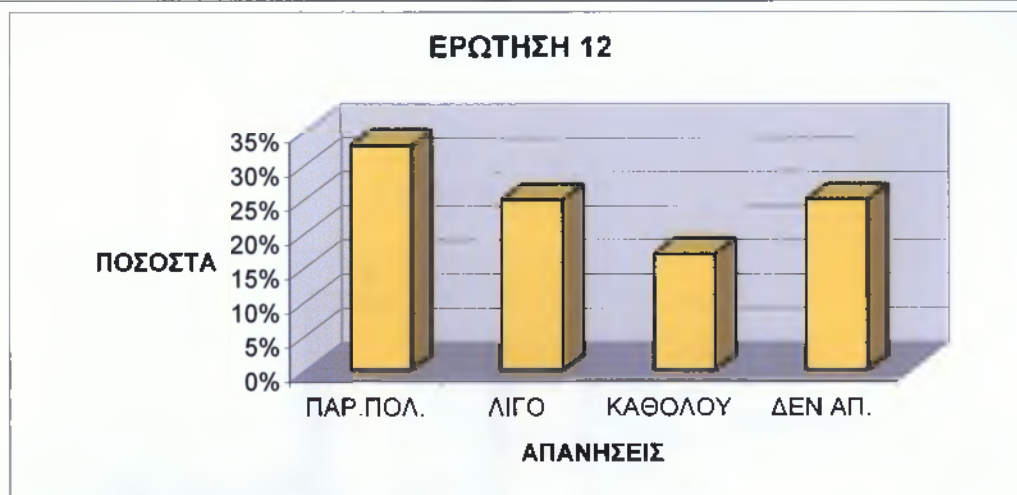
Το 33,3% (4 δάσκαλοι) απάντησε ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ.

Το 25% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΛΙΓΟ.

Το 16,6% (2 δάσκαλοι) απάντησε ΚΑΘΟΛΟΥ.

Το 25% (3 δάσκαλοι) απάντησε ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ.

| Σας αρέσει που διδάσκειτε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες; | |
|--------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 33,3% |
| ΛΙΓΟ | 25% |
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 16,6% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 25% |



8.1.3. Μαθητές – Καρδίτσα

Στο δημοτικό σχολείο της Καρδίτσας απάντησαν στα ερωτηματολόγια σαρρανταπέντε (45) συνολικά μαθητές. Οι μαθητές αυτοί, σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία που έπρεπε να συμπληρώσουν στην αρχή του ερωτηματολογίου, οι εικοσιτέσσερις (24) ήταν αγόρια και οι υπόλοιποι εικοσιπέντε (25) κορίτσια. Όλοι τους είχαν υπηκοότητα Ελληνική. Τα ποσοστά των απαντήσεων αυτών των μαθητών, στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου που βρίσκεται στο παράρτημα της πτυχιακής είναι:

1. Σε ποιο από τα μαθήματα του σχολείου παρουσιάζεις ιδιαίτερη δυσκολία;

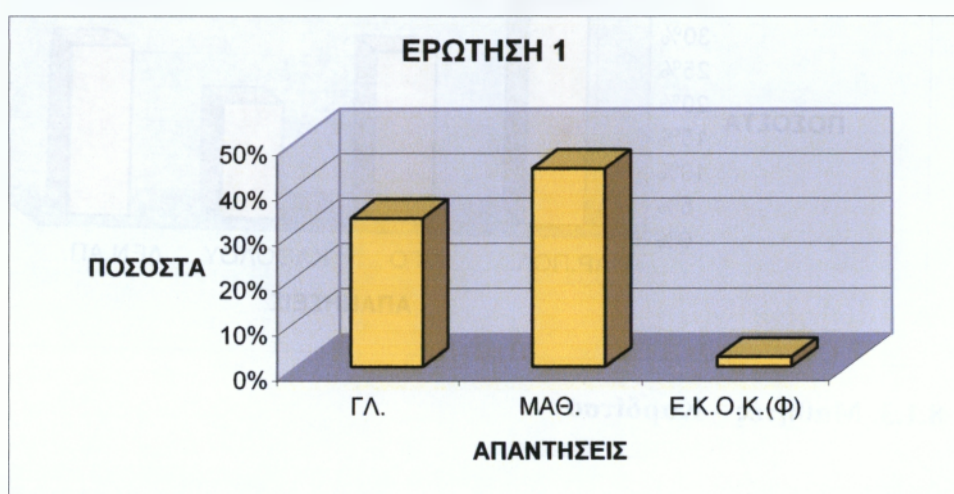
Το 33,3% (15 μαθητές) απάντησε ΓΛΩΣΣΑ.

Το 44,4% (20 μαθητές) απάντησε ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.

Το 2,2% (1 μαθητής) απάντησε ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ).

Το 20% (9 μαθητές) των μαθητών δεν τσέκαρε καμία απάντηση και έτσι δεν απάντησε καθόλου.

| Σε ποιο από τα μαθήματα του σχολείου παρουσιάζεις ιδιαίτερη δυσκολία; | |
|-----------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 33,3% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 44,4% |
| ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ) | 2,2% |
| ΔΕΝ ΤΣΕΚΑΡΕ ΑΠΑΝΤΗΣΗ | 20% |



2. Σε τι πιστεύετε ότι οφείλεται η δυσκολία αυτή;

3.

Το 35,5% (16 μαθητές) απάντησε ότι ΟΤΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ.

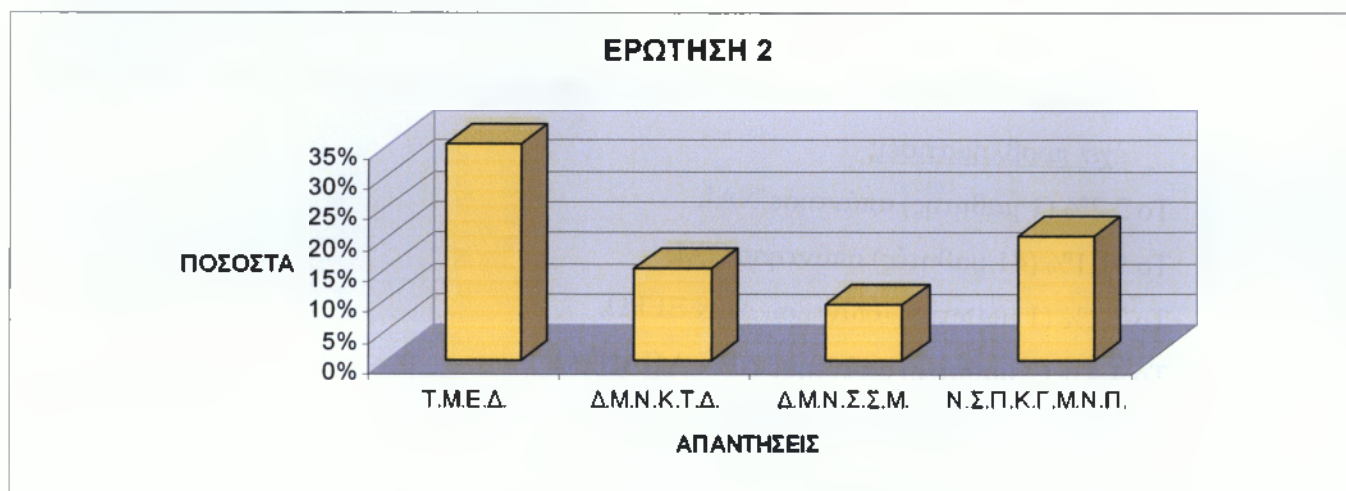
Το 15,5% (7 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ.

Το 8,8% (4 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Το 20% (9 μαθητές) απάντησε ΝΟΙΩΘΩ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΩ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ.

Το 20% (9 μαθητές) των μαθητών δεν τσέκαρε καμία απάντηση και έτσι δεν απάντησε καθόλου.

| Σε τι πιστεύετε ότι οφείλεται η δυσκολία αυτή; | |
|------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ | 35,5% |
| ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ | 15,5% |
| ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ | 8,8% |
| ΝΟΙΩΘΩ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΩ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ | 20% |
| ΔΕΝ ΤΣΕΚΑΡΕ ΑΠΑΝΤΗΣΗ | 20% |



4. Σε ποιο μάθημα παρουσιάζεις την καλύτερη επίδοση;

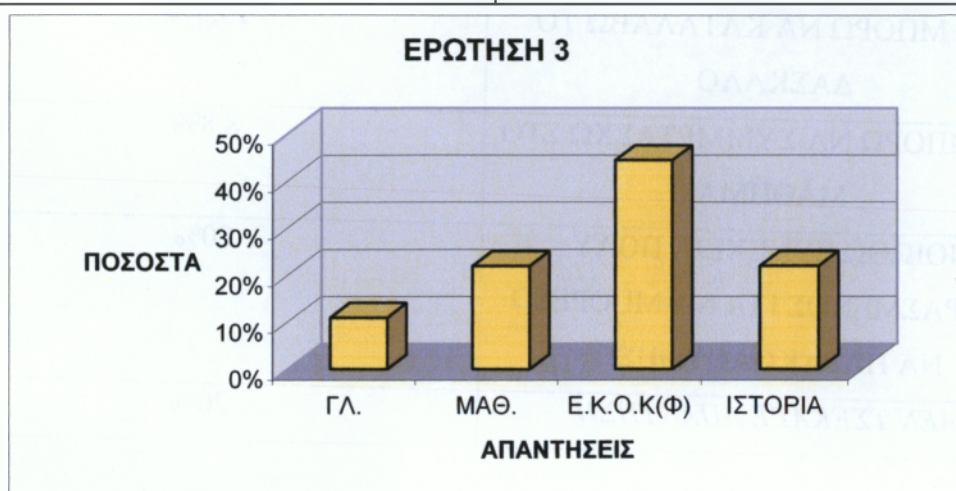
Το 11,1% (5 μαθητές) απάντησε ΓΛΩΣΣΑ.

Το 22,2% (10 μαθητές) απάντησε ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.

Το 44,4% (20 μαθητές) απάντησε ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ).

Το 22,2% (10 μαθητές) απάντησε ΙΣΤΟΡΙΑ.

| Σε ποιο μάθημα παρουσιάζεις την καλύτερη επίδοση; | |
|---------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 11,1% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 22,2% |
| ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ) | 44,4% |
| ΙΣΤΟΡΙΑ | 22,2% |



5. Συνέβη κάτι στο σχολείο ή στο χώρο του σπιτιού τον τελευταίο καιρό, που να σε έχει προβληματίσει;

Το 2,2% (1 μαθητής) απάντησε ΝΑΙ.

Το 91,1% (41 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

Το 2,2% (1 μαθητής) απάντησε ΔΕΝ ΞΕΡΩ.

Το 4,4% (2 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ.

| Συνέβη κάτι στο σχολείο ή στο χώρο του σπιτιού τον τελευταίο καιρό, που να σε έχει προβληματίσει; | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 2,2% |
| ΟΧΙ | 91,1% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 2,2% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 4,4% |

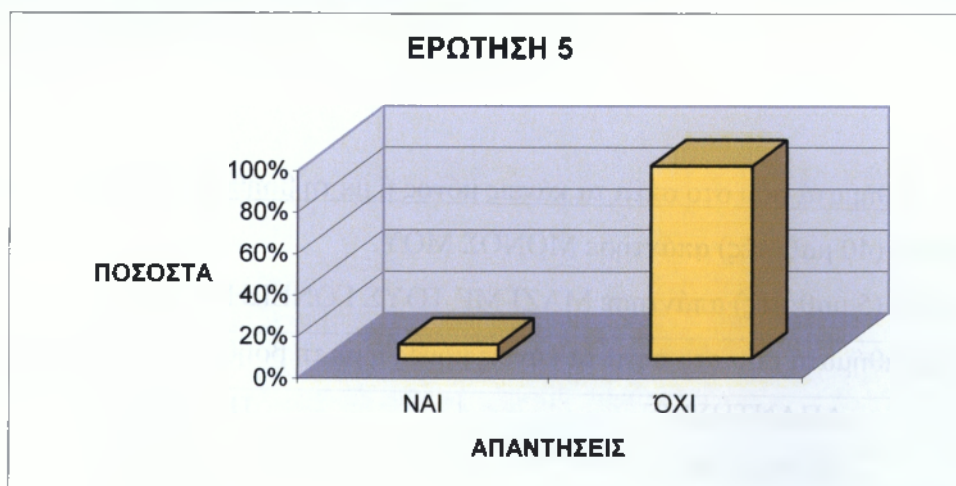


6. Έχεις κάνει ποτέ μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα του σχολείου σου π.χ. στο τμήμα ένταξης ή σε κάποια τάξη υποδοχής;

Το 6,6% (3 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 93,3% (42 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

| Έχεις κάνει ποτέ μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα του σχολείου σου π.χ. στο τμήμα ένταξης ή σε κάποια τάξη υποδοχής; | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 6,6% |
| ΟΧΙ | 93,3% |



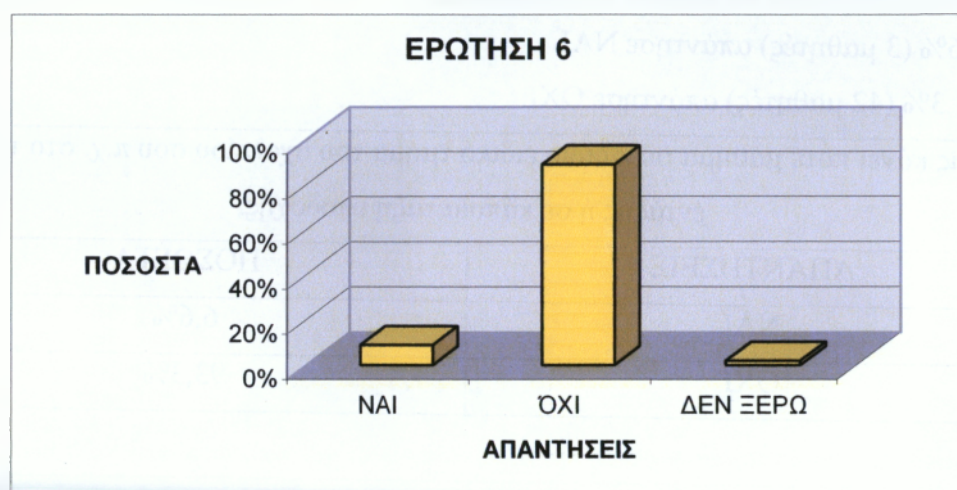
7. Έχεις κάνει ποτέ ενισχυτική διδασκαλία;

Το 8,8% (4 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 88,8% (40 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

Το 2,2% (1 μαθητής) απάντησε ΔΕΝ ΞΕΡΩ.

| Έχεις κάνει ποτέ ενισχυτική διδασκαλία; | |
|-----------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 8,8% |
| ΟΧΙ | 88,8% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 2,2% |

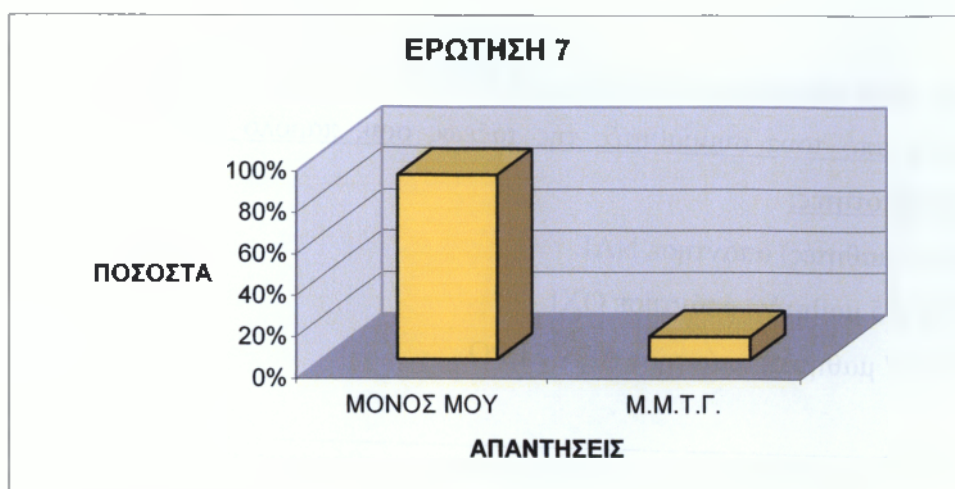


8. Τα μαθήματά σου στο σπίτι τα κάνεις μόνος ή με τη βοήθεια των γονιών σου;

Το 88,8% (40 μαθητές) απάντησε ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ.

