

Α.Τ.Ε.Ι. ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το
ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με
μαθησιακές δυσκολίες.**

Φοιτήτρια: Κανελλοπούλου Κωνσταντίνα

Α.Μ.: 2009104

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλοπούλου Παναγιώτα

Καλαμάτα

ΙΟΥΝΙΟΣ 2014

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την ανάγκη να επισημάνω την απέραντη ευγνωμοσύνη στην οικογένεια μου για όλα όσα μου έχουν προσφέρει στη διάρκεια των μαθητικών και φοιτητικών μου χρόνων και την αμέριστη υποστήριξή τους σε κάθε μου επιλογή.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Βασιλοπούλου Παναγιώτα για τη συνεχή καθοδήγηση, τις ουσιώδες συμβουλές και την υπομονή που έκανε κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της πτυχιακής εργασίας. Όπως επίσης και για την ενθάρρυνση που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα.

Τέλος θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στην καθηγήτρια μου κυρία Κοτταρίδη Κλιμεντία, η οποία συνέβαλε στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας με την βοήθεια της στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Περίληψη

Το θέμα και ο σκοπός της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης (ειδικής και γενικής). Το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών απασχολεί τα τελευταία χρόνια αρκετούς μαθητές, γονείς και διάφορες ειδικότητες επιστημόνων.

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σημαντικός. Οι αρμοδιότητες του αφορούν τη διάγνωση μέσα από την αξιολόγηση, τη παρέμβαση και την αποκατάσταση των δυσκολιών του παιδιού, την πρόληψη μέσα από την ενημέρωση, την εκπαίδευση, την έγκαιρη διάγνωση και την κατάλληλη παρέμβαση, τη συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα που ασχολείται με το παιδί και τέλος τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση του πάνω στο αντικείμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Για τις ανάγκες της έρευνας μας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απευθυνόταν στους δασκάλους και μέσα από το οποίο κλήθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η στατιστική ανάλυση για την εύρεση των αποτελεσμάτων.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Πίνακας πινάκων	7
Πίνακας γραφημάτων	10
Συνομογραφίες	11
Εισαγωγή	12
Κεφάλαιο 1	14
1.1. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών	14
1.2. Τα πιθανά αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	17
1.3.1. Αντίληψη	17
1.3.2. Γλώσσα	18
1.3.3. Μνήμη.....	19
1.3.4. Προσοχή και συγκέντρωση	19
1.3.5. Μετάγνωση	20
1.3.6. Αυτορρύθμιση.....	21
1.3.7. Κίνητρα	21
1.3.8. Συμπεριφορά.....	22
1.3.9. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις.....	22
1.3.10. Συναισθηματική εξέλιξη	23
1.4. Διαταραχές στη σχολική μάθηση.....	24
1.4.1. Διαταραχή της ανάγνωσης.....	25

1.4.2. Διαταραχή των μαθηματικών	27
1.4.3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.....	28
1.5. Επιδημιολογία	29
1.6. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή.....	30
Κεφάλαιο 2:	34
<i>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</i>	34
2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	34
2.2. Δείγμα	35
2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων	39
2.4. Διαδικασία.....	40
2.5. Στατιστική ανάλυση.....	41
Κεφάλαιο 3:	42
<i>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΕΥΡΗΜΑΤΑ</i>	42
3.1. Ερευνητικό ερώτημα 1.....	42
3.2. Ερευνητικό ερώτημα 2.....	51
3.3. Ερευνητικό ερώτημα 3.....	53
3.4. Ερευνητικό ερώτημα 4.....	57
3.5. Ερευνητικό ερώτημα 5.....	58
3.6. Ερευνητικό ερώτημα 6.....	59
3.7. Ερευνητικό ερώτημα 7.....	60
3.8. Ερευνητικό ερώτημα 8.....	60
3.9. Ερευνητικό ερώτημα 9.....	61
3. 10. Ερευνητικό ερώτημα 10.....	62

3.11. Ερευνητικό ερώτημα 11.....	63
Συμπεράσματα – Περιορισμοί - Προτάσεις.....	64
Βιβλιογραφία	67
Παράρτημα	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	71

Πίνακας πινάκων

Πίνακας 3.1.1.	Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από λ/θ με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	σελ. 43
Πίνακας 3.1.2.	Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από λ/θ με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών	43
Πίνακας 3.1.3.	Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από λ/θ με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	44
Πίνακας 3.1.4.	Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από λ/θ με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών	44
Πίνακας 3.1.5.	Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από λ/θ με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	45
Πίνακας 3.1.6.	Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από λ/θ με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τη πόλη εργασίας των εκπαιδευτικών	45
Πίνακας 3.1.7.	Η ικανότητα ανίχνευσης και αξιολόγησης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	46
Πίνακας 3.1.8.	Η ικανότητα ανίχνευσης και αξιολόγησης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών	46
Πίνακας 3.1.9.	Η ικανότητα ανίχνευσης και αξιολόγησης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	46
Πίνακας 3.1.10.	Η ικανότητα ανίχνευσης και αξιολόγησης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών	47

Πίνακας 3.1.11.	Η ικανότητα ανίχνευσης και αξιολόγησης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	47
Πίνακας 3.1.12.	Η ικανότητα ανίχνευσης και αξιολόγησης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με τη πόλη εργασίας των εκπαιδευτικών	48
Πίνακας 3.1.13.	Η ικανότητα αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	48
Πίνακας 3.1.14.	Η ικανότητα αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών	49
Πίνακας 3.1.15.	Η ικανότητα αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	49
Πίνακας 3.1.16.	Η ικανότητα αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών	50
Πίνακας 3.1.17.	Η ικανότητα αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	50
Πίνακας 3.1.18.	Η ικανότητα αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με την πόλη εργασίας των εκπαιδευτικών	51
Πίνακας 3.2.1.	Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από λ/θ με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μ.Δ. στη τάξη	52
Πίνακας 3.2.2.	Η ικανότητα ανίχνευσης και αξιολόγησης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μ.Δ. στην τάξη	53
Πίνακας 3.2.3.	Η ικανότητα αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μ.Δ. στην τάξη	53

Πίνακας 3.3.1.	Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λ/θ στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών	55
Πίνακας 3.3.2.	Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λ/θ στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών	55
Πίνακας 3.3.3.	Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λ/θ στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	55
Πίνακας 3.3.4.	Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λ/θ στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών	56
Πίνακας 3.3.5.	Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λ/θ στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	56
Πίνακας 3.3.6.	Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λ/θ στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τη πόλη εργασίας των εκπαιδευτικών	57
Πίνακας 3.4.1.	Η ικανότητα αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μ.Δ. ως βασική γνώση του λ/θ σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μ.Δ. στη τάξη	58
Πίνακας 3.5.1.	Τάξη διάγνωσης των Μ.Δ.	59
Πίνακας 3.6.1.	Τρόπος μαθησιακής αντιμετώπισης των παιδιών με Μ.Δ.	59
Πίνακας 3.7.1.	Ειδικοί που μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με Μ.Δ.	60
Πίνακας 3.8.1.	Τομείς που μπορεί να επέμβει ο λ/θ στις Μ.Δ.	61
Πίνακας 3.9.1.	Σημαντικότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και λ/θ	62
Πίνακας 3.10.1.	Σημαντικότητα συνεργασίας μεταξύ λ/θ και γονέων	62
Πίνακας 3.11.1.	Ο ρόλος του λ/θ σχετικά με τα παιδιά με Μ.Δ.	63

Πίνακας γραφημάτων

Γράφημα 2.2.1.	Φύλο εκπαιδευτικών	35
Γράφημα 2.2.2.	Ηλικία ερωτηθέντων	36
Γράφημα 2.2.3.	Εκπαίδευση δασκάλων	36
Γράφημα 2.2.4.	Σχέση εργασίας δασκάλων	37
Γράφημα 2.2.5.	Έτη υπηρεσίας ερωτηθέντων	38
Γράφημα 2.2.6.	Πόλη εργασίας συμμετεχόντων	38
Γράφημα 2.2.7.	Ύπαρξη στην τάξη παιδιών με Μ.Δ.	39

Συντομογραφίες

Μ.Δ.	Μαθησιακές Δυσκολίες
λ/θ	λογοθεραπευτής
Η.Π.Α.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Π.χ.	παραδείγματος χάριν
κ.τ.λ.	και τα λοιπά
D.S.M.	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
A.P.A.	American Psychological Association
I.C.D.	International Classification of Diseases

Εισαγωγή

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν σημαντικό αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς χώρους (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004:7). Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτυγχάνουν, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών ή αποτελεσματικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι αγωνίζονται να αξιοποιήσουν ότι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξη τους. Οι μαθητές αυτοί συχνά απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται, τα παρατούν. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική μόρφωση. Την εικόνα συμπληρώνουν οι γονείς, οι οποίοι αγχωμένοι, απογοητευμένοι και συχνά σε σύγχυση προσπαθούν να βρουν λύσεις για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η ανακάλυψη μιας Μαθησιακής Δυσκολίας είναι κάτι που προβληματίζει κάθε γονιό.

Μείζονος σημασίας είναι και ο ρόλος του λογοθεραπευτή, ο οποίος έχει ως αρμοδιότητες τη πρόληψη, τη διάγνωση και την αποκατάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο λογοθεραπευτής αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διεπιστημονικής ομάδας (δάσκαλοι, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, γονείς) και χωρίς τη συνδρομή του το αποτέλεσμα της παρέμβασης δε μπορεί να είναι πλήρες.

Σε αυτήν την εργασία θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί και να ερευνηθεί ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης). Η έρευνα αυτή είχε ως στόχους να ερευνηθούν με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου (βλέπε Παράρτημα Β) τα εξής: 1) η συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με την γνώμη τους για το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, 2) η επιρροή της γνώμης του εκπαιδευτικού για το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη τάξη του

εκπαιδευτικού, 3) η συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με την άποψη τους για την αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο, 4) η επιρροή της άποψης των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη τάξη των εκπαιδευτικών, 5) η τάξη που θεωρούν οι δάσκαλοι ότι μπορεί να διαγνωσθεί ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, 6) ο κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης μαθησιακά ενός παιδιού που αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με την άποψη των δασκάλων, 7) οι ειδικοί που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης ότι μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, 8) οι τομείς που θεωρούν οι δάσκαλοι ότι μπορεί να παρέμβει ο λογοθεραπευτής στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, 9) η σημαντικότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών – λογοθεραπευτών σύμφωνα με τη γνώμη των δασκάλων, 10) η σημαντικότητα συνεργασίας μεταξύ λογοθεραπευτών και γονέων πάλι με την άποψη των δασκάλων και τέλος 11) ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες με βάση τη γνώμη των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 1

1.1. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» (learning disorders) χρησιμοποιείται εδώ και μερικές δεκαετίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:265). Ωστόσο, ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει αποτελέσει το μεγάλο πρόβλημα των επιστημόνων που ασχολούνται με το αντικείμενο (Τσακμάκη, 2010:38).

Όπως αναφέρει και η Μ. Τζουριάδου (1995), οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια κατάσταση πολυκαθοριζόμενη, με πολλαπλές εκδηλώσεις και συμπτωματολογία, που μεταβάλλεται από ηλικία σε ηλικία. Σύμφωνα με τη Lerner (1993), οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι μια απλή κατάσταση αλλά μια κατηγορία από σχετιζόμενες και, εν μέρει, αλληλεπικαλυπτόμενες καταστάσεις. Οι διαφορετικοί ορισμοί που έχουν δοθεί φαίνεται να αντικατοπτρίζουν τον επιστημονικό χώρο από τον οποίο προέρχονται οι συντάκτες τους, τις διαφορετικές επιστημολογικές τους θεωρήσεις και το πνεύμα της εποχής που συντάχθηκαν (Τσακμάκη, 2010:39). Έτσι διαμορφώθηκαν δύο κυρίως τάσεις, η ιατροκεντρική και η παιδαγωγικοκεντρική (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991:14). Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne (1971) και του Myklebust (1968). Οι παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί επικεντρώνουν το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών στη δυσκολία σχολικής επίδοσης. Οι πιο γνωστοί είναι της Bateman (1965) και του Kirk (1972) (Τζουριάδου & Μπάρμπας, σελ.6).

Ένας από τους πιο γνωστούς και συχνά χρησιμοποιούμενους στη βιβλιογραφία ορισμούς είναι αυτός που διατυπώθηκε από το «Εθνικό Συμβούλιο των Μαθησιακών Δυσκολιών» (National Joint Committee on Learning Disabilities) των ΗΠΑ (Hammill, 1987), μια οργάνωση που αποτελείται από αντιπροσώπους πολλών επαγγελματικών ενώσεων και επιστημονικών κλάδων που έχουν σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική ερευνητική εργασία, προτείνει την αποδοχή του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες» και καταλήγει στον εξής ορισμό: *«Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, όπως ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε*

δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα όπως π.χ. πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία, κ.τ.λ. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών» (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991:16-17).

Ο Lyon και οι συνεργάτες του (2001) επισημαίνουν ότι «Η πραγματική τραγωδία είναι ότι η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει αλλάξει τα τελευταία 30 χρόνια, παρά την ολοκλήρωση σημαντικών ερευνών τα τελευταία 15 χρόνια». Η τελευταία αναθεώρηση του νόμου για την ειδική αγωγή στις Η.Π.Α. (IDEIA, 2004) υιοθετεί τον παρακάτω ορισμό:

A) Γενικά: Ο όρος «Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία» σημαίνει μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενη ή γραπτή, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται με ατελή ικανότητα στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία ή τους μαθηματικούς υπολογισμούς.

B) Διαταραχές που περιλαμβάνονται: Αυτός ο όρος περιλαμβάνει καταστάσεις όπως αντιληπτικές διαταραχές, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.

Γ) Διαταραχές που δεν περιλαμβάνονται: Ο όρος δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που είναι το αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών ή νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτιστικών ή οικονομικών μειονεκτημάτων [Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004 – Sec. 602(30)(A)] (Δαρβούδης, 2010:64).

1.2. Τα πιθανά αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών

Όπως αναφέρεται στο DSM – IV (A.P.A., 1995), την ακριβή αιτιολογία τους ουσιαστικά δε την γνωρίζουμε. Οι W. Gaddes & D. Edgell (1994) αναφέρουν ως τα κυριότερα αίτια των προβλημάτων μάθησης: α) αυτά που συνδέονται με τις λειτουργίες του οργανισμού, β) τα ψυχολογικά και ψυχιατρικά και γ) τα κοινωνιολογικά ή περιβαλλοντικά (Τσακμάκη, 2010).

