

Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΚΥΠΡΟΥ»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ:

Μαρία Χαραλάμπους
Μελπομένη Πολυχρονιάδου

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ : ΘΕΟΔΩΡΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ

Πάτρα, Ιούνιος 2010

Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ
Σ.Ε.Υ.Π.
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΚΥΠΡΟΥ»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

ΠΟΛΥΧΡΟΝΙΑΔΟΥ ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ ΜΑΡΙΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΘΕΟΔΩΡΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ

Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.

Πάτρα, Ιούνιος 2010

© 2010 – All rights reserved

Η Διπλωματική Εργασία της Πολυχρονιάδου Μελπομένης και Χαραλάμπους
Μαρίας εγκρίνεται:

ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ:

Επιβλέπων Καθηγήτρια:

Θεοδωράτου Μαρία

.....

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής:

.....

.....

.....

.....

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΣΕΛΙΔΕΣ

| | |
|--|----------|
| Ευχαριστίες..... | 1 |
| Περίληψη..... | 2 |
| Εισαγωγή..... | 3 |
| Ορισμοί Εννοιών..... | 3 |
| ΜΕΡΟΣ Α' | |
| Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές Δυσκολίες..... | 5 |
| 1.1 Ιστορική Αναδρομή των Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 5 |
| 1.2 Επιδημιολογία..... | 7 |
| 1.3 Επιπτώσεις..... | 7 |
| 1.4 Διαταραχές Μάθησης..... | 8 |
| 1.4.1 Διαταραχή Ανάγνωσης..... | 8 |
| 1.4.1.1 Μοντέλα Επεξεργασίας της Ανάγνωσης..... | 12 |
| 1.4.1.2 Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης..... | 18 |
| 1.4.1.3 Φωνολογική Επίγνωση..... | 24 |
| 1.4.1.4 Συλλαβική Επίγνωση..... | 29 |
| 1.4.1.5 Φωνημική Επίγνωση..... | 30 |
| 1.4.1.6 Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση..... | 31 |
| 1.4.1.6.1 Τεχνικές Εκπαιδευτικής Αντιμετώπισης..... | 33 |
| 1.4.1.6.2 Εκπαιδευτική αντιμετώπιση δυσκολιών αναγνώρισης γραμμάτων..... | 35 |
| 1.4.1.6.3 Εκπαιδευτική αντιμετώπιση δυσκολιών αναγνώρισης συλλαβών..... | 35 |
| 1.4.1.6.4 Εκπαιδευτική αντιμετώπιση δυσκολιών αναγνώρισης λέξεων..... | 36 |
| 1.4.2 Μαθησιακές Δυσκολίες στη παραγωγή Γραπτού Λόγου..... | 37 |
| 1.4.2.1 Μεθόδοι ενίσχυσης Γραπτού Λόγου..... | 38 |
| 1.4.2.2 Τεχνικές ενίσχυσης Γραπτού Λόγου..... | 44 |

| | | |
|----------------------------------|--|-----------|
| 1.4.3 | Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά..... | 46 |
| 1.4.3.1 | Τύποι Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά..... | 47 |
| 1.4.3.2 | Ανάπτυξη Μαθηματικών δεξιοτήτων..... | 48 |
| 1.4.3.3 | Γνωστικοί παράγοντες που ευθύνονται στα Μαθηματικά.. | 53 |
| 1.4.3.4 | Τεχνικές για τις απλές προσθέσεις μέχρι το 20..... | 59 |
| 1.4.3.5 | Τεχνικές για τις απλές αφαιρέσεις μέχρι το 20..... | 62 |
| 1.4.3.6 | Τεχνικές για τους πολλαπλασιασμούς μέχρι το 100..... | 63 |
| 1.4.3.7 | Είδη λαθών στα Μαθηματικά..... | 65 |
| 1.4.3.7.1 | Αντιμετώπιση των λαθών στην εκτέλεση των πράξεων..... | 72 |
| 1.4.3.8 | Δυσαριθμησία..... | 84 |
| 1.4.4 | Διαταραχή του συντονισμού των κινήσεων ή Δυσπραξία..... | 86 |
| 1.4.4.1 | Στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με Δυσπραξία..... | 87 |
| 1.4.5 | Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)..... | 87 |
| 1.4.5.1 | Αιτιολογία..... | 90 |
| 1.4.5.2 | Αντιμετώπιση και Θεραπεία..... | 90 |
| 1.4.5.3 | Φαρμακευτική Αγωγή..... | 91 |
| 1.4.5.4 | Προσαρμογές των γονέων στην ανατροφή των παιδιών με ΔΕΠ – Υ..... | 92 |
| 1.4.5.5 | Προσαρμογές στη τάξη διδασκαλίας για τα παιδιά με ΔΕΠ – Υ..... | 95 |
| 1.4.5.6 | Εργαλία διδασκαλίας και ο φυσικός χώρος μάθησης..... | 95 |
| Κεφάλαιο 2: Δυσλεξία..... | | 98 |
| 2.1 | Τι είναι Δυσλεξία;..... | 98 |
| 2.1.1 | Χαρακτηριστικά Δυσλεξίας..... | 98 |
| 2.1.2 | Συμπτώματα Δυσλεξίας..... | 100 |
| 2.2 | Αίτια Δυσλεξίας..... | 101 |
| 2.2.1 | Ελάχιστη νευρολογική λειτουργία..... | 101 |
| 2.2.2 | Νευρο-ψυχολογικοί μηχανισμοί..... | 101 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.3 Έλλειμα εγκεφαλικής λειτουργίας..... | 102 |
| 2.2.4 Παρέισφρηση του δεξιού ημισφαιρίου ή μικτή κυριαρχία..... | 103 |
| 2.2.5 Επιβραδυνόμενη ωρίμανση..... | 103 |
| 2.2.6 Εγκεφαλική κυριαρχία, Πλευρίωση..... | 104 |
| 2.3 Τύποι Δυσλεξίας..... | 105 |
| 2.3.1 Οπτική Δυσλεξία..... | 105 |
| 2.3.2 Ακουστική Δυσλαξία..... | 106 |
| 2.3.3 Ανάμικτες δυσκολίες οπτικού και ακουστικού χαρακτήρα..... | 107 |
| 2.4 Διαγνωστική Εξέταση της Δυσλαξίας..... | 108 |
| 2.5 Ψυχοδιαγνωστική και ορθο-παιδαγωγική εξέταση..... | 108 |
| 2.6 Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας..... | 109 |
| 2.6.1 Από την Οικογένεια..... | 109 |
| 2.6.2 Από τους Εκπαιδευτικούς..... | 110 |
| 2.7 Αντιμετώπιση Ανάγνωσης (Φωνημική μέθοδος)..... | 111 |
| 2.8 Διαδικασία εκμάθησης των δυσλεκτικών παιδιών σε ότι αφορά την ανάγνωση και την γραφή..... | 112 |
| 2.8.1 Μελέτη γραμμάτων και φθόγκων..... | 112 |
| 2.8.2 Η σύνθεση γραμμάτων σε συλλαβή..... | 113 |
| 2.8.3 Μελέτη πολυπλοκότερων συλλαβών..... | 114 |
| Κεφάλαιο 3: Αιτιολογία..... | 115 |
| 3.1 Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 115 |
| 3.1.1 Αιτιολογικοί Παράγοντες..... | 116 |
| 3.2 Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών από Οικογένεια και Σχολείο..... | 117 |
| 3.2.1 Ο ρόλος της Οικογένειας..... | 119 |
| 3.2.2 Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών..... | 121 |
| Κεφάλαιο 4: Κοινωνικός Λειτουργός..... | 126 |
| 4.1 Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού..... | 126 |
| ΜΕΡΟΣ Β΄ | |
| Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία Έρευνας..... | 128 |
| 5.1 Είδος Έρευνας..... | 128 |
| 5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα..... | 128 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 5.3 | Πληθυσμός – Δείγμα..... | 128 |
| 5.4 | Τόπος και Χρόνος Έρευνας..... | 129 |
| 5.5 | Συλλογή Δεδομένων..... | 129 |
| 5.6 | Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού δεδομένων..... | 129 |
| 5.7 | Ζητήματα Βιοηθικής..... | 129 |
| 5.8 | Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση..... | 130 |
| 5.9 | Περιγραφική Κατανομή..... | 130 |
| 5.10 | Στατιστικές Συγκρίσεις..... | 131 |
| | Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας..... | 132 |
| | Κεφάλαιο 7: Συζήτηση-Συμπεράσματα- Προτάσεις..... | 189 |
| 7.1 | Συμπεράσματα..... | 189 |
| 7.2 | Προτάσεις..... | 190 |
| | Βιβλιογραφία..... | 192 |
| | Παράρτημα..... | 204 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρωτού αρχίσουμε την ανάλυση του θέματός μας, τους στόχους και σκοπούς της Πτυχιακής μας εργασίας, οφείλουμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους βοήθησαν για την διεκπερέωση αυτής της μελέτης.

Επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε την κυρία Θεοδωράτου Μαρία, υπεύθυνη καθηγήτριά μας, για την καλή συνεργασία και βοήθεια που είχαμε από μερους της για την ολοκλήρωση της εργασίας μας.

Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κύριο Πιερρακέα Χρήστο για την βοήθεια που μας προσέφερε στον ερευνητικό τομέα όσον αφορά τα στατιστικά αποτελέσματα.

Τέλος ευχαριστούμε τις οικογένειές μας και τους φίλους μας για την συνεχή κατανόηση, συμπαράσταση και βοήθεια που έδειξαν για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας, καθώς και όλους όσους συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Ευχαριστούμε!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τις *Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, τόσο βιβλιογραφικά όσο και με έρευνα η οποία έχει σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης από τους Εκπαιδευτικούς Ελλάδας και Κύπρου.

Στο Πρώτο Μέρος, πρώτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται μια προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αναφερόμαστε αρχικά στην ιστορική αναδρομή των Μαθησιακών Δυσκολιών από της περίοδο της ευρωπαϊκής θεμελίωσης μέχρι την περίοδο της αποδόμησης και επανοικοδόμησης. Ακολουθως αναπτύσσουμε τις Διαταραχές Μάθησης και τεχνικές αντιμετώπισης από τους Εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και τη Διαταρχή Ελλειματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και τεχνικές αντιμετώπισης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσουμε το θέμα της Δυσλεξίας, τι είναι, πού οφείλεται, ποιά τα χαρακτηριστικά, ποιά τα αίτια, ποιοί τύποι Δυσλεξίας υπάρχουν, ποιά η διαγνωστική εξέταση, ποιοί οι τρόποι αντιμετώπισης.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών, και στον ρόλο που έχουν η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί.

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσδιορίζεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού, στις μαθησιακές δυσκολίες.

Στο Δεύτερο Μέρος της εργασίας μας πραγματοποιούμε μια έρευνα με σκοπό την σύγκριση τόσο των γνώσεων όσο και των τρόπων αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, των Ελλαδίτων και Κύπριων Εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε την Μεθοδολογία της έρευνάς μας και στο δεύτερο κεφάλαιο τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Τέλος η πτυχιακή εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση και συζήτηση των συμπερασμάτων της μελέτης και των συσχετισμών με την υπάρχουσα θεωρία και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι στη σημερινή εποχή που ζούμε, υπάρχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, στα Δημοτικά σχολεία με αποτέλεσμα να χρειάζονται περισσότερο προσοχή και στήριξη από γονείς και εκπαιδευτικούς τόσο στην κοινωνική ανάπτυξη όσο και στην μορφωτική.

Ο λόγος επιλογής του θέματός μας ήταν να ερευνήσουμε κατά πόσο υπάρχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Δημοτικά σχολεία, πως το αντιλαμβάνονται αυτό οι εκπαιδευτικοί, με ποιούς τρόπους το αντιμετωπίζουν στην Ελλάδα και Κύπρο και τέλος να συγκρίνουμε αυτές τις δυο χώρες μεταξύ τους.

Ορισμοί Εννοιών:

Μαθησιακές δυσκολίες: είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψη και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του νευρικού συστήματος.

(http://www.poegamd.gr/pdf/mathisiakes_dyskolies.pdf)

Δυσπραξία: αποτελεί αναπηρία ή ανωριμότητα ενός οργανισμού ως προς την κίνηση. Πρόκειται για ανώριμο τρόπο διαχείρισης της πληροφορίας από τον εγκέφαλο, που συνεπάγεται σε κακή μετάδοση των μηνυμάτων προς το σώμα.