Το 11,1% (5 μαθητές) απάντησε ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ.

| Τα μαθήματά σου στο σπίτι τα κάνεις μόνος ή με τη βοήθεια των γονιών σου; | |
|---------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ | 88,8% |
| ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ | 11,1% |



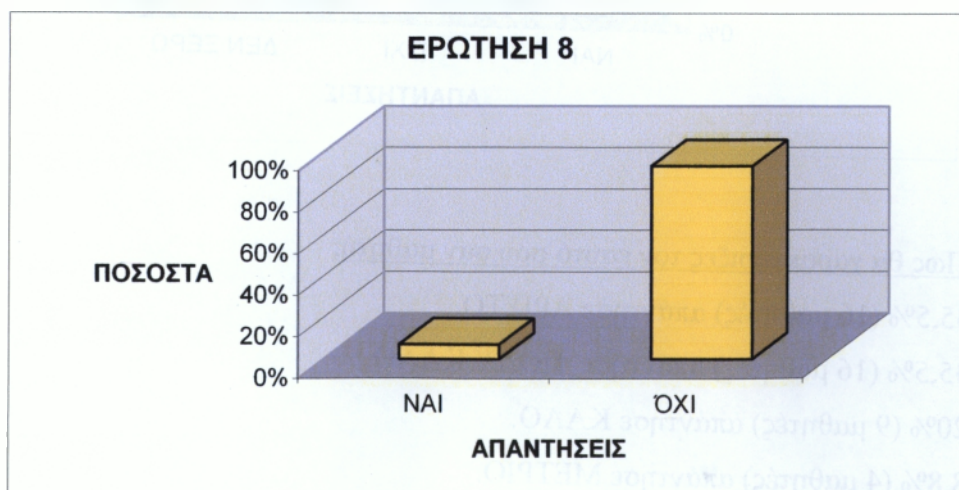
9. Παρατήρησες ποτέ τον εαυτό σου να συγγέει (μπερδεύει) σε μεγάλο βαθμό τα γράμματα με τους αριθμούς, π.χ. 3 με το ε (3-ε) ή και τα γράμματα μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα το ψ με το θ (ψ-θ);

Το 6,6% (3 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 93,3% (42 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

Παρατήρησες ποτέ τον εαυτό σου να συγγέει (μπερδεύει) σε μεγάλο βαθμό τα γράμματα με τους αριθμούς, π.χ. 3 με το ε (3-ε) ή και τα γράμματα μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα το ψ με το θ (ψ-θ);

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
|------------|---------|
| ΝΑΙ | 6,6% |
| ΟΧΙ | 93,3% |



10. Έχεις ποτέ διαπιστώσει, ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κουράζεσαι πιο εύκολα από τους συμμαθητές της τάξεως σου, παρόλο που κάνετε τις ίδιες δραστηριότητες:

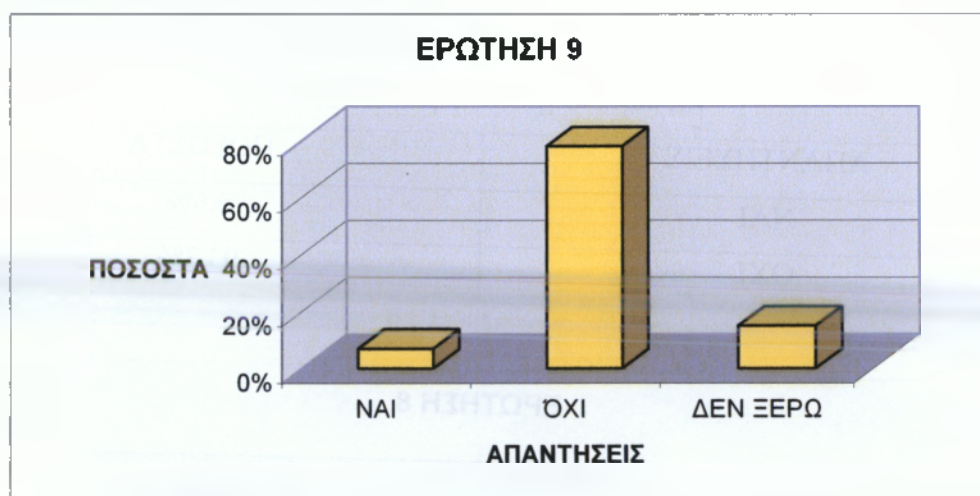
Το 6,6% (3 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 77,7% (35 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

Το 15,5% (7 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΞΕΡΩ.

Έχεις ποτέ διαπιστώσει, ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κουράζεσαι πιο εύκολα από τους συμμαθητές της τάξεως σου, παρόλο που κάνετε τις ίδιες δραστηριότητες;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
|------------|---------|
| ΝΑΙ | 6,6% |
| ΟΧΙ | 77,7% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 15,5% |



11. Πως θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου σαν μαθητή:

Το 35,5% (16 μαθητές) απάντησε ΑΡΙΣΤΟ.

Το 35,5% (16 μαθητές) απάντησε ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ.

Το 20% (9 μαθητές) απάντησε ΚΑΛΟ.

Το 8,8% (4 μαθητές) απάντησε ΜΕΤΡΙΟ.

| Πως θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου σαν μαθητή; | |
|-----------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΑΡΙΣΤΟ | 35,5% |
| ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ | 35,5% |
| ΚΑΛΟ | 20% |
| ΜΕΤΡΙΟ | 8,8% |



12. Τι δραστηριότητες θα ήθελες να προστεθούν στο πρόγραμμα του σχολείου σου:

Το 22,2% (10 μαθητές) απάντησε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.

Το 11,1% (5 μαθητές) απάντησε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.

Το 66,6% (30 μαθητές) απάντησε ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ.

| Τι δραστηριότητες θα ήθελες να προστεθούν στο πρόγραμμα του σχολείου σου; | |
|---------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | 22,2% |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | 11,1% |
| ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ | 66,6% |



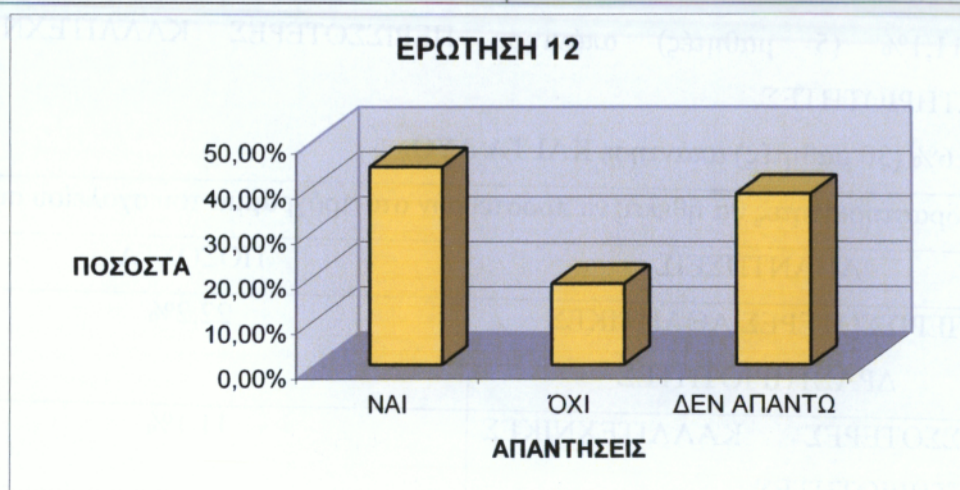
13. Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο;

Το 44,4% (20 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 17,7% (8 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

Το 37,7% (17 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ.

| Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο; | |
|----------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 44,4% |
| ΟΧΙ | 17,7% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 37,7% |



8.1.4 Μαθητές- Λάρισα

Στο δημοτικό σχολείο της Λάρισας απάντησαν στα ερωτηματολόγια σαρρανταοχτώ (48) συνολικά μαθητές. Οι μαθητές αυτοί, σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία που έπρεπε να συμπληρώσουν στην αρχή του ερωτηματολογίου, οι εικοσιέξι (26) ήταν αγόρια και οι υπόλοιποι εικοσιδύο (22) κορίτσια. Οι σαρρανταέξι (46) έχουν Ελληνική υπηκοότητα, ενώ δύο (2) έχουν Αλβανική. Τα ποσοστά των απαντήσεων αυτών των μαθητών, στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου που βρίσκεται στο παράρτημα της πτυχιακής είναι:

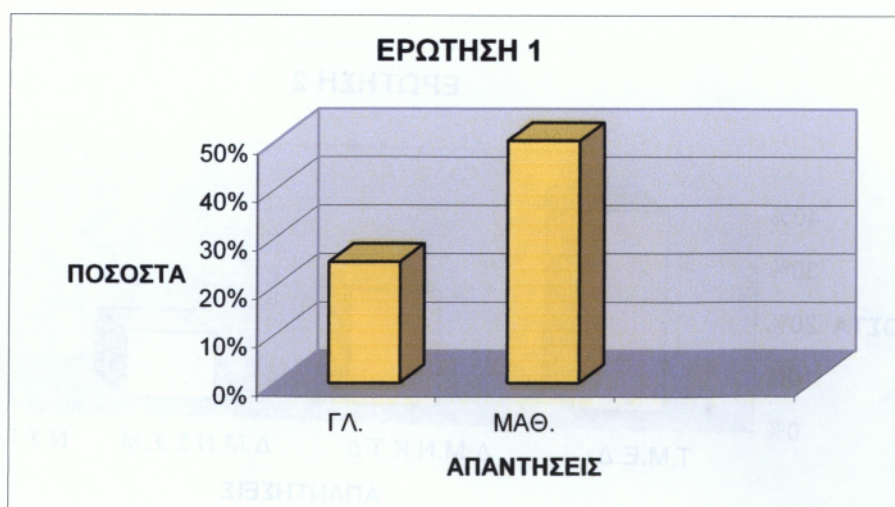
1. Σε ποιο από τα μαθήματα του σχολείου παρουσιάζεις ιδιαίτερη δυσκολία;

Το 25% (12 μαθητές) απάντησε ΓΛΩΣΣΑ.

Το 50% (24 μαθητές) απάντησε ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.

Το 25% (12 μαθητές) των μαθητών δεν τσέκαρε καμία απάντηση και έτσι δεν απάντησε καθόλου.

| Σε ποιο από τα μαθήματα του σχολείου παρουσιάζεις ιδιαίτερη δυσκολία; | |
|-----------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 25% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 50% |
| ΔΕΝ ΤΣΕΚΑΡΕ ΑΠΑΝΤΗΣΗ | 25% |



2. Σε τι πιστεύετε ότι οφείλεται η δυσκολία αυτή;

Το 37,5% (18 μαθητές) απάντησε ΟΤΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ.

Το 20,8% (10 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ.

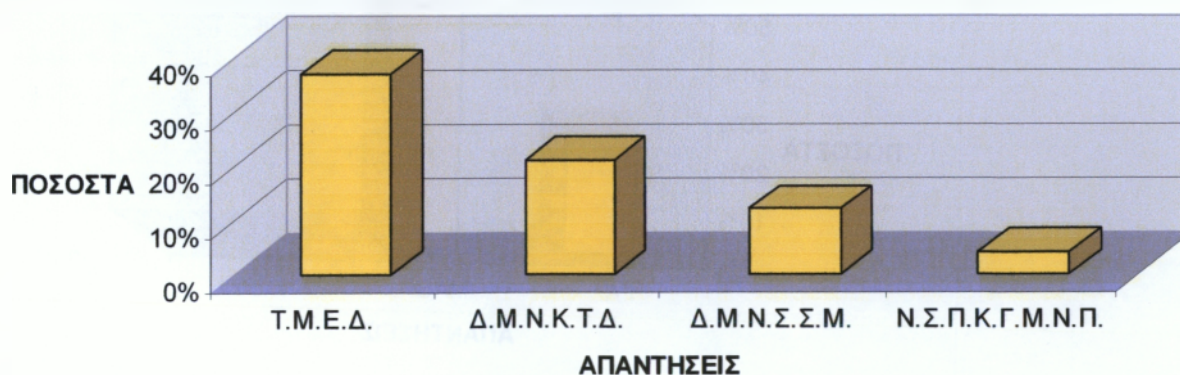
Το 12,5% (6 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Το 4,1% (2 μαθητές) απάντησε ΝΟΙΩΘΩ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΩ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ.

Το 25% (12 μαθητές) των μαθητών δεν τσέκαρε καμία απάντηση και έτσι δεν απάντησε καθόλου.

| Σε τι πιστεύετε ότι οφείλεται η δυσκολία αυτή; | |
|------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ | 37,5% |
| ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ | 20,8% |
| ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ | 12,5% |
| ΝΟΙΩΘΩ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΩ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ | 4,1% |
| ΔΕΝ ΤΣΕΚΑΡΕ ΑΠΑΝΤΗΣΗ | 25% |

ΕΡΩΤΗΣΗ 2



3. Σε ποιο μάθημα παρουσιάζεις την καλύτερη επίδοση;

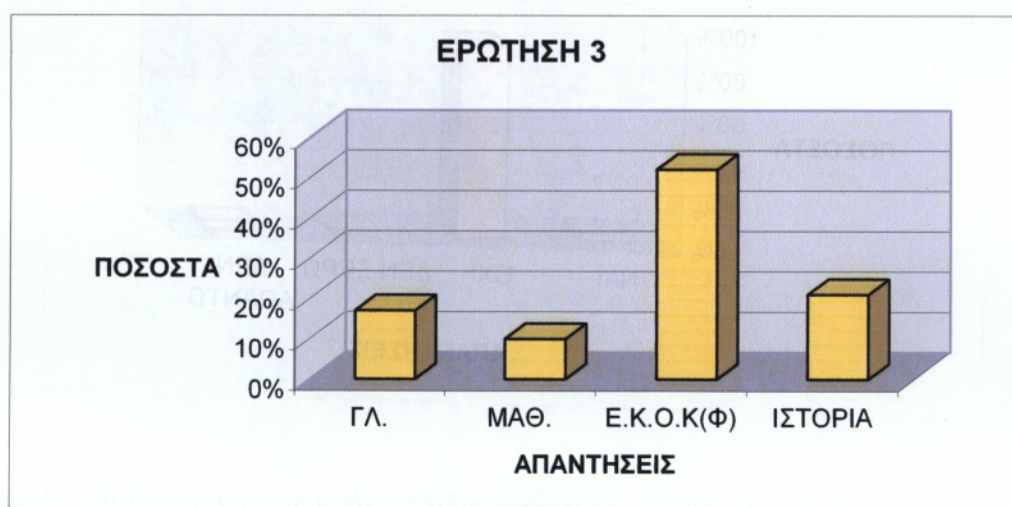
Το 16,6% (8 μαθητές) απάντησε ΓΛΩΣΣΑ.