Από τα αίτια, που συνδέονται με τις λειτουργίες του οργανισμού, προσδιορίζονται ευκολότερα οι νευρολογικές δυσλειτουργίες, τα γενετικά αίτια και ο υποσιτισμός. Αρχικά οι μαθησιακές δυσκολίες περίπου ταυτίζονταν με τους όρους ελαφρά εγκεφαλική βλάβη ή δυσλειτουργία. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια κατηγορία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς νευρολογικά σημεία. Επίσης, ένας αριθμός με σαφή ήπια νευρολογικά σημεία δεν παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες. Στα παιδιά που δε διαπιστώνεται νευρολογική δυσλειτουργία, εφόσον αποκλειστούν τα ψυχολογικά αίτια ή έλλειψη κινήτρων, τότε είναι πιθανόν η μαθησιακή δυσκολία να οφείλεται σε κάποια γενετική διαταραχή ή σε αναπτυξιακό πρόβλημα ή σε ελαφριά νευρολογική δυσλειτουργία, τόσο λεπτή που δεν ανιχνεύεται από μια τυπική νευρολογική εξέταση. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, που δεν υπάρχουν νευρολογικές δυσλειτουργίες, οι ακαδημαϊκές μαθησιακές ανεπάρκειες είναι δυνατόν να οφείλονται σε ανατομικές ιδιαιτερότητες κατά την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Οι ανατομικές αυτές παραλλαγές μπορεί να αποτελέσουν την αιτία διαταραχών επιμέρους ικανοτήτων. Ο υποσιτισμός και οι δυσλειτουργίες διάφορων ενδοκρινών αδένων μπορεί να επηρεάσουν ποικιλοτρόπως τη λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και τη διανοητική λειτουργία (Τσακμάκη, 2010).

Η έκθεση της μητέρας ή του εμβρύου κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης σε ποικίλες τοξικές ουσίες μπορεί να προκαλέσει βραχυχρόνιες ή μακροχρόνιες βλάβες κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Η χρήση ουσιών ή φαρμάκων (π.χ. σκληρά ναρκωτικά όπως η ηρωίνη, αλκοόλ, νικοτίνη, καθώς επίσης και συνταγογραφημένα ή μη φάρμακα) κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα βλάβες στο έμβρυο. Επίσης η μόλυνση ή οι ακτινοβολίες μπορεί να επηρεάσουν σοβαρά το έμβρυο κατά τη διάρκεια της κύησης. Μια κατηγορία που θεωρείται επίσης υψηλού κινδύνου να παρουσιάσουν κατά τη σχολική τους ζωή μαθησιακές δυσκολίες είναι τα πρόωρα και τα πολύ χαμηλού βάρους κατά τη γέννηση (Τσακμάκη, 2010).

Από τους ψυχολογικούς και ψυχιατρικούς παράγοντες έχει αποδεχτεί ότι οι συναισθηματικές διαταραχές επηρεάζουν σοβαρά την επίδοση στο σχολείο (Τσακμάκη, 2010).

Όσον αφορά τους κοινωνιολογικούς παράγοντες, οι μελέτες παιδιών των ghettos δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να παρουσιάσουν βιολογικές και κοινωνικο – περιβαλλοντικές ανεπάρκειες. Τα παιδιά από πολύ χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζουν χαρακτηριστικά

που ταιριάζουν σε μεγάλο βαθμό με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά η αιτιολογία τους είναι δύσκολο να διαπιστωθεί (Τσακμάκη, 2010:71-73).

1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό αναφέρονται σε μια «ανομοιογενή ομάδα διαταραχών». Αυτό πρακτικά σημαίνει πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να έχουν μερικά ή όλα τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στον ορισμό.

Στη συνέχεια, παρατίθεται μια συνοπτική αναφορά στα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως έχουν καταγραφεί ερευνητικά, στις περιοχές της αντίληψης, της γλώσσας, της μνήμης, της προσοχής και συγκέντρωσης, της μετάγνωσης, της αυτορρύθμισης, των κινήτρων, της συμπεριφοράς, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής εξέλιξης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:22).

1.3.1. Αντίληψη

Σύμφωνα με μελέτες, οι αντιληπτικές λειτουργίες παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες όχι μόνο φάνηκε πως είναι ελλειμματικές, αλλά θεωρήθηκαν ως ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, φαίνεται να διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες, επηρεάζουν κυρίως τη σχολική επίδοση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη σχολική ηλικία και ιδιαίτερα τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Πρέπει, όμως να τονιστεί, ότι αν και οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δε θεωρούνται πια κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004).

Όσον αφορά την οπτική αντίληψη και επεξεργασία, οι κυριότερες περιοχές στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσκολίες στην ανάγνωση, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας. Οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφέρουν προβλήματα ακουστικής μνήμης και ακουστικής ακολουθίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:21-23).

1.3.2. Γλώσσα

Με στόχο την ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών μελετήθηκε η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και διαπιστώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.

Σύμφωνα με την υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος (Brady & Shankweiler, 1991· Stanovich, 1988· Wagner & Torgesen, 1987), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν φτωχή φωνολογική επίγνωση, η οποία ορίζεται ως η αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και η ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994). Η σχέση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα είναι πολύ ισχυρή. Το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, αν και εμφανίζεται βαθύτερο σε μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, εξακολουθεί να υπάρχει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις μεγαλύτερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003· Gottardo, Siegel & Stanovich, 1997), υπογραμμίζοντας τον αναπτυξιακό χαρακτήρα.

Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, την τελευταία δεκαετία διατυπώθηκε και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Wolf & Bowers, 2000· 1999). Σύμφωνα με αυτή, οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο.

Προβλήματα στις δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας οδηγούν άμεσα στη χαμηλή αποκωδικοποίηση, ελλείμματα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία συνδέονται στενά με δυσκολίες στην ευχέρεια (Pennington και συν.,2001), ενώ το φτωχό λεξιλόγιο και η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου, επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση (Oakhill, Cain & Bryant, 2003).

Συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, όπως η ανάπτυξη λεξιλογίου και η γνώση/ κατανόηση της σύνταξης, στα οποία οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις (Gillon & Dodd, 1994· Nation & Snowling, 2000), είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Demont & Gombert, 1996· Tummer & Hoover, 1992· Rego & Bryant, 1993).

Όσον αφορά στο σημασιολογικό μέρος τους λόγου, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως στην κατανόηση (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998· Bishop & Adams, 1990). Αυτοί οι μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν συνολικά προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στη σημασιολογία (Nation & Snowling, 2004). Η σημασία του λεξιλογίου γίνεται περισσότερο σαφής μετά τη Γ' τάξη του δημοτικού (Chall & Conard, 1991), ενώ ιδιαίτερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου (Biemiller, 2003· Scarborough, 2001· Cunningham & Stanovich, 1997), που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:23-25).

1.3.3. Μνήμη

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, γιατί σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα (Swanson, 1994· Baddeley, 1986· Ceci, Ringstorn & Lea, 1981). Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό (βραχύχρονη, μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη) (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:25).

1.3.4. Προσοχή και συγκέντρωση

Ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα». Τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης είναι τόσο έντονα, που μπορεί να θεωρηθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανήκουν στην ίδια

ομάδα με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

Ενώ οι τυπικοί μαθητές φαίνεται να παραμένουν στο μαθησιακό έργο για το 60 – 80% της διδακτικής ώρας, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μένουν για το 30 – 60% (Brown & Wynne, 1984· McKinney & Feagans, 1983· Hallahan, Gajar, Cohen & Tarver, 1978).

Οι παράγοντες που έχουν προταθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν (Bender, 1985). Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:28-29).

1.3.5. Μετάγνωση

Μεταγνώση είναι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθησή τους από τον ίδιο, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές (Flavell, 1976· 1979· Wong, 1991).

Η έρευνα στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών από νωρίς έλεγξε αυτή την εικόνα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Φάνηκε πως οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικά μεταγνωστικά ελλείμματα που επηρεάζουν και τη σχολική τους επίδοση (Baker & Brown, 1984· Garner, 1988· Wong, 1985).

Τα βασικά προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν:

1. Στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του.
2. Στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών.
3. Στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο.
4. Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:29).

1.3.6. Αυτορρύθμιση

Αυτορρυθμιζόμενη είναι η μάθηση που αναφέρεται σε σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες που παράγονται από το μαθητή, τις οποίες παρακολουθεί και προσαρμόζει σε βάθος χρόνου για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι (Harris, Graham, Reid, McElroy & Humby, 1994).

Η Boekaerts και οι συνεργάτες της (2000) θεωρούν πως η αυτορρύθμιση εμπλέκει έναν αριθμό εργασιών που περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, την αποτελεσματική διαχείριση χρόνου, τις πεποιθήσεις αυτό-κινητοποίησης (αυτό-αποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος, εσωτερικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός στον στόχο) την αξιολόγηση και αναστοχασμό, την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση από την προσπάθειά τους. Οι αλληλεπιδράσεις των παραπάνω παραγόντων εξηγούν την αδυναμία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες να αυτορρυθμίσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά ώστε να επιτύχουν μέσα στη σχολική τάξη (Μπότσας, 2007· Barkley, 1997· Du Paul & Stoner, 1994). Η δυσκολία αυτορρύθμισης όμως δημιουργεί περαιτέρω ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες μια και δεν επιτρέπει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να οδηγηθούν σε ανεξάρτητη και ενεργή μάθηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:33).

1.3.7. Κίνητρα

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα και υιοθετούν συνήθως μορφές μάθησης που είναι παθητικές. Η στάση προς τη μάθηση που διακρίνει αυτούς τους μαθητές είναι η «μαθημένη αβοηθησία» (Sideridis, 2005). Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, τους κάνει να πιστεύουν πως δεν έχουν ικανότητες και η όποια προσπάθειά τους είναι μάταιη και αποτυχημένη (Licht & Kistner, 1986). Συνέπεια αυτής της στάσης είναι η συνεχής προσπάθειά τους να αποφύγουν την εμπλοκή με γνωστικά έργα, έτσι ώστε να μην αντιμετωπίσουν μια νέα αποτυχία. Όμως αυτό τους αποστερεί από ευκαιρίες μάθησης και νέας γνώσης, επιβεβαιώνοντας και ισχυροποιώντας τις πεποιθήσεις χαμηλών κινήτρων, ματαιώσης και αρνητικών συναισθημάτων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:33-34).

1.3.8. Συμπεριφορά

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σχετιστεί, τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια (Grigorenko, 2001). Σε έρευνα των McKinney και Sreece (1986) βρέθηκε πως περισσότερο από το 50% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα επιθετικότητας και προκλητικότητας, το 11% προβλήματα εσωστρέφειας, ενώ το υπόλοιπο 35% δεν αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς.

Αν και η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι συχνή σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αποτελούν συστατικό στοιχείο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτά τα προβλήματα είναι πιθανά απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και τις ανατροφοδοτούν άμεσα. Ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες που δεν έχει τη δυνατότητα να έχει μια κοινωνική θέση μέσα στην τάξη, επειδή δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα, μπορεί να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει μέσα από επιθετικότητα ή απόσυρση. Όμως αυτό τον απομακρύνει περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της και τροφοδοτεί τον φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:36-37).

1.3.9. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις

Η βαρύτητα των προβλημάτων της κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών και των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες αναγνωρίστηκε μετά την αναφορά τους στον τελευταίο ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών. Από τότε, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, αναδείχθηκαν όχι μόνο τα προβλήματα των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, αλλά και η συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων, της σχολικής αποτυχίας, της παραμονής και της προσαρμογής στο σχολείο.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες, συνήθως αγνοούνται και κρίνονται αρνητικά. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι δεν μπορούν να προσαρμόσουν το λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης και κατά συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους άλλους.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι λιγότερο ευγενικοί και συνεργάσιμοι με τους άλλους και σπάνια ξεκινούν μια κοινωνική αλληλεπίδραση

μαζί τους (Milne & Schmidt, 1996· Wong, 1996). Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολία χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικές περιστάσεις, έλλειψη ευαισθησίας σε κοινωνικές νύξεις και δυσκολία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Bryan & Bryan, 1983· Bruininks, 1978).

Το σύνολο των αδυναμιών των παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, τους ωθεί σε συμπεριφορές μη αποδεκτές και πολλές φορές ανεξήγητες. Μάλιστα, όταν βρεθούν σε δύσκολη κατάσταση, όχι μόνο δεν μπορούν να αντιδράσουν κατάλληλα, αλλά ούτε και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή να ξεφύγουν λέγοντας ακόμη και ψέματα για να δικαιολογηθούν (Pearl & Bryan, 1992).

Όχι μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους είναι περισσότερο απομονωμένοι (Tur – Kaspa, Margalit & Most, 1999).

Ακόμα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποιότητα των φιλικών σχέσεων. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιλαμβάνονται ως φίλους τους συνομηλίκους τους που απλά γνωρίζουν και απογοητεύονται και θυμώνουν, όταν εκείνοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Silverman & Zigmond, 1983). Στην πραγματικότητα, ο κύκλος των φίλων τους αποτελείται συνήθως από συμμαθητές που έχουν επίσης Μαθησιακές Δυσκολίες (Weiner & Schneider, 2002) ή με παιδιά μικρότερης ηλικίας (Weiner & Sunohara, 1994). Επίσης, οι επαφές τους με φίλους είναι λίγες, χαλαρές (Vaughn, La Greca & Kuttler, 1999· Vaughn, Elbaum, Schumm & Hughes, 1998) και όχι σταθερές (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007:37-39).

1.3.10. Συναισθηματική εξέλιξη

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν σημαντικά περισσότερα αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι μάλιστα ισχυρά και δεν τους βοηθούν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο (Μπότσα, 2007).

Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν διερευνηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007:39).

1.4. Διαταραχές στη σχολική μάθηση

Οι δυσκολίες αρχίζουν να γίνονται εμφανής ήδη από την προσχολική ηλικία, ενώ υπάρχουν έρευνες που αναζητούν σημάδια τους από τη βρεφική ακόμη ηλικία και γίνεται προσπάθεια καθορισμού του πληθυσμού που βρίσκεται σε επικινδυνότητα. Επίσης, οι δυσκολίες παραμένουν στην εφηβική και ενήλικη ζωή γι' αυτό και θεωρούνται «δυσκολίες ζωής» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, σελ.36).