(<http://www.noesi.gr/syndrome/dyspraxia>)

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ): είναι μια πάθηση στην οποία οι πάσχοντες παρουσιάζουν επίμονη διαταραχή της προσοχής και/ή υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα, σε μεγαλύτερο βαθμό και συχνότητα από ότι παρατηρείται συνήθως σε άτομα ανάλογου επιπέδου ανάπτυξης. ([http://www.janssen-](http://www.janssen-cilag.gr/disease/detail.jhtml;jsessionid=52CDM1S5YE2XQCUCERDBXCQ?itemName=adhd_abo)

[cilag.gr/disease/detail.jhtml;jsessionid=52CDM1S5YE2XQCUCERDBXCQ?itemName=adhd_abo](http://www.janssen-cilag.gr/disease/detail.jhtml;jsessionid=52CDM1S5YE2XQCUCERDBXCQ?itemName=adhd_abo)
[ut](http://www.janssen-cilag.gr/disease/detail.jhtml;jsessionid=52CDM1S5YE2XQCUCERDBXCQ?itemName=adhd_abo))

Μαθηματικά: είναι η επιστήμη που μελετά την ποσότητα (δηλαδή τους αριθμούς) τη δομή (δηλαδή τα σχήματα) το διάστημα, τη μεταβολή και της σχέσεις όλων των μετρήσιμων αντικειμένων της πραγματικότητας και της φαντασία μας. (<http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>)

Ανάγνωση: είναι η πολυδιάστατη γνωστική διαδικασία που αφορά την αποκωδικοποίηση των συμβόλων του γραπτού λόγου με σκοπό την κατανόηση της σημασίας.

(<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zEFIO1bOYBsJ:www.arisgiavris.gr/aris-giavris-500-orismoi-pages-A21-41.htm+%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82+%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82&cd=132&hl=el&ct=clnk&gl=gr>)

Γραπτός λόγος: είναι ο λόγος της διανομής πληροφοριών που καταξιώνεται κοινωνικά επειδή ξεπερνά το εδώ και τώρα και γίνεται λόγος της μεγάλης διάρκειας. (<http://www.greek-language.gr/>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Παραδοσιακά, η εικόνα που προβάλλεται και έχει επικρατήσει για το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Η εικόνα αυτή είναι ιδιαίτερα προσφιλής τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς. Έτσι γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο για οποιονδήποτε λόγο (π.χ. νοητική στέρωση) οικειοποιούνται με προθυμία τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για το παιδί τους, εφόσον αυτός στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον εξασφαλίζει την δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί οικειοποιούνται αυτόν τον όρο, διότι δεν είναι φορτισμένος αρνητικά, δεν είναι απειλητικός και διευκολύνει τη επικοινωνία τους με τους γονείς ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Τέλος ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι επιστημονικός και υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι ενδογενές στο μαθητή – αν και όχι παθολογικό – αίροντας τις ευθύνες των εκπαιδευτικών ή των γονέων. (Παντελιάδου, 2000)

1.1 Ιστορική αναδρομή των Μαθησιακών Δυσκολιών

Περίοδος της ευρωπαϊκής θεμελίωσης – Κλινική (1800 – 1920): Η περίοδος αυτή οριοθετείται από την ύπαρξη σημαντικών ερευνών και ανακαλύψεων στον τομέα της νευρολογίας που πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη. Οι έρευνες αυτές αφορούσαν κυρίως σε προβλήματα λόγου και ομιλίας και εστίαζαν αρχικά στη μελέτη περιπτώσεων ενηλίκων που είχαν απώλειες σε νοητική λειτουργικότητα μετά από εγκεφαλική βλάβη. Τα φαινόμενα απωλειών στη γλωσσική ικανότητα και ομιλία, αποδόθηκαν σε βλάβες σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά κέντρα και πήραν ονόματα όπως «λεξική τύφλωση» ή «σύμφυτη λεξική τύφλωση» παρά την καλή γενική ικανότητα όρασης

Περίοδος αμερικανικής θεμελίωσης – Μεταφορά στην τάξη (1920 – 1960): Σε αυτήν την περίοδο η ερευνητική προσπάθεια δεν μεταφέρθηκε μόνο στην αμερικανική ήπειρο, αλλά και στην τάξη. Κύριος εκφραστής των προσπαθειών μελέτης των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, ήταν

ο νευρολόγος Orton (1937), ο οποίος υποστήριξε πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν αποτέλεσμα ενός και μοναδικού παράγοντα ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης, που είχε ως συνέπειες την οπτικο – χωρική σύγχυση (στρεμοσυμβολία) και τις δυσκολίες στη μάθηση. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις δυσκολίες οπτικής αντίληψης, ενώ αναπτύχθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, με κυριότερη την πολυαισθητηριακή.

Περίοδος αφετηρίας (1960 – 1975): Είναι η περίοδος κατά την οποία οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο χωρίς άλλη προφανή αιτία, ονομάζονται Μαθησιακές Δυσκολίες. Παράλληλα με την ονοματοδοσία από τον Kirk, αρχίζουν οι πρώτες απόπειρες να ορισθεί αυτό το φαινόμενο. Οι ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών που σηματοδοτούν τη μετάβαση από το ιατρικό – βιολογικό μοντέλο στο ψυχο – παιδαγωγικό, περιλαμβάνουν συνήθως την περιγραφή των Μαθησιακών Δυσκολιών ως σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση, καθώς και τους παράγοντες αποκλεισμού περιπτώσεων παιδιών που ανήκουν σε άλλες ομάδες μειονεξίας, όπως η νοητική καθυστέρηση. Στην προσπάθεια να «ποσοτικοποιηθεί» η δυσκολία και να διαγνωσθεί πιο εύκολα, ο Bateman, μαθητής του Kirk, ορίζει την απόκλιση του νοητικού δυναμικού από την επίδοση στο ακαδημαϊκό έργο, ως βασικό διαγνωστικό κριτήριο.

Περίοδος σταθεροποίησης – Διεύρυνση (1975 – 1985): Οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και οι επαγγελματίες που εργάζονται με αυτά, οργανώνονται και ασκούν πολιτικές πιέσεις σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο. Εμφανίζονται νομικά κείμενα (νόμοι και δικαστικές αποφάσεις) που αναγνωρίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως αυτοτελή ειδική ανάγκη, καθώς και την αναγκαία χρήση ιδιαίτερων και εξειδικευμένων υπηρεσιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών νέων τεχνικών και προσεγγίσεων διδασκαλίας που ενσωματώνουν όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. Επίσης, σε αυτήν την περίοδο διατυπώνεται η μεταγνωστική θεωρία¹, η οποία θα οδηγήσει την επόμενη περίοδο στην ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων, αλλά και σε μια διαφορετική οπτική για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Περίοδος της αμφισβήτησης (1985 – 2000): Η επιστημονική αντιπαράθεση για τις διαγνωστικές μεθόδους των Μαθησιακών Δυσκολιών, η συζήτηση για την

ένταξη των μαθητών στις γενικές τάξεις, αλλά και η αμφισβήτηση αν οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πραγματικό φαινόμενο ή τεχνούργημα, κυριάρχησε σε αυτήν την περίοδο και προσδιόρισε το όνομά της. Παρ' όλα αυτά, αρκετά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως ο ορισμός και η έρευνα στις βιολογικές αιτίες, αλλά και στη φωνολογική επεξεργασία, εδραιώθηκαν και αποτέλεσαν κυρίαρχα χαρακτηριστικά τόσο της περιόδου αυτής, όσο και της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Περίοδος αποδόμησης και επανοικοδόμησης (2000 – σήμερα): Πολλά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, συνεχίζουν μέχρι και σήμερα να αποτελούν πεδίο αντιπαράθεσης. Τέτοια στοιχεία είναι η παγίωση των αιτιακών παραγόντων και η ολοκλήρωση της εικόνας τους, αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης και παρέμβασης (Orton, 1937).

1.2 Επιδημιολογία

Οι μαθησιακές δυσκολίες συναντώνται συχνότερα στ' αγόρια απ' ότι στα κορίτσια. Στην πραγματικότητα πολύ περισσότερα κορίτσια από όσα ανευρίσκονται στον κλινικό ή σχολικό πληθυσμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση. Επίσης, τα αγόρια με δυσκολίες μάθησης παραπέμπονται στις ανάλογες υπηρεσίες για διερεύνηση της δυσκολίας τους σε σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό απ' ότι τα κορίτσια. Υποστηρίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε παιδιά των πόλεων απ' ότι των αγροτικών περιοχών και συχνότερα στους παραπρωματικούς εφήβους απ' ότι στο γενικό πληθυσμό.

Οι μαθησιακές δυσκολίες ανευρίσκονται πολύ συχνά και σε άλλα μέλη της οικογένειας του παιδιού από γενιά σε γενιά. Οι γονείς των παιδιών παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό διαταραχές του λόγου, της ανάγνωσης, και του συλλαβισμού.

1.3 Επιπτώσεις

Οι δυσκολίες μάθησης, εκτός από τη σχολική αποτυχία δημιουργούν πολύ συχνά και δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα:

- Χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

- Απομόνωση και περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομήλικων.
- Αρνητική εικόνα εαυτού τους.
- Συναισθηματικές διαταραχές.
- Προβλήματα συμπεριφοράς.

1.4 Διαταραχές Μάθησης

1.4.1 Διαταραχή Ανάγνωσης

Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (Siegel, 2003· Lyon,1998), γεγονός που επιβεβαιώνεται από το μεγάλο αριθμό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (80%) που παρουσιάζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Joseph, 2002· Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Βασική προϋπόθεση για την ακριβή ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών αποτελεί η περιγραφή των προβλημάτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση (Archer, Gleason & Vachon, 2003).

α) Δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι δυσκολίες που αναφέρονται στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση συνδέονται με τον πυρήνα των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στο νηπιαγωγείο και στην αρχή της σχολικής ηλικίας, εκδηλώνονται πολλές δυσκολίες στο χειρισμό του προφορικού λόγου (Blachman, 1994· Bradley & Bryant, 1983· Stanovich, 1986). Στην ουσία, υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας που τις περισσότερες φορές δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την αποκωδικοποίηση (Κωτούλας, 2003· Πόρποδας, 2002). Στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού, η δεξιότητα για αποκωδικοποίηση των μαθητών αυτών είναι συνήθως φτωχή, επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης και κατά συνέπεια την εξαγωγή νοήματος του κειμένου. Οι μαθητές με Μαθησιακές

Δυσκολίες έχοντας δυσκολία να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα και με ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη γενικευμένης αναγνωστικής δυσκολίας και αδυναμίας καλής αναγνωστικής κατανόησης.

Τα συχνότερα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αφορούν σε:

- ελλιπή φωνολογική επεξεργασία και ιδιαίτερα στη δυσκολία χειρισμού των φωνημάτων (όπως η ανάλυση, αφαίρεση και η παραγωγή ομοιοκαταληξίας)
- αποκωδικοποίηση στηριγμένη στη γράμμα προς γράμμα επεξεργασία
- πολλά λάθη αντικαταστάσεων, παραλείψεων, αντιμεταθέσεων γραμμάτων δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και ανοίκειων πολυσύλλαβων λέξεων
- περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο (αυτόματη αναγνώριση συχνόχρηστων λέξεων, π.χ. είναι) αντικαταστάσεις λέξεων από άλλες που μπορεί να μη σχετίζονται ούτε με το νόημα ούτε με το σχήμα της λέξης.

Έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, περίπου το ένα τρίτο των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι τυπικοί συνομήλικοί τους (Smith, 2004), αν και στα ελληνικά το ποσοστό αυτό μάλλον είναι μειωμένο (Porrodas, 1999) λόγω της υψηλής γραφοφωνημικής συνέπειας της γλώσσας. Παρόλα αυτά, δυσκολίες παρουσιάζονται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκεί οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χειρίζονται μακροσκελή κείμενα, δυσνόητα και πολλές φορές με πολλούς επιστημονικούς όρους. Ο χειρισμός των κειμένων αυτών δεν είναι επιτυχής, εφόσον οι περιορισμένες δυνατότητες αποκωδικοποίησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν στην *ανάγνωση* και στην *κατανόηση* των πολυσύλλαβων και δύσκολων λέξεων που αναφέρονται σε σύνθετες και επίσης δύσκολες έννοιες (Perfetti, 1986). Η δυσκολία των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες ακαδημαϊκές καταστάσεις (με δεδομένα τα γνωστικά τους ελλείμματα) είναι σημαντική (Deschler, Schumaker, Lenz & Ellis, 1984) με αποτέλεσμα να διευρύνονται τα ακαδημαϊκά ελλείμματα γνώσεων που ήδη έχουν σωρευτεί από τα σχολικά χρόνια του δημοτικού.

β) Δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης

Η *ευχέρεια της* ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλει στην αναγνωστική *κατανόηση* και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Spreece & Ritchey, 2005). Ως *ευχέρεια* έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer και συν., 2003) αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν με επιτυχία αυτές τις διαδικασίες. Διαβάζουν με δυσκολία και αργά, σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα και συχνά επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Archer και συν., 2003). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι η πλειοψηφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση σε όλες τις γλώσσες και ηλικίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ταχύτητα *αποκωδικοποίησης* των λέξεων (Siegel, 2003· Wolf, Miller & Donnelly, 2000).

γ) Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Η *αναγνωστική κατανόηση* είναι μια δεξιότητα με κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, γι' αυτό έχει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες, με αποτέλεσμα να έχουν ελλειμματική κατανόηση. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται σε βασικές δεξιότητες όπου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν περιορισμούς, όπως αυτές της *συγκέντρωσης* και της *μνήμης* (Bender, 2004· Oakhill & Yuill, 1996). Η αναγνωστική *αποκωδικοποίηση* ως *ακρίβεια* και η *ευχέρεια* έχουν σημαντική συνεισφορά στην αδυναμία αυτών των παιδιών να κατανοήσουν το κείμενο που έχουν μπροστά τους, ενώ βαρύνουσα σημασία έχει το περιορισμένο *λεξιλόγιο*, η φτωχή και ανοργάνωτη *γνώση υποβάθρου*, καθώς και η έλλειψη γνώσεων *συντακτικού* (Smith, 2004· Archer και συν., 2003).

Επίσης, τα ελλείμματα σε όλο το φάσμα της *μεταγνώσης* δεν επιτρέπουν στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να μεταβούν από την κυριολεκτική κατανόηση (την κατανόηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται άμεσα στο κείμενο και με σαφήνεια) στη συμπερασματική. Οι μαθητές δε σχεδιάζουν την προσπάθειά τους για να κατανοήσουν ένα κείμενο και δεν κατανοούν τις διαφορές των σκοπών της ανάγνωσης (Graham & Bellert, 2004· Butler, 1998). Αδυνατούν να παρακολουθήσουν ενεργά την πορεία της κατανόησής τους και να παρέμβουν αποτελεσματικά όταν υπάρξει νοηματικό χάσμα (Μπότσας, 2007). Γνωρίζουν λίγες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και όταν τις χρησιμοποιούν το κάνουν με άκαμπτο και αναποτελεσματικό τρόπο (Wong, 1991). Αυτό ουσιαστικά οδηγεί σε προβλήματα επεξεργασίας που δεν τους επιτρέπουν να αναγνωρίσουν τη λογική δομή του κειμένου, το οποίο αντιλαμβάνονται αποσπασματικά και χωρίς συνοχή. Συνέπεια αυτού είναι η αδυναμία των μαθητών αυτών να αναγνωρίζουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις λεπτομέρειες και να συσχετίζουν τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα (Wong, 1994). Τέλος, η αναγνωστική λειτουργία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση του κειμένου. Δεν αναστοχάζονται και δεν αξιολογούν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους (Παντελιάδου Μπότσας, 2004). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία τους να εκτιμήσουν αν ολοκληρώθηκε η αναγνωστική τους προσπάθεια, αν ήταν επιτυχημένη και αν προστέθηκε νέα γνώση σε όσα γνώριζαν μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Τα σημαντικά προβλήματα χρήσης της *γνώσης υποβάθρου*, της *αποκωδικοποίησης* και της *ευχέρειας* ανάγνωσης, του *λεξιλογίου* και της χρήση των *στρατηγικών*, καθώς και η δυσκολία διαφοροποίησης μεταξύ κοινών κειμένων δομών, οδηγούν σε ελλειμματική αναγνωστική *κατανόηση* (Μπότσας, 2007· Botsas & Padeliadu, 2003· Jitendra, Hoppes & Xin, 2000). Οι δυσκολίες *κατανόησης* ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού είναι σημαντικές και διευρύνουν τα γενικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολείο.

Η ακρίβεια και η ευχέρεια της αποκωδικοποίησης είναι σημαντικές δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση. Δεν παίζουν όμως τον ίδιο σημαντικό ρόλο,

καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν. Η μνημονική δεξιότητα επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη κατανόηση, όπως επίσης η γνώση υποβάθρου και το πλούσιο λεξιλόγιο (Garner, 1988).

1.4.1.1 Μοντέλα Επεξεργασίας της Ανάγνωσης

Σε περιοχές επίδοσης όπως η ανάγνωση και η ορθογραφία μπορεί να αναλυθούν τρία διαφορετικά επίπεδα, το επίπεδο *επάρκειας*, το επίπεδο της *γνωστικής λειτουργίας*, και το *νευρολογικό* επίπεδο.

Το επίπεδο της *επάρκειας* είναι ουσιώδες προκειμένου να οριστεί μια μαθησιακή δυσκολία. Το *γνωστικό* επίπεδο αποτελεί το πρώτο βήμα για την δημιουργία ενός μοντέλου της επεξεργασίας των πληροφοριών, στο οποίο παρουσιάζονται λειτουργικά καθορισμένα συστήματα, συνδυασμό με τα κανάλια επικοινωνίας τους.

Τέτοια μοντέλα είναι χρήσιμα για την κατανόηση του προβλήματος των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ένα πρωτότυπο παράδειγμα ενός τέτοιου σχήματος μας δίνει το λογογενικό μοντέλο που διατυπώθηκε από τους Mattis, French, Rapin (1975). Το μοντέλο αυτό σχεδιάστηκε για να ερμηνεύσει την επίδραση του περιεχόμενου στην ανάγνωση και στον προφορικό λόγο. Ο Morton υιοθέτησε την υπόθεση ότι η επαφή ανάμεσα στις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες και στην κεντρικά υποθηκευμένη αναπαράσταση εννοιών και λόγου μπορεί να επιτευχθεί με την αναγνώριση μιας λέξης ή ενός μορφήματος και του συστήματος απομνημόνευσης. Αυτό ο Morton το ονόμασε λογογενικό σύστημα. Από την εποχή του Morton και με τη βασική αυτή ιδέα έχουν προταθεί διάφορα σχήματα τα οποία διαφοροποίησαν και επεξεργάστηκαν το αρχικό. Στις επόμενες επεξεργασίες επιχειρήθηκε να διασαφηνιστούν οι διακρίσεις ανάμεσα στην αναγνώριση των ερεθισμάτων και το προϊόν της επεξεργασίας τους, ανάμεσα στην εικονιστική αναπαράσταση από την πλευρά της πρόσληψης και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από την πλευρά του προϊόντος.

Η οπτική πρόσληψη αποτελεί συνεργασία ανάμεσα στη λεξιλογική διαδικασία και στη μη λεξιλογική διαδικασία μετάφρασης γραφήματος φωνήματος. Σε ότι αφορά τις βασικές αναγνωστικές λειτουργίες έχει μικρή αξία να υποστηρίζει

κανείς την ύπαρξη κεντρικών συστημάτων συνέργειας ανάμεσα στην αναπαράσταση των εννοιών, την αναπαράσταση του λόγου, την οπτική ανάλυση και τον καθορισμό του έντυπου και γραπτού λόγου. Τα δύο πρώτα συστήματα δηλαδή οι αναπαραστάσεις των εννοιών και του λόγου ορίζονται ως σημασιολογικός και φωνολογικός επεξεργαστής ενώ το τρίτο ως οπτικός γραφημικός επεξεργαστής. Η διαφοροποίηση σε γραφημικός δηλώνει ότι ο επεξεργαστής αυτός εξειδικεύεται στο χειρισμό του έντυπου λόγου και λειτουργικά διαφέρει από τον οπτικό επεξεργαστή ο οποίος εξειδικεύεται στην ανάλυση και στον καθορισμό αντικειμένων.

- *Σημασιολογικός επεξεργαστής:* Το σύστημα αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως βάση για την κατανόηση και ως πηγή των προθέσεων οι οποίες μπορούν να εκφραστούν μέσω της ομιλίας ή της ενέργειας. Εμπεριέχεται στην εξειδίκευση των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, των λεκτικών εννοιών σε ότι αφορά αντικείμενα και δομημένες συντακτικά προτάσεις.
- *Φωνολογικός Επεξεργαστής:* Ο επεξεργαστής αυτός θεωρείται ως σύστημα παραγωγής ομιλίας το οποίο περιλαμβάνει μια αποθήκη λεξιλογίου, κανόνες γραμματικής και έκφρασης και ένα φωνητικό επίπεδο στην παρουσίαση του λόγου.
- *Οπτικός - γραφημικός επεξεργαστής:* Αποτελεί ένα σύστημα για την ανάλυση του έντυπου και γραπτού λόγου καθώς και για την αναγνώριση οικείων γραφικών μορφών συμπεριλαμβανομένων των γραμμάτων, ομάδων γραμμάτων, μορφημάτων και λέξεων. Μοντέλα αυτού του τύπου δίνουν τη δυνατότητα να διαβάσει κανείς τις λέξεις με τρεις τρόπους (Sparrow & Sats, 1970):
 - *Από το μορφικό στο σημασιολογικό:* Η λειτουργία αυτού του τρόπου απαιτεί την αναγνώριση μιας λέξης ή ενός μορφήματος με οπτική επεξεργασία και με μεταβίβαση ενός σήματος, το οποίο ορίζεται ως m από τον οπτικό στο σημασιολογικό επεξεργαστή. Οι λειτουργίες του σημασιολογικού επεξεργαστή μπορεί να ελέγχουν μια κινητική αντίδραση η οποία δηλώνει κατανόηση ή εκφράζει το αποτέλεσμα μιας κρίσης. Εναλλακτικά η μεταβίβαση μιας

πληροφορίας από τον σημασιολογικό στο φωνολογικό επεξεργαστή μπορεί να αποτελεί μια επιλογή είτε από την αποθήκη του λεξιλογίου είτε από την παραγωγή της ομιλίας.

- *Από το μορφικό στο φωνολογικό:* Ο τρόπος αυτός εξαρτάται από την αναγνώριση μιας λέξης ή ενός μορφήματος στον οπτικό-γραφικό επεξεργαστή και από τη μεταβίβαση ενός σήματος m προς το φωνολογικό επεξεργαστή, όπου μπορεί απευθείας να απευθυνθεί σε μια κατάλληλη είσοδο στην αποθήκη του λεξιλογίου και έτσι να παραχθεί ως μια φωνητική αντίδραση. (Sparrow & Sats, 1970)
- *Γραφο-φωνητική μετάφραση:* Η αναγνώριση γραφημάτων και συνδυασμών γραφημάτων στον οπτικό επεξεργαστή οδήγησε μεταβίβαση σημάτων G από το οπτικό-γραφικό στον φωνολογικό επεξεργαστή όπου μπορεί να απευθύνεται σε μια αποθήκη φωνητικών στοιχείων. Τα φωνητικά αυτά στοιχεία μπορεί να οργανωθούν σε σειρά και να χρησιμοποιηθούν για απευθείας έλεγχο της παραγωγής λόγου. Εναλλακτικά μπορεί να απευθύνονται στη λεξιλογική αποθήκη και να χρησιμεύουν για να επιλέγει ένα έργο από αυτήν.