Το 10,4% (5 μαθητές) απάντησε ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.

Το 52% (25 μαθητές) απάντησε ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ).

Το 20,8% (10 μαθητές) απάντησε ΙΣΤΟΡΙΑ.

| Σε ποιο μάθημα παρουσιάζεις την καλύτερη επίδοση; | |
|---------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 16,6% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 10,4% |
| ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ) | 52% |
| ΙΣΤΟΡΙΑ | 20,8% |



4. Συνέβη κάτι στο σχολείο ή στο χώρο του σπιτιού τον τελευταίο καιρό, που να σε έχει προβληματίσει;

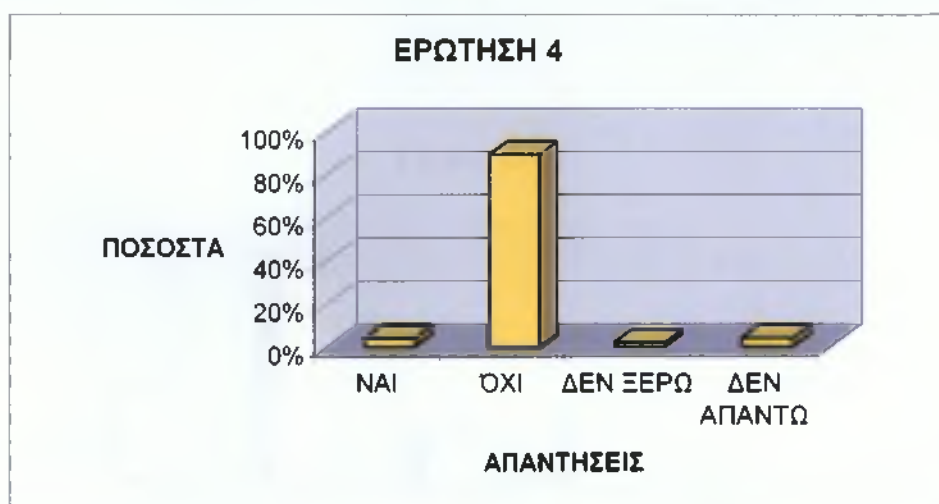
Το 4,1% (2 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 89,5% (43 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

Το 2% (1 μαθητής) απάντησε ΔΕΝ ΞΕΡΩ.

Το 4,1% (2 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ.

| Συνέβη κάτι στο σχολείο ή στο χώρο του σπιτιού τον τελευταίο καιρό, που να σε έχει προβληματίσει; | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 4,1% |
| ΟΧΙ | 89,5% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 2% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 4,1% |

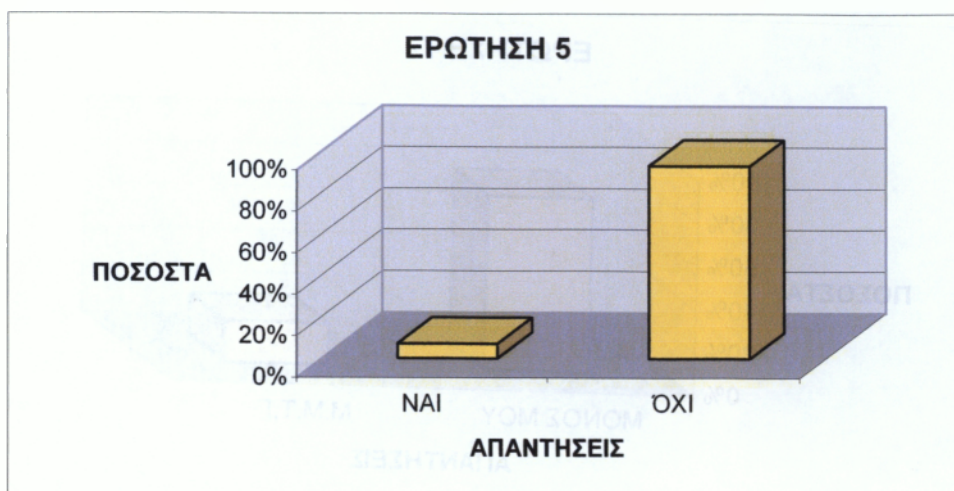


5. Έχεις κάνει ποτέ μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα του σχολείου σου π.χ. στο τμήμα ένταξης ή σε κάποια τάξη υποδοχής;

Το 10,4% (5 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 89,5% (43 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

| Έχεις κάνει ποτέ μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα του σχολείου σου π.χ. στο τμήμα ένταξης ή σε κάποια τάξη υποδοχής; | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 10,4% |
| ΟΧΙ | 89,5% |

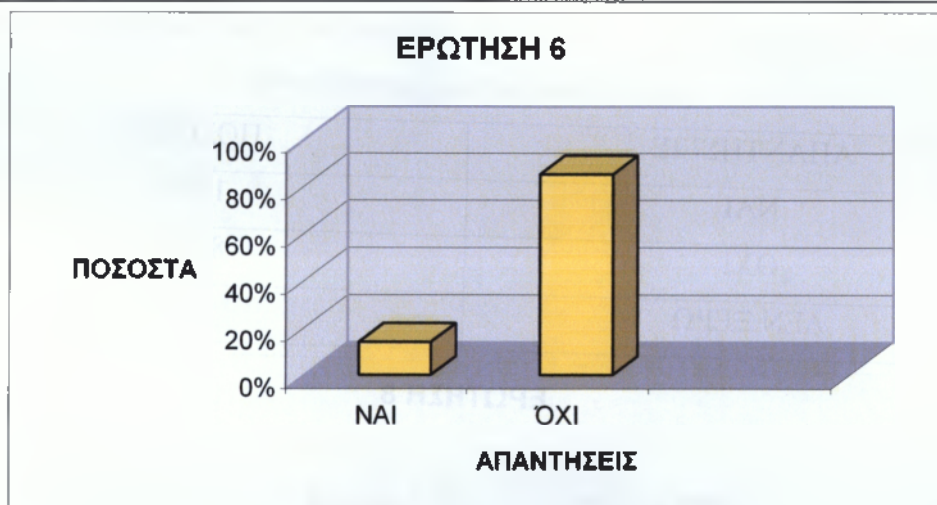


6. Έχεις κάνει ποτέ ενισχυτική διδασκαλία;

Το 14,5% (7 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 85,4% (41 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

| Έχεις κάνει ποτέ ενισχυτική διδασκαλία; | |
|-----------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 14,5% |
| ΟΧΙ | 85,4% |

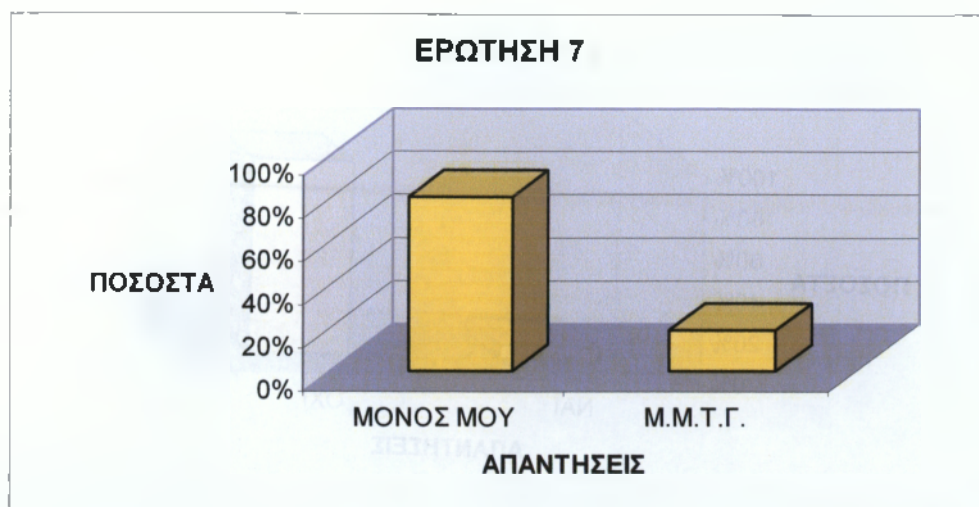


7. Τα μαθήματά σου στο σπίτι τα κάνεις μόνος ή με τη βοήθεια των γονιών σου;

Το 81,2% (39 μαθητές) απάντησε ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ.

Το 18,7% (9 μαθητές) απάντησε ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ

| Τα μαθήματά σου στο σπίτι τα κάνεις μόνος ή με τη βοήθεια των γονιών σου; | |
|---------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ | 81,2% |
| ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ | 18,7% |



8. Παρατήρησες ποτέ τον εαυτό σου να συγχέει (μπερδεύει) σε μεγάλο βαθμό τα γράμματα με τους αριθμούς, π.χ. 3 με το ε (3-ε) ή και τα γράμματα μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα το ψ με το θ (ψ-θ);

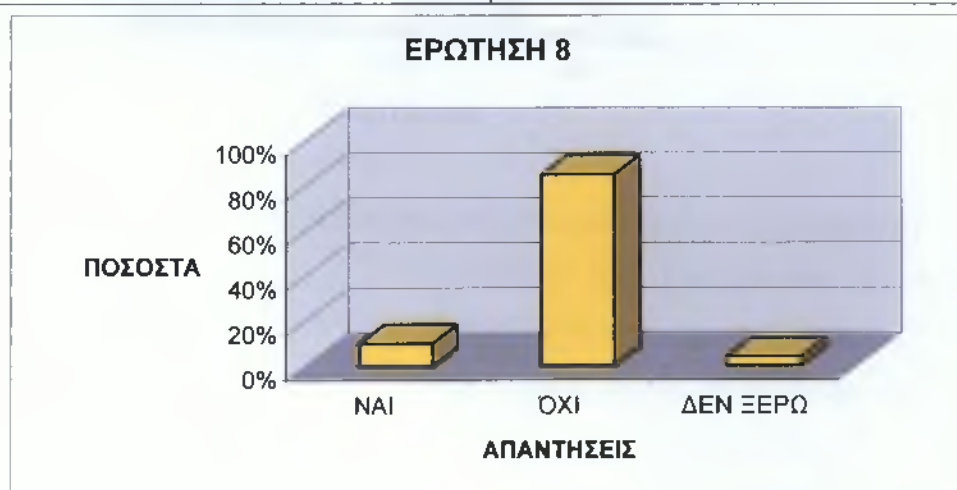
Το 10,4% (5 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 85,4% (41 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

Το 4,1% (2 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΞΕΡΩ.

Παρατήρησες ποτέ τον εαυτό σου να συγχέει (μπερδεύει) σε μεγάλο βαθμό τα γράμματα με τους αριθμούς, π.χ. 3 με το ε (3-ε) ή και τα γράμματα μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα το ψ με το θ (ψ-θ);

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
|------------|---------|
| ΝΑΙ | 10,4% |
| ΟΧΙ | 85,4% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 4,1% |



9. Έχεις ποτέ διαπιστώσει, ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κουράζεσαι πιο εύκολα από τους συμμαθητές της τάξεως σου, παρόλο που κάνετε τις ίδιες δραστηριότητες;

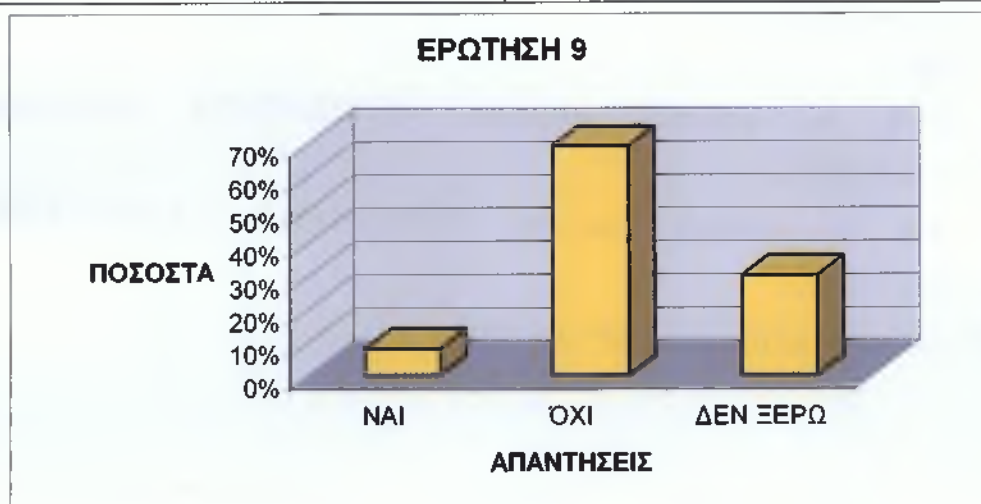
Το 8,3% (4 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 68,7% (33 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

Το 22,9% (11 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΞΕΡΩ.

Έχεις ποτέ διαπιστώσει, ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κουράζεσαι πιο εύκολα από τους συμμαθητές της τάξεως σου, παρόλο που κάνετε τις ίδιες δραστηριότητες;

| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
|------------|---------|
| ΝΑΙ | 8,3% |
| ΟΧΙ | 68,7% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 22,9% |



10. Πως θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου σαν μαθητή;

Το 33,3% (16 μαθητές) απάντησε ΑΡΙΣΤΟ.

Το 37,5% (18 μαθητές) απάντησε ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ.

Το 22,9% (11 μαθητές) απάντησε ΚΑΛΟ.

Το 6,2% (3 μαθητές) απάντησε ΜΕΤΡΙΟ.

| Πως θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου σαν μαθητή; | |
|-----------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΑΡΙΣΤΟ | 33,3% |
| ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ | 37,5% |
| ΚΑΛΟ | 22,9% |
| ΜΕΤΡΙΟ | 6,2% |



11. Τι δραστηριότητες θα ήθελες να προστεθούν στο πρόγραμμα του σχολείου σου:

Το 12,5% (6 μαθητές) απάντησε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.

Το 10,4% (5 μαθητές) απάντησε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.

Το 77% (37 μαθητές) απάντησε ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ.

| Τι δραστηριότητες θα ήθελες να προστεθούν στο πρόγραμμα του σχολείου σου; | |
|---------------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | 12,5% |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | 10,4% |
| ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ | 77% |



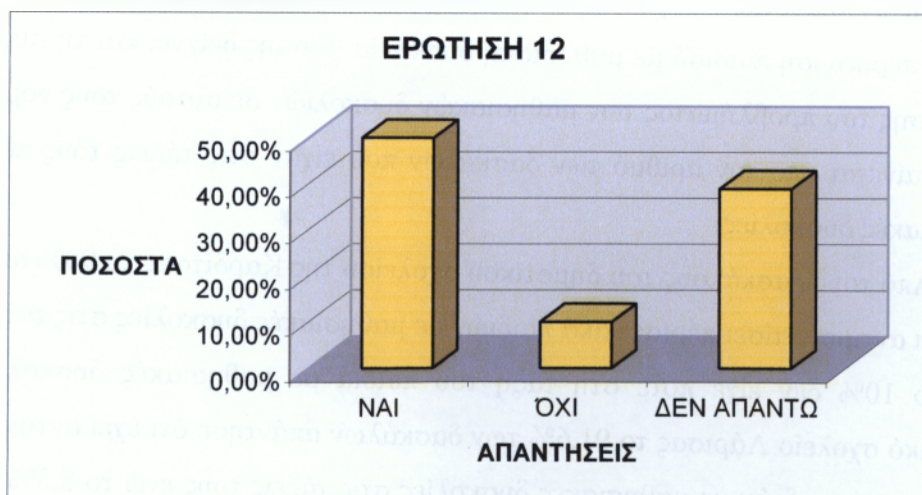
12. Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο;

Το 50% (24 μαθητές) απάντησε ΝΑΙ.