Η εκδήλωση των δυσκολιών στη μάθηση αναμφισβήτητα συνδέεται με τη σχολική μάθηση και αξιολογείται μόνο εφόσον τα παιδιά έχουν αρχίσει τη τυπική σχολική φοίτηση. Οι εκδηλώσεις αυτές αφορούν το βαθμό της μαθησιακής επάρκειας, που αποτελεί μια από τις παραμέτρους των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι ικανότητες όμως που συνδέονται μ' αυτή καθώς και οι διαδικασίες που υπεισέρχονται στη μάθηση μπορεί να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν από πολύ νωρίς στη ζωή (Τζουριάδου & Μπάρμπας, σελ. 36).

Στο DSM-IV, οι Μαθησιακές Διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: α) διαταραχή της ανάγνωσης, β) διαταραχή των μαθηματικών, γ) διαταραχή της γραπτής έκφρασης και δ) μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης είναι τα παρακάτω: Α) Η επίδοση στην ανάγνωση/ η μαθηματική ικανότητα/ οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία, Β) Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες/ μαθηματική ικανότητα/ σύνθεση γραπτών κειμένων, Γ) Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες/ οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα/ οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Στο ICD-10 οι Μαθησιακές Δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων». Αυτή η διαγνωστική κατηγορία αντιστοιχεί ευθέως προς την κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας. Και στις δύο αυτές ομάδες διαταραχών, σύμφωνα με το ICD-10, υπάρχουν ουσιαστικά οι ίδιοι προβληματισμοί σε ό,τι αφορά τον ορισμό και τη μέτρησή τους. Πρόκειται για διαταραχές στις οποίες οι

φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και οφείλονται μάλλον σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, οι οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος οργανικής δυσλειτουργίας. Στο ICD-10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: α) ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, β) ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, γ) ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων, δ) μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων και ε) αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:267-268).

1.4.1. Διαταραχή της ανάγνωσης

Πέρασε περισσότερο από ένας αιώνας από τότε που ο Morgan αναρωτιόταν με έκπληξη πως ήταν δυνατόν ένα δεκατετράχρονο αγόρι να μην μπορεί να μάθει να διαβάζει παρά την καλή του νοημοσύνη και τις προσπάθειες των δασκάλων του. Από τότε (1896), το ενδιαφέρον των ερευνητών για την κατανόηση της αιτιολογίας των δυσκολιών ανάγνωσης διατηρείται αμείωτο.

Το 1937, ο Samuel Orton δημοσίευσε τη δική του θεωρία, σύμφωνα με την οποία, η διαταραχή της ανάγνωσης ήταν αποτέλεσμα καθυστέρησης της πλαγίωσης (lateralization) και όχι κάποιου εγκεφαλικού τραύματος, όπως υποστήριζε προηγουμένως ο Hinshelwood (1917). Η υπόθεση αυτή οδήγησε στη διεξαγωγή ενός πολύ μεγάλου αριθμού νευροψυχολογικών ερευνών, οι οποίες συνέκριναν τις πλαγιωμένες διεργασίες παιδιών τα οποία αντιμετώπιζαν διαταραχές ανάγνωσης με τις αντίστοιχες διεργασίες παιδιών που ανήκαν στις ομάδες μαρτύρων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ήταν συνήθως ασαφή. Η συμβολή όμως του Orton στην αντιμετώπιση της διαταραχής αυτής οδήγησε το 1949 στη δημιουργία της εταιρίας δυσλεξίας η οποία έφερε και το όνομά του (Orton Dyslexia Society). Από τότε, ο όρος «δυσλεξία» άρχισε να χρησιμοποιείται συχνά τόσο από κλινικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς και, στις μέρες μας, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ακόμη σε αρκετές περιπτώσεις ως συνώνυμος των όρων της διαταραχής της ανάγνωσης και της μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση.

Η πλησιέστερη κατανόηση της φύσης της διαταραχής της ανάγνωσης προϋποθέτει τη γνώση των βασικών σταδίων που ακολουθεί η φυσιολογική πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης βασίζεται καταρχήν στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γραμμάτων (γραφημάτων) και των ήχων

(φωνημάτων) της γλώσσας. Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα: α) το άτομο εστιάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο. β) Αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση. γ) Στη συνέχεια κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες. δ) Με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, οικοδομεί ιδέες και παραστάσεις. ε) Έπειτα, συγκρίνει τις καινούργιες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη. στ) Τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη.

Επομένως, ο μηχανισμός της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, για την κατανόηση της οποίας το παιδί χρειάζεται να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια. Για το λόγο αυτόν, το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει είναι στην αρχή υπερβολικά αργό και δυσκολεύεται στην προσπάθεια κατανόησης της πολυπλοκότητας των συνδυασμών των γραμμάτων. Αυτή η νοητική διαδικασία απαιτεί την καλή λειτουργία ενός πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων τα οποία συνδέουν τα κέντρα όρασης, γλώσσας και μνήμης (NIMH, 1996). Το παραμικρό πρόβλημα σε οποιαδήποτε απ' αυτές τις περιοχές είναι πιθανό να οδηγήσει σε δυσκολίες στην ανάγνωση. Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των διαταραχών ανάγνωσης αφορά τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας γιατί οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η διαταραχή της ανάγνωσης έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή διαταραχή. Στον ορισμό και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV διευκρινίζεται πως για τη διάγνωση της διαταραχής αυτής η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα.

Τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/ στραβός, αργός/ αγρός), οι αναστροφές (μ/η) και οι παραλείψεις (σύνεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα). Το βασικό έλλειμμα το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης-δηλαδή την αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη-σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων (Olson et al., 1994· Stanovitch, 1994). Στην περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να αναγνωρίσει αυτόματα

απλές λέξεις, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα (Adams, 1990· Blachman, 1991). Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και αναγνώριση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή, ακόμη περισσότερο, μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:268-270).

1.4.2. Διαταραχή των μαθηματικών

Η διαταραχή των μαθηματικών έχει μελετηθεί λιγότερο από τις διαταραχές της ανάγνωσης. Για το λόγο αυτόν, η γνώση των αιτιών, της αναπτυξιακής πορείας καθώς και των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την έκβαση της διαταραχής αυτής είναι σχετικά περιορισμένη. Παλαιότερα, η διαταραχή των μαθηματικών αναφερόταν ως αναπτυξιακή δυσαριθμησία (developmental dyscalculia). Τα χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής δυσαριθμησίας είχαν προσδιοριστεί για πρώτη φορά από τον Kosc (1974), ο οποίος είχε αναγνωρίσει έξι υποκατηγορίες της διαταραχής αυτής.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, για να τεθεί η διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών, θα πρέπει η ικανότητα του παιδιού να εκτελεί αριθμητικές πράξεις να είναι πολύ κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, οι δυσκολίες στην αριθμητική δεν πρέπει να οφείλονται κατά κύριο λόγο σε γενικώς ανεπαρκή διδασκαλία ή σε άμεσες επιδράσεις ή ελλείμματα της οπτικής, ακουστικής ή της νευρολογικής λειτουργίας. Στο ICD-10, αναφέρεται ακόμη ως προϋπόθεση η φυσιολογική ικανότητα του παιδιού στην ανάγνωση και το συλλαβισμό.

Σε αντίθεση με πολλά παιδιά με διαταραχές ανάγνωσης, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις ακουστικές-αντιληπτικές και λεκτικές τους δεξιότητες, τα παιδιά με διαταραχές μαθηματικών δεν έχουν τέτοιες δυσκολίες αλλά υπολείπονται συχνά σε οπτικοχωρικές και οπτικο-αντιληπτικές δεξιότητες (Rourke, 1985).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθηματικά αφορούν συνήθως την αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις. Άλλου είδους δυσκολίες είναι η αδυναμία

κατανόησης μαθηματικών όρων ή συμβόλων, η αδυναμία αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων, η δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών, η δυσκολία κατανόησης των αριθμών που σχετίζονται με συγκεκριμένο πρόβλημα αριθμητικής, η δυσκολία ορθής στοίχισης των αριθμών κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών και η αδυναμία αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:270-271).

1.4.3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Οι διαταραχές στη διαδικασία της γραφής συζητούνται από τη δεκαετία του 1960 (Hooper et al., 1994). Ήδη όμως το 1867, ο Ogle είχε χρησιμοποιήσει τον όρο «αγραφία» προκειμένου να περιγράψει τη σχέση μεταξύ αφασίας και αγραφίας και να καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι δύο διαταραχές δε σχετίζονται μεταξύ τους.

Στο πρώτο ήμισυ του περασμένου αιώνα, αρκετοί ερευνητές, μέσα από τη κλινική παρατήρηση, επιχείρησαν τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προφορικής και της γραπτής έκφρασης (Head, 1926· Goldstein, 1948), και το 1992 ο Wong διατύπωσε την άποψη πως οι διαταραχές αυτές είναι κλινικά σημαντικές αφού συχνά σχετίζονται με διαταραχές ανάγνωσης. Ο Wong (1992) υποστήριξε πως τα προβλήματα στη γραπτή έκφραση σηματοδοτούν την ύπαρξη και άλλων μαθησιακών δυσκολιών, επειδή σε αυτές τις περιπτώσεις εμπλέκονται οι ίδιες μεταγνωσιακές διεργασίες, όπως είναι για παράδειγμα η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και ο σχεδιασμός. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως τα περισσότερα, αν όχι όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν και προβλήματα σε έναν τουλάχιστο τομέα που αφορά τη γραπτή έκφραση, όπως για παράδειγμα το συλλαβισμό, τη δομή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία (Hooper et al., 1994).

Τα παιδιά με διαταραχές στη γραπτή έκφραση δεν έχουν συνήθως δυσκολίες μόνο στη γραφή αλλά ενδέχεται να δυσκολεύονται και σε άλλες δραστηριότητες που απαιτείται καλός συντονισμός χεριού-ματιού. Οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν πως τα παιδιά αυτά γράφουν μικρότερα και λιγότερο ενδιαφέροντα κείμενα και πως η οργάνωση του γραπτού τους δεν είναι καλή (Hooper et al., 1994).

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, στην περίπτωση όπου υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα, οι

δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό.

Στο ICD-10, η διάγνωση περιορίζεται στην ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό ειδικής διαταραχής στην ανάγνωση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:271).

1.5. Επιδημιολογία

Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών διαφέρει ανάλογα με τον ορισμό, με τον τρόπο προσέγγισης, καθώς και με τα δείγματα των ερευνών (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991:17). Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση (DSM – IV) η συχνότητα των δυσκολιών μάθησης ποικίλλει από 2% έως 10% (Τσακμάκη, 2010:73).

Οι περισσότεροι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν αναγνωστικά προβλήματα (Arnold, 1996· Hessler, 2001· Scruggs & Mastropieri, 2002· Παντελιάδου, 2000· Spear-Swerling & Sternberg, 1998· Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003). Υπολογίζεται ότι το 85 – 90% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αναγνωστικές ή γλωσσικές δυσκολίες (Δαρβούδης, 2010:71). Επιδημιολογικές έρευνες για την συχνότητα της διαταραχής των μαθηματικών δεν υπάρχουν. Έχει όμως διαπιστωθεί ότι, σε κλινικό δείγμα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η διαταραχή των μαθηματικών αφορά το ένα πέμπτο περίπου των παιδιών. Η αναλογία αυτή μεταφράζεται ποσοστιαία ως το 1% περίπου του πληθυσμού των μαθητών (Lyon, 1996). Σε ό,τι αφορά τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης, φαίνεται πως αυτή από μόνη της εμφανίζεται πολύ σπάνια, αλλά συχνά συνυπάρχει με άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες (APA, 1994) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:272). Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες γύρω στο 20 – 40% έχει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Δαρβούδης, 2010:71).

Η αναλογία αγοριών – κοριτσιών με Μαθησιακές Δυσκολίες παλαιότερα εκτιμούνταν σε 3 ή 4 προς 1. Σύμφωνα με νέες μελέτες, τις τελευταίες δεκαετίες η αναλογία αγοριών - κοριτσιών μειώθηκε σε κάτω του 2 προς 1 ή αμφισβητείται εντελώς (Δαρβούδης, 2010:71).

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 πραγματικές μεγάλες διαστάσεις του προβλήματος, μπορεί να αποδοθεί και στους παρακάτω λόγους: 1) 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. 2) Η μεγάλη σημασία που έχει αποκτήσει τελευταία η εκπαίδευση, ιδίως μετά την καθιέρωση της εννεαετούς υποχρεωτικής φοίτησης. 3) Οι ευεργετικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, σύσταση ενισχυτικών τάξεων, κ.τ.λ. 4) Εδώ και αρκετά χρόνια η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία έχει αναπτύξει Κοινοτικά Προγράμματα Συνεργασίας με άλλα σχολεία και άλλους φορείς για τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ τέλος διαθέτει Ειδικό Τμήμα για τη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991:18). 5) Οι μαθησιακές δυσκολίες ως κατηγορία είναι κοινωνικά αποδεκτή, επειδή δεν έχει το στίγμα άλλων περιοχών της ειδικής αγωγής (π.χ. νοητικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς) (Τσακμάκη, 2010:73).

1.6. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή

Είναι γνωστό σε όλους μας πως η επικοινωνία είναι μια από τις βασικότερες ανάγκες του ανθρώπου. Είναι μία διαδικασία ανταλλαγής σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων και επιθυμιών η οποία έρχεται σε πέρας με τη δύναμη του λόγου. Ο λόγος είναι το πολυτιμότερο μέσο που διαθέτει ο άνθρωπος και έχει άμεση σχέση με την νοημοσύνη, τα συναισθήματα και γενικότερα την προσωπικότητα του ατόμου.

Όταν λοιπόν υπάρχει κάποια διαταραχή στο λόγο – είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό – αμέσως αυτό οδηγεί και σε κάτι βαθύτερο, μια διαταραχή στη ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. Η Λογοθεραπεία είναι μια επιστήμη, της οποίας η ύπαρξη είναι επιβεβλημένη, και καλείται να πάρει θέση και να προτείνει λύσεις σε οποιαδήποτε μορφή διαταραχής του λόγου, ομιλίας, μάθησης προς αποφυγή όλων εκείνων των παραμέτρων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στον στιγματισμό και κατ' επέκταση στην κοινωνική απομόνωση του εμπλεκόμενου ατόμου (Κουλούντζου, 2014).

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή αφορά την:

1) Πρόληψη: Ο λογοθεραπευτής επεμβαίνει σε καθένα από τα ακόλουθα στάδια για να από τα ακόλουθα στάδια για να αποτρέψει την εμφάνιση ή την επιδείνωση της διαταραχής: α) Εκπαίδευση, β) Ενημέρωση, γ) Έγκαιρη διερεύνηση με σκοπό την έγκαιρη διάγνωση της διαταραχής, δ) Κατάλληλη παρέμβαση στο άτομο και την παρέμβαση του.