Οι λειτουργίες του οπτικού – γραφημικού επεξεργαστή:

Ο οπτικός – γραφημικός επεξεργαστής αποτελεί ένα από τα δομικά στοιχεία του μοντέλου ερμηνείας της ανάγνωσης. Σε ένα ανώτατο επίπεδο περιλαμβάνει μια αναγνώριση χώρου ανάλογη με το οπτικό ερέθισμα του λογογενικού μοντέλου. Η λειτουργία του επεξεργαστή αυτού μπορεί να θεωρηθεί ως μετασχηματισμός ανεπεξέργαστων οπτικών δεδομένων σε μορφή αναγνωρίσιμη στο χώρο πχ. αφαιρετικοί οπτικοί κώδικες οι οποίοι σηματοδοτούν την οντότητα και τη θέση ενός γράμματος. Οι οδοί που ονομάζονται G και m από τον οπτικό στο φωνολογικό επεξεργαστή διακρίνονται ανάλογα με τα μεγέθη των γραφικών ενότητων που καθορίζουν. Στην οδό m οι γραφικές ενότητες

είναι ευρείες και ανταποκρίνονται σε σύνολα ή συνδυασμούς λέξεων. Στην οδό G μπορεί να είναι μικρά ή μεμονωμένα γραφήματα ή συνδυασμοί 2 – 3 γραμμάτων φωνηέντων ή συμφώνων.

Σύμφωνα με τους Bryant και Bradley (1983) το μοντέλο αυτό έχει εφαρμογή στην ερμηνεία της ανάγνωσης. Αναφέρεται και σε φωνολογικές και οπτικές στρατηγικές. Στη διαδικασία της ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε ο όρος *λιγογραφική στρατηγική* για να περιγράψει τη δυνατότητα ολικής αναγνώρισης των λέξεων και *αλφαβητική στρατηγική* για τη γραφοφωνητική μετάφραση. Γενικά σήμερα υποστηρίζεται ότι μια αναπτυξιακή ανάλυση μπορεί να προσαρμοστεί στο πλαίσιο της επεξεργασίας των πληροφοριών αν δέχεται ότι:

- μια στρατηγική αποτελεί μια έννοια της επεξεργασίας των πληροφοριών και
- για κάθε παιδί σε κάθε αναπτυξιακό επίπεδο υπάρχει ένα μοντέλο που καθορίζει τα συστήματα επεξεργασίας και τα βήματα που είναι κατάλληλα αυτό.

Η ανάπτυξη της ανάγνωσης περιλαμβάνει:

- Τη δόμηση ενός συστήματος ή υποσυστήματος επεξεργασίας αντίστοιχο με αυτό των ενηλίκων το οποίο όμως δεν υπάρχει στα πρώιμα στάδια της ανάγνωσης.
- Επέκταση των πηγών που είναι κατάλληλες για ένα ιδιαίτερο σύστημα ή υποσύστημα.
- Ποικιλία στρατηγικών οι οποίες χρησιμοποιούνται σε κάθε ιδιαίτερο σύστημα υποσύστημα.

Στο μοντέλο του Seymour ο φωνολογικός και ο σημασιολογικός επεξεργαστής αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την εκμάθηση της ανάγνωσης, εφόσον το παιδί κατέχει μια επεξεργασμένη γνώση του κόσμου και μπορεί να χρησιμοποιεί επαρκώς τον προφορικό λόγο κατά την είσοδο του στο σχολείο. Από άλλη μεριά ο οπτικό-γραφημικός επεξεργαστής αποτελεί βασικό συστατικό του μοντέλου ανάγνωσης των

ενηλίκων, εφόσον θεωρούμε ότι εξειδικεύεται στη γραφημική λειτουργία και όχι στην αναγνώριση αντικειμένων. Ο επεξεργαστής αυτός ο οποίος απουσιάζει από τα αρχικά στάδια της ανάγνωσης, προσεγγίζεται σταδιακά από το παιδί. Η δόμηση του είναι σύνθετο επίτευγμα, ουσιώδες όμως για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, και αρχίζει με τη διάκριση και αναγνώριση λέξεων από ένα αρχικό απλό λεξιλόγιο που έχει αποκτήσει το παιδί μέσα από εικόνες και καθημερινές καταστάσεις. Η δόμηση του γραφημικού επεξεργαστή εξαρτάται επίσης από την εδραίωση της αντιστοίχισης γραφήματος - φωνήματος. Οι Harris & Siray (1980) περιγράφουν το στάδιο εδραίωσης του γραφημικού επεξεργαστή ως ανάπτυξη μιας δεξιότητας διάκρισης γραφημάτων και συνδυασμού γραφημάτων που έχουν μια σταθερή σχέση με την εκφορά τους. Οι συνδυασμοί γραφημάτων αποτελούν τα ορθογραφικά πρότυπα σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο και κατηγοριοποιούνται ως: αρχικό σύμφωνο, τελικό σύμφωνο, φωνήεν. Τα πρότυπα αυτά προϋπάρχουν ως φωνολογικά στην ακουστική επεξεργασία και μεταφέρονται στον φωνολογικό επεξεργαστή.

Γενικά τα μοντέλα επεξεργασίας της ανάγνωσης μπορεί να ενταχθούν σε δύο κατηγορίες: **α)** σε μοντέλα που βασίζονται στον έντυπο λόγο και εμπεριέχονται στην ανάγνωση (γραμμικά μοντέλα) και **β)** σε μοντέλα που βασίζονται στην ενιαιοποίηση (κάθετα μοντέλα). Τα μοντέλα που βασίζονται στον έντυπο λόγο θεωρούν την ανάγνωση μια αντίστροφη διαδικασία που κινείται από τέτοιες μικρότερες ενότητες μιας πληροφορίας κειμένου, τα μεμονωμένα γράμματα, σε ευρύτερες ενότητες πληροφοριών. Οι έννοιες σχηματίζονται αφού καθοριστούν οι λέξεις. Τα μοντέλα που βασίζονται στην ενιαιοποίηση περιγράφουν την ανάγνωση ως κάθετη διαδικασία που εξαρτάται από τις προθέσεις του αναγνώστη. Ένας καλός αναγνώστης δεν διαβάζει κάθε λέξη αλλά επιλέγει όσες πληροφορίες του χρειάζονται για να κατανοήσει ένα κείμενο.

Τα γραμμικά μοντέλα τελευταία δίνουν έμφαση στην αλληλεξάρτηση των διαδικασιών υπεισέρχονται στην ανάγνωση. Το αλληλεπιδραστικό

μοντέλο περιλαμβάνει τέσσερα υποσυστήματα επεξεργασίας με τα οποία γίνεται κατανόηση η ανάγνωση (ορθογραφικός επεξεργαστής, φωνολογικός, επεξεργαστής εννοιών, επεξεργαστής περιεχομένου).

Η ανάγνωση είναι αρχικά μια οπτική ενέργεια, που αρχίζει με την οπτική επεξεργασία του έντυπου λόγου. Με την διδασκαλία και την πρακτική ο έμπειρος αναγνώστης αρχίζει να αναγνωρίζει και να αναπαριστά αυτόματα όχι μόνο μεμονωμένα γράμματα αλλά και συμβατικές ακολουθίες γραμμάτων. Η Adams υποστήριξε ότι οι συσχετίσεις αυτές είναι απαραίτητες για τη ρέουσα ανάγνωση. Υποστήριξε επίσης ότι η αδυναμία εδραίωσης του συσχετισμού γραμμάτων στη μνήμη υπογραμμίζει τη σύγχυση στη σειρά των γραμμάτων, χαρακτηριστικό σε πολλές περιπτώσεις δυσκολιών ανάγνωσης. Ο σημαντικότερος ρόλος του επεξεργαστή περιεχομένου είναι να διαλέγει τις κατάλληλες έννοιες για τις έντυπες λέξεις. Το μοντέλο της Adams υπογραμμίζει επίσης τη σημαντικότητα των φωνολογικών διαδικασιών στην ανάγνωση. Στην αλφαβητική γραφή τα γράμματα ή οι συνδυασμοί τους από μόνοι τους δεν αναπαριστούν ιδέες. Σε αντίθεση με την πεποίθηση ότι οι ρέοντες αναγνώστες αποκτούν την έννοια απευθείας από τον έντυπο λόγο, υπάρχει πιθανότητα όταν διαβάζουμε οικείες λέξεις είτε να τις συνδυάζουμε αυτόματα είτε με φωνολογική μετάφραση είτε να τις αποκωδικοποιούμε με οπτική αναγνώριση. Το ορθογραφικό και το φωνολογικό σύστημα συμβάλλουν στον έλεγχο και στη διατήρηση. Ατυχώς το μοντέλο της Adams δίνει μικρή έμφαση στον εννοιολογικό επεξεργαστή ο οποίος είναι υπεύθυνος για την εκμάθηση και επεξεργασία των εννοιών των λέξεων και μικρών σημασιολογικών ενοτήτων. Δίνει επίσης μικρή έμφαση στη συντακτική επεξεργασία η οποία μπορεί να περιγράψει ως γνώση των μοντέλων των προτάσεων. (Rubinovitch, 1959)

1.4.1.2 Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης

Η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης οδηγεί στο διαχωρισμό των παρεμβάσεων σε: **α)** διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες **β)** προσεγγίσεις που καλλιεργούν κυρίως τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

α) Βασικές δεξιότητες: Σύμφωνα με τη θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών (Samuels, 1979) η ανάγνωση απαιτεί το συγχρονισμό πολλών δεξιοτήτων σε μικρό χρονικό διάστημα. Όταν οι αναγνωστικές δεξιότητες πραγματοποιούνται με ακριβή, αυτοματοποιημένο και ταχύ ρυθμό τότε επιτυγχάνεται η ουσιαστική αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.

β) Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές: Εκτός από την ακριβή και γρήγορη ανάγνωση και την απόδοση νοήματος στις λέξεις, κατά την ανάγνωση απαιτούνται δεξιότητες όπως:

- η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης.
- η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων.
- η εύρεση από την πλευρά του αναγνώστη του σκοπού της ανάγνωσης.
- ο σχηματισμός υποθέσεων σχετικών με το περιεχόμενο του κειμένου.

Για τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων απαιτείται η εξοικείωση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες με γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που βασίζονται είτε στην επεξεργασία του κειμένου, είτε στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το κείμενο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πρόσφατης μετα-ανάλυσης η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες επιτυγχάνεται μέσω της σαφούς διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών που βασίζονται σε ερωτήσεις οργάνωσης του κειμένου (περίληψη) και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτορύθμισης (Antonίου, 2006).

Μέθοδοι

Οι μέθοδοι που αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την ενίσχυση της κατανόησης περιγράφονται στην συνέχεια: **α)** η ανάπτυξη του λεξιλογίου, **β)** η επανάληψη, και η **γ)** ανάκτηση της ανάγνωσης.

α) Ανάπτυξη Λεξιλογίου: Εδώ οι μαθητές εξασκούνται μέσω της άμεσης διδασκαλίας στον έλεγχο του περιεχομένου του κειμένου, της δομής της λέξης, της προφοράς της και της χρήση συγκεκριμένης αναφοράς (λεξικό, ερώτηση τρίτου προσώπου) ώστε να είναι ευκολότερη η κατανόηση του κειμένου.

β) Επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου, με ή χωρίς καθοδήγηση, συμβάλει στην ενίσχυση της ευχέρειας και ακρίβειας στην αποκωδικοποίηση και επομένως στην αναγνωστική κατανόηση.

Βήμα – βήμα: Εύρεση του λεξιλογίου

Καλώ τους μαθητές:

- να καταγράψουν την άγνωστη λέξη
- να αναζητήσουν κάποια νύξη / επεξήγηση εντός του κειμένου
- να καταγράψουν της νύξεις
- να σκεφτούν τη σημασία της λέξης
- να δοκιμάσουν να διαβάσουν το κείμενο με την επεξήγηση της άγνωστης λέξης και να ελέγχουν την κατανόηση τους.

γ) Ανάκτησης της Ανάγνωσης (Clay, 1991) εστιάζει επίσης στην ενίσχυση της κατανόησης μέσω της βελτίωσης της αποκωδικοποίησης αυθεντικών κειμένων.

Βήμα – βήμα: Ανάκτηση της Ανάγνωσης.

Ζητώ από το μαθητή

- να αναγνωρίσει την κατεύθυνση γραφής, τις ακολουθίες αντικειμένων και γραμμάτων και να εξετάσει το μέγεθος των γραμμάτων σε σχέση με το χαρτί.
- να γράψει μια ιστορία.
- να κάνει φωνιμική ανάλυση των λέξεων που έγραψε.
- να ξεχωρίσει τις προτάσεις του.
- να επανασυνδέσει το κείμενο του.

Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Οι στρατηγικές αυτές αφορούν στην επεξεργασία του κειμένου, στη χρήση ερωτήσεων αλλά και στο συνδυασμό αυτών στο πλαίσιο διδακτικών προγραμμάτων.