Το 10,4% (5 μαθητές) απάντησε ΟΧΙ.

Το 39,5% (19 μαθητές) απάντησε ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ.

| Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο; | |
|----------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 50% |
| ΟΧΙ | 10,4% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 39,5% |



8.5 Ενάλυση Ερωτήσεων – Απαντήσεων – Συμπεράσματα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Πριν αρχίσω την ανάλυση πρέπει να επισημάνω ότι ο αριθμός των δασκάλων που απάντησαν, στο δημοτικό σχολείο της Καρδίτσας, είναι δύο (2) άτομα λιγότερα από τον αριθμό των δασκάλων του δημοτικού σχολείου Λάρισας¹⁴.

1. Είχατε ποτέ στις τάξεις σας παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 90% |
| ΟΧΙ | 10% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 91.6% |
| ΟΧΙ | 8.3% |

Η ερώτηση αυτή δημιουργήθηκε για να μάθουμε πόσοι από τους δασκάλους που απάντησαν έχουν αντιμετωπίσει περιστατικά μαθησιακών δυσκολιών και κατά συνέπεια αν διαθέτουν την κατάλληλη πείρα και εμπειρία για να αντιμετωπίσουν κάποια περίπτωση παιδιού με μαθησιακή δυσκολία. Επίσης δείχνει και τη συχνότητα εμφάνισης του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών σε αυτούς τους νομούς και αυτό φαίνεται από τον αριθμό των δασκάλων που είχαν στις τάξεις τους παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Από τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου της Καρδίτσας το 90% απάντησε ότι έχει αντιμετωπίσει περιστατικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους ενώ το 10% δεν είχε ποτέ στη τάξη του παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο δημοτικό σχολείο Λάρισας το 91,6% των δασκάλων απάντησε ότι έχει αντιμετωπίσει περιστατικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους ενώ το 8,3% δεν είχε ποτέ στη τάξη του παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

¹⁴ Δέκα (10) δάσκαλοι απάντησαν στο δημοτικό σχολείο της Καρδίτσας στα ερωτηματολόγια και δώδεκα (12) δάσκαλοι απάντησαν στο δημοτικό σχολείο της Λάρισας.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων και στη Καρδίτσα και στη Λάρισα είχε στις τάξεις τους παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

2. Ποια κατά την γνώμη σας είναι η πιο διαδομένη μορφή Μαθησιακής Δυσκολίας στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΔΥΣΛΕΞΙΑ | 40% |
| ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ | 60% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΔΥΣΛΕΞΙΑ | 58,3% |
| ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ | 25% |
| ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ | 16,6% |

Αυτή η ερώτηση δημιουργήθηκε για να μάθουμε πια είναι η μορφή μαθησιακής δυσκολίας την οποία συναντούμε συχνότερα στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο. Οι δάσκαλοι σύμφωνα με την εμπειρία και την πείρα που διαθέτουν μπορούν να δώσουν μια σφαιρική εικόνα των πιο διαδεδομένων προβλημάτων μαθησιακών δυσκολιών που συναντάμε στα σχολεία σήμερα.

Στη Καρδίτσα το 40% των δασκάλων θεωρεί ως πιο διαδεδομένη μορφή μαθησιακής δυσκολίας στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο τη Δυσλεξία, ενώ μεγαλύτερο ποσοστό 60% θεωρεί την Υπερκινητικότητα. Στη Λάρισα το μεγαλύτερο ποσοστό 58,3% θεωρεί ως πιο διαδεδομένη μορφή μαθησιακής δυσκολίας στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο τη Δυσλεξία, το 25% θεωρεί τη Δυσγραφία και το 16,6% την Υπερκινητικότητα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι στην Καρδίτσα οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν μόνο στη Δυσλεξία και την Υπερκινητικότητα ενώ στην Λάρισα ένα ποσοστό 25% απάντησε και τη Δυσγραφία. Οι απαντήσεις των δασκάλων των δύο πόλεων

διαφέρουν. Στη Καρδίτσα το μεγαλύτερο ποσοστό που απάντησε, το 60%, θεωρεί ως πιο διαδεδομένη μορφή μαθησιακής δυσκολίας την Υπερκινητικότητα, ενώ στη Λάρισα το μεγαλύτερο ποσοστό που απάντησε, το 58,3%, θεωρεί τη Δυσλεξία. Στη Λάρισα το ποσοστό που απάντησε την Υπερκινητικότητα είναι μόλις το 16,6%. Αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλετε στις διαφορετικές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι συγκεκριμένοι αυτοί δάσκαλοι, καθώς και στην διαφορετική συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών σε κάθε περιοχή.

3. Χρειάστηκε ποτέ να εφαρμόσετε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 50% |
| ΟΧΙ | 50% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 58,3% |
| ΟΧΙ | 41,6% |

Αυτή η ερώτηση δημιουργήθηκε για να διαπιστώσουμε αν οι δάσκαλοι εφαρμόζουν ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και συνεπώς αν η πρόνοια λαμβάνει μέτρα για τα παιδιά αυτά, καθώς συνεργάζεται άμεσα με τους δασκάλους όσον αφορά τη πρόοδο και την εξέλιξη των παιδιών αυτών στα ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης.

Στην Καρδίτσα τα ποσοστά είναι μοιρασμένα καθώς το 50% έχει εφαρμόσει ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενώ το υπόλοιπο 50% δεν έχει εφαρμόσει. Στη Λάρισα το 58,3% έχει εφαρμόσει ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενώ το μικρότερο ποσοστό 41,6% δεν έχει εφαρμόσει.

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως παρόλο τη μικρή διαφορά που υπάρχει στα ποσοστά, η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης ανάμεσα στις δύο πόλεις κυμαίνεται σχεδόν στα ίδια επίπεδα.

4. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αιτία του φαινομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|----------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 30% |
| ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 40% |
| ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | 30% |
| ΛΑΡΙΣΑ | |
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 41,6% |
| ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 25% |
| ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | 33,3% |

Αυτή η ερώτηση έχει δημιουργηθεί για να διαπιστώσουμε σύμφωνα με τη γνώμη των δασκάλων που μπορεί να οφείλεται η αιτία του φαινομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών στους δύο αυτούς νομούς.

Στη Καρδίτσα το μεγαλύτερο ποσοστό, το 40%, θεωρεί ως αιτία του φαινομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ τα υπόλοιπα ποσοστά μοιράζονται, σε 30% να απαντάει την ελλιπή νοημοσύνη και το άλλο 30% να απαντάει κάποιο άλλο παράγοντα, εκτός αυτών που βρίσκονται στο ερωτηματολόγιο. Στη Λάρισα υπάρχουν διαφορές στα ποσοστά σε σχέση με την Καρδίτσα. Εκεί το μεγαλύτερο ποσοστό, το 41,6%, θεωρεί ως αιτία του φαινομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών την ελλιπή νοημοσύνη, ενώ το οικογενειακό περιβάλλον, που στη Καρδίτσα είναι το μεγαλύτερο ποσοστό, στη Λάρισα είναι το μικρότερο, με 25%. Επίσης λίγο μεγαλύτερο ποσοστό από τη Καρδίτσα, το 33,3% απάντησε άλλο παράγοντα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι αυτή η διαφορά μεταξύ των ποσοστών αυτών των δύο πόλεων, ίσως οφείλεται στις διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες που υπάρχουν στις πόλεις αυτές.

5. Σε ποια μαθήματα παρατηρείται ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση, από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 70% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 30% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 91.6% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 8.3% |

Σκοπός αυτής της ερώτησης είναι να μάθουμε σε ποια μαθήματα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Τα μαθήματα που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις φανεράνουν και το είδος της μαθησιακής δυσκολίας (για παράδειγμα ένα παιδί που έχει πρόβλημα στη γλώσσα μπορεί να είναι δυσλεκτικό ή και δυσγραφικό).

Στη Καρδίτσα το μεγαλύτερο ποσοστό, το 70%, απάντησε τη γλώσσα και το υπόλοιπο 30% απάντησε τα μαθηματικά. Στη Λάρισα το 91,6% απάντησε τη γλώσσα και το υπόλοιπο 8,3% απάντησε τα μαθηματικά. Στη Λάρισα το ποσοστό που υπάρχει στη γλώσσα είναι κατά 21,6% μεγαλύτερο από της Καρδίτσας και το ποσοστό των μαθηματικών είναι κατά 21,7% μικρότερο της Καρδίτσας.

Παρά τις διαφορές που υπάρχουν στα ποσοστά, συμπεραίνουμε ότι και στις δύο πόλεις το μεγαλύτερο ποσοστό που παρατηρείται ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση, από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι το μάθημα της γλώσσας.

6. Σε ποιους παράγοντες, πιστεύετε ότι οφείλεται αυτή η χαμηλή επίδοση;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|-------------------------|-----|
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 40% |
| ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 40% |
| ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | 10% |
| ΆΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | 10% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|-------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 58,3% |
| ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 16,6% |
| ΆΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ | 25% |

Σκοπός της ερώτησης αυτής είναι να εντοπίσει τους παράγοντες που οφείλεται η χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι κλειστές απαντήσεις της ερώτησης αυτής που δίνονται στο ερωτηματολόγιο είναι ίδιες με τις κλειστές απαντήσεις της ερώτησης 4.

Στη Καρδίτσα η ελλιπής νοημοσύνη και το οικογενειακό περιβάλλον έχουν τα ίδια ποσοστά απαντήσεων με 40% το καθένα και το σχολείο και ο άλλος παράγοντας έχουν επίσης τα ίδια ποσοστά απαντήσεων με 10% το καθένα. Στη Λάρισα τα ποσοστά απαντήσεων είναι αρκετά διαφορετικά από της Καρδίτσας. Το μεγαλύτερο ποσοστό 58,3% απάντησε την ελλιπή νοημοσύνη, το οικογενειακό περιβάλλον πήρε ποσοστό 16,6%, ο άλλος παράγοντας πήρε το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό με 25%, ενώ το σχολείο δεν απαντήθηκε καθόλου.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι στην Καρδίτσα οι απαντήσεις μοιράστηκαν ανάμεσα στα ποσοστά των 40% και 10%, ενώ στη Λάρισα το σχολείο το σχολείο δεν απαντήθηκε καθόλου και η ελλιπής νοημοσύνη πήρε το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων 58,3%. Στη Λάρισα η ελλιπής νοημοσύνη στην ερώτηση 4 έχει πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ στην ερώτηση 4 της Καρδίτσας το μεγαλύτερο ποσοστό το έχει το οικογενειακό περιβάλλον.

7. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι ιδιαιτερότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ποια είναι η απόκλιση τους από το φυσιολογικό τύπο μαθητή;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|--------------------------------------|-----|
| ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ | 40% |
| ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ | 10% |
| ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 30% |
| ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ | 20% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|--------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ | 58,3% |
| ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 16,6% |
| ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ | 25% |

Αυτή η ερώτηση έχει δημιουργηθεί για να διαπιστώσουμε τι ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά.

Στη Καρδίτσα το 40% απάντησε χαμηλή σχολική επίδοση, μόλις το 10% απάντησε ελλιπή νοημοσύνη, το 30% απάντησε προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον και το 20% απάντησε χαμηλή αυτοπεποίθηση. Στη Λάρισα το 58,3% απάντησε χαμηλή σχολική επίδοση, το 16,6% απάντησε προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον και το 25% απάντησε χαμηλή αυτοπεποίθηση. Η ελλιπής νοημοσύνη δεν πήρε κανένα ποσοστό απάντησης.

Τόσο στη Καρδίτσα όσο και στη Λάρισα το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων πήρε η χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον έχει διαφορά ανάμεσα στις δύο πόλεις με την Καρδίτσα να έχει 13,4% μεγαλύτερο ποσοστό από τη Λάρισα. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση έχει διαφορά ανάμεσα στις δύο πόλεις με την Λάρισα να έχει 5% μεγαλύτερο ποσοστό από τη Καρδίτσα.

8. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει σ' ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες ο θεσμός των Ειδικών Τμημάτων Ένταξης;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|-----------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΣΩΣΤΟΤΕΡΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 50% |
| ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ | 50% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|-----------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ | 8,3% |
| ΣΩΣΤΟΤΕΡΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 50% |
| ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ | 41,6% |

Αυτή η ερώτηση δημιουργήθηκε για να διαπιστώσουμε ποια είναι σύμφωνα με τη γνώμη των δασκάλων, τα οφέλη των ειδικών τμημάτων ένταξης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Στην Καρδίτσα το 50% απάντησε ότι τα ειδικά τμήματα ένταξης προσφέρουν σωστότερη αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης του παιδιού και το άλλο 50% απάντησε όλα τα παραπάνω. Στην Λάρισα το 50% έχει απαντήσει σωστότερη αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης του παιδιού και το υπόλοιπο ποσοστό μοιράζεται ανάμεσα στο 8,3% που απάντησε περισσότερες γνώσεις και στο 41,6% που απάντησε όλα τα παραπάνω.

Συμπεραίνουμε ότι τόσο στη Καρδίτσα όσο και στη Λάρισα τα ποσοστά μοιράζονται ανάμεσα στη σωστότερη αντιμετώπιση της προβληματικής

κατάστασης του παιδιού και σε όλα τα παραπάνω, παρόλο που στη Λάρισα υπάρχει ένα μικρό ποσοστό 8,3% που απάντησε περισσότερες γνώσεις.

9. Πως θα αντιμετωπίζατε μια περίπτωση Μαθησιακής Δυσκολίας στην τάξη σας (υπάρχει ένα ενιαίο κριτήριο ή είναι αναγκαία η εξατομίκευση των περιπτώσεων);

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ | 100% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ | 100% |

Σκοπός της ερώτησης αυτής είναι να δούμε πως αντιμετωπίζεται μια περίπτωση μαθησιακής δυσκολίας σε μια τάξη από τους δασκάλους.

Τόσο στην Καρδίτσα όσο και στη Λάρισα το 100% έχει απαντήσει την εξατομίκευση των περιπτώσεων.

Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι και στους δύο νομούς μια περίπτωση μαθησιακής δυσκολίας αντιμετωπίζεται με εξατομίκευση των περιπτώσεων.

10. Πιστεύετε ότι ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 70% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 30% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 91,6% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 8,3% |

Η ερώτηση αυτή έχει δημιουργηθεί για να διαπιστώσουμε τη γνώμη έχουν οι δάσκαλοι σχετικά με το θεσμό του σχολικού ψυχολόγου. Να δούμε δηλαδή αν αυτός ο θεσμός είναι αποτελεσματικός με βάση το κύρος της γνώμης των δασκάλων, οι περισσότεροι από τους οποίους έχουν αντιμετωπίσει περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών. Μπορούμε, δηλαδή, με αυτή την ερώτηση να έχουμε μια γενική εικόνα της αποτελεσματικότητας του σχολικού ψυχολόγου.