2) Διάγνωση και Διαφοροδιάγνωση (Τζιμαρα, 2007:1): Ο λογοθεραπευτής αξιολογεί τον προφορικό λόγο (ομιλία και ακουστικές ικανότητες), τον γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) των παιδιών τα οποία έχουν χαρακτηριστεί από τους δασκάλους και/ ή τους γονείς τους ως «ύποπτα». Επίσης, ο λογοθεραπευτής πρέπει να παρέχει μια ολοκληρωμένη και πλήρη αξιολόγηση λόγου, καθώς και να εξετάσει την άρθρωση και την εκτελεστική λειτουργία. Εκτελεστική λειτουργία είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να σχεδιάσει, να οργανώσει και να παρατηρεί τις λεπτομέρειες προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος (παραδείγματος χάριν «σχεδιάζει/ οργανώνει τη γραφή του;») (ASHA).

Η διάγνωση γίνεται χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους και δοκιμασίες αξιολόγησης (τυπικές και άτυπες) που περιλαμβάνουν ειδικές ασκήσεις με τη χρήση εποπτικού υλικού όπως κάρτες, παιχνίδια, βιβλία, ηλεκτρονικά προγράμματα και όργανα. Αφού αξιολογήσει το δυναμικό του παιδιού μπορεί να κρίνει αν χρίζει θεραπευτικής παρέμβασης (Κουλούντζου, 2014).

3) Θεραπεία/ Παρέμβαση/ Αποκατάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών(Τζιμαρα,2007:1): Όταν ένα παιδί διαγνωσθεί με Μαθησιακές Δυσκολίες ο λογοθεραπευτής καλείται να χαράξει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αποκατάστασης προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού (Κουλούντζου, 2014). Οι στόχοι της λογοθεραπευτικής παρέμβασης σχετίζονται στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται με: την αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, τη φωνολογική ενημερότητα, το προφορικό λόγο, το γραπτό λόγο (ASHA).

Ο λογοθεραπευτής πρέπει να ενισχύει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί και στόχος είναι η γενίκευση αυτών που μαθαίνει στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Κουλούντζου, 2014). Έτσι, το παιδί διδάσκεται να εφαρμόζει τις μαθησιακές στρατηγικές που μαθαίνει στις λογοθεραπευτικές συνεδρίες και στην τάξη. Επίσης, προκειμένου να βοηθηθεί το

παιδί καλύτερα, ο λογοθεραπευτής μπορεί να δουλέψει παράλληλα με το παιδί μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ASHA).

Επιπλέον, στη θεραπεία συμπεριλαμβάνεται και η οικογένεια, η οποία αποτελεί όχι μόνο ένα σημαντικό βοήθημα, αλλά και ένα βασικό κομμάτι της λογοθεραπευτικής παρέμβασης (Κουλούντζου, 2014).

Καθώς η συμπτωματολογία κάθε παιδιού είναι διαφορετική, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος παρέμβασης. Ο λογοθεραπευτής οφείλει να είναι έτοιμος και να μπορεί να ελίσσεται προκειμένου να ικανοποιεί και να αντιμετωπίζει τις ανάγκες του παιδιού μέσω συνεχούς επαναξιολόγησης του επιπέδου του παιδιού.

Η έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση του λογοθεραπευτή στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι σημαντική, καθώς πολλά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τα οποία λαμβάνουν λογοθεραπευτική παρέμβαση αργότερα, όταν οι γλωσσικές απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες, αντιμετωπίζουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση εξαιτίας των προηγούμενων ακαδημαϊκών φοβιών και αποτυχιών. Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τα οποία δεν επιδέχονται λογοθεραπευτική παρέμβαση, μπορούν να οδηγηθούν σε σημαντικά μειωμένη αυτοπεποίθηση, σχολική φοβία (π.χ. να μην θέλει να πάει σχολείο ή να μην θέλει να εκτελέσει τα σχολικά του καθήκοντα) και κατάθλιψη (ASHA).

4) Η συνεργασία του λογοθεραπευτή με τους θεραπευτές της διεπιστημονικής ομάδας και τους επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων εκτός δουλης (Τζιμαρα, 2007:1): Ο λογοθεραπευτής αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής ομάδας, η οποία συνεργάζεται για την επίτευξη κοινών στόχων και αποτελείται από λογοθεραπευτή, γονείς/φροντιστές, δασκάλους, ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο και εργοθεραπευτή (ASHA· Μπέλλα, 2012) Ο λογοθεραπευτής θα αναλάβει την αντιμετώπιση των δυσκολιών του προφορικού και γραπτού λόγου, σε επίπεδο φωνολογίας, σημασιολογίας, πραγματολογίας, σύνταξης και μορφολογίας. Ο ψυχολόγος θα αναλάβει την ψυχολογική στήριξη τόσο του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες, όσο και της οικογένειάς του, καθώς και τον έλεγχο του νοητικού δυναμικού του παιδιού (στην περίπτωση της διαφοροδιάγνωσης της Μαθησιακής Δυσκολίας από άλλες διαταραχές π.χ. Νοητική Υστέρηση). Ο εργοθεραπευτής αναλαμβάνει τη λεπτή κινητικότητα, την οργάνωση και την πράξη. Ο ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει την ομαλή ένταξη του παιδιού με Μαθησιακή Δυσκολία στη σχολική κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός και ο γονιός είναι ο καθημερινός «κλινικός παρατηρητής» των δυσκολιών και αναπόσπαστο μέλος της διεπιστημονικής ομάδας (Μπέλλα, 2012).

Επιπλέον, ο λογοθεραπευτής παραπέμπει σε άλλες ειδικότητες για αξιολόγηση ή θεραπεία, όταν χρειάζεται, αλλά και συνεργάζεται στενά με άλλες ειδικότητες που παρακολουθούν το περιστατικό καθώς επίσης και ενημερώνει, συμβουλεύει και υποστηρίζει τους γονείς για τις δυσκολίες του παιδιού και το πρόγραμμα αποκατάστασης που πραγματοποιείται (Κουλούντζου, 2014).

Τέλος, πέρα από τη συμβουλευτική που παρέχεται στο γονιό από τον λογοθεραπευτή, ο τελευταίος συμβουλευεται, συμβουλεύει και συνεργάζεται και με τους δασκάλους του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες προκειμένου να αναπτύξει στρατηγικές και τεχνικές για το παιδί μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, ο λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει τον δάσκαλο να τροποποιήσει τον τρόπο με τον οποίο νέα υλικά παρουσιάζονται στα μαθήματα προκειμένου να καταδεικνύει ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί ο μαθητής προκειμένου να οργανώσει και να επικεντρωθεί σε γραπτές εργασίες (ASHA).

5) Η συμμετογή του λογοθεραπευτή στην αγωγή κοινότητας και σε έρευνες, επιστημονικές ανακοινώσεις. (Τζιμαρά, 2007:1).

Κεφάλαιο 2:

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των δασκάλων δημοτικών σχολείων για το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

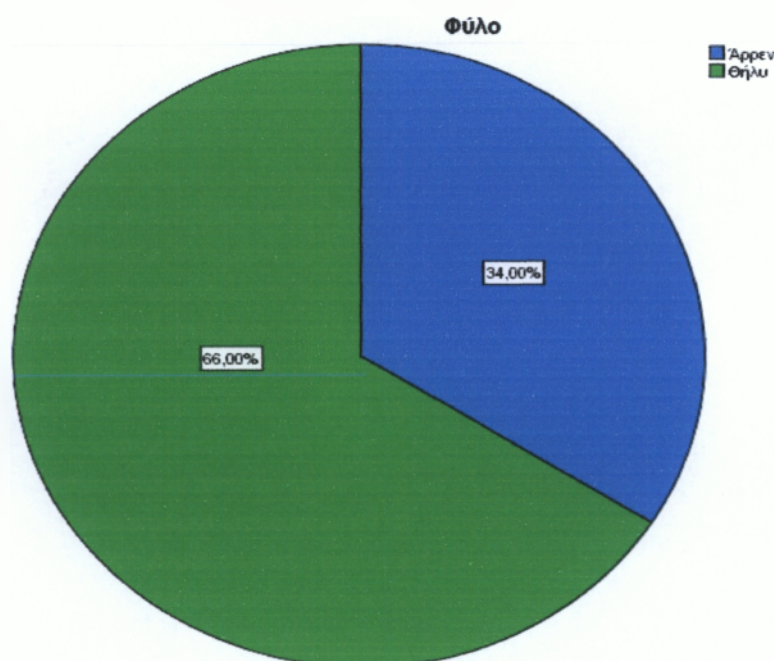
Οι στόχοι που έχουν διατυπωθεί και ως ερευνητικά ερωτήματα είναι οι εξής:

- Πως σχετίζονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες;
- Πως επηρεάζει η ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη του εκπαιδευτικού την άποψη του σε σχέση με το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες;
- Συσχετίζεται η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών;
- Συσχετίζεται η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο με την ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη τους;
- Σε ποια τάξη μπορεί να διαγνωσθεί ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;
- Πως πρέπει να αντιμετωπίζεται μαθησιακά ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;
- Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;
- Σε ποιους τομείς μπορεί να επέμβει ο λογοθεραπευτής στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;
- Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτών και εκπαιδευτικών;

- Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτών και γονέων;
- Ποιος είναι ο ρόλος του λογοθεραπευτή σχετικά με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την γνώμη των δασκάλων;

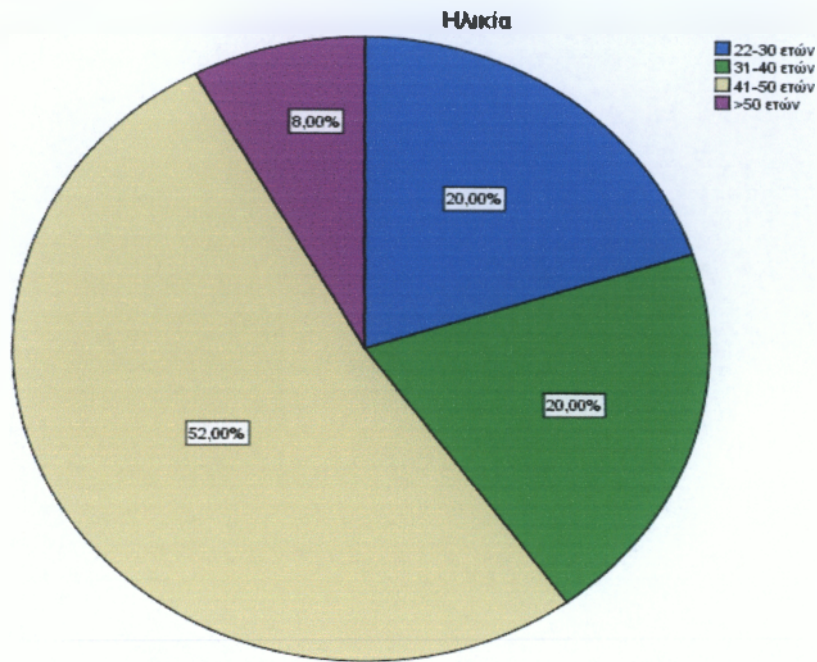
2.2. Δείγμα

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα 50 δασκάλους δημοτικών σχολείων (γενικής και ειδικής αγωγής) εκ των οποίων το 66% (n=33) των ερωτηθέντων είναι γυναίκες και το 34% (n=17) είναι άντρες.



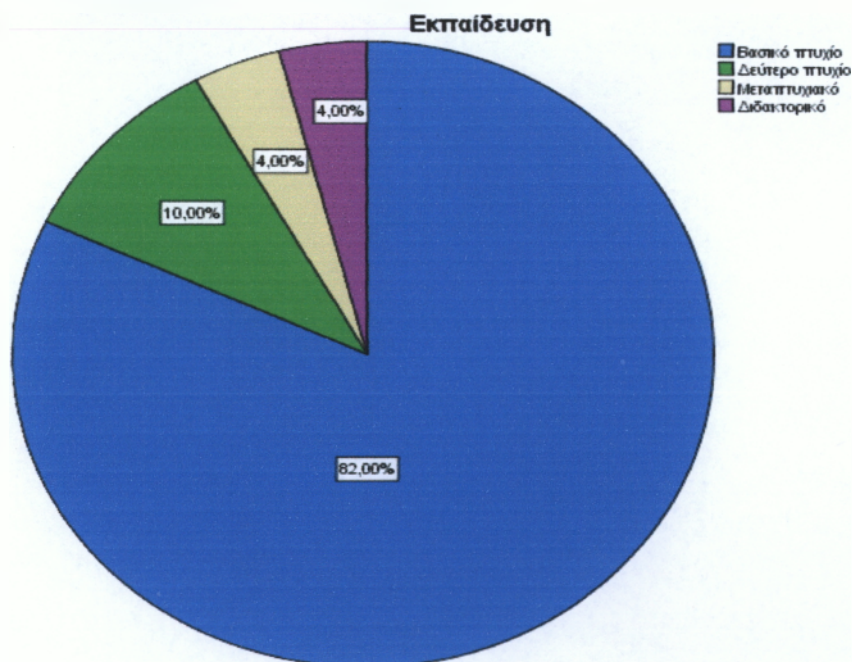
Γράφημα 2.2.1. Φύλο εκπαιδευτικών

Επίσης, η πλειοψηφία (52%, n=26) των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι ηλικίας μεταξύ 41-50 ετών ενώ οι ερωτηθέντες με ηλικία μεταξύ 22-30 ετών και 31-40 ετών αποτέλεσαν ένα 20% (n=10) η καθεμία από τις προαναφερθείσες ομάδες. Οι δάσκαλοι με ηλικία μεγαλύτερη των 50 ετών αφορούν το 8% (n=4) των συμμετεχόντων.