α) Η επεξεργασία κειμένου μέσα από την οποία ενισχύεται η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Εκτός από τη χρήση

αντιπροσωπευτικών εικόνων του κειμένου οι παρακάτω αποτελούν τις αποτελεσματικότερες πρακτικές:

- Οι νοητικές εικόνες προτρέπουν τους μαθητές να διακόπτουν την ανάγνωση και να φαντάζονται τις εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο.
- Οι οπτικο – χωρικοί οργανωτές (διαγράμματα, γραφήματα, σχήματα ή πίνακες) αποτυπώνουν τις σχέσεις των κεντρικών και υποστηρικτικών ιδεών ενός κειμένου και βοηθούν τους μαθητές να ανιχνεύουν ή να δημιουργούν αναλογίες, μεταφορές συμπεράσματα, τα οποία συνδέουν με την προσωπική τους εμπειρία και ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική τους κατανόηση (Πόρποδα, 2002).
- Τα εξωτερικά βοηθήματα συμβάλλουν στον εντοπισμό των βασικών σημείων ενός κειμένου και στην καλύτερη κατανόηση αυτού.

β) Η μέθοδος της **χρήσης ή κατασκευής ερωτήσεων**, η οποία βασίζεται στη σαφή διδασκαλία στρατηγικών αυτορύθμισης ή αυτο- ερωτήσεων.

Βήμα – βήμα: Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης

Καλώ τους μαθητές

- να διαβάσουν τον τίτλο και να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου. (Antoniou, 2006)
- να υποθέσουν την κεντρική ιδέα βάσει των εικόνων ή των βασικών εννοιών του κειμένου.
- να κατασκευάσουν ερωτήσεις για το περιεχόμενο του χωρίς όμως να το έχουν διαβάσει νωρίτερα.

Περίληψη: Η πιο αποτελεσματική μέθοδος για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η σαφής διδασκαλία στρατηγικών περίληψης αφηγηματικών ή πραγματολογικών κειμένων. Η μέθοδος βασίζεται στη χρήση ερωτήσεων που σχετίζονται με τη δομή του κειμένου (π.χ. δομή αφηγηματικού κειμένου: Ποιος; Που; Πότε; Τι έγινε; Πώς έληξε;), είτε με την εύρεση της κεντρικής ιδέας της κάθε παραγράφου και την τελική σύνοψη των ιδεών, είτε με τη δημιουργία ερωτήσεων για κάθε σημαντική πληροφορία και την απάντηση αυτών με παράφραση.

Κεντρική ιδέα: Η κεντρική ιδέα βασίζεται σε συγκεκριμένη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αρχικά καλούνται να βρουν και να υπογραμμίσουν την κεντρική ιδέα, στη συνέχεια να καταγράψουν τις βασικές πληροφορίες με δικά τους λόγια και τέλος να μελετήσουν τις πληροφορίες. Η διδασκαλία στρατηγικών εύρεσης της κεντρικής ιδέας αποτελεί εξίσου αποτελεσματική μέθοδο για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης.

Αιτιακές αποδόσεις: Όταν μάλιστα η διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών συνοδεύεται από την υποδειγματική διδασκαλία αιτιακών αποδόσεων (πχ. Προσπάθησα ικανοποιητικά και τα κατάφερα, καλά ως τώρα).

Αυτορύθμιση: Επίσης, η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ενισχύεται μέσω της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών αυτορύθμισης, μέσω της ενημέρωσης των μαθητών για το σκοπό της εφαρμογής των στρατηγικών αυτορύθμισης και της χρήσης προκαταβολικών οργανωτών. Για παράδειγμα για την στήριξη της αυτορύθμισης των μαθητών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο σελιδοδείκτης αυτορύθμισης του προγράμματος «Ντέντεκτιβ των κειμένων» όπου οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν κάθε κουτάκι μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής της κάθε στρατηγικής (Αντωνίου, 2006).

Βήματα ελέγχου των «Ντέντεκτιβ των κειμένων»

Σελιδοδείκτης αυτορύθμισης:

- Πριν από την ανάγνωση παρατηρώ την επικεφαλίδα και κάνω υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου.
- Διαβάζω το κείμενο μια φορά και βρίσκω τις δυσκολίες του κειμένου.
- Μετά την πρώτη ανάγνωση απαντώ τις παρακάτω ερωτήσεις:
 - Ταιριάζουν οι υποθέσεις μου με το περιεχόμενο του κειμένου;
 - Ποια άλλη επικεφαλίδα θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω;
 - Γνωρίζω όλες τις δύσκολες λέξεις;
 - Ελέγχω την δομή του κειμένου:
 - § Είναι αφηγηματικό κείμενο;
 - § Είναι πραγματικό κείμενο;
- Διαβάζω δεύτερη φορά το κείμενο και κάνω την περίληψη του αφηγηματικού ή πραγματολογικού κειμένου.

- Αφού γράψω την περίληψη ελέγχω αν:
 - Για αφηγηματικό κείμενο, βρίσκονται όλες οι σημαντικές πληροφορίες στην περίληψη μου;
 - Είναι η περίληψή μου μικρότερη από το κείμενο;
 - Μπορώ να θέσω στον εαυτό μου 3 – 5 ερωτήσεις για το κείμενο και να τις απαντήσω;

Αναγνωστικό Πρόγραμμα: Ένα από τα αποτελεσματικότερα προγράμματα ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η αμοιβαία διδασκαλία (Palincsar & Brown, 1984) η οποία βασίζεται στην διδασκαλία τεσσάρων στρατηγικών:

Βήμα- Βήμα: «Αμοιβαία διδασκαλία»

- Ζητώ από τους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο σιωπηλά.
- Εξηγώ τη σημασία, τη χρησιμότητα και κάνω υποδειγματική διδασκαλία των στρατηγικών; Περίληψη, εύρεση των δυσκολιών, παραγωγή και γενίκευση ερωτήσεων και προβλέψεις σχετικές με το κείμενο, λεκτικοποιώντας τη σκέψη μου κατά την εφαρμογή των στρατηγικών.
- Καλώ τους μαθητές να κάνουν περίληψη προσδιορίζοντας και παραφράζοντας τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου.
- Ζητώ από τους μαθητές να εντοπίσουν τις δυσκολίες του κειμένου.
- Καλώ τους μαθητές να κάνουν παραγωγή και γενίκευση ερωτήσεων.
- Καλώ τους μαθητές να κάνουν υπόθεσης για το περιεχόμενο.
- Παράλληλα καθοδηγώ και διορθώνω τους μαθητές.
- Ζητώ από τους μαθητές να εφαρμόσουν τις στρατηγικές σε νέο κείμενο χωρίς τη βοήθεια μου.

Αντίστοιχα το πρόγραμμα **ΕΔΑΠΑ** (SQR3 – Survey, Question, Read, Recite, Review) βασίζεται στη διδασκαλία πέντε στρατηγικών:

- **Επισκόπηση** του κειμένου (τίτλος, πλαγιότιτλοι, εισαγωγή, υπογραμμισμένες λέξεις, διαγράμματα κλπ)

- **Δημιουργία ερωτήσεων** (με βάση τον τίτλο ή τη δομή του κειμένου, είτε για κάθε πρόταση ή για κάθε παράγραφο)
- **Ανάγνωση** (και ταυτόχρονη απάντηση των ερωτήσεων που τέθηκαν)
- **Παράφραση** (εντοπισμός των βασικών σημείων)
- **Ανασκόπηση** (ανάγνωση των βασικών σημείων και ερωτήσεων με σκοπό να απαντήσουν χωρίς δεύτερη ανάγνωση)

Το αναγνωστικό πρόγραμμα «*Ντέντεκτιβ των κειμένων*» (Αντωνίου, 2006) για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βασίζεται στη σαφή διδασκαλία 4 μεθόδων κατανόησης για πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Οι μαθητές υποδύονται τους ντέντεκτιβ και καλούνται να λύσουν μία υπόθεση ώστε να παρακινηθούν αποκτώντας ένα ρόλο και έχοντας συγκεκριμένους στόχους.

Γραμματική ιστορίας

Η γραμματική ιστορίας (Carnine & Kinder, 1985) αποτελεί ένα πρόγραμμα ενίσχυσης αναγνωστικής κατανόησης κυρίως των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας (Σχήμα 1, βλέπε παράρτημα) κατά την ανάγνωση απαντώντας πέντε βασικές ερωτήσεις:

- Ποιο είναι το σκηνικό της ιστορίας; (Ποιος; Που; Πότε;)
- Ποιο είναι το πρόβλημα στην ιστορία;
- Ποιοι είναι οι στόχοι;
- Τι ενέργειες γίνονται;
- Πώς λήγει η ιστορία;

1.4.1.3 Φωνολογική επίγνωση

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) η φωνολογική επίγνωση είναι μια ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως οι συλλαβές και τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από την ικανότητα κατανόησης της σημασίας των λέξεων.

Όμως η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα τα οποία σχετίζονται με την μάθηση της ανάγνωσης, και είναι τα εξής:

- η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου,
- η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου,
- η επίγνωση της δομής στο επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και συλλαβικής δομής.

1.4.1.3.1 Διαγνωστική αξιολόγηση της Φωνολογικής Επίγνωσης

Η αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να θεωρείται μια από τις πρώτες και βασικές ενέργειες του δασκάλου:

α) Στο επίπεδο της επιγλωσσικής επίγνωσης πρώτα με συλλαβές και μετά με:

- το τεστ διάκρισης του διαφορετικού,
- το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά
- το τεστ επισήμανσης ομοιοκαταληξίας

β) Στο επίπεδο μεταγλωσσικής επίγνωσης (πρώτα με συλλαβές και μετά με φωνήματα):

- Με το τεστ κατάτμησης
- Με το τεστ σύνθεσης
- Με το τεστ απαλοιφής
- Με το τεστ αντιστροφής

(Πόρποδας, 2002)

Παράδειγμα αξιολόγησης φωνολογικής επίγνωσης:

Διαδικασία:

Η αξιολόγηση γίνεται αποκλειστικά προφορικά. Οι μαθητές δε βλέπουν τις λέξεις, αλλά τις ακούν ή βλέπουν την εικόνα τους (**χωρίς** τη λέξη γραμμένη από κάτω). Επίσης, κατά την ανάλυση λέξεων σε συλλαβές ή φωνήματα, τα παιδιά μπορούν να χτυπούν παλαμάκια, να χρησιμοποιούν κύβους ή άλλα αντικείμενα. Ακόμη, στη σύνθεση συλλαβών ή φωνημάτων σε λέξεις, μπορούν να χρησιμοποιηθούν κούκλες, «ρομπότ» κ.ά. που υποτίθεται πως μιλούν αργά και τα παιδιά πρέπει να τα κατανοήσουν. Γενικά, στην αξιολόγηση (αλλά και τη διδασκαλία) της φωνολογικής επίγνωσης, οι δημιουργικές ιδέες των εκπαιδευτικών μπορούν να δώσουν στη διαδικασία παιγνιώδη μορφή.

✓ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΕΞΗΣ ΣΕ ΣΥΛΛΑΒΕΣ

- ∅ Θέλω να χωρίσεις σε κομματάκια τη λέξη που θα σου πω και να μου τα πεις ένα ξεχωριστά, όπως στο παράδειγμα που θα κάνουμε.

Παράδειγμα: μπάλα μπά-λα, ελάφι ε-λά-φι, τηλέφωνο τη-λέ-φω-νο.

Όλα, μάτι, στρώνω, όνομα, χάλασε, φορητό, ελέφαντας, περιστέρι, καταστρέφω.

✓ ΣΥΝΘΕΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ

- ∅ Άκουσε αυτό που θα πω και βρες τη λέξη, όπως στο παράδειγμα που θα κάνουμε.

Παράδειγμα: που-λι πουλί, λου-λού-δι λουλούδι, μά-θη-μα μάθημα
μύ-γα, νύ-χι, ψή-νω, τού-βλο, πο-τά-μι, κι-θά-ρα, φα-γη-τό, α-θλη-τής.

✓ ΕΥΡΕΣΗ ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑΣ

- ∅ Άκουσε τα ζευγάρια λέξεων που θα σου πω και πες μου αν ταιριάζουν.