Στη Καρδίτσα το 70% απάντησε ναι και το υπόλοιπο 30% απάντησε ότι δεν ξέρει. Στη Λάρισα το 91,6% απάντησε ναι και μόλις το 8,3% απάντησε ότι δεν ξέρει.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι στην Καρδίτσα είναι περισσότερα άτομα, κατά 21,7%, τα οποία δεν γνωρίζουν αν ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου έχει θετικό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και το ποσοστό των δασκάλων στη Λάρισα που απάντησαν ναι, είναι κατά 21,6% μεγαλύτερο από το ποσοστό των δασκάλων στη Καρδίτσα. Παρά τις διαφορές που υπάρχουν στα ποσοστά, η ουσία είναι ότι και στους δύο νομούς, ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου έχει θετικό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

11. Είστε ικανοποιημένος/η από τις παροχές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 20% |
| ΟΧΙ | 50% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 30% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 8,3% |
| ΟΧΙ | 75% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 8,3% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 8,3% |

Οι δάσκαλοι για να κάνουν εξειδικευμένο έργο σχετικά με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν και την κατάλληλη βοήθεια από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ερώτηση αυτή προσπαθεί να δείξει κατά πόσο η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση βοηθά το έργο των δασκάλων και επίσης έχει και ένα πιο γενικότερο χαρακτήρα εκτός από το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών.

Στη Καρδίτσα το μεγαλύτερο ποσοστό 50% απάντησε όχι, το 20% απάντησε ναι και το 30% επέλεξε να μην απαντήσει (τσέκαρε το κουτάκι ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ). Στη Λάρισα το μεγαλύτερο ποσοστό 75% απάντησε όχι και οι υπόλοιπες απαντήσεις ναι, δεν ξέρω, δεν απαντώ πήραν η κάθε μία ποσοστό 8,3%.

Παρ' όλες τις κάποιες διαφορές που υπάρχουν στις απαντήσεις και στους δύο νομούς, συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων δεν είναι ικανοποιημένο από τις παροχές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

12. Σας αρέσει που διδάσκετε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 30% |
| ΛΙΓΟ | 30% |
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 30% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 10% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 33,3% |
| ΛΙΓΟ | 25% |
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 16,6% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 25% |

Σκοπός της ερώτησης αυτής είναι να δείξει κατά το πόσο οι δάσκαλοι απολαμβάνουν να διδάσκουν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Στη Καρδίτσα οι απαντήσεις πάρα πολύ, λίγο, καθόλου, έχουν πάρει ποσοστό 30% η κάθε μία, ενώ ένα ποσοστό 10% έχει πάρει το δεν απαντώ. Στη Λάρισα το μεγαλύτερο ποσοστό το έχει πάρει το πάρα πολύ με 33,3%, το λίγο και το δεν απαντώ έχουν πάρει ποσοστό 25% το κάθε ένα και το καθόλου πήρε ποσοστό 16,6%.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι στη Καρδίτσα οι δάσκαλοι που τους αρέσουν λίγο ή πολύ να διδάσκουν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι στο ίδιο ποσοστό (30%) με αυτούς που δεν αρέσουν καθόλου να διδάσκουν σε αυτά τα παιδιά. Ένα μικρό ποσοστό 10% προτίμησε να μην απαντήσει στην ερώτηση αυτή (τσέκαρε το κουτάκι ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ). Στη Λάρισα το ποσοστό που απάντησε πάρα πολύ είναι 8,3% μεγαλύτερο (33,3%) από το ποσοστό που απάντησε λίγο (25%), το οποίο είναι επίσης το ίδιο με το ποσοστό που απάντησε δεν απαντώ (τσέκαρε το κουτάκι ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ). Πάντως η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές πόλεις φαίνεται στο ποσοστό που απάντησε καθόλου, όπου της Καρδίτσας είναι 13,4% μεγαλύτερο από το ποσοστό της Λάρισας. Το αν στους δασκάλους αρέσει ή όχι να διδάσκουν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζει ορισμένες φορές και τον τρόπο διδασκαλίας τους στα παιδιά αυτά.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πριν αρχίσω την ανάλυση θα πρέπει να επισημάνω ότι ο αριθμός των μαθητών που απάντησαν, στο δημοτικό σχολείο της Καρδίτσας, είναι τρία (3) άτομα λιγότερα από τον αριθμό των μαθητών του δημοτικού σχολείου Λάρισας¹⁵.

1. Σε ποιο από τα μαθήματα του σχολείου παρουσιάζεις ιδιαίτερη δυσκολία;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|-----------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 33,3% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 44,4% |
| ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ) | 2,2% |
| <i>ΔΕΝ ΤΣΕΚΑΡΕ ΑΠΑΝΤΗΣΗ</i> | 20% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|-----------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 25% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 50% |
| <i>ΔΕΝ ΤΣΕΚΑΡΕ ΑΠΑΝΤΗΣΗ</i> | 25% |

Ο σκοπός της ερώτησης αυτής είναι να διαπιστώσουμε από τους ίδιους τους μαθητές ποια είναι τα μαθήματα που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία γι' αυτούς.

Στη Καρδίτσα το μεγαλύτερο ποσοστό 44,4% απάντησε τα μαθηματικά, το 33,3% τη γλώσσα και μόνο το 2,2% απάντησε εμείς και ο κόσμος (φυσική). Το 20% των μαθητών δεν απάντησε καθόλου (δεν τσέκαρε καμία απάντηση). Στη Λάρισα το μεγαλύτερο ποσοστό 50% απάντησε τα μαθηματικά, το 25% τη γλώσσα, ενώ το υπόλοιπο 25% δεν απάντησε καθόλου (δεν τσέκαρε καμία απάντηση).

Από τα παραπάνω στοιχεία συμπεραίνουμε ότι και στις δύο πόλεις το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων συγκεντρώνουν τα μαθηματικά. Επίσης ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών και στις δύο πόλεις δεν τσέκαρε καμία απάντηση, ίσως γιατί θεώρησε ότι δεν παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία σε κανένα από αυτά τα μαθήματα που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο.

¹⁵ Σαρρανταπέντε (45) μαθητές απάντησαν στο δημοτικό σχολείο της Καρδίτσας στα ερωτηματολόγια και σαρρανταοχτώ (48) μαθητές απάντησαν στο δημοτικό σχολείο της Λάρισας.

2. Σε τι πιστεύετε ότι οφείλεται η δυσκολία αυτή:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ | 35,5% |
| ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ | 15,5% |
| ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ | 8,8% |
| ΝΟΙΩΘΩ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΩ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ | 20% |
| <i>ΔΕΝ ΤΣΕΚΑΡΕ ΑΠΑΝΤΗΣΗ</i> | 20% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------------------------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ | 37,5% |
| ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ | 20,8% |
| ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ | 12,5% |
| ΝΟΙΩΘΩ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΩ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ | 4,1% |
| <i>ΔΕΝ ΤΣΕΚΑΡΕ ΑΠΑΝΤΗΣΗ</i> | 25% |

Οι απαντήσεις που βρίσκονται στο ερωτηματολόγιο αυτό παραπέμπουν σε συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι με τις απαντήσεις των μαθητών θα μπορούσαμε να έχουμε μια γενική εικόνα και άποψη για το αν υφίσταται πρόβλημα μαθησιακών δυσκολιών.

Στη Καρδίτσα το 35,5% απάντησε ότι το μάθημα είναι δύσκολο, το 15,5% ότι δεν μπορεί να καταλάβει το δάσκαλο, το 8,8% ότι δεν μπορεί να συμμετάσχει στο μάθημα, το 20% απάντησε ότι νοιώθει συνέχεια πολύ κουρασμένο για να μπορέσει να

παρακολουθήσει, ενώ πάλι ένα ποσοστό 20% δεν απάντησε καθόλου (δεν τσέκαρε καμία απάντηση). Στη Λάρισα το 37,5% απάντησε ότι το μάθημα είναι δύσκολο, το 20,8% ότι δεν μπορεί να καταλάβει το δάσκαλο, το 12,5% ότι δεν μπορεί να συμμετάσχει στο μάθημα, το 4,1% απάντησε ότι νοιώθει συνέχεια πολύ κουρασμένο για να μπορέσει να παρακολουθήσει, ενώ πάλι ένα ποσοστό 25% δεν απάντησε καθόλου (δεν τσέκαρε καμία απάντηση).

Η ερώτηση 2 συνδέεται άμεσα με την ερώτηση 1 και έτσι είναι φυσιολογικό το ίδιο ποσοστό που δεν απάντησε στην ερώτηση 1 να μην έχει απαντήσει και στη ερώτηση 2. Το μεγαλύτερο ποσοστό και στις δύο πόλεις το έχει η απάντηση ότι το μάθημα είναι δύσκολο, ενώ η μεγαλύτερη διαφορά υπάρχει στην απάντηση νοιώθω συνέχεια πολύ κουρασμένος για να μπορέσω να παρακολουθήσω, όπου η Καρδίτσα έχει 15,9% μεγαλύτερο ποσοστό από τη Λάρισα.

3. Σε ποιο μάθημα παρουσιάζεις την καλύτερη επίδοση;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|----------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 11,1% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 22,2% |
| ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ) | 44,4% |
| ΙΣΤΟΡΙΑ | 22,2% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|----------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΓΛΩΣΣΑ | 16,6% |
| ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 10,4% |
| ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ) | 52% |
| ΙΣΤΟΡΙΑ | 20,8% |

Η ερώτηση αυτή ουσιαστικά συμπληρώνει την ερώτηση 1.

Στη Καρδίτσα το 11,1% απάντησε τη γλώσσα, το 22,2% απάντησε τα μαθηματικά, το 44,4% απάντησε εμείς και ο κόσμος (φυσική) και το 22,2% απάντησε ιστορία. Στη Λάρισα το 16,6% απάντησε τη γλώσσα, το 10,4% απάντησε τα

μαθηματικά, το 52% απάντησε εμείς και ο κόσμος (φυσική) και το 20,8% απάντησε ιστορία.

Από τα παραπάνω στοιχεία συμπεραίνουμε ότι και στους δύο νομούς, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών παρουσιάζει την καλύτερη επίδοση στο εμείς και ο κόσμος (φυσική). Το μάθημα της γλώσσας παρουσιάζει μικρότερο ποσοστό στην Καρδίτσα απ' ότι στη Λάρισα, ενώ αντίθετα το μάθημα των μαθηματικών στη Καρδίτσα έχει μεγαλύτερο ποσοστό απ' ότι στην Λάρισα.

4. Συνέβη κάτι στο σχολείο ή στο χώρο του σπιτιού τον τελευταίο καιρό, που να σε έχει προβληματίσει:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 2,2% |
| ΟΧΙ | 91,1% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 2,2% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 4,4% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 4,1% |
| ΟΧΙ | 89,5% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 2% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 4,1% |

Αυτή η ερώτηση παρεμβαίνει στην προσωπική και οικογενειακή ζωή των μαθητών. Σκοπός της είναι να ερευνησει αν το οικογενειακό και γενικότερα περιβάλλον των μαθητών είναι αιτία για το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών.

Στη Καρδίτσα μόλις το 2,2% των μαθητών απάντησε ναι, το μεγαλύτερο ποσοστό 91,1% απάντησε όχι, το 2,2% απάντησε δεν ξέρω και το 4,4% προτίμησε να μην απαντήσει (τσέκαρε το κουτάκι με την απάντηση δεν ξέρω). Στη Λάρισα το 4,1% απάντησε ναι, , το μεγαλύτερο ποσοστό 89,5% απάντησε όχι, το 2% απάντησε δεν ξέρω και το 4,1% προτίμησε να μην απαντήσει (τσέκαρε το κουτάκι με την απάντηση δεν ξέρω).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι και στους δύο νομούς το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε όχι, ενώ υπάρχει ποσοστό που απάντησε ναι, καθώς και τις απαντήσεις δεν ξέρω και δεν απαντώ.

5. Έχεις κάνει ποτέ μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα του σχολείου σου π.χ. στο τμήμα ένταξης ή σε κάποια τάξη υποδοχής;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 6,6% |
| ΟΧΙ | 93,3% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 10,4% |
| ΟΧΙ | 89,5% |

Εδώ προσπαθούμε να δούμε τον αριθμό των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό φαίνεται από τη συμμετοχή τους στα ειδικά τμήματα.

Στη Καρδίτσα ποσοστό 6,6% έχει κάνει μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα του σχολείου, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 93,3% δεν έχει κάνει. Στη Λάρισα ποσοστό 10,4% έχει κάνει μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα του σχολείου, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 89,5% δεν έχει κάνει.

Απ' ότι μπορούμε να συμπεράνουμε το ποσοστό που έκανε μάθημα σε ειδικό τμήμα πρέπει να παρουσιάζει και κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας. Σύμφωνα με τα ποσοστά στη Καρδίτσα 3 στους 45 μαθητές έχει κάνει μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα του σχολείου και στη Λάρισα οι μαθητές που έχουν κάνει μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα είναι 5 στους 48.

6. Έχεις κάνει ποτέ ενισχυτική διδασκαλία:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 8,8% |
| ΟΧΙ | 88,8% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 2,2% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 14,5% |
| ΟΧΙ | 85,4% |

Αυτή η ερώτηση έχει ένα πιο γενικό χαρακτήρα, γιατί και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται ενισχυτική διδασκαλία, αλλά η ενισχυτική διδασκαλία δεν έχει πάντα το ίδιο νόημα με τα ειδικά τμήματα ένταξης ή υποδοχής.

Στη Καρδίτσα το 8,8% απάντησε ναι, το 88,8% απάντησε όχι και ένα μικρό ποσοστό 2,2% απάντησε ότι δεν ξέρει. Στη Λάρισα το 10,4% απάντησε ναι και το 89,5% απάντησε όχι.

Συμπεραίνουμε ότι τόσο στη Καρδίτσα όσο και στη Λάρισα το ποσοστό που απάντησε ναι καλύπτει το ποσοστό των ερωτήσεων 4 και 5 που σχετίζονται με το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών.

7. Τα μαθήματά σου στο σπίτι τα κάνεις μόνος ή με τη βοήθεια των γονιών σου:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|-------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ | 88,8% |
| ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ | 11,1% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|-------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ | 81,2% |
| ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ | 18,7% |

Με την ερώτηση αυτή προσπαθούμε να δούμε τι ποσοστό των μαθητών είναι ικανό να κάνει τα μαθήματα μόνο του και ποιο χρειάζεται τη βοήθεια των γονιών του. Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται και τη βοήθεια των γονιών τους για να μπορέσουν να κάνουν σπίτι τα μαθήματα τους.

Το 88,8% στη Καρδίτσα απάντησε ότι κάνει τα μαθήματα στο σπίτι χωρίς τη βοήθεια των γονιών του και ένα ποσοστό 11,1% απάντησε ότι κάνει τα μαθήματα στο σπίτι με τη βοήθεια των γονιών του. Αντίστοιχα στη Λάρισα ένα ποσοστό 81,2% απάντησε ότι κάνει τα μαθήματα στο σπίτι χωρίς τη βοήθεια των γονιών του και ένα ποσοστό 18,7% απάντησε ότι κάνει τα μαθήματα στο σπίτι με τη βοήθεια των γονιών του.

Όπως συμπεραίνουμε από τα παραπάνω, τα ποσοστά των μαθητών που κάνουν τα μαθήματα στο σπίτι με τη βοήθεια των γονιών του, τόσο στην Καρδίτσα όσο και στη Λάρισα, καλύπτουν τα ποσοστά των ερωτήσεων 4, 5, 6, (οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται έμμεσα με περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών) στις απαντήσεις ναι, δεν ξέρω, δεν απαντώ.