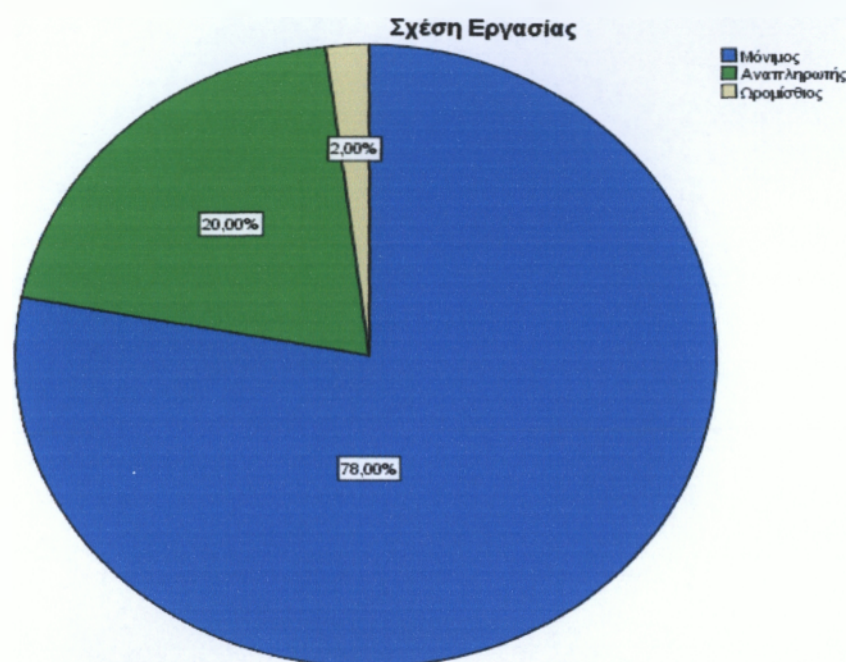
Γράφημα 2.2.2. Ηλικία ερωτηθέντων

Το 82% (n=41) των ερωτηθέντων διαθέτουν μόνο βασικό πτυχίο ενώ το 10% (n=5) έχουν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο, το 4% (n=2) βρίσκεται σε μεταπτυχιακό επίπεδο μόρφωσης και το υπόλοιπο 4% (n=2) σε διδακτορικό.



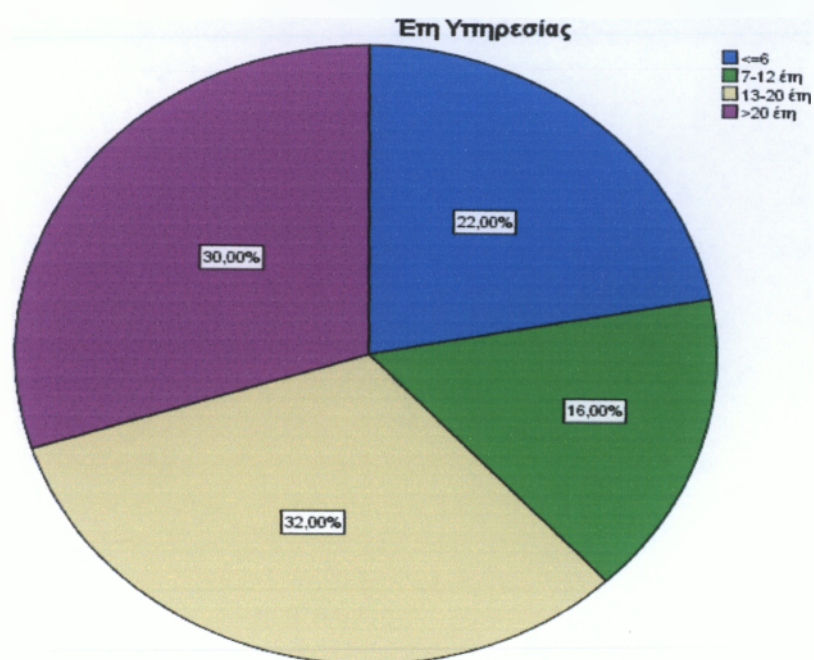
Γράφημα 2.2.3. Εκπαίδευση δασκάλων

Επιπλέον, το 78% (n=39) των εκπαιδευτικών έχουν μόνιμη θέση εργασίας στα δημοτικά σχολεία, το 20% (n=10) είναι αναπληρωτές και το 2% (n=1) είναι ωρομίσθιος.



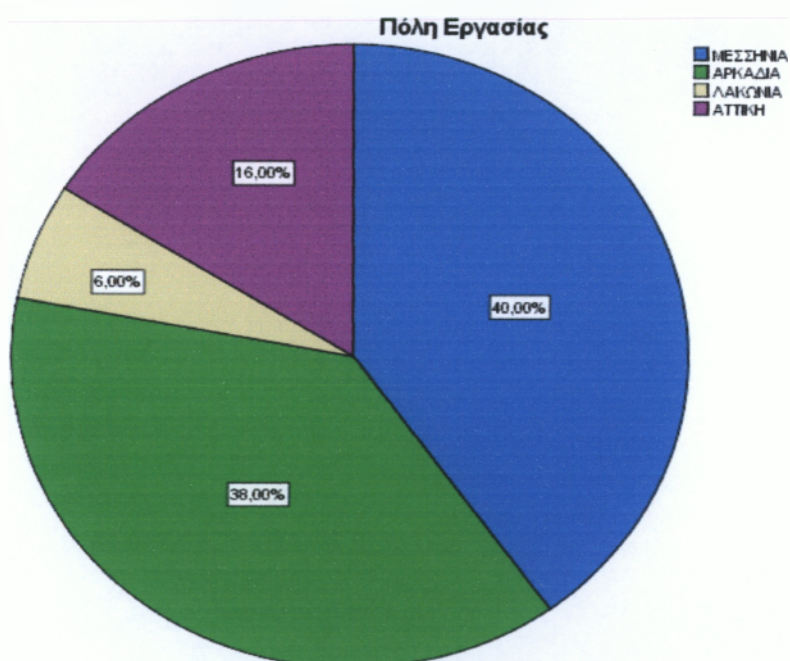
Γράφημα 2.2.4. Σχέση εργασίας δασκάλων

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας που έχουν εργασθεί στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης οι συμμετέχοντες, το 32% (n=16) των δασκάλων απάντησαν ότι έχουν εργασθεί από 13-20 έτη, το 30% (n=15) περισσότερα από 20 χρόνια, το 22% (n=11) λιγότερα ή ίσα με 6 έτη και το 16% (n=8) από 7-12 χρόνια.



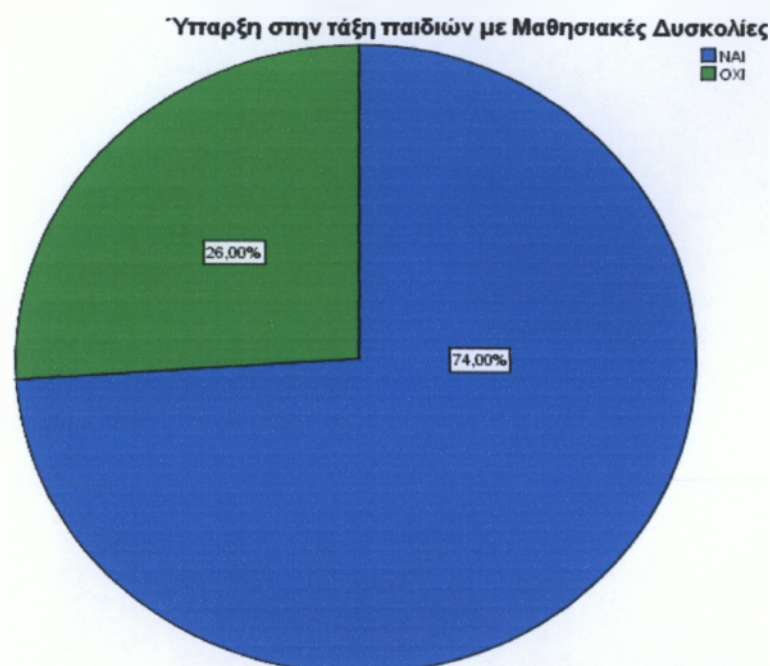
Γράφημα 2.2.5. Έτη υπηρεσίας ερωτηθέντων

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τέσσερις νομούς. Το 40% (n=20) έχουν ως πόλη εργασίας τον νομό Μεσσηνίας, το 38% (n=19) εργάζονται στο νομό Αρκαδίας, το 16% (n=8) στο νομό Αττικής και το 6% (n=3) στο νομό Λακωνίας.



Γράφημα 2.2.6. Πόλη εργασίας συμμετεχόντων

Τέλος, το 74% (n=37) των συμμετεχόντων έχουν στην τάξη τους παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες ενώ το 26% (n=13) δεν έχουν μέσα στην τάξη τους παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.



Γράφημα 2.2.7. Ύπαρξη στην τάξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Με την βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα Β) το οποίο θεωρήθηκε κατάλληλο για τους σκοπούς της έρευνας. Η σύνταξη του ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2013 και διήρκησε μέχρι τον Ιανουάριο του 2014.

Στην αρχή κάθε ερωτηματολογίου υπήρχε μια συνοδευτική επιστολή (βλέπε Παράρτημα Α), η οποία είχε συνταχθεί με την βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας, όπου ενημέρωνε τον εκπαιδευτικό που θα συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο τον σκοπό της έρευνας και ότι η συμμετοχή του στην έρευνα είναι ανώνυμη, εθελοντική και ζητείται ειλικρινής κατάθεση της γνώμης του, καθώς και ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις παρά μόνο απόψεις που θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρία μέρη. Το καθένα από αυτά περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής, δηλαδή οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ ενός αριθμού συγκεκριμένων απαντήσεων (Δημόπουλος, 2013).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, ηλικία και πόλη εργασίας), το επίπεδο μόρφωσης (εκπαίδευση) και την επαγγελματική τους κατάσταση (σχέση εργασίας και έτη υπηρεσίας).

Το δεύτερο μέρος αφορούσε γενικές ερωτήσεις σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες όπως αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και σε τι ποσοστό περίπου βρίσκονται, σε ποια τάξη θεωρούν ότι μπορεί να διαγνωσθεί ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, με ποιον τρόπο πρέπει να αντιμετωπίζεται μαθησιακά ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες και ποιοι ειδικοί μπορούν να το βοηθήσουν.

Οι ερωτήσεις του τρίτου μέρους αφορούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την επιστήμη της Λογοθεραπείας. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι κλήθηκαν να αναφέρουν την γνώμη τους μέσω ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής για το πόσο ωφέλιμο θεωρούν την αξιολόγηση των παιδιών από τον λογοθεραπευτή με την έναρξη του στο δημοτικό σχολείο προκειμένου να ανιχνευτούν παιδιά με αυξημένη επικινδυνότητα να εμφανίσουν τυχόν Μαθησιακές Δυσκολίες, αν η ανίχνευση/ αξιολόγηση και η αντιμετώπιση/ παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή, σε ποιους τομείς έχει τη δυνατότητα ο λογοθεραπευτής να επέμβει σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, αν θεωρείται απαραίτητη η ύπαρξη και η δράση του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο και η συνεργασία του λογοθεραπευτή με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η τελευταία ερώτηση αφορά τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του λογοθεραπευτή σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

2.4. Διαδικασία

Η διεξαγωγή της έρευνας άρχισε τον Ιανουάριο του 2014 και ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2014.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε επίσκεψη σε 20 δημοτικά σχολεία (ειδικής και γενικής αγωγής) των νομών Μεσσηνίας, Αρκαδίας, Λακωνίας και Αττικής και δόθηκαν σε κάθε διευθυντή/ διευθύντρια τρία ερωτηματολόγια προκειμένου να δοθούν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων αφού είχαν ενημερωθεί για το λόγο της επίσκεψης στο σχολείο, για το θέμα και το σκοπό της έρευνας. Στη συνέχεια δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα διάστημα μιας εβδομάδας για να συμπληρώσουν τα

ερωτηματολόγια. Ύστερα πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη επίσκεψη στα σχολεία που είχαν δοθεί τα ερωτηματολόγια για τη συλλογή τους αφού είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες για την ενημέρωση της επίσκεψης. Όλοι οι διευθυντές/διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων ήταν συνεργάσιμοι και διαθέσιμοι να βοηθήσουν.

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε η στατιστική επεξεργασία. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω του προγράμματος SPSS (Απρίλιος του 2014).

2.5. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό εργαλείο SPSS (IBM SPSS Statistics Version 21).

Για τον έλεγχο των συσχετίσεων που περιγράφονται από τα ερευνητικά ερωτήματα 1 – 4 εφαρμόστηκαν οι μέθοδοι Kruskal-Wallis και Mann-Whitney, εφόσον πληρούνται οι παρακάτω υποθέσεις:

- Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι ordinal, δηλαδή οι τιμές που μπορεί να πάρουν υποδηλώνουν κατάταξη. Για παράδειγμα η εξαρτημένη μεταβλητή που αντιστοιχεί στο ερώτημα 8 του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου (πιστεύετε ότι η ανίχνευση και η αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή) μπορεί να πάρει τις εξής τιμές: 1 (καθόλου), 2 (λίγο), 3 (μέτρια), 4 (πολύ), 5 (πάρα πολύ).
- Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι κατηγορικές (categorical) και περιλαμβάνουν τουλάχιστον 2 ανεξάρτητες ομάδες. Στην περίπτωση που οι ανεξάρτητες ομάδες είναι 2 εφαρμόζεται η μέθοδος Mann-Whitney, διαφορετικά η Kruskal-Wallis. Για παράδειγμα, η ανεξάρτητη μεταβλητή Φύλο περιλαμβάνει δύο ανεξάρτητες ομάδες (Άρρεν και Θήλυ).

Οι μέθοδοι αυτοί δε χρησιμοποιούν τις πραγματικές τιμές των μεταβλητών, αλλά τις τιμές που προκύπτουν από τη σχετική κατάταξη των τιμών από τη χαμηλότερη τιμή στην υψηλότερη. Έτσι, η ομάδα που περιλαμβάνει τις υψηλότερες πραγματικές τιμές, έχει και την υψηλότερη μέση κατάταξη (mean rank).

Η ύπαρξη διαφοράς στατιστικά σημαντικής ορίστηκε για $p < 0,05$.

Κεφάλαιο 3:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΕΥΡΗΜΑΤΑ

3.1. Ερευνητικό ερώτημα 1

«Πως σχετίζονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες;».

Ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Η άποψη του εκπαιδευτικού για το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις 6, 7 και 8 του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου, οι οποίες παραμετροποιήθηκαν στο SPSS με τη χρήση των παρακάτω μεταβλητών:

Εξαρτημένες μεταβλητές:

Μέρος3_Ερώτημα6

Μέρος3_Ερώτημα7

Μέρος3_Ερώτημα8

Τα δημογραφικά στοιχεία προέκυψαν από τα στοιχεία που συμπληρώθηκαν από τους ερωτηθέντες στο 1^ο μέρος του ερωτηματολογίου, τα οποία παραμετροποιήθηκαν στο SPSS με τη χρήση των παρακάτω κατηγορικών μεταβλητών:

Ανεξάρτητες μεταβλητές:

Φύλο: Περιλαμβάνει δύο ανεξάρτητες ομάδες (Αρρεν, Θήλυ)

Ηλικία: Περιλαμβάνει τέσσερις ανεξάρτητες ομάδες (22-30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών, >50 ετών)

Εκπαίδευση: Περιλαμβάνει τέσσερις ανεξάρτητες ομάδες (Βασικό πτυχίο, Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)

Σχέση εργασίας: Περιλαμβάνει τρεις ανεξάρτητες ομάδες (Μόνιμος, Αναπληρωτής, Ωρομίσθιος)

Έτη υπηρεσίας: Περιλαμβάνει τέσσερις ανεξάρτητες ομάδες (<=6 έτη, 7-12 έτη, 13-20 έτη, >20 έτη)

Πόλη εργασίας: Περιλαμβάνει τέσσερις ανεξάρτητες ομάδες (Μεσσηνία, Αρκαδία, Λακωνία, Αττική)

Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή έγινε έλεγχος αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων κατατάξεων (mean ranks) των ανεξάρτητων ομάδων κάθε εξαρτημένης μεταβλητής. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ωστόσο, προκύπτουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την άποψη του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και την παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, από τους πίνακες που περιλαμβάνουν τη μέση κατάταξη (mean rank) των ομάδων.

Πίνακας 3.1.1. Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από τον λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση από λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό	Άρρεν	17	25,26	429,50
	Θήλυ	33	25,62	845,50
	Total	50		

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα από το δείγμα των ερωτηθέντων, θεωρούν περισσότερη ωφέλιμη την αξιολόγηση των παιδιών με την έναρξη της φοίτησης τους στο δημοτικό οι γυναίκες (25,62) ενώ λιγότερη ωφέλιμη θεωρούν οι άντρες (25,26) με μικρή ωστόσο στατιστική διαφορά.

Πίνακας 3.1.2. Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από τον λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την ηλικία του εκπαιδευτικού

	Ηλικία	N	Mean Rank
Πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση από λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό	22-30 ετών	10	23,75
	31-40 ετών	10	31,00
	41-50 ετών	26	25,23
	>50 ετών	4	17,88
	Total	50	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, η ηλικιακή ομάδα 31 – 40 ετών θεωρούν πιο ωφέλιμη την αξιολόγηση των παιδιών με την έναρξη τους στο δημοτικό σχολείο

(31,00) ενώ οι ερωτηθέντες που είναι άνω των 50 ετών θεωρούν λιγότερο ωφέλιμη (17,88).

Πίνακας 3.1.3. Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από τον λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού

	Εκπαίδευση	N	Mean Rank
Πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση από λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό	Βασικό πτυχίο	41	23,80
	Δεύτερο πτυχίο	5	37,50
	Μεταπτυχιακό	2	23,50
	Διδακτορικό	2	32,25
	Total	50	

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι δάσκαλοι που έχουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν περισσότερο ωφέλιμη την αξιολόγηση των παιδιών από λογοθεραπευτή με την έναρξη τους στο δημοτικό σχολείο (37,50) ενώ λιγότερο ωφέλιμη την θεωρούν οι δάσκαλοι που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα (23,50).

Πίνακας 3.1.4. Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από τον λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τη σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού

	Σχέση Εργασίας	N	Mean Rank
Πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση από λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό	Μόνιμος	39	26,00
	Αναπληρωτής	10	25,00
	Ωρομίσθιος	1	11,00
	Total	50	

Σύμφωνα με τον πίνακα, από το δείγμα των ερωτηθέντων θεωρούν περισσότερο ωφέλιμη την αξιολόγηση των παιδιών από λογοθεραπευτή με την έναρξη τους στο δημοτικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη θέση εργασίας (26,00) ενώ λιγότερο ωφέλιμη τη θεωρούν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (11,00).

Πίνακας 3.1.5. Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από τον λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού

	Έτη Υπηρεσίας	N	Mean Rank
Πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση από λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό	≤6	11	29,18
	7-12 έτη	8	19,44
	13-20 έτη	16	24,28
	>20 έτη	15	27,33
	Total	50	

Όπως φαίνεται στο παραπάνω πίνακα, από το δείγμα των ερωτηθέντων θεωρούν περισσότερο ωφέλιμη την αξιολόγηση των παιδιών από λογοθεραπευτή κατά την έναρξη τους στο δημοτικό σχολείο οι δάσκαλοι που έχουν ίσα ή κάτω από έξι έτη υπηρεσίας (29,18) ενώ λιγότερο ωφέλιμη τη θεωρούν οι δάσκαλοι που εργάζονται από 7 – 12 χρόνια (19,44).

Πίνακας 3.1.6. Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από τον λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την πόλη εργασίας του εκπαιδευτικού

	Πόλη Εργασίας	N	Mean Rank
Πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση από λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό	ΜΕΣΣΗΝΙΑ	20	24,75
	ΑΡΚΑΔΙΑ	19	24,42
	ΛΑΚΩΝΙΑ	3	35,17
	ΑΤΤΙΚΗ	8	26,31
	Total	50	

Σύμφωνα με τον πίνακα, από το δείγμα των ερωτηθέντων περισσότερο ωφέλιμη θεωρούν την αξιολόγηση των παιδιών από λογοθεραπευτή με την έναρξη τους στο δημοτικό σχολείο αυτοί που εργάζονται στο νομό της Λακωνίας (35,17) ενώ αυτοί που εργάζονται στο νομό της Αρκαδίας πιστεύουν πως είναι λιγότερο ωφέλιμη (24,42).

Πίνακας 3.1.7. Η ικανότητα της ανίχνευσης και της αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η ανίχνευση και η αξιολόγηση Μ.Δ. περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	Άρρεν	17	30,65	521,00
	Θήλυ	31	21,13	655,00
	Total	48		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, από τους συμμετέχοντες της έρευνας θεωρούν περισσότερο ότι η ανίχνευση και η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή οι άντρες (30,65) ενώ λιγότερο θεωρούν οι γυναίκες (21,13).

Πίνακας 3.1.8. Η ικανότητα της ανίχνευσης και της αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με την ηλικία του εκπαιδευτικού

	Ηλικία	N	Mean Rank
Η ανίχνευση και η αξιολόγηση Μ.Δ. περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	22-30 ετών	8	20,88
	31-40 ετών	10	27,65
	41-50 ετών	26	24,67
	>50 ετών	4	22,75
	Total	48	

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι ερωτηθέντες που βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 31 – 40 ετών θεωρούν περισσότερο ότι η ανίχνευση και η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (27,65) ενώ η ηλικιακή ομάδα 22 – 30 χρονών θεωρούν ότι περιλαμβάνονται λιγότερο (20,88).

Πίνακας 3.1.9. Η ικανότητα της ανίχνευσης και της αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού

	Εκπαίδευση	N	Mean Rank
Η ανίχνευση και η αξιολόγηση Μ.Δ. περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	Βασικό πτυχίο	39	22,78
	Δεύτερο πτυχίο	5	34,20
	Μεταπτυχιακό	2	22,50
	Διδακτορικό	2	35,75
	Total	48	

Σύμφωνα με τον πίνακα που προηγείται, οι δάσκαλοι που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν περισσότερο ότι η ανίχνευση και η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (35,75) ενώ οι ερωτηθέντες με μεταπτυχιακό δίπλωμα το θεωρούν λιγότερο (22,50).

Πίνακας 3.1.10. Η ικανότητα της ανίχνευσης και της αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με τη σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού

	Σχέση Εργασίας	N	Mean Rank
Η ανίχνευση και η αξιολόγηση Μ.Δ. περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	Μόνιμος	38	25,04
	Αναπληρωτής	9	23,22
	Ωρομίσθιος	1	15,50
	Total	48	

Όπως φαίνεται στον πίνακα, από το δείγμα των ερωτηθέντων οι δάσκαλοι με μόνιμη θέση εργασίας θεωρούν περισσότερο ότι η ανίχνευση και η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (25,04) ενώ οι ωρομίσθιοι το θεωρούν λιγότερο (15,50).

Πίνακας 3.1.11. Η ικανότητα της ανίχνευσης και της αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με τα έτη εργασίας του εκπαιδευτικού

	Έτη Υπηρεσίας	N	Mean Rank
Η ανίχνευση και η αξιολόγηση Μ.Δ. περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	<=6	9	24,50
	7-12 έτη	8	20,88
	13-20 έτη	16	26,00
	>20 έτη	15	24,83
	Total	48	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, από τους συμμετέχοντες της έρευνας αυτοί που εργάζονται από 13 – 20 χρόνια θεωρούν περισσότερο ότι η ανίχνευση και η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (26,00) ενώ αυτοί που έχουν από 7 – 12 χρόνια υπηρεσίας το θεωρούν λιγότερο (20,88).

Πίνακας 3.1.12. Η ικανότητα της ανίχνευσης και της αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με την πόλη εργασίας του εκπαιδευτικού

	Πόλη Εργασίας	N	Mean Rank
Η ανίχνευση και η αξιολόγηση Μ.Δ. περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	ΜΕΣΣΗΝΙΑ	18	27,08
	ΑΡΚΑΔΙΑ	19	20,95
	ΛΑΚΩΝΙΑ	3	37,83
	ΑΤΤΙΚΗ	8	22,13
	Total	48	

Όπως φαίνεται στον πίνακα που προηγείται, οι δάσκαλοι που εργάζονται στο νομό της Λακωνίας (37,83) θεωρούν περισσότερο ότι η ανίχνευση και η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή ενώ το ίδιο το θεωρούν λιγότερο οι συμμετέχοντες που εργάζονται στο νομό Αρκαδίας (20,95).

Πίνακας 3.1.13. Η ικανότητα της αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η αντιμετώπιση-παρέμβαση των Μ.Δ περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	Άρρεν	17	27,59	469,00
	Θήλυ	32	23,63	756,00
	Total	49		

Σύμφωνα με τον πίνακα, από το δείγμα των ερωτηθέντων οι άντρες θεωρούν περισσότερο ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (27,59) ενώ οι γυναίκες το θεωρούν λιγότερο (23,63).

Πίνακας 3.1.14. Η ικανότητα της αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με την ηλικία του εκπαιδευτικού

	Ηλικία	N	Mean Rank
Η αντιμετώπιση-παρέμβαση των Μ.Δ περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	22-30 ετών	9	24,67
	31-40 ετών	10	30,45
	41-50 ετών	26	23,60
	>50 ετών	4	21,25
	Total	49	

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, από το δείγμα των δασκάλων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο θεωρούν περισσότερο ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή η ηλικιακή ομάδα 31 – 40 ετών (30,45) ενώ θεωρούν το παραπάνω λιγότερο οι δάσκαλοι με ηλικία πάνω των 50 ετών (21,25).

Πίνακας 3.1.15. Η ικανότητα της αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού

	Εκπαίδευση	N	Mean Rank
Η αντιμετώπιση-παρέμβαση των Μ.Δ περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	Βασικό πτυχίο	40	23,46
	Δεύτερο πτυχίο	5	33,00
	Μεταπτυχιακό	2	23,75
	Διδακτορικό	2	37,00
	Total	49	

Όπως είναι φανερό στον πίνακα που προηγείται, οι δάσκαλοι με διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (37,00). Το ίδιο το θεωρούν λιγότερο οι δάσκαλοι που κατέχουν μόνο βασικό πτυχίο (23,46).

Πίνακας 3.1.16. Η ικανότητα της αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με τη σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού

	Σχέση Εργασίας	N	Mean Rank
Η αντιμετώπιση-παρέμβαση των Μ.Δ περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	Μόνιμος	38	24,76
	Αναπληρωτής	10	24,05
	Ωρομίσθιος	1	43,50
	Total	49	

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι ωρομίσθιοι δάσκαλοι πιστεύουν περισσότερο ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (43,50) ενώ οι αναπληρωτές δάσκαλοι θεωρούν ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (24,05).

Πίνακας 3.1.17. Η ικανότητα της αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με τα έτη εργασίας του εκπαιδευτικού

	Έτη Υπηρεσίας	N	Mean Rank
Η αντιμετώπιση-παρέμβαση των Μ.Δ περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	≤6	10	25,20
	7-12 έτη	8	28,88
	13-20 έτη	16	28,19
	>20 έτη	15	19,40
	Total	49	

Όπως φαίνεται στον πίνακα που προηγείται, από τους συμμετέχοντες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι δάσκαλοι που έχουν 7 – 12 έτη υπηρεσίας θεωρούν περισσότερο ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (28,88). Το ίδιο το θεωρούν λιγότερο οι δάσκαλοι με πάνω από 20 έτη υπηρεσίας (19,40).

Πίνακας 3.1.18. Η ικανότητα της αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με τη πόλη εργασίας του εκπαιδευτικού

	Πόλη Εργασίας	N	Mean Rank
Η αντιμετώπιση-παρέμβαση των Μ.Δ περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	ΜΕΣΣΗΝΙΑ	19	25,03
	ΑΡΚΑΔΙΑ	19	24,53
	ΛΑΚΩΝΙΑ	3	39,17
	ΑΤΤΙΚΗ	8	20,75
	Total	49	

Από τον παραπάνω πίνακα, από τους δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτοί που εργάζονται στον νομό Λακωνίας θεωρούν περισσότερο ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (39,17). Το ίδιο θεωρούν λιγότερο οι δάσκαλοι που εργάζονται στο νομό Αττικής (20,75).

3.2. Ερευνητικό ερώτημα 2

«Πως επηρεάζει η ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη του εκπαιδευτικού την άποψη του σε σχέση με το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες;».

Ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και στην παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με την ύπαρξη ή όχι παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη.

Η άποψη του εκπαιδευτικού για το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις 6, 7 και 8 του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου, οι οποίες παραμετροποιήθηκαν στο SPSS με τη χρήση των παρακάτω μεταβλητών:

Εξαρτημένες μεταβλητές:

Μέρος3_Ερώτημα6

Μέρος3_Ερώτημα7

Μέρος3_Ερώτημα8

Η ύπαρξη ή όχι παιδιών στην τάξη με μαθησιακές δυσκολίες αντιστοιχεί στο ερώτημα 1 του 2^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου και παραμετροποιήθηκε στο SPSS με τη χρήση της παρακάτω μεταβλητής:

Ανεξάρτητη μεταβλητή:

Υπαρξη_στην_τάξη_παιδιών_με_ΜΔ: Περιλαμβάνει δύο ανεξάρτητες ομάδες (ΝΑΙ, ΟΧΙ)

Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή έγινε έλεγχος αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων κατατάξεων (mean ranks) των ανεξάρτητων ομάδων της εξαρτημένης μεταβλητής. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ωστόσο, προκύπτουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την άποψη του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, από τους πίνακες που περιλαμβάνουν τη μέση κατάταξη (mean rank) των ομάδων.