Παράδειγμα: μαρούλι – χερούλι (ταιριάζουν), μήλο – ξύλο (ταιριάζουν),
μπουκάλι – βιβλίο (δεν ταιριάζουν)

χέρι – ταίρι

τραγούδι – γαρίδα

τόνος – πόνος

αστείο – σχολείο

σανίδα – νησίδα

Καπέλο – πινέλο

✓ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑΣ

∅ Θα σου λέω ένα μισοτελειωμένο ποιηματάκι και εσύ θα το συμπληρώνεις.

Παράδειγμα: Κάτω από το κρεβατάκι / βρήκα εχθές ένα ...(σκυλάκι ή φιογκάκι ή αστεράκι)

Θέλω να φάω μια σαλάτα / ή αλλιώς μία

Ήρθε ένας ποντικούλης / που ήτανε πολύ

Δε μου αρέσει να σκουπίζω, ούτε και να

✓ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

∅ Θα σου πω τρεις λέξεις και θα μου βρίσκεις ποια δε ταιριάζει.

Παράδειγμα: σύκο – σύρμα – τόξο (δεν ταιριάζει το τόξο),

καπέλο – κανάτα – βιβλίο (δεν ταιριάζει το βιβλίο)

κήπος – Κίνα – πηλός

καρέκλα – πιρούνι – πυρετός

σώμα – ρόδι – σόλα

Φιδάκι – θάλασσα – φυλάω

✓ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

∅ Θα σου πω τρεις λέξεις και θα μου βρίσκεις ποια δε ταιριάζει.

Παράδειγμα: δώρο – κάρο – πανί (δεν ταιριάζει το πανί)

σανός – θείος – μονός (δεν ταιριάζει ο θείος)

φέτα – γάτα – χέρι

ζυμάρι – γαϊδούρι – καλάμι

ζάρι – ξύδι – χάδι

βύσσινο – καράβι – άφθονο

✓ ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

∅ Θα σου πω μερικές λέξεις και θέλω να μου πεις αυτό που μένει αν βγάλουμε το πρώτο κομμάτι τους.

Παράδειγμα: κάτω-...τω, ποτήρι-...τήρι

Κερί.....

ταξίδι.....

κάδρο.....

δασκάλα.....

✓ ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

∅ Θα σου πω μερικές λέξεις και θέλω να μου πεις αυτό που μένει αν βγάλουμε το τελευταίο κομμάτι τους.

Παράδειγμα: μάνα – μα..., βαρέλι – βαρέ...

νίκη..... γαλανός..... βρέχω.....
προτιμώ.....

✓ ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

∅ Θα σου πω κάποιες λέξεις και θα μου λες αυτό που γίνεται, αν βάλουμε στην αρχή το κομματάκι που θα σου πω.

Παράδειγμα: τάτα (+πα) = πατάτα, σήμα (+μα) = μάσημα

λινο (+σε) = ρεμα (+φο) = νικι (+μα) =

χανο(+λα) = ράφι(+χω) = χυνε(+πα) =

✓ ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

∅ Θα σου πω κάποιες λέξεις και θα μου λες αυτό που γίνεται, αν βάλουμε στο τέλος το κομματάκι που θα σου πω.

Παράδειγμα: ρίγα (+νη) = ρίγανη, γύρι (+ζω) = γυρίζω

λεμό (+νι) = λιμα (+νι) = δοξα (+ρι) =

ζυγω(+νω) = σακα(+κι) = φωτι(+ζω) =

✓ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

∅ Θα σου πω μερικές λέξεις και κάθε φορά θα μου λες ποιά φωνή ακούς πρώτη.

Παράδειγμα: έχω – ε, ζάχαρη – ζ

αβγό..... εκδρομή..... σήμερα..... θύμωσα..... τρύπα.....
κλειδώνω.....

✓ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΕΛΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

∅ Θα σου πω μερικές λέξεις. Κάθε φορά θα μου λες ποια φωνή ακούς τελευταία.

Παράδειγμα: αυλή – η, λύκος – ς

σόμπα..... αφτί..... έργο..... αργός..... πάρε..... μιλούν.....

✓ ΣΥΝΔΕΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

∅ Θα σου πω μερικές φωνούλες στη σειρά και μάντεψε ποιά λέξη λέω.

Παράδειγμα: έ-λ-α = έλα, ρ-ύ-ζ-ι = ρύζι

έ-ν-α =..... ώ-ρ-α =..... β-ή-χ-ω =..... π-ε-ντ-ε =.....

τ-ρ-ε-χ-ω =..... κ-ο-λ-π-ο =.....

✓ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΕΞΗΣ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ

∅ Θα σου πω μερικές λέξεις και θέλω να μου τις πεις αργά, λέγοντας μία μία φωνή ξεχωριστά.

Παράδειγμα: σαν = σ-α-ν, βίδα = β-ι-δ-α

όλο =..... εγώ =..... πόλη =..... χθες =.....

γέρος =..... νότος =

✓ ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

∅ Θα σου πω κάποιες λέξεις και θα μου λες αυτό που μένει, αν βγάλουμε την πρώτη φωνή.

Παράδειγμα: Γάλλος = άλλος, σέλα = έλα

Μίσος =..... Βόλος =..... Νάσος =..... σίχος =.....

χρήμα = κάστρο =.....

✓ ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

∅ Θα σου πω κάποιες λέξεις και θα μου λες αυτό που γίνεται, αν βάλουμε στην αρχή μια φωνή που θα σου πω.

Παράδειγμα: το (σ) στο όλα = σόλα, το (κ)στο όλα = κόλλα

ρέμα (+κ) =..... χύμα (+σ) =..... ένα (+π) =..... ρίζα (+μπ) =.....

άρπα (+σ) =..... ώρα (+μπ) =.....

✓ ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΤΕΛΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

∅ Θα σου πω κάποιες λέξεις και θα μου λες αυτό που μένει, αν βγάλουμε την τελευταία φωνή.

Παράδειγμα: δρόμος = δρόμο, σελίδα = σελίδα

Μωρό..... γράφει..... σίδηρο..... μητέρας..... σταφύλι.....
κίνητρο.....

✓ ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΜΕΣΑΙΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

∅ Θα σου πω κάποιες λέξεις και θα μου λες αυτό που μένει, αν βγάλουμε αυτό που θα σου πω.

Παράδειγμα: πέτρα (χωρίς ρ) = πέτα, πτηνό (χωρίς τ) = πηνό

ρεύμα (χωρίς β)..... βγάζω (χωρίς γ).....

φρύδι (χωρίς ρ)..... κάδρο (χωρίς δ).....

κόσκινο (χωρίς σ) σούβλα (χωρίς β).....

✓ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

∅ Πες αυτό που ακούς ανάποδα.

Παράδειγμα: σα = ας, θα = αθ

και..... το..... ναι.....

από..... εσύ..... όχι.....

1.4.1.4 Συλλαβική Επίγνωση

Συνήθως αυτή η επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποίηση ότι η προφορική λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα, και μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές της κάθε λέξης. Σε σύγκριση με την φωνιμική επίγνωση, η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου είναι αρκετά πιο εύκολη και αυτό αποκτάται νωρίτερα από τη φωνιμική επίγνωση. Αυτή η ευκολία που υπάρχει στην απόκτηση της συλλαβικής επίγνωσης ίσως οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου, με αποτέλεσμα να είναι πολύ πιο εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες. Και όταν ένα παιδί θέλει να αναλύσει μια πολυσύλλαβη

προφορική λέξη στις συλλαβές της (πχ. η λέξη καλημέρα), αυτό μπορεί να το καταφέρει αρθρώνοντας τη λέξη τμηματικά (πχ./κα/-/λη/-/με/-/ρα/), χωρίς όμως να είναι αναγκαίο να αποκτήσει πρόσθετη ικανότητα για το νοητικό χειρισμό της αναπαράστασης των δομικών στοιχείων του λόγου.

(Wagner & Torgesen, 1987)

1.4.1.5 Φωνημική επίγνωση

Συνήθως αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, να μπορεί δηλαδή (να αναλύει και να συνθέτει) στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Όπως ένα παιδί δεν έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη π.χ. Γάλα αποτελείται από φωνημικά στοιχεία /γ/-/α/-/λ/-/α/ ή η λέξη π.χ. /γάτα/ από τα φωνημικά στοιχεία /γ/-/α/-/τ/-/α/, ωστόσο μπορεί να αντιλαμβάνεται την φωνημική διαφορά που υπάρχει μεταξύ αυτών των δύο λέξεων (δηλαδή στο φώνημα /λ/ στη λέξη /γάλα/ και στο φώνημα /τ/ στη λέξη /γάτα/), η οποία τις διαφοροποιεί σημασιολογικά και καθιστά δυνατή – και μάλιστα εύκολη τη χρήση τους από το παιδί τόσο στην πρόσληψη (κατανόηση) όσο και στην παραγωγή (ομιλία) του προφορικού λόγου.

Συνήθως το παράδοξο είναι ότι η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνημική δομή των λέξεων είναι αρκετά δύσκολη, γιατί στον προφορικό λόγο που χρησιμοποιούν τα παιδιά (π.χ. Στη προφορά μιας λέξης), οι φωνημικές μονάδες δεν είναι χωρισμένες, αλλά μάλλον συμπεφέρονται.

Για να αποκτήσουν τα παιδιά επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν και να συνθέτουν τη φωνημική δομή της λέξης, δηλαδή να αποκτήσουν επίγνωση για κάτι το οποίο από τη φύση του δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντηλυπτό. Και έτσι η απόκτηση της ικανότητας για επίγνωση της φωνημικής δομής της λέξης του προφορικού λόγου, μπορεί να εξηγηθεί μόνο ως αποτέλεσμα ανάπτυξη της ικανότητας για εκτέλεση νοητικών διεργασιών στην αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του λόγου. (Πόρποδας, 2002)

Όπως αναφέρει ο Πόρμποδας (2002) η άποψη που υπάρχει για την αιτιώδους σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης βασίζεται κυρίως στην υπόθεση πως προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν τις γραπτές λέξεις της γλώσσας τους χρειάζονται να έχουν αποκτήσει γνώση για τη συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η απόκτηση αυτής της γνώσης για τη γραφημική – φωνημική αντιστοιχία διευκολύνεται από την επίγνωση του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. (Gough.& Hilliger, 1980)

Η γραμμική σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφηματικής – φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης στηρίζεται σε εξής διαπιστώσεις:

1. ότι η γνώση της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας.
2. ότι οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί από τους αδύνατους αναγνώστες στην εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση.
3. η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης κατά τα αρχικά συνήθως στάδια της ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόγνωσης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης.
4. οι πιο επιτυχημένοι αναγνώστες είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση. (Morais, 1987)

1.4.1.6 Εκπαιδευτική αντιμετώπιση

Όλες οι διδακτικές μεθοδολογίες κατάκτησης της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη βασική θεωρητική τους τοποθέτηση, αναφέρονται στην εξοικείωση των μαθητών με τη φωνολογική δομή των λέξεων. Η Montessori καλλιεργούσε τη φωνολογική συνειδητοποίηση ζητώντας από τα παιδιά να επαναλαμβάνουν το φθόγγο κάθε γράμματος, δηλαδή ανέλυαν φωνολογικά τη λέξη ενώ προσπαθούσαν να τη γράψουν. Η ολική ή αναλυτική μέθοδος ξεκινούσε από την πρόταση, η διδακτική επεξεργασία της οποίας κατέληγε σταδιακά από τη λέξη,

στις συλλαβές της, στα γράμματά τους και στο φθόγγο που καθένα αναπαριστά. Όπως γίνεται φανερό, με συνθετικό ή αναλυτικό τρόπο, η διδασκαλία της φωνολογικής ευαισθητοποίησης στηρίχθηκε στην άμεση σύνδεση γράμματος με φώνημα. Ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο περιλαμβάνει κατευθυνόμενες δραστηριότητες – ασκήσεις διαταγμένες σε βήματα προκειμένου ο στόχος να προσεγγιστεί σταδιακά. Προκειμένου να ξεπεραστεί η κριτική που εστιάζει στην κούραση που θα προκύψει από την εμπλοκή του παιδιού σε τεχνικές δραστηριότητες και την αποθάρρυνση του από τον αυτόβουλο χειρισμό του γραπτού λόγου – τη μη δημιουργία συνειδητού αναγνώστη με άλλα λόγια (Taylor, 1998) – οι τελευταίες παρουσιάζονται με παιγνιώδη τρόπο με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και σε κάθε περίπτωση σε πλαίσιο κατανοητό από τα παιδιά ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους.