8. Παρατήρησες ποτέ τον εαυτό σου να συγγέει (μπερδεύει) σε μεγάλο βαθμό τα γράμματα με τους αριθμούς, π.χ. 3 με το ε (3-ε) ή και τα γράμματα μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα το ψ με το θ (ψ-θ);

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 6,6% |
| ΟΧΙ | 93,3% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 10,4% |
| ΟΧΙ | 85,4% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 4,1% |

Με τη συγκεκριμένη αυτή ερώτηση προσπαθούμε να διαπιστώσουμε στην πράξη εάν κάποιο από τα παιδιά παρουσιάζει κάποια δυσκολία στην αποδικοποίηση κάποιων συγκεκριμένων γραμμάτων, όπως αυτά που αναφέρονται στο

ερωτηματολόγιο (υπόνοια ύπαρξης δυσκολίας). Στην ερώτηση αυτή γίνεται νύξη στη δυσλεξία ξεχωριστά από τις άλλες μαθησιακές δυσκολίες, γιατί η περίπτωση της αν και κάνει πολύ συχνά την εμφάνιση της τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά σχολεία, είναι ιδεάζουσα.¹⁶

Στην Καρδίτσα το 6,6% των μαθητών απάντησε ναι και το 93,3% απάντησε όχι. Αντίστοιχα στη Λάρισα το 10,4% απάντησε ναι, το 85,4% απάντησε όχι και ένα ποσοστό 4,1% απάντησε ότι δεν ξέρει.

Οι μαθητές που απάντησαν ναι, καθώς και αυτοί που απάντησαν δεν ξέρω, είναι πολύ πιθανό να έχουν κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας (μπορεί και δυσλεξία).

9. Έχεις ποτέ διαπιστώσει, ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κουράζεσαι πιο εύκολα από τους συμμαθητές της τάξεως σου, παρόλο που κάνετε τις ίδιες δραστηριότητες;

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 6,6% |
| ΟΧΙ | 77,7% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 15,5% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 8,3% |
| ΟΧΙ | 68,7% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 22,9% |

Μία από τις συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών είναι η υπερβολική κούραση των παιδιών που τις παρουσιάζουν. Αυτό οφείλεται στο ότι τα συγκεκριμένα παιδιά καταναλώνουν περισσότερη ενέργεια σε σχέση με τα άλλα

¹⁶ Η δυσλεξία είναι από τα λίγα μαθησιακά προβλήματα που δεν έχει σχηματιστεί σαφή εικόνα μέχρι και σήμερα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εξετάζεται από διαφορετικά είδη επιστημών με διαφορετική μεθοδολογία, με αποτέλεσμα την εκπόνηση πολλών και διαφορετικών ερμηνειών του φαινομένου.

παιδιά της τάξεως, διότι δεν μπορούν να αντιληφθούν με την ίδια ευκολία τις διάφορες έννοιες και πληροφορίες που τους παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Για το λόγο αυτό έχει δημιουργηθεί και αυτή η ερώτηση.

Στη Καρδίτσα το 6,6% απάντησε ναι, το 77,7% όχι και το 15,5% δεν ξέρω. Στη Λάρισα το 8,3% απάντησε ναι, το 68,7% απάντησε όχι και το 22,9% απάντησε δεν ξέρω.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι τόσο στη Καρδίτσα όσο και στη Λάρισα, τα ποσοστά που απάντησαν ναι, ταιριάζουν με τα ποσοστά της ερώτησης 6 που απάντησαν ναι. Δηλαδή με αυτά τα αποτελέσματα μπορούμε να είμαστε πιο σίγουροι ότι στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων συμμετείχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

10. Πως θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου σαν μαθητή:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΑΡΙΣΤΟ | 35,5% |
| ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ | 35,5% |
| ΚΑΛΟ | 20% |
| ΜΕΤΡΙΟ | 8,8% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΑΡΙΣΤΟ | 33,3% |
| ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ | 37,5% |
| ΚΑΛΟ | 22,9% |
| ΜΕΤΡΙΟ | 6,2% |

Η ερώτηση αυτή δημιουργήθηκε για να διαπιστώσουμε, πως οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους στις επιδόσεις τους στα μαθήματα. Σκοπό της, δηλαδή, είναι να δείξει την αυτοεκτίμηση που διαθέτουν οι μαθητές. Ας μην ξεχνούμε ότι ένα χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Στην Καρδίτσα τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις άριστος και πολύ καλός με 35,5% αντίστοιχα η κάθε μία. Το 20% έχει συγκεντρώσει η απάντηση καλός και το 8,8% η απάντηση μέτριος. Στη Λάρισα το 33,3% απάντησε

άριστος, το 37,5% απάντησε πολύ καλός, το 22,9% απάντησε καλός και το 6,2% απάντησε μέτριος.

Από τα παραπάνω ποσοστά μπορούμε να συμπαιράνουμε ότι η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μαθητών και στις δύο πόλεις, θεωρούν τον εαυτό τους άριστους και πολύ καλούς. Παράλληλα και στις δύο πόλεις υπάρχει κάποιο μικρό ποσοστό που θεωρεί τον εαυτό μέτριο.

11. Τι δραστηριότητες θα ήθελες να προστεθούν στο πρόγραμμα του σχολείου σου:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|-------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | 22,2% |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | 11,1% |
| ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ | 66,6% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|-------------------------------------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | 12,5% |
| ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | 10,4% |
| ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ | 77% |

Η ερώτηση αυτή έχει μπει για να διαπιστώσουμε τι πιστεύει το κάθε παιδί ότι είναι αναγκαίο να προστεθεί στο σύγχρονο σχολείο.

Τόσο στην Καρδίτσα όσο και στη Λάρισα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών απάντησαν και τα δύο (66,6% και 77% αντίστοιχα), δηλαδή θέλουν να προστεθούν παράλληλα περισσότερες αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Συνήθως αυτές οι δραστηριότητες βοηθάνε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ενταχτούν καλύτερα σε μια οργανωμένη κοινωνία.

12. Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο:

| ΚΑΡΔΙΤΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 44,4% |
| ΟΧΙ | 17,7% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 37,7% |

| ΛΑΡΙΣΑ | |
|------------|---------|
| ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ | ΠΟΣΟΣΤΑ |
| ΝΑΙ | 50% |
| ΟΧΙ | 10,4% |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ | 39,5% |

Εδώ οι μαθητές μας απαντούν αν τους αρέσει το σχολείο. Μέσα από τις απαντήσεις που μας δίνουν, παράλληλα μπορούν να απαντηθούν γενικότερα ερωτήματα που αφορούν την οργάνωση του σχολείου και γενικότερα τη παιδεία σήμερα. Ένα σχολείο με σωστή λειτουργία είναι απαραίτητο για όλα τα παιδιά και κυρίως για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Στη Καρδίτσα οι μαθητές απάντησαν με ποσοστό 44,4% ναι, με 17,7% όχι και με 37,7% ότι δεν απαντούν (τσέκαραν το κουτάκι με την απάντηση δεν απαντώ). Στη Λάρισα οι μαθητές απάντησαν με ποσοστό 50% ναι, με 10,4% όχι και με 39,5% ότι δεν απαντούν (τσέκαραν το κουτάκι με την απάντηση δεν απαντώ).

Το μεγαλύτερο ποσοστό στις δύο πόλεις το συγκέντρωσε η απάντηση ναι. Παρ' όλα αυτά ένα σημαντικό ποσοστό και στις δύο πόλεις αντίστοιχα προτίμησε να μην απαντήσει (τσέκαραν το κουτάκι με την απάντηση δεν απαντώ). Αυτό σε συνδυασμό με το ποσοστό που απάντησε όχι αφήνει υπόνοιες για τη λειτουργία των σχολείων σήμερα.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

Σύμφωνα με ό τι είδαμε στην έρευνα της πτυχιακής εργασίας και από τα στοιχεία που συνέλεξα από τα Κ.Δ.Α.Υ. (Καρδίτσας και Λάρισας) συμπεραίνουμε ότι στους νομούς Καρδίτσας και Λάρισας υφίσταται πρόβλημα μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό αποδεικνύεται και από τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών στις

ερωτήσεις 2, 4, 5, 6, 7, 8 και 9 του ερωτηματολογίου των μαθητών, όπου οι συγκεκριμένες αυτές ερωτήσεις κάνουν άμεση νύξη στις μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης αποδεικνύεται και από τα ποσοστά των απαντήσεων των δασκάλων στις ερωτήσεις 1, 3 και 5 του ερωτηματολογίου των δασκάλων, όπου και οι συγκεκριμένες αυτές ερωτήσεις κάνουν άμεση νύξη στις μαθησιακές δυσκολίες. Περιστατικά μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν σε πολλές περιοχές της χώρας μας όπως στους νομούς Καρδίτσας και Λάρισας και απασχολούν ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Παρόλο αυτά το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αυτό έχει να κάνει όχι μόνο με την πολιτική δράση και τα μέτρα του κράτους, αλλά και με το εξειδικευμένο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι αναποτελεσματική, κάτι που φαίνεται και στις απαντήσεις της ερώτησης 11 του ερωτηματολογίου των δασκάλων τόσο στη πόλη της Καρδίτσας όσο και της Λάρισας.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

α. Δάσκαλοι Καρδίτσας και Λάρισας

- Καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ουσιαστικά και ενεργά κοντά στο μαθητή, να μην είναι αδιάφοροι και να συνεργάζονται τόσο με τον μαθητή όσο και με τους γονείς του.
- Εξειδικευμένη διδασκαλία, ώστε να μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στη φύση των αναγκών των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

β. Μαθητές Καρδίτσας και Λάρισας

- Δράση Ειδικών Παιδαγωγών πιο ουσιαστική, η εύρεση νέων μεθόδων θεραπείας και όχι μόνο μπορεί να συμβάλλει θετικά και αποτελεσματικά.
- Παροχή ψυχολογικής στήριξης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής παρέμβασης, μέσω ενσωμάτωσης ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως διαπιστώσαμε και παραπάνω, το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών είναι μία πραγματικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Δυστυχώς η ελληνική πολιτεία δεν έχει αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο των μαθησιακών

δυσκολιών. Στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχουν τμήματα ένταξης καθώς και είναι εμφανής η απουσία του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου. Γίνεται κατανοητό λοιπόν πως η Ελλάδα πρέπει να διανύσει μεγάλα βήματα στο τομέα των μαθησιακών δυσκολιών. Πρέπει επιτέλους να καταλάβουμε, ότι το παιδί με μαθησιακά προβλήματα είναι ένα παιδί που έχει ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση. Η μεταχείριση αυτή του ανήκει (Βλέπε άρθρο Γ. Θ. Μηλίτη, περ. «ΣΑΛΠΙΞ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑΣ», τεύχη 338 – 339).

Όσο αναφορά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, το πόρισμα που βγάζουμε είναι ότι στις πόλεις της Λάρισας και της Καρδίτσας, υπάρχει συνεργασία μεταξύ του φορέα της πρόνοιας και του εκπαιδευτικού φορέα, μέσω της ύπαρξης του θεσμού των Κ.Δ.Α.Υ. Ωστόσο πρέπει να γίνουν μεγαλύτερα βήματα προόδου, κυρίως στον τομέα της εντόπισης των προβλημάτων των Μαθησιακών Δυσκολιών καθώς, αν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε την προβληματική κατάσταση του μαθητή τότε μπορούμε να το βοηθήσουμε πιο αποτελεσματικά. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια απ' όλους τους εμπλεκόμενους, τόσο στον τομέα της Αγωγής όσο και στον τομέα της υγείας και πρόνοιας, για να μπορέσουμε να έχουμε θετικότερα αποτελέσματα και καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος των Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ
ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ ΚΑΙ Ο ΡΥΘΜΟΣ
ΕΞΑΠΛΩΣΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, ανάμεσα στις περιπτώσεις προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας οι ειδικές εξελικτικές διαταραχές (Μαθησιακές Δυσκολίες) καταλαμβάνουν με μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση. Αυτό, πέρα από τις πραγματικά μεγάλες διαστάσεις του προβλήματος, μπορεί να αποδοθεί και στους παρακάτω λόγους:

α) Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας οι Μαθησιακές δυσκολίες γίνονται όλο και περισσότερο γνωστές στους γονείς, παιδαγωγούς και άλλους ειδικούς. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι μετά από κάθε ενημερωτική εκπομπή για το θέμα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακολουθεί ένα κύμα αιτήσεων για εξέταση. Ένα μεγάλο μέρος παρουσιάζει πράγματι Μαθησιακές Δυσκολίες.

β) Η μεγάλη σημασία που έχει αποκτήσει τελευταία η εκπαίδευση, ιδίως μετά την καθιέρωση της εννεαετούς υποχρεωτικής φοίτησης.

γ) Οι ευεργετικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, σύσταση ενισχυτικών τάξεων, κ.τ.λ.

δ) Εδώ και αρκετά χρόνια η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία έχει αναπτύξει Κοινωνικά Προγράμματα Συνεργασίας με σχολεία και άλλους φορείς για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ τέλος διαθέτει Ειδικό Τμήμα για τη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Από έρευνες γνωρίζουμε πως στην κατηγορία ανήκει το 15 – 25 % των παιδιών που γράφονται στην Α΄ τάξη. Αυτό το ποσοστό μπορεί να σας φαίνεται υψηλό, αλλά να θυμόμαστε ότι δεν αναφερόμαστε μόνο στα παιδιά που πιθανό να έχουν συγκεκριμένες Μαθησιακές Δυσκολίες (7 – 10 %). Τα παιδιά στις «ομάδες υψηλού κινδύνου», είναι ευάλωτα στα μαθησιακά προβλήματα, αλλά και στα προβλήματα προσαρμογής, που προέρχονται από διαφορετικούς λόγους (Κουμαντάρη, 1990).

Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού (1987), η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών διαφέρει ανάλογα με τον ορισμό που τους δίνουμε, με τον τρόπο που τις προσεγγίζουμε, καθώς και με τα δείγματα των ερευνών. Γενικά, έχει υπολογιστεί ότι το ποσοστό των σοβαρών – ειδικών διαταραχών (απόδοση στη μάθηση με καθυστέρηση 2 ετών περίπου) σε 4-

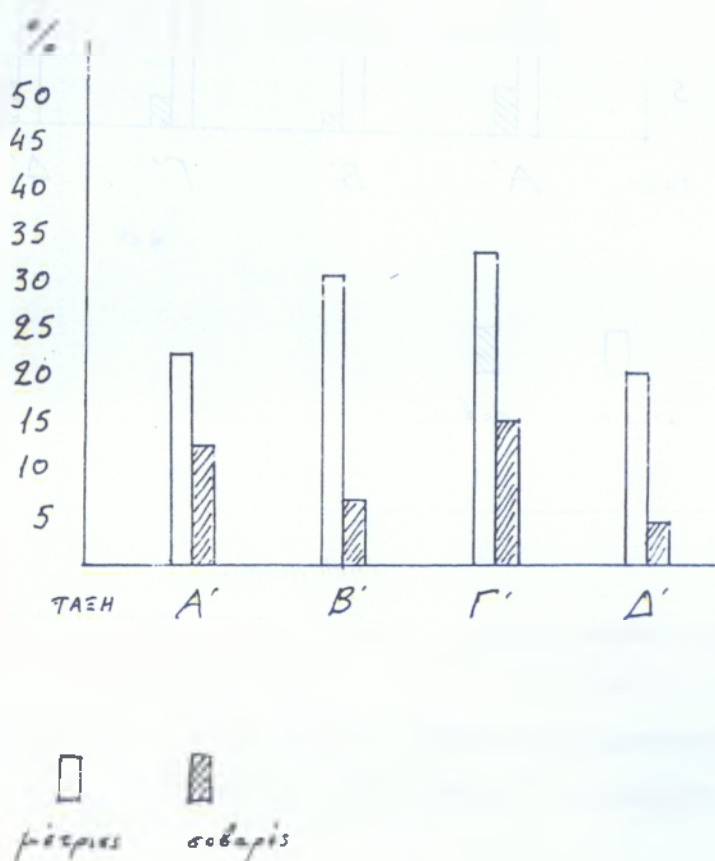
5%, ενώ των ήπιων (καθυστέρηση στην απόδοση 1 έτος περίπου) σε 10-15% και με αναλογία αγόρια-κορίτσια 4:1. Ποσοστά 25-30% που αναφέρονται αφορούν όλους τους τύπους σχολικών δυσκολιών.