Πίνακας 3.2.1. Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης από λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη τάξη

	Υπαρξη στην τάξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση από λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό	ΝΑΙ	37	24,45	904,50
	ΟΧΙ	13	28,50	370,50
	Total	50		

Από τον παραπάνω πίνακα, προκύπτουν τα εξής: από τους δάσκαλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη τους θεωρούν περισσότερο ωφέλιμη την αξιολόγηση των παιδιών από λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησης τους στο δημοτικό σχολείο (28,50) ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες την θεωρούν λιγότερο ωφέλιμη (24,45).

Πίνακας 3.2.2. Η ικανότητα της ανίχνευσης και της αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη τάξη

	Υπαρξη στην τάξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η ανίχνευση και η αξιολόγηση Μ.Δ. περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	ΝΑΙ	37	23,86	883,00
	ΟΧΙ	11	26,64	293,00
	Total	48		

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι από το δείγμα των ερωτηθέντων οι δάσκαλοι που δεν έχουν στην τάξη τους παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούν περισσότερο ότι η ανίχνευση και η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (26,64) ενώ οι δάσκαλοι που έχουν στην τάξη τους παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες το θεωρούν λιγότερο (23,86).

Πίνακας 3.2.3. Η ικανότητα της αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη τάξη

	Υπαρξη στην τάξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η αντιμετώπιση-παρέμβαση των Μ.Δ. περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	ΝΑΙ	37	23,95	886,00
	ΟΧΙ	12	28,25	339,00
	Total	49		

Όπως φαίνεται στον πίνακα που προηγείται, οι συμμετέχοντες της έρευνας που δεν έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη τους θεωρούν περισσότερο ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (28,25) ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη τους το θεωρούν λιγότερο (23,95).

3.3. Ερευνητικό ερώτημα 3

«Συσχετίζεται η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών;».

Ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της ύπαρξης και της δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Η άποψη του εκπαιδευτικού για την αναγκαιότητα της ύπαρξης και της δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα 10 του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου, η οποία παραμετροποιήθηκε στο SPSS με τη χρήση

Εξαρτημένες μεταβλητές:

Μέρος3_Ερώτημα10

Τα δημογραφικά στοιχεία προέκυψαν από τα στοιχεία που συμπληρώθηκαν από τους ερωτηθέντες στο 1^ο μέρος του ερωτηματολογίου, τα οποία παραμετροποιήθηκαν στο SPSS με τη χρήση των παρακάτω κατηγορικών μεταβλητών:

Ανεξάρτητες μεταβλητές:

Φύλο: Περιλαμβάνει δύο ανεξάρτητες ομάδες (Άρρεν, Θήλυ)

Ηλικία: Περιλαμβάνει τέσσερις ανεξάρτητες ομάδες (22-30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών, >50 ετών)

Εκπαίδευση: Περιλαμβάνει τέσσερις ανεξάρτητες ομάδες (Βασικό πτυχίο, Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)

Σχέση εργασίας: Περιλαμβάνει τρεις ανεξάρτητες ομάδες (Μόνιμος, Αναπληρωτής, Ωρομίσθιος)

Έτη υπηρεσίας: Περιλαμβάνει τέσσερις ανεξάρτητες ομάδες (<=6 έτη, 7-12 έτη, 13-20 έτη, >20 έτη)

Πόλη εργασίας: Περιλαμβάνει τέσσερις ανεξάρτητες ομάδες (Μεσσηνία, Αρκαδία, Λακωνία, Αττική)

Έγινε έλεγχος αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων κατατάξεων (mean ranks) των ανεξάρτητων ομάδων της εξαρτημένης μεταβλητής. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ωστόσο, προκύπτουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την άποψη του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για την αναγκαιότητα της ύπαρξης και της δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο, από τους πίνακες που περιλαμβάνουν τη μέση κατάταξη (mean rank) των ομάδων.

Πίνακας 3.3.1. Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο	Άρρεν	17	27,41	466,00
	Θήλυ	33	24,52	809,00
	Total	50		

Από το παραπάνω πίνακα γίνεται γνωστό ότι από το δείγμα των ερωτηθέντων, θεωρούν περισσότερο αναγκαία την ύπαρξη και τη δράση των λογοθεραπευτών στο δημοτικό σχολείο οι άντρες (27,41) ενώ οι γυναίκες θεωρούν τη λιγότερο αναγκαία (24,52).

Πίνακας 3.3.2. Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την ηλικία του εκπαιδευτικού

	Ηλικία	N	Mean Rank
Αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο	22-30 ετών	10	19,40
	31-40 ετών	10	31,00
	41-50 ετών	26	26,87
	>50 ετών	4	18,13
	Total	50	

Όπως φαίνεται και στον πίνακα που προηγείται, η ηλικιακή ομάδα 31 – 40 ετών των συμμετεχόντων θεωρεί περισσότερο αναγκαία την ύπαρξη και τη δράση ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο (31,00) ενώ οι δάσκαλοι πάνω των 50 ετών τη θεωρούν λιγότερο αναγκαία (18,13).

Πίνακας 3.3.3. Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού

	Εκπαίδευση	N	Mean Rank
Αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο	Βασικό πτυχίο	41	23,60
	Δεύτερο πτυχίο	5	34,50
	Μεταπτυχιακό	2	26,00
	Διδακτορικό	2	41,50
	Total	50	

Σύμφωνα με τον πίνακα, από τους ερωτηθέντες, οι δάσκαλοι με διδακτορικό δίπλωμα θεωρούν περισσότερο αναγκαία την ύπαρξη και τη δράση του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο (41,50) ενώ οι δάσκαλοι με τη κατοχή μόνο

του βασικού πτυχίου θεωρούν λιγότερο αναγκαία την ύπαρξη και τη δράση του λογοθεραπευτή στο σχολείο (23,60).

Πίνακας 3.3.4. Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τη σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού

	Σχέση Εργασίας	N	Mean Rank
Αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο	Μόνιμος	39	26,65
	Αναπληρωτής	10	22,50
	Ωρομίσθιος	1	10,50
	Total	50	

Από τον πίνακα γίνεται γνωστό ότι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι μόνιμοι δάσκαλοι θεωρούν περισσότερο αναγκαία την ύπαρξη και τη δράση του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο (26,65) ενώ οι ωρομίσθιοι δάσκαλοι τη θεωρούν λιγότερο σημαντική (10,50).

Πίνακας 3.3.5. Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού

	Έτη Υπηρεσίας	N	Mean Rank
Αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο	<=6	11	22,64
	7-12 έτη	8	25,00
	13-20 έτη	16	26,56
	>20 έτη	15	26,73
	Total	50	

Όπως φαίνεται από τον πίνακα που προηγείται, από το δείγμα των ερωτηθέντων, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 έτη εργασίας θεωρούν περισσότερο αναγκαία την ύπαρξη και τη δράση του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο (26,73) ενώ οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης με 6 χρόνια εργασίας και λιγότερα από αυτά τη θεωρούν λιγότερο αναγκαία (22,64).

Πίνακας 3.3.6. Η αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με την πόλη εργασίας του εκπαιδευτικού

	Πόλη Εργασίας	N	Mean Rank
Αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο	ΜΕΣΣΗΝΙΑ	20	25,93
	ΑΡΚΑΔΙΑ	19	22,53
	ΛΑΚΩΝΙΑ	3	35,67
	ΑΤΤΙΚΗ	8	27,69
	Total	50	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, από τους συμμετέχοντες της έρευνας, οι δάσκαλοι που εργάζονται στο νομό της Λακωνίας θεωρούν περισσότερο αναγκαία την ύπαρξη και τη δράση ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο (35,67) ενώ οι δάσκαλοι που εργάζονται στο νομό της Αρκαδίας τη θεωρούν λιγότερο αναγκαία (22,53).

3.4. Ερευνητικό ερώτημα 4

«Συσχετίζεται η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο με την ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη;».

Ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της ύπαρξης και της δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο με βάση τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Η άποψη του εκπαιδευτικού για την αναγκαιότητα της ύπαρξης και της δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα 10 του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου, η οποία παραμετροποιήθηκε στο SPSS με τη χρήση της παρακάτω μεταβλητής:

Εξαρτημένες μεταβλητές:

Μέρος3_Ερώτημα10

Η ύπαρξη ή όχι παιδιών στην τάξη με μαθησιακές δυσκολίες αντιστοιχεί στο ερώτημα 1 του 2^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου και παραμετροποιήθηκε στο SPSS με τη χρήση της παρακάτω μεταβλητής:

Ανεξάρτητη μεταβλητή:

Υπαρξη_στην_τάξη_παιδιών_με_ΜΔ: Περιλαμβάνει δύο ανεξάρτητες ομάδες (ΝΑΙ, ΟΧΙ)

Έγινε έλεγχος αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων κατατάξεων (mean ranks) των ανεξάρτητων ομάδων της εξαρτημένης μεταβλητής. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ωστόσο, προκύπτουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την άποψη του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για την αναγκαιότητα της ύπαρξης και της δράσης ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο, από τους πίνακες που περιλαμβάνουν τη μέση κατάταξη (mean rank) των ομάδων.

Πίνακας 3.4.1. Η ικανότητα αντιμετώπισης – παρέμβασης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως βασική γνώση του λογοθεραπευτή σε σχέση με την ύπαρξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

	Υπαρξη στην τάξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η αντιμετώπιση-παρέμβαση των Μ.Δ περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή	ΝΑΙ	37	23,95	886,00
	ΟΧΙ	12	28,25	339,00
	Total	49		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, από τους ερωτηθέντες του ερωτηματολογίου, οι δάσκαλοι που δεν έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη τους θεωρούν περισσότερο ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (28,25) ενώ οι δάσκαλοι που έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη τους θεωρούν λιγότερο ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή (23,95).

3.5. Ερευνητικό ερώτημα 5

«Σε ποια τάξη μπορεί να διαγνωσθεί ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;».

Η άποψη του δάσκαλου για το ποια είναι η κατάλληλη τάξη για να διαγνωσθεί ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες προκύπτει από την ερώτηση 3 του 2^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.5.1. Τάξη διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A' Δημοτικού	38	76,0	76,0
	B' Δημοτικού	12	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.5.1. η πλειοψηφία των ερωτηθέντων της έρευνας (76%, n=38) υποστηρίζει ότι ένα παιδί μπορεί να διαγνωσθεί με Μαθησιακές Δυσκολίες από την τάξη της Α' Δημοτικού ενώ το 24% (n=12) θεωρεί ότι η διάγνωση μπορεί να γίνει από την τάξη της Β' Δημοτικού.

3.6. Ερευνητικό ερώτημα 6

«Πως πρέπει να αντιμετωπίζεται μαθησιακά ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;»

Η γνώμη του εκπαιδευτικού για τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζεται μαθησιακά ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες προκύπτει από την ερώτηση 4 του 2^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.6.1. Τρόπος μαθησιακής αντιμετώπισης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

	Responses		Percent of Cases	
	N	Percent		
Αντιμέτωπιση παιδιού με Μ.Δ.	Παράλληλη_Στήριξη	43	31,4%	91,5%
	Ψυχολογική_Στήριξη	35	25,5%	74,5%
	Συνεδρίες_Λογοθεραπείας	31	22,6%	66,0%
	Συνεδρίες_Εργοθεραπείας	28	20,4%	59,6%
	Total	137	100,0%	291,5%

Από τον πίνακα γίνεται γνωστό ότι το 31,4% των δασκάλων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο θεωρούν την παράλληλη στήριξη ως τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης, ενώ το 20,4% θεωρεί λιγότερο ωφέλιμη τις συνεδρίες εργοθεραπείας. Ωστόσο σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι 22,6% των ερωτηθέντων θεωρούν ως κατάλληλη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών τις συνεδρίες λογοθεραπείας.

3.7. Ερευνητικό ερώτημα 7

«Ποιοι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;».

Η γνώμη του δάσκαλου για τον κατάλληλότερο ειδικό που μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί που αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες προκύπτει από την ερώτηση 5 του 2^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.7.1. Ειδικοί που μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Ειδικοί που μπορούν να βοηθήσουν	Παιδοψυχολόγος	33	20,9%	66,0%
	Λογοθεραπευτής	37	23,4%	74,0%
	Ειδικός_παιδαγωγός	44	27,8%	88,0%
	Εργοθεραπευτής	26	16,5%	52,0%
	Νευρολόγος	18	11,4%	36,0%
	Total	158	100,0%	316,0%

Σύμφωνα με την έρευνα και το σχετικό πίνακα που προηγείται (πίνακας 3.7.1.), το 27,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν ως κατάλληλο ειδικό τον ειδικό παιδαγωγό ενώ το 11,4% θεωρεί ως λιγότερο κατάλληλο ειδικό τον νευρολόγο. Επίσης, σημαντική θέση έχει και η ειδικότητα της λογοθεραπείας αφού το 23,4% των δασκάλων θεωρούν τον λογοθεραπευτή ως κατάλληλο ειδικό που μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες.

3.8. Ερευνητικό ερώτημα 8

«Σε ποιους τομείς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να επέμβει ο λογοθεραπευτής στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;».

Η άποψη του εκπαιδευτικού δημοτικής εκπαίδευσης για τους τομείς που μπορεί να επέμβει ο λογοθεραπευτής σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες προκύπτει από την ερώτηση 9 του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.8.1. Τομείς που μπορεί να επέμβει ο λογοθεραπευτής στις Μαθησιακές Δυσκολίες

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Ανάγνωση	41	12,3%	82,0%
Ορθογραφία	22	6,6%	44,0%
Γραπτή_εκφραση_και_κατανόηση	32	9,6%	64,0%
Γραμματική	17	5,1%	34,0%
Τονισμός	24	7,2%	48,0%
Οπτικοκινητικός_συντονισμός	27	8,1%	54,0%
Δυσγραφία	22	6,6%	44,0%
Μνήμη	20	6,0%	40,0%
Φωνολογική_Ενημερότητα	41	12,3%	82,0%
Μαθηματικά	15	4,5%	30,0%
Αριθμητικές_Πράξεις	15	4,5%	30,0%
Οργάνωση	23	6,9%	46,0%
Προσοχή_και_συγκέντρωση	34	10,2%	68,0%
Total	333	100,0%	666,0%

Από τους ερωτηθέντες της έρευνας, το 12,3% υποστηρίζουν ότι ο τομέας που μπορεί να επέμβει ο λογοθεραπευτής στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η ανάγνωση ενώ με το ακριβώς ίδιο ποσοστό 12,3% θεωρούν την φωνολογική ενημερότητα. Το μικρότερο ποσοστό παρουσιάζουν τα μαθηματικά και οι αριθμητικές πράξεις με ποσοστό 4,5% αντίστοιχα για το καθένα.