Η **μέθοδος Elkonin** (1973) εστιάζει στην αισθητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων και αποτελεί στοιχείο των περισσότερων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων της φωνολογικής επίγνωσης. Οι δραστηριότητες αισθητοποίησης της φωνημικής δομής των λέξεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διδακτικά προγράμματα για μαθητές που δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη φωνημική δομή και εκδηλώνουν λάθη προσθέσεων, αφαιρέσεων, αντιμεταθέσεων και αντικαταστάσεων στην αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία.

Βήμα-βήμα: Η μέθοδος Elkonin

1. Ξεκινώ με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία απεικονίζεται ένα αντικείμενο και συνοδεύεται από επάλληλα τετράγωνα. Τόσα όσα και τα φωνήματα του ονόματος του εικονιζόμενου αντικειμένου.
2. Ζητώ από το μαθητή να εκφέρει τα φωνήματα της λέξης και για καθένα από αυτά να τοποθετεί στο συγκεκριμένο τετράγωνο ένα πουλί.

Η μέθοδος Elkonin μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες παραλλαγές. Στα αρχικά επίπεδα τα τετράγωνα μπορεί να είναι του ίδιου μεγέθους, να μην υποβάλλουν δηλαδή την ορθογραφική εικόνα της λέξης. Η μέθοδος Elkonin χρησιμοποιείται σε ποικιλία δραστηριοτήτων που βοηθούν τόσο στη διδασκαλία

εκμάθησης γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, όσο και στην εξάσκηση στη διάκριση ομοιοκαταληξιών και παρηχήσεων.

1.4.1.6.1 Τεχνικές Εκπαιδευτικής Αντιμετώπισης

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχτεί είτε σε τμήμα είτε ατομικά. Σε κάθε περίπτωση, ο χειρισμός συλλαβών είναι ευκολότερος από το χειρισμό φωνημάτων, για αυτό το λόγο, προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές με το χειρισμό μιας τεχνικής αυτό είναι πρόσφορο να πραγματοποιείται αρχικά σε επίπεδο συλλαβής και στη συνέχεια σε επίπεδο φωνήματος (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία όταν οι δραστηριότητες αποτελούν μέρος ενός σεναρίου: για παράδειγμα, η ανάλυση λέξεων στα φωνήματά της, μπορεί να μεταλλαχθεί σε αίνιγμα, μαγικά λόγια ή προσπάθεια παραπλάνησης. Παραλλαγή της «τυφλόμυγας» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ασκηθεί η ανάλυση και η σύνθεση. Η «τυφλόμυγα» πιάνει δύο παιδιά και προσπαθεί να φτιάξει το όνομα του ζευγαριού παίρνοντας την πρώτη συλλαβή από το όνομα του κάθε παιδιού συνδυάζοντας την ανάλυση και τη σύνθεση συλλαβών. Οι παρακάτω τεχνικές αποτελούν δραστηριότητες που είναι δυνατό να υλοποιηθούν είτε ως παιχνίδι είτε ως τεχνική άσκηση.

Ευκαιρία για φωνολογική επεξεργασία μπορεί να δοθεί και από **καθημερινές τεχνικές ή δραστηριότητες**. Η **ανάλυση λέξεων** στα φωνήματά της μπορεί να ξεκινήσει με λέξεις που φανερώνουν *φαγώσιμα*, όπως η λέξη μήλο και που πρέπει να κοπούν σε κομμάτια για να φαγωθούν. Επίσης, παιχνίδια όπως του χορού των μαθητών γύρω από *καρέκλες* που είναι κατά μία λιγότερες από τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να οπτικοποιηθεί η **αφαίρεση φωνημάτων**.

| Δεξιότητα | Επίπεδο | Δραστηριότητα |
|------------------|--|---|
| Ανάλυση | Προτάσεις σε λέξεις, Λέξεις σε συλλαβές, Συλλαβές σε φωνήματα, Λέξεις σε φωνήματα | Τόμπολα αντιστοίχισης Κύβοι (εξάσκηση στο ίδιο διαφορετικό με χρωματιστούς κύβους) Ρίψης κορυνών ανάλογων σε αριθμό με φωνήματα της λέξης Προφορικές |
| Σύνθεση | Συλλαβών σε λέξη, Φωνημάτων σε λέξη | Τόμπολα αντιστοίχισης Κύβοι, κούκλες. Προφορικές |
| Ομοιοκαταληξία | Λέξεων | Τόμπολα αντίστοιχης Κύβοι, κούκλες, Προφορικές |
| Διάκριση θέσης | Συλλαβής φωνήματος | Τόμπολα αντιστοίχισης, κύβοι Κάρτες, προφορικές |
| Αφαίρεση | Συλλαβής φωνήματος | Τόμπολα αντιστοίχισης, Κύβοι, ρίψεις, κούκλες, Προφορικές. |
| Πρόσθεση | Συλλαβής φωνήματος | Κύβοι, Προφορικές |
| Αντιστροφή | Συλλαβής φωνήματος | Κύβοι Προφορικές |
| Αντικατάσταση | Συλλαβής, φωνήματος | Κύβοι, προφορικές |

*Πίνακας 3: Δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης
(προσαρμογή από το άρθρο των Παντελιάδου Σ. & Μπέλιου Β., 2005)*

1.4.1.6.2 Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση Δυσκολιών Αναγνώρισης Γραμμάτων

Κατά την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αναγνώριση και των φθογγικών προσδιορισμό των γραμμάτων, κατά κανόνα η διδασκαλία και εξάσκηση του παιδιού αρχίζει μετά φωνήεντα (α,ε,ι,ο) με παράλληλη αξιοποίηση των συμφώνων που έχουν μεγαλύτερη συχνότητα. Σκοπός της διδασκαλίας ενός γράμματος είναι να διευκολύνουμε το παιδί να συγκράτηση στη μνήμη του τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του γράμματος κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να αναγνωρίζει ή και να ανακαλεί (από την μνήμη του) το συγκεκριμένο γράμμα. Εδώ ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν καλύτερα αν προσέξει τα εξής σημεία:

- Τα γράμματα να έχουν μεγάλο μέγεθος ώστε να είναι ευδιάκριτα τα χαρακτηριστικά τους στοιχεία.
- Να επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά στοιχεία του κάθε γράμματος.
- Να συμμετέχουν κατά το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις στη πρόσληψη του κάθε γράμματος (π.χ. Όραση, ακοή, αφή)
- Να γίνεται συστηματική άσκηση για την αναγνώριση και ανάκληση της γραφημικής και φωνημικής ταυτότητα του κάθε γράμματος. (Πόρποδας, 2002)

1.4.1.6.3 Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση Δυσκολιών Ανάγνωσης Συλλαβών

Οι ασκήσεις ανάγνωσης των συλλαβών (οι οποίες μπορούν να συντάσσονται από το δάσκαλο για την αναγνωστική εξάσκηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες) θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να έχουν τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

- Να περιλαμβάνουν συλλαβές αποτελούμενες από δύο γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν) (ΣΦ) (π.χ. λα, μα, κα, κ.τ.λ), καθώς και τα φωνήεντα που έχουν θέση συλλαβής.
- Το κάθε σύμφωνο να χρησιμοποιείται με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς φωνηέντων, τα οποία, βεβαίως, θα πρέπει να είναι ίδια γνωστά (π.χ. τα, τε, το, τι κ.τ.λ.)

- Το κάθε φωνήεν να χρησιμοποιείται με όλα τα ήδη γνωστά σύμφωνα (π.χ. τα, κα, να, ρα, πα, τι, κι, νι, ρι, πι, κ.τ.λ.)
- Μετά την διδασκαλία των γραμμάτων (ς) και (ν), μπορεί σταδιακά να αρχίσει η εισαγωγή συλλαβών με τρία γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο) (ΣΦΣ) (π.χ. μας, μες, τον, της, τις, τας, κ.τ.λ.)
- Η χρησιμοποίηση συλλαβών με δύο σύμφωνα-φωνήεν (ΣΣΦ) (π.χ. στα, στο, τρα, τρε, .κ.τ.λ) ή με δύο σύμφωνα-φωνήεν-σύμφωνο (ΣΣΦΣ) (π.χ. στις, στον, προς, κ.τ.λ.) ή ακόμα και με τρία σύμφωνα-φωνήεν (ΣΣΣΦ) (π.χ. στρα, στρι, κ.τ.λ), θα αρχίσει αργότερα και μόνο εφόσον το παιδί έχει διδαχθεί τα αντίστοιχα γράμματα και έχει ήδη εισαχθεί στην ανάγνωση μικρών και απλών λέξεων (Πόρποδας, 2002)

1.4.1.6.4 Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση Δυσκολιών Ανάγνωσης Λέξεων

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) κατά την διαδικασία εξάσκησης του παιδιού με την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, στην αρχή θα πρέπει να γίνεται παρουσίαση μιας μόνο λέξης, στη συνέχεια μιας άλλης νέας λέξης, καθώς και της προηγούμενης. Ανάλογα και με τον βαθμό μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού, θα είναι χρήσιμο να συνεχίζεται η άσκηση του παιδιού με συλλαβές, καθώς και η ανάλυση και η σύνθεση των πρώτων παρουσιαζόμενων λέξεων σε συλλαβές και γράμματα. Αυτή όμως παράλληλα η επανάληψη καθιστά δυνατή την παρουσίαση νέων λέξεων, και την δημιουργία μικρών φράσεων. Με δεδομένο πως τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται αρκετό χρόνο για να αποκωδικοποιήσουν έστω και απλές λέξεις, συνήθως το μέγεθος των φράσεων που θα δίνεται στα παιδιά για ανάγνωση θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε για την ολοκλήρωση της ανάγνωσης τους, να μην παραβιάζεται η χρονική διάρκεια της συγκράτησης των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη και να μη δυσκολεύεται η κατανόηση της κάθε φράσης. Οι ασκήσεις που θα δίνονται σε κάθε παιδί θα πρέπει να αξιοποιούν τις γνώσεις που έχει αποκτήσει μέχρι τότε για τα γράμματα, τις συλλαβές, τις λέξεις, και να ανταποκρίνονται στις ικανότητες, δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού. Η κατ' αυτόν τον τρόπο εξατομίκευση των ασκήσεων θα δώσει την δυνατότητα στον κάθε μαθητή όχι μόνο να ενισχύσει την

αυτοπεποίθησή του, αλλά και να αποκτήσει και τον επόμενο στόχο. Έτσι το παιδί που αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες αισθάνεται ότι μπορεί ήδη να διαβάσει και ότι μπορεί να μάθει ήδη περισσότερα.

1.4.2 Μαθησιακές Δυσκολίες στην παραγωγή Γραπτού Λόγου

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμφανίζουν προβλήματα και στην *παραγωγή του γραπτού λόγου*, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή ή τη γραπτή έκφραση παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό (Παντελιάδου, 2000). Τα προβλήματα αυτά αφορούν τόσο σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η *ορθογραφία*, το *συντακτικό* και η *οργάνωση* του γραπτού λόγου, όσο και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από τους τυπικούς συμμαθητές τους συχνά στην ορθογραφία, στη σωστή χρήση των σημείων στίξης και το διαχωρισμό των γραμμάτων σε κεφαλαία και μικρά. Η γραφή με το χέρι είναι επίσης προβληματική, αργή και δυσανάγνωστη (Graham & Harris, 2002).

Οι δυσκολίες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή εμφανίζονται σε όλες τις φάσεις της γραφής, δηλαδή στο σχεδιασμό, στην καταγραφή, στην επανεξέταση και στην επιμέλεια ενός κειμένου. Συνήθως οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αφιερώνουν χρόνο στον προγραμματισμό του γραπτού κειμένου και ξεκινούν χωρίς σχεδιασμό τη συγγραφή ενός θέματος (Παντελιάδου, 2000), ενώ δεν θέτουν στόχους για την συγγραφή των ιδεών τους βάσει των απαιτήσεων του κειμένου. Δεν αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και δεν προσαρμόζουν το ύφος του κειμένου με βάση τους αναγνώστες στους οποίους απευθύνονται (Berninger & Swanson, 1994).