Σε έρευνα που έγινε στη Θεσσαλονίκη με τους μετεκπαιδευόμενους της ΣΕΛΛΕ, σε δείγμα 1038 παιδιών των 4 τάξεων του δημοτικού σχολείου, από διάφορες περιοχές της Μακεδονίας, βρήκαμε τα παρακάτω ποσοστά ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο (πίνακες)

Ανάγνωση:

Σοβαρές δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στην Α' και Γ' τάξη (13-15%), μείωση στη Β' (7%) και μεγάλη υποχώρηση στη Δ' (4%) αντίστοιχο με διεθνή standards.

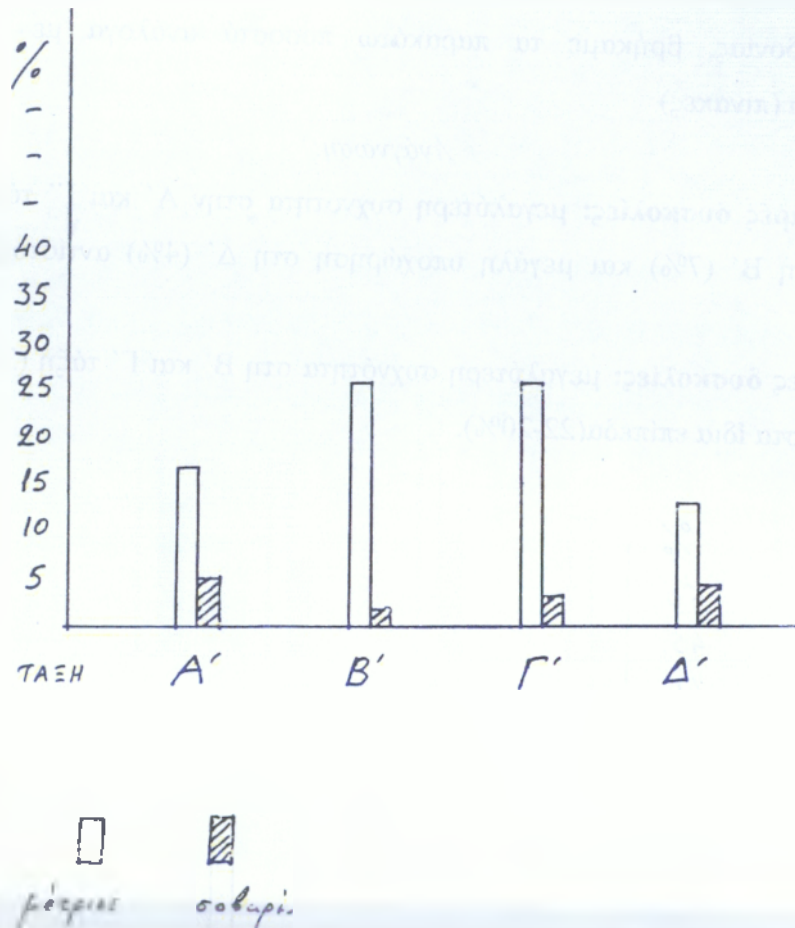
Ήπιες δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στη Β' και Γ' τάξη (31-33%). Στην Α' και Δ' στα ίδια επίπεδα(22-20%).



Αντιγραφή:

Σοβαρές δυσκολίες: Α΄ τάξη 5%, μειώνονται στη Β΄ στο 1,5% και σταθεροποιούνται στη Γ΄ και Δ΄ σε 3-4%.

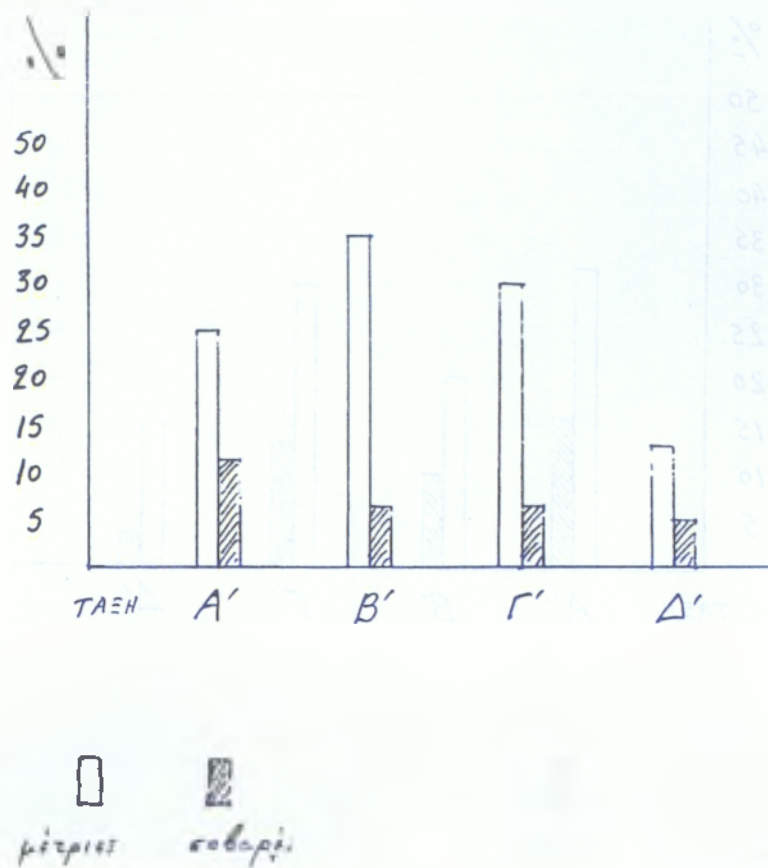
Ήπιες δυσκολίες: παρουσιάζουν αύξηση στη Β΄ και Γ΄ τάξη από (17 σε 26%) και σταθεροποιούνται μετά στο 13%.



Ορθογραφία:

Σοβαρές δυσκολίες: μειώνονται βαθμιαία και σταθεροποιούνται στο 5% (Α΄ 12% - Β΄ 6% - Γ΄ 7%).

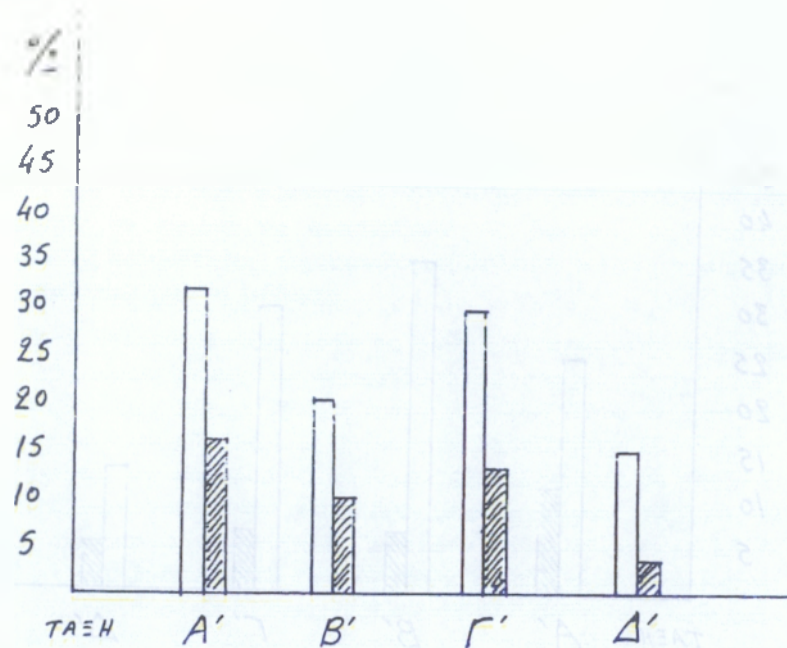
Ήπιες δυσκολίες: παρουσιάζουν αύξηση στη Β΄ και Γ΄ τάξη (από 25% στην Α΄ γίνονται 35-30%) και στη Δ΄ σταθεροποιούνται στο 13%.





Κατανόηση:

Οι **σοβαρές** μειώνονται βαθμιαία στη Β' και Γ' τάξη (από 16 σε 10 και 13%) και πέφτουν σημαντικά στη Δ' σε 3%.

Οι **ήπιες** μειώνονται αρκετά από την Α' στη Β' τάξη (32-20%), ανεβαίνουν στη Γ' (29%) και σταθεροποιούνται στη Δ' στο 15%.



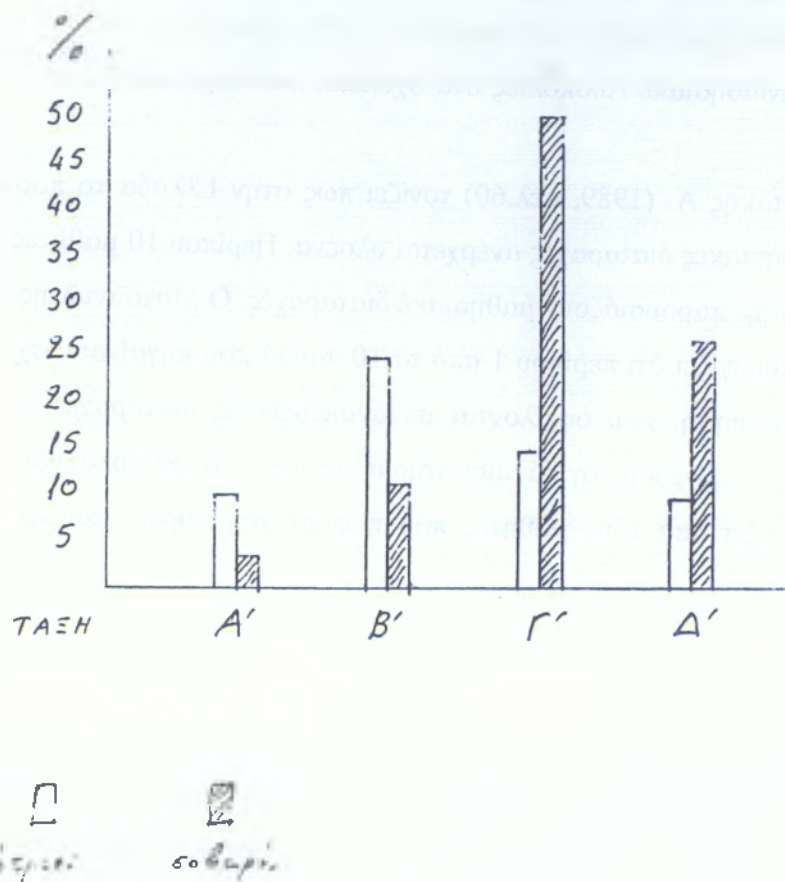
 μέγρις
 σοβαρές

Αριθμητική:

Οι **σοβαρές** αυξάνουν από την Α' στη Β' τάξη (από 3 σε 16%), παρουσιάζουν έξαρση στη Γ' (49%) και σταθεροποιούνται στη Δ' στο 26%.

Οι **ήπιες** αυξάνουν από την Α' στη Β' τάξη (από 10 σε 29%) και πέφτουν στη Γ' και Δ' τάξη (14-9%).

Οι δυσκολίες στην αριθμητική χρειάζονται ιδιαίτερη διερεύνηση γιατί και σε διεθνή κλίμακα τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα.



Σύμφωνα με το Σακκά Β. (2002), οι περισσότερες έρευνες ανεβάζουν σε 10-20% το ποσοστό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ υπάρχουν και έρευνες με μεγαλύτερα ή μικρότερα ποσοστά. Οι έρευνες της Strobel οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το 1/3 των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές έχει υψηλή νοημοσύνη και σχεδόν το 1/10 πάρα πολύ υψηλή νοημοσύνη. Μάλιστα η πλειονότητα (62,3%) των ατόμων με μαθησιακές διαταραχές, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, ανήκουν στο πάνω μέρος της κλίμακας νοημοσύνης (Κυπριωτάκης Α., 1989, σελ.60). Οι περισσότερες δυσκολίες, σύμφωνα με πολλές έρευνες, εμφανίζονται στα γλωσσικά μαθήματα σε ποσοστό που φτάνει μέχρι και 80% από το συνολικό ποσοστό των παιδιών που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες (Lyon R., 1985).

Οι μεγάλες διαφορές που παρατηρούνται στα ποσοστά από τους διάφορους ερευνητές, σε διάφορες ή και στις ίδιες ακόμα χώρες, οφείλονται στην έλλειψη σαφούς και κοινού ορισμού των δυσκολιών στην μάθηση, με αποτέλεσμα κάθε ερευνητής να συμπεριλαμβάνει ή να αποκλείει περιστατικά από τον πληθυσμό του,

ανάλογα με τον ορισμό και τα κριτήρια που υιοθετεί. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε πολύ μεγάλες διαφορές στο μετρούμενο ή εκτιμώμενο ποσοστό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στα σχολεία, που κυμαίνονται από 5% μέχρι και 50%.

Ο Κυπριωτάκης Α. (1989, σελ.60) τονίζει πως στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές ανέρχεται ολοένα. Περίπου 10 μαθητές ανάμεσα στους 30 μιας τάξης παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές. Ο Ματσανιώτης Ν. (1982, σελ.323-327) υπολογίζει ότι περίπου 1 από τα 10 παιδιά που πηγαίνουν σχολείο έχει δυσκολίες στη μάθηση, που οφείλονται σε αναπτυξιακές διαταραχές, ενώ έχουν κανονική νοημοσύνη, φυσιολογικά αισθητήρια όργανα και φυσιολογικό εγκέφαλο και τους διαχωρίζει από τους μαθητές που η φύση δημιουργεί προβλήματα στη μάθηση.

Στατιστικά στοιχεία

Σε έρευνα (Δεκέμβριος 1998 – Φεβρουάριος 1999) που διενεργήθηκε σε 40 σχολεία της Δυτικής Αθήνας, επί συνόλου 6.694 μαθητών όλων των τάξεων, βρέθηκε ποσοστό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες 17,6% (σύμφωνα με την εκτίμηση των δασκάλων τους), απ' τους οποίους το 40,8 είναι κορίτσια και το 59,2 αγόρια. Συγκεκριμένα στους άριστους μαθητές κατατάχτηκαν 1251 αγόρια (18,7%) και 1526 κορίτσια (22,8%), στους μέτριους μαθητές είχαμε 1414 αγόρια (21,1%) και 1323 κορίτσια (19,8%) και στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης 698 αγόρια (10,4%) και 482 κορίτσια (7,2%).

| | ΑΓΟΡΙΑ | | | ΚΟΡΙΤΣΙΑ | | | ΣΥΝΟΛΑ | |
|--------------|--------|--------------|--------------|----------|----------------|--------------|--------|-------|
| | N | % στα αγόρια | % στο σύνολο | N | % στα κορίτσια | % στο σύνολο | N | % |
| ΑΡΙΣΤΟΙ | 1251 | 32,7% | 18,7% | 1526 | 45,8% | 22,8% | 2777 | 41,5% |
| ΜΕΤΡΙΟΙ | 1414 | 42,0% | 21,1% | 1323 | 39,7% | 19,8% | 2737 | 40,9% |
| ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ | 698 | 20,8% | 10,4% | 482 | 14,5% | 7,2% | 1180 | 17,6% |
| ΣΥΝΟΛΑ | 3363 | 100% | 50,2% | 3331 | 100% | 49,8% | 6694 | 100% |

Στοιχεία Στατιστικής Υπηρεσίας.