3.9. Ερευνητικό ερώτημα 9

«Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών;».

Η άποψη του δάσκαλου για τη σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των λογοθεραπευτών προκύπτει από την ερώτηση 11 του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.9.1. Σημαντικότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	4,0	4,0
	Μέτρια	2	4,0	8,0
	Πολύ	35	70,0	78,0
	Πάρα πολύ	11	22,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, το 70% (n=35) των συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο θεωρούν πολύ σημαντική την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των λογοθεραπευτών ενώ το 4% (n=2) τη θεωρούν λίγο σημαντική καθώς και με το ίδιο ποσοστό (4%, n=2) θεωρούν τη συνεργασία μέτρια σημαντική.

3. 10. Ερευνητικό ερώτημα 10

«Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτών και γονέων;».

Η γνώμη του εκπαιδευτικού για τη σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ των λογοθεραπευτών και των γονέων προκύπτει από το ερώτημα 12 του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.10.1. Σημαντικότητα συνεργασίας λογοθεραπευτών και γονέων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	4,0	4,0
	Πολύ	11	22,0	26,0
	Πάρα πολύ	37	74,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας για το ερευνητικό ερώτημα 11, το 74% (n=37) δηλώνει ότι η συνεργασία μεταξύ των λογοθεραπευτών και των γονέων είναι πάρα πολύ σημαντική ενώ το 4% (n=2) θεωρεί ότι η συνεργασία είναι λίγο σημαντική.

3.11. Ερευνητικό ερώτημα 11

«Ποιος είναι ο ρόλος του λογοθεραπευτή σχετικά με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την γνώμη των δασκάλων;».

Η άποψη του εκπαιδευτικού για το ποιος είναι ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες προκύπτει από την ερώτηση 13 του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3.11.1. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή σχετικά με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Ρόλος λογοθεραπευτή	Θεραπευτικός	36	24,3%	72,0%
	Διαγνωστικός	37	25,0%	74,0%
	Ενημερωτικός	28	18,9%	56,0%
	Υποστηρικτικός	47	31,8%	94,0%
	Total	148	100,0%	296,0%

Από τους ερωτηθέντες της έρευνας, το 31,8% υποστηρίζει ότι ο ρόλος του λογοθεραπευτή είναι υποστηρικτικός, το 25% θεωρεί ότι είναι διαγνωστικός, το 24,3% θεραπευτικός ενώ το 18,9% πιστεύει ότι είναι ενημερωτικός ο ρόλος του.

Συμπεράσματα – Περιορισμοί - Προτάσεις

Η μελέτη αυτή είχε ως σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για το ρόλο του λογοθεραπευτή σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Από την έρευνα παρατηρούνται ορισμένα συμπεράσματα τα οποία αναφέρονται παρακάτω.

Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι αυτοί οι οποίοι θεωρούν περισσότερο σημαντικό το ρόλο του λογοθεραπευτή στην ανίχνευση και αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αρχικά οι δάσκαλοι και οι δασκάλες με ηλικία από 31 έως 40, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα και όσοι κατέχουν δεύτερο πτυχίο, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι δάσκαλοι με μόνιμη θέση εργασίας και οι συμμετέχοντες που εργάζονται στο νομό Λακωνίας. Επίσης, αυτοί που θεωρούν περισσότερο σημαντικό το ρόλο του λογοθεραπευτή στη παρέμβαση και αποκατάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι οι άντρες συμμετέχοντες, οι δάσκαλοι με ηλικία μεταξύ 31 – 40 ετών, αυτοί που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα, οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, όσοι έχουν ως έτη υπηρεσίας από 7 έως 12 έτη και αυτοί που εργάζονται στο νομό Λακωνίας. Άλλο ένα στοιχείο που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι οι δάσκαλοι που δεν έχουν στη τάξη τους παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούν περισσότερο σημαντικό τον ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι φύλου αρσενικού, η πλειοψηφία που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών, οι συμμετέχοντες με διδακτορικό δίπλωμα, οι μόνιμοι δάσκαλοι, όσοι έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, αυτοί που εργάζονται στο νομό της Λακωνίας καθώς και οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης που δεν έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα στη τάξη τους θεωρούν περισσότερο αναγκαία την ύπαρξη και τη δράση του λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των δασκάλων πιστεύουν ως κατάλληλη τάξη διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών την Α' Δημοτικού και ύστερα την Β' Δημοτικού. Όσον αφορά το καταλληλότερο τρόπο αντιμετώπισης τοποθετούν τις συνεδρίες λογοθεραπείας ως τρίτο κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισης ύστερα από την παράλληλη στήριξη και τη ψυχολογική στήριξη ενώ ως κατάλληλο ειδικό που μπορεί να παρέμβει και να βοηθήσει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

δηλώνουν τον ειδικό παιδαγωγό και στη συνέχεια ακολουθούν κατά σειρά ο λογοθεραπευτής, ο παιδοψυχολόγος, ο εργοθεραπευτής και τέλος ο νευρολόγος. Σύμφωνα με τη γνώμη των συμμετεχόντων δασκάλων, οι τομείς που μπορεί να επέμβει ο λογοθεραπευτής είναι στην ικανότητα της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας ενώ μικρότερο ποσοστό παρέμβασης του λογοθεραπευτή συγκεντρώνουν τα μαθηματικά και οι αριθμητικές πράξεις. Αξιοσημείωτο είναι ότι πιστεύουν πολύ έως και πάρα πολύ σημαντική την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών, καθώς και λογοθεραπευτών και γονέων. Επίσης, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αναφέρουν ποιος είναι ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η πλειοψηφία απάντησε ότι ο ρόλος του λογοθεραπευτή είναι υποστηρικτικός ενώ ακολουθούν οι απαντήσεις διαγνωστικός, θεραπευτικός και τέλος ενημερωτικός.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι δε βρέθηκαν πολλές έρευνες που να απευθύνονται στο ρόλο του λογοθεραπευτή στις Μαθησιακές Δυσκολίες τουλάχιστον σε ελληνικό επίπεδο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας της διδακτορικής διατριβής της Σακελλαρίου Γιολάντας (1994, σελ.79) συμφωνούν σε αρκετά σημεία με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, συμφωνούν στη σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητα της λογοθεραπευτικής/ λογοπεδικής παρέμβασης στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες με τη δράση του λογοθεραπευτή είτε εντός του σχολικού χώρου ή εκτός, καθώς επίσης και στη συστηματική συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτών και γονέων και εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του λογοθεραπευτή αφορά τη διάγνωση/ αξιολόγηση, τη παρέμβαση/ αποκατάσταση και τη πρόληψη των Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς και τη συνεργασία του λογοθεραπευτή με τη διεπιστημονική ομάδα που ασχολείται με το παιδί που αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο ρόλος του συνεπώς είναι ιδιαίτερης σημασίας καθώς όπως είναι γνωστό η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών συντείνει και στην καλύτερη πρόγνωση και κατ' επέκταση στη πρόληψη των τυχόν επιπτώσεων στη ψυχική υγεία του παιδιού.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται σε τέσσερις νομούς της Πελοποννήσου (Αττική, Αρκαδία, Λακωνία και Μεσσηνία) καθώς επίσης και σε μη ισάριθμο αριθμό δειγμάτων από κάθε νομό. Μια πρόταση είναι γίνει η έρευνα σε περισσότερες περιοχές και σε περισσότερο δείγμα, καθώς και να παρθούν ισάριθμα δείγματα από κάθε περιοχή. Επίσης, το ερωτηματολόγιο της έρευνας απευθυνόταν

αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δημοτικής εκπαίδευσης. Οπότε προτείνετε η διεξαγωγή έρευνας για το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά, αλλά και στους έφηβους με Μαθησιακές Δυσκολίες που να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή σε γονείς που έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

1. Δαρβούδης, Α. (2010). *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος). Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26811 [4 Ιανουαρίου 2014]
2. Δημόπουλος, Ι. (2013). *Έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας, Τμήμα Λογοθεραπείας: Μεθοδολογία Έρευνας, Εαρινό εξάμηνο 2013. Καλαμάτα
3. Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
4. Κουλούντζου, Δ. (2014, Ιανουάριος 19). «Ο βασικός ρόλος του λογοθεραπευτή σε προβλήματα λόγου και ομιλίας». *Ερανιστής*. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: www.eranistis.net/wordpress/2014/01/19/o-basikos-rolos-tou-logotherapevth-se-p/ [25 Απριλίου 2014]
5. Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
6. Μπέλλα, Σ. (2012). «Διεπιστημονική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών». *Πρακτικά 12^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Λογοπεδικών – Λογοθεραπευτών, Κλινικές παρεμβάσεις στις διαταραχές λόγου και επικοινωνίας: Διεπιστημονική Προσέγγιση*. 27 – 29 Απριλίου 2012. Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών – Λογοθεραπευτών. Αθήνα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: <http://www.neagenia.gr/appdata/documents/teliko%20programma.pdf> [10 Μαΐου 2014]
7. Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα
8. Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος
9. Σακελλαρίου, Γ. (1994). *Λογοπεδική παρέμβαση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της παιδοψυχιατρικής ομάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/3224#page/1/mode/2up> [30 Απριλίου 2014]

10. Τζιμαρα, Ν. (2007). Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας, Τμήμα Λογοθεραπείας: Κλινική Άσκηση 1, Εαρινό Εξάμηνο 2007. Πάτρα
11. Τσακμάκη, Θ. (2010). *Ιστορική εξέλιξη της φαρμακευτικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και άλλων σχετικών παιδοψυχιατρικών διαταραχών*, Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25401 [5 Ιανουαρίου 2014]

Ξενόγλωσση

1. American Speech-Language-Hearing Association. «Language – Based Learning Disabilities». Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: www.asha.org/public/speech/disorders/lbld.htm [28 Απριλίου 2014]

Παράρτημα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ



Αγαπητέ εκπαιδευτικέ,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια της Πτυχιακής μου Εργασίας ως φοιτήτρια του τμήματος Λογοθεραπείας του Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας με την επόπτηριά μου Βασιλοπούλου Παναγιώτα. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να ερευνηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη και θα συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Διευκρινίζεται ότι η απάντηση των ερωτηματολογίων δεν είναι κάποιο τεστ αξιολόγησης για εσάς, ότι δεν υπάρχουν λάθος ή σωστές απαντήσεις και ότι θα αποδοθούν μόνο στατιστικά στοιχεία. Ζητείται μόνο η ειλικρινής κατάθεση των προσωπικών σας απόψεων.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Βασιλοπούλου Παναγιώτα

Λογοθεραπεύτρια

Διδάσκουσα στο τμήμα Λογοθεραπείας

του ΑΤΕΙ Καλαμάτας

Κανελλοπούλου Κωνσταντίνα

Φοιτήτρια στο τμήμα

Λογοθεραπείας του ΑΤΕΙ

Καλαμάτας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΜΕΡΟΣ 1^ο: Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: Άρρεν Θήλυ

Ηλικία: 22 - 30 ετών 31 - 40 ετών 41 - 50 ετών >50 ετών

Εκπαίδευση: Βασικό πτυχίο Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Σχέση Εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

Έτη υπηρεσίας: ≤ 6 έτη 7-12 έτη 13-20 έτη > 20 έτη

Πόλη εργασίας:

ΜΕΡΟΣ 2^ο: Γενικές ερωτήσεις σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες

1. Έχετε στην τάξη σας παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες;

ναι

όχι

2. Αν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση, σε τι ποσοστό περίπου βρίσκονται;

κάτω από 10%

11% έως 20%

21% έως 30%

31% έως 40%

41% έως 50%

51% έως 60%

πάνω από 61%

3. Από ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να διαγνωσθεί ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Α' Δημοτικού

- Β' Δημοτικού
- Γ' Δημοτικού
- Δ' Δημοτικού
- Ε' Δημοτικού
- ΣΤ' Δημοτικού

4. Πώς πρέπει να αντιμετωπίζεται μαθησιακά ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες;

- παράλληλη στήριξη
- ψυχολογική στήριξη
- συνεδρίες λογοθεραπείας
- συνεδρίες εργοθεραπείας
- όλα τα παραπάνω

5. Ποιοι ειδικοί πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες;

- παιδοψυχολόγος
- λογοθεραπευτής
- ειδικός παιδαγωγός
- εργοθεραπευτής
- νευρολόγος
- όλα τα παραπάνω

ΜΕΡΟΣ 3^ο: Λογοθεραπεία και Μαθησιακές Δυσκολίες

6. Πόσο ωφέλιμη πιστεύετε πως είναι η αξιολόγηση ενός παιδιού από το λογοθεραπευτή με την έναρξη της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο

προκειμένου να εντοπιστούν τα παιδιά με αυξημένη επικινδυνότητα να εμφανίσουν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες;

- καθόλου
- λίγο
- μέτρια
- πολύ
- πάρα πολύ

7. Πιστεύετε ότι η ανίχνευση και η αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή;

- καθόλου
- λίγο
- μέτρια
- πολύ
- πάρα πολύ

8. Πιστεύετε ότι η αντιμετώπιση – παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται στις βασικές γνώσεις του λογοθεραπευτή;

- καθόλου
- λίγο
- μέτρια
- πολύ
- πάρα πολύ

9. Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι μπορεί να επέμβει ο λογοθεραπευτής στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;

- ανάγνωση

- ορθογραφία
- γραπτή έκφραση και κατανόηση
- γραμματική
- τονισμός
- οπτικοκινητικός συντονισμός
- δυσγραφία
- μνήμη
- φωνολογική ενημερότητα
- μαθηματικά
- αριθμητικές πράξεις
- οργάνωση
- προσοχή και συγκέντρωση
- όλα τα παραπάνω

10. Θεωρείται απαραίτητη την ύπαρξη και τη δράση ενός λογοθεραπευτή στο δημοτικό σχολείο;

- καθόλου
- λίγο
- μέτρια
- πολύ
- πάρα πολύ

11. Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών;

- καθόλου
- λίγο

- μέτρια
- πολύ
- πάρα πολύ

12. Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτών και γονέων;

- καθόλου
- λίγο
- μέτρια
- πολύ
- πάρα πολύ

13. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή σχετικά με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι;

- θεραπευτικός
- διαγνωστικός
- ενημερωτικός
- υποστηρικτικός
- όλα τα παραπάνω