Από τη Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας πήραμε στοιχεία που αφορούν την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Παραθέτουμε παρακάτω δυο πίνακες με στοιχεία που αντλήσαμε από τους πίνακες της Στατιστικής Επετηρίδας της Ελλάδας (1998), καθώς

και πρόσφατά στατιστικά στοιχεία Ειδικής Αγωγής (2000-2001), για να αντιληφθούμε αφενός το μέγεθος του προβλήματος και αφετέρου την ανάγκη για επέκταση της Ειδικής Αγωγής, παρά τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας.

Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα 1993-1994

| | Αγόρια | | Κορίτσια | | Σύνολο μαθητών | Ειδικά Σχολεία | | |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|------------|-------------------|----------------|-----------|-------------|
| | ΔΗΜ | ΙΔΙΩΤ | ΔΗΜ | ΙΔΙΩΤ | | ΔΗΜ | ΙΔΙΩΤ | ΣΥΝ |
| Νηπιαγωγεία | 95 | 17 | 59 | 12 | 183 | 26 | 1 | 27 |
| Δημοτικά | 1.783 | 94 | 1.093 | 82 | 3.052 | 124 | 3 | 127 |
| Ειδικές Τάξεις | 4.590 | | 2.852 | | 7.442 | 479 | | 479* |
| Γυμνάσια | 131 | | 134 | | 265 | 8 | | 8 |
| Λύκεια | 60 | | 49 | | 109 | 5 | | 5 |
| Επαγγελματικές Σχολές | 208 | 133 | 69 | 141 | 551 | 4 | 9 | 13 |
| Λοιπές Μονάδες | 179 | 1.075 | 163 | 760 | 2.177 | 8 | 44 | 52 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 7.046 | 1.139 | 4.419 | 995 | 13.779 | 654* | 57 | 711* |

Πηγή: Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος, Αθήνα, 1998 **Κορίτσια 39% Αγόρια 61%**

* Στο σύνολο των Ειδικών Σχολείων περιλαμβάνονται και οι Ειδικές Τάξεις (479), που δεν είναι Ειδικά σχολεία, αλλά θεωρούνται από το νόμο Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Για να γίνουν περισσότερα κατανοητά και συγκρίσιμα τα στοιχεία της Ειδικής Εκπαίδευσης στη Ελλάδα κρίναμε σκόπιμο να παραθέσουμε ταυτόχρονα και τα στοιχεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα γενικά, όπως αυτά καταγράφονται στους πίνακες της Στατιστικής Επετηρίδας της Ελλάδας (1998).

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

| | Αγόρια | | Κορίτσια | | Σύνολο Μαθητών | Σχολεία | | |
|--------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|
| | ΔΗΜΟΣΙΑ | ΙΔΙΩΤΙΚΑ | ΔΗΜΟΣΙΑ | ΙΔΙΩΤΙΚΑ | | ΔΗΜΟΣΙΑ | ΙΔΙΩΤΙΚΑ | ΣΥΝΟΛΟ |
| Γενική Εκπαίδευση | 414.888 | 30.307 | 391.884 | 28.400 | 865.479 | 12.238 | 536 | 12.774 |
| Ειδική Εκπαίδευση | 6.468 | 111 | 4.004 | 94 | 10.677 | 629 | 4 | 785 |
| Σύνολο | 421.356 | 30.418 | 395.888 | 28.494 | 876.156 | 12.867 | 540 | 13.559 |
| Ποσοστά Ειδικής Εκπαίδευσης | 1,5% | 0,4% | 1,0% | 0,3% | 1,2% | 4,9% | 0,7% | 5,8% |

Είναι φανερό ότι το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (1,2%) σε καμιά περίπτωση δε μπορεί να καλύψει τις ανάγκες για παροχή εξατομικευσης εκπαίδευσης και αυτό γίνεται κυρίως σε βάρος των μαθητών που δεν έχουν σοβαρά και εμφανή προβλήματα, δηλαδή κυρίως στους μαθητές που έχουν Μαθησιακές δυσκολίες.

Το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 σε ολόκληρη την Ελλάδα λειτούργησαν 190 Ειδικά Σχολεία και 728 Τμήματα Ένταξης. Ταυτόχρονα τέθηκε σε ισχύ ο θεσμός των Κ.Δ.Α.Υ. για τη διάγνωση, την αξιολόγηση και την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ίδιο έτος σε όλες τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης), οι οποίες στελεχώνονται από 1877 εκπαιδευτικούς, 199 άτομα ειδικό προσωπικό και 16 Σχολικούς Συμβούλους Ειδικής Αγωγής, φοίτησαν 13.595 μαθητές, όπως παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Σακκάς Β., 2002):

Πίνακας μαθητών κατά κατηγορία ειδικών αναγκών και διάγνωση (2000-2001)

| | Μαθησιακές Δυσκολίες | Νοητική καθυστέρηση | Διαταραχές συναισθηματικές & συμπεριφοράς | Κινητικά προβλήματα | Άλλα προβλήματα |
|-------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------------------------------|------------------------|--------------------|
| Με διάγνωση | 925 | 1950 | 275 | 458 | 179 |
| Χωρίς διάγνωση | 7397 | 519 | 384 | 178 | 336 |
| Σύνολο | 83 | 2469 | 659 | 636 | 515 |

Πίνακας μαθητών, σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών κατά βαθμίδα εκπαίδευσης

| | Μαθητές | Μονάδες | Εκπαιδευτικοί |
|---------------|----------------|----------------|----------------------|
| Νηπιαγωγεία | 234 | 40 | 53 |
| Δημοτικά | 2897 | 138 | 607 |
| Δευτεροβάθμια | 444 | 12 | 216 |

Το προσωπικό που εργάστηκε συνολικά στην Ειδική Αγωγή το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 είναι 2249, όπως φαίνονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

| Διδακτικό προσωπικό | | Ειδικό προσωπικό | | Λοιπό προσωπικό |
|----------------------------|-------------|-------------------------|------------|------------------------|
| Νηπιαγωγοί | 87 | Ψυχολόγοι | 64 | 78 |
| Δάσκαλοι | 1327 | Κοιν. Λειτουργοί | 84 | |
| Δευτεροβάθμια | 463 | Εργοθεραπευτές | 31 | |
| ΣΥΝΟΛΟ | 1877 | Λογοθεραπευτές | 37 | |
| | | Επιμελητές | 46 | |
| | | Φυσιοθεραπευτές | 32 | |
| | | ΣΥΝΟΛΟ | 294 | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

ΗΛΙΚΙΑ:

ΦΥΛΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1. Είχατε ποτέ στις τάξεις σας παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΞΕΡΩ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

2. Ποια κατά την γνώμη σας είναι η πιο διαδομένη μορφή

Μαθησιακής Δυσκολίας στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο;

ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

3. Χρειάστηκε ποτέ να εφαρμόσετε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης

σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΞΕΡΩ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

4. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αιτία του φαινομένου των
Μαθησιακών Δυσκολιών;

ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

5. Σε ποια μαθήματα παρατηρείται ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση, από τα
παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

ΓΛΩΣΣΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

6. Σε ποιους παράγοντες, πιστεύετε ότι οφείλεται αυτή η χαμηλή
επίδοση;

ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

7. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι ιδιαιτερότητες των παιδιών με
Μαθησιακές Δυσκολίες, ποια είναι η απόκλιση τους από το
φυσιολογικό τύπο μαθητή;

ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΕΛΛΙΠΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ

8. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει σ' ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες

ο θεσμός των Ειδικών Τμημάτων Ένταξης;

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

ΣΦΑΙΡΙΚΗ ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΣΩΣΤΟΤΕΡΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ

9. Πως θα αντιμετωπίζατε μια περίπτωση Μαθησιακής Δυσκολίας

στην τάξη σας (υπάρχει ένα ενιαίο κριτήριο ή είναι αναγκαία η

εξατομίκευση των περιπτώσεων);

ΕΝΙΑΙΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

10. Πιστεύετε ότι ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου μπορεί να έχει

θετικό αντίκτυπο στις περιπτώσεις των παιδιών με Μαθησιακές

Δυσκολίες;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕΝ ΞΕΡΩ

ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

11. Είστε ικανοποιημένος/η από τις παροχές της Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕΝ ΞΕΡΩ

ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

12. Σας αρέσει που διδάσκετε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

ΛΙΓΟ

ΚΑΘΟΛΟΥ

ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΦΥΛΛΟ: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

ΥΠΗΚΟΟΤΗΤΑ:

1. Σε ποιο από τα μαθήματα του σχολείου παρουσιάζεις ιδιαίτερη δυσκολία;

ΓΛΩΣΣΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ)

2. Σε τι πιστεύετε ότι οφείλεται η δυσκολία αυτή;

ΟΤΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ
ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ
ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΝΟΙΩΘΩ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΠΟΛΥ ΚΟΥΡΑΣΜΕΝΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΩ ΝΑ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ

3. Σε ποιο μάθημα παρουσιάζεις την καλύτερη επίδοση;

ΓΛΩΣΣΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ(ΦΥΣΙΚΗ)
ΙΣΤΟΡΙΑ

4. Συνέβη κάτι στο σχολείο ή στο χώρο του σπιτιού τον τελευταίο καιρό, που να σε έχει προβληματίσει;

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΔΕΝ ΞΕΡΩ | ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Έχεις κάνει ποτέ μάθημα σε κάποιο ειδικό τμήμα του σχολείου σου π.χ. στο τμήμα ένταξης ή σε κάποια τάξη υποδοχής;

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΔΕΝ ΞΕΡΩ | ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Έχεις κάνει ποτέ ενισχυτική διδασκαλία;

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΔΕΝ ΞΕΡΩ | ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Τα μαθήματά σου στο σπίτι τα κάνεις μόνος ή με τη βοήθεια των γονιών σου;

| | | | |
|-----------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ | <input type="checkbox"/> | ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ | <input type="checkbox"/> |
|-----------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|

8. Παρατήρησες ποτέ τον εαυτό σου να συγχέει (μπερδεύει) σε μεγάλο βαθμό τα γράμματα με τους αριθμούς, π.χ. 3 με το ε (3-ε) ή και τα γράμματα μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα το ψ με το θ (ψ-θ);

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΔΕΝ ΞΕΡΩ | ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Έχεις ποτέ διαπιστώσει, ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κουράζεσαι πιο εύκολα από τους συμμαθητές της τάξεως σου, παρόλο που κάνετε τις ίδιες δραστηριότητες;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΞΕΡΩ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

10. Πως θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου σαν μαθητή;

ΑΡΙΣΤΟ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ ΚΑΛΟ ΜΕΤΡΙΟ

11. Τι δραστηριότητες θα ήθελες να προστεθούν στο πρόγραμμα του σχολείου σου;

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ

12. Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ, Κ. «Μαθησιακές Δυσκολίες», Αθήνα, Εκδ. Δανιάς, 1995
2. ΒΑΓΓΙΟΥΚΑΣ, Α. «Το γλωσσικό μάθημα», Αθήνα, Αυτοέκδοση, 1994
3. ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ. «Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων», Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρης, 1994
4. ΓΙΟΒΑΝΑ, Α. «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διεπιστημονική Προσέγγιση στην Εκπαιδευτική Πράξη – Η Εμπειρία της Δυσορθογραφίας» στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής (σε επιμέλεια του Κυπριωτάκη, Α.)
5. ΔΡΑΚΟΥ, Γ. «Η Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας», Αθήνα, Εκδ. Ατραπός, 1999
6. ΚΟΡΤΕΣΗ – ΔΑΦΕΡΜΟΥ, Χ. «Γραπτός Λόγος και Σχολική Εξέλιξη», Αθήνα, Εκδ. ΕΛΛΗΝ, 1998
7. ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, Ε. «Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή», Αθήνα, Εκδ. Οδυσσεάς, 2000
8. ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β. «Υπερμέσα στην εκπαίδευση», Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο, 2000
9. ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ, Μ. – ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ. «Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη», Θεσσαλονίκη, Εκδ. Προμηθεύς, 1991
10. ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗ, Ι. & ΤΖΕΝΑΚΗ Μ. «Μαθησιακές Δυσκολίες», Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρης, 1988
11. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. «Θεωρητική Γλωσσολογία», Αθήνα, Αυτοέκδοση, 1980
12. ΜΠΑΣΕΤΑΣ, Κ. «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες ως Αποτέλεσμα Μάθησης και οι Τεχνικές Αντιμετώπισής της: Το Παράδειγμα της Μαθημένης Απελπισίας», στο Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής (σε επιμέλεια του Κυπριωτάκη, Α.)
13. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη», Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000
14. ΠΑΥΛΙΔΗΣ, Γ. «Δυσλεξία-Μαθησιακές δυσκολίες: Αίτια – Διάγνωση – αντιμετώπιση», στο Δύσκολες Μορφές Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη, Ρέθυμνο, 2000, (σε επιμέλεια του Βάμβουκα, Μ. και του Πεδιαδίτη, Α.)
15. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. «Η Ανάγνωση», Πάτρα, Αυτοέκδοση, 2002
16. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. «Δυσλεξία, Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου, (Ψυχολογική θεώρηση)», Αθήνα, Αυτοέκδοση 1993

- 17.ΣΑΚΚΑΣ, Β. «Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια», Αθήνα, Εκδ. Ατραπός, 2002
- 18.ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Ι. « Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας», Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2004
- 19.ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Ι. & ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ. «Διερεύνηση της Σχέσης Μεταξύ των Δυσκολιών Παραγωγής Γραπτού Λόγου και της Κατανόησης Κειμένων» στο Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου, τ. Β. Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000, σε επιμέλεια του Βάμβουκα, Μ. και της Χατζιδάκη, Α., Εκδ. Ατραπός, 2001
- 20.ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ. «Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες Απόψεις και Τάσεις», Αθήνα, Εκδ. Υπουργείου Πολιτισμού και Επιστημών, 1987, (σε επιμέλεια της Καλλινοκακή, Θ.)
- 21.ΦΛΩΡΑΤΟΥ, Μ. «Μαθησιακές Δυσκολίες και Όχι Τεμπελιά», Αθήνα, Εκδ. ΟΔΥΣΣΕΑΣ, 1992
- 22.FERGUSON, Β. «Μαθησιακές Δυσκολίες», Αθήνα, Εκδ. Καστανιώτη, 1998, στο Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής (σε επιμέλεια του Τσιαντή, Γ.)
- 23.MOSELEY, D. «Ειδική Εκπαίδευση, Επιβοηθητική Αγωγή για Προβλήματα Μάθησης», Αθήνα, Εκδ. ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΙΟΣ Α.Ε.(για την Ελληνική έκδοση), 1985, (σε επιμέλεια Μήτσου, Μ. – Παπαγκίκα, Ε. και σε μετάφραση του Μπαρουξή, Γ. – Αργύρη, Λ.)
- 24.NUBUZOKA D. «Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες», Αθήνα, Εκδ. Σαββάλας (για την Ελληνική έκδοση), 2004, (σε μετάφραση της Αυγουστίνου, Β.)

Διευθύνσεις internet:

www.dyslexia.gr

www.e-nternet.gr

www.specialeducation.gr

www.ypepth.gr

www.disabled.gr