Παράλληλα, η αδυναμία που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αποδώσουν γραπτώς τις ιδέες τους πάνω σε ένα θέμα και η χρήση μη λειτουργικών στοιχείων γραφής στο κείμενό τους, υπογραμμίζει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη φάση της καταγραφής (Quinlan, 2004). Η αδυναμία αυτή εστιάζεται τόσο στην ικανότητα συσχέτισης των ιδεών με το κείμενο (*text generation*), δηλαδή στη μετατροπή των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις,

όσο και στην καταγραφή (transcription), κατά την οποία αυτές οι αναπαραστάσεις αποκτούν γραπτή μορφή (Berninger & Swanson, 1994). Τα κείμενά τους συχνά συμπεριλαμβάνουν άχρηστες πληροφορίες ή μη λειτουργικό υλικό, καθώς αδυνατούν να συγκροτήσουν στη μνήμη τους πληροφορίες σχετικές με το θέμα ανάπτυξης. Επίσης, η προηγούμενη γνώση τους πάνω στο θέμα είναι περιορισμένη και έχουν χαμηλή εξοικείωση με τη δομή των κειμένων (Troia, 2006). Η εκτίμηση της ορθότητας του περιεχομένου του κειμένου και η επανεξέταση για τυχόν λάθη, αποτελεί για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μια εξίσου απαιτητική διαδικασία (Παντελιάδου, 2000), καθώς δυσκολεύονται να εντοπίσουν τους λαθεμένους συνδυασμούς μεταξύ του θέματος που είχαν σκοπό να γράψουν και του τελικού αποτελέσματος. Αναφορικά με τα παραπάνω, στη διαδικασία της επιμέλειας του κειμένου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συναντούν εξαιρετικές δυσκολίες (Troia, 2006).

Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες. Αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών που αφορούν στην παραγωγή κειμένου και υποτιμούν τη σημασία τους. Σε μεγάλο βαθμό αδυνατούν να θέσουν στόχους πριν από την ενασχόληση με το γράψιμο, να ρυθμίσουν τη διαδικασία που ακολουθούν κατά τη συγγραφή, να ελέγξουν το κείμενό τους και να εκτιμήσουν την απόδοσή τους, με αποτέλεσμα το χαμηλό επίπεδο γραπτής έκφρασης και την αδυναμία παραγωγής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης που θα μπορούσε να βελτιώσει τις δεξιότητές τους (Troia, 2006).

1.4.2.1 Μέθοδοι ενίσχυσης Γραπτού Λόγου

✓ Γραφοσυμβολικές Δεξιότητες

Οι δυσκολίες στην απόδοση των γραπτών συμβόλων (δυσγραφία) οφείλονται σε διαταραχές στις οπτικο-κινητικές λειτουργίες των μαθητών με ΜΔ. Οι διαταραχές αυτές εμποδίζουν τη σωστή απόδοση του γραπτού λόγου ακόμα και κατά την αντιγραφή (Bain, 2001), ενώ οι αδυναμίες στη σωστή χρήση του μολυβιού και η λάθος στάση του σώματος κατά τη συγγραφή

εμποδίζουν τη σωστή χωρική και μορφολογική απόδοση των γραμμάτων (Σπαντιδάκης, 2004). Τα προβλήματα δυσγραφίας αντιμετωπίζονται μέσω **της παραδειγματικής διδασκαλίας της σωστής στάσης του σώματος** κατά τη συγγραφή και του **κρατήματος του μολυβιού**, αλλά και με τη συστηματική ενασχόληση του μαθητή **με ασκήσεις αντιγραφής, ανίχνευσης, επανάληψης και αυτο-διόρθωσης** (Bain, 2001).

Συγκεκριμένα, η **καταγραφή γραμμών, κύκλων και σχημάτων** πριν από τη διδασκαλία των γραμμάτων σε μεγάλους πίνακες διευκολύνει τους μαθητές να αντιληφθούν τις κινήσεις που απαιτούνται για το σχηματισμό των μερών των γραμμάτων. Για το σωστό σχεδιασμό απαιτείται η επίδειξη του σωστού τρόπου κρατήματος του μολυβιού. Για τη διδασκαλία του τρόπου κρατήματος συνηθίζεται η τοποθέτηση πηλού, ταινίας ή ενός πλαστικού κύκλου στο σημείο του αντικειμένου γραφής ή και διαφορετικού μεγέθους μαρκαδόροι ή μολύβια για την εξοικείωση του μαθητή με τη διαδικασία της γραφής (Lerner, 2005). Επίσης, οι μαθητές με ΜΔ όταν εξασκούνται με **διαφορετικά υλικά** (δαχτυλομπογιές, άμμος, αλάτι, πηλός) για την καταγραφή γραμμάτων και αριθμών εξοικειώνονται με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των γραφημάτων.

✓ *Ορθογραφία*

Οι δυσκολίες των μαθητών με ΜΔ στην ορθογραφία είναι συχνά τόσο έντονες που οι μαθητές εστιάζουν στη σωστή απόδοση των λέξεων και παραμελούν το περιεχόμενο του κειμένου (Baker, Gersten, & Graham, 2003).

∅ Μια από τις σημαντικότερες μεθόδους για την ενίσχυση των ορθογραφικών δεξιοτήτων είναι η ενίσχυση της **λεξιλογικής γνώσης**. Μέσω της διδασκαλίας των συνδυασμών ήχων, της εξάσκησης στη φωνολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο λέξεων επιτυγχάνεται η αντιμετώπιση των φωνολογικών και ετυμολογικών λαθών, ενώ η εκμάθηση ορθογραφικών τύπων και κανόνων συμβάλει στη διόρθωση των μορφολογικών λαθών στην ορθογραφία (Graham, Harris, & Fink-Chorzempa, 2002). Ιδιαίτερα για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η παραδειγματική, συστηματική και άμεση διδασκαλία αυτών

των μεθόδων σε συνδυασμό με την παράλληλη ανατροφοδότηση για την επίδοσή τους συμβάλει αποφασιστικά στην ορθογραφική τους πρόοδο.

∅ Η εξάσκηση σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ακουστική και την οπτική αντίληψη αλλά και με τη μνήμη βοηθούν τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη δομή του γραπτού λόγου. Οι μέθοδοι για την ενίσχυση της ακουστικής αντίληψης είναι ίδιες με αυτές της **φωνολογικής επίγνωσης**. Μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για τη βελτίωση της ορθογραφίας με βάση τη βελτίωση της οπτικής αντίληψης είναι η **εικονογραφική μέθοδος** (Μαυρομάτη, 1995). Το γράμμα της λέξης που διδάσκεται ζωγραφίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολη η ανάκλησή του.

∅ Οι **πολυαισθητηριακές μέθοδοι** αποτελούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της ορθογραφίας. Κοινά βήματα των πολυαισθητηριακών μεθόδων αποτελούν:

§ η διδασκαλία της σημασίας και της εκφοράς μιας λέξης.

§ η οπτικοποίηση της λέξης (οι μαθητές φαντάζονται τη λέξη γραμμένη, την προφέρουν ολόκληρη, στη συνέχεια κάθε συλλαβή της, και τέλος την γράφουν νοητά στον αέρα με το δάχτυλό τους).

§ η ανάκληση της λέξης με κλειστά μάτια και ο έλεγχος της ορθότητάς της στην ορθογραφία.

§ η γραπτή απόδοση με διαφορετικά υλικά.

§ η κατάκτηση της γραφής της λέξης χωρίς εξωτερική ενίσχυση (Lerner, 2005).

✓ *Γραπτή Έκφραση*

Σύμφωνα με τη μετά-ανάλυση των Gersten και Baker (2001) για την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης των μαθητών με Μαθησιακών Δυσκολιών είναι απαραίτητη η σαφής διδασκαλία των σταδίων παραγωγής του γραπτού κειμένου με έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά είδη κειμένων στο στάδιο της καταγραφής (π.χ. αφηγηματικό, πραγματολογικό, επιχειρηματολογικό κλπ).

Η **διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών** ενισχύει την τυποποίηση συμπεριφορών, εξοικειώνει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, και συμβάλει στη ανάπτυξη συμπεριφορών αυτορύθμισης κατά τη συγγραφή από την πλευρά των μαθητών (Troia, 2002). Ιδιαίτερα οι στρατηγικές αυτορύθμισης, όπως η στοχοθεσία, ο αυτοέλεγχος, η προσωπική αξιολόγηση και η αυτοενίσχυση, στρατηγικές που σχετίζονται με τα στάδια του γραπτού λόγου, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών κατά τη συγγραφή.

✓ **Σχεδιασμός**

Η **διδασκαλία των σταδίων του σχεδιασμού, της καταγραφής και της επιμέλειας** κατά την παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί το σημαντικότερο μέσο καθοδήγησης για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη συγγραφή. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να διδάσκονται μεθόδους για το **σχεδιασμό** καθώς παρατηρείται με αυτό τον τρόπο βελτίωση στην ποιότητα, στη δομή και στο μέγεθος του τελικού τους κειμένου. Οι μέθοδοι αφορούν σε στρατηγικές ενίσχυσης της *κριτικής σκέψης* για την *εύρεση ιδεών*, την *γενίκευση* αυτών και την *οργάνωσή* τους στο συνολικό περιεχόμενο καθώς και σε μεθόδους *εύρεσης στόχων* (στοχοθεσία) κατά τη συγγραφή (Troia, 2006).

Κατά το σχεδιασμό είναι ιδιαίτερα σημαντική η **δημιουργία θετικής** διάθεσης και ενδιαφέροντος στους μαθητές ώστε να εμπλέκονται **ενεργά** στη προετοιμασία για τη συγγραφή (Σπαντιδάκης, 2004· Troia, 2006). Σε αυτό συμβάλουν τα προγράμματα στοχοθεσίας τα οποία εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες αυτορύθμισης σχεδιασμού του κειμένου τους.

Το διδακτικό πρόγραμμα του Graham και των συνεργατών του (2005) στηρίζεται στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών μέσω του **μνημονικού βοηθήματος EOKI**.

Επιλέγω στόχους,

Οργανώνω τον τρόπο για να πετύχω τους στόχους,

Κρατώ σημειώσεις,

Ιεραρχώ τις σημειώσεις (PLANS).

Στο παρεμβατικό πρόγραμμα των Graham και Harris (2005) οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διδάσκονται μεθόδους **οργάνωσης των ιδεών** τους χρησιμοποιώντας το ακρωνύμιο **TEAT**.

| |
|----------------------------------|
| Τίτλος |
| Επιχειρήματα |
| Ανάλυση των επιχειρημάτων |
| Τέλος του κειμένου |

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΜΔ που το εφαρμόζουν μειώνουν σημαντικά τις ασήμαντες πληροφορίες στο κείμενό τους (Graham & Harris, 2005).

Αντίστοιχο ακρωνύμιο αποτελεί το **ΑΠΠΣ**:

Απόδειξη, Πληροφορίες, Παραδείγματα, Συνδυασμός πληροφοριών για την οργάνωση των επιχειρημάτων ενός κειμένου.

✓ *Καταγραφή*

Κατά το δεύτερο στάδιο της παραγωγής του γραπτού λόγου, την **καταγραφή**, η *διδασκαλία της δομής των κειμένων και των μορφοσυντακτικών κανόνων* αναδεικνύονται ως οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που είναι σχετικές τόσο με την ποσότητα όσο και με την ποιότητα του γραπτού τους λόγου. Εξίσου σημαντικό είναι να διδαχθούν *στρατηγικές αυτορύθμισης*, καθώς στο στάδιο της καταγραφής οι μαθητές καλούνται να συγχρονίσουν ένα μεγάλο αριθμό δεξιοτήτων και στρατηγικών (Troia, 2006).

Είναι καταρχήν απαραίτητο να διδαχθούν οι μαθητές τη **δομή των κειμένων** καθώς οι διαφορετικοί τρόποι γραφής βασίζονται στα διαφορετικά δομικά συστατικά του κειμένου. Για παράδειγμα για την απόδοση της κλιμάκωσης που χαρακτηρίζει μια *αφηγηματική ιστορία*, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να διδαχθούν τη δομή των αφηγηματικών κειμένων, τη γραμματική ιστορίας. Η διδασκαλία της δομής των

αφηγηματικών κειμένων επίσης βοηθά τους μαθητές να εστιάσουν στο περιεχόμενο και τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του κειμένου (Αντωνίου, 2006).

Από την άλλη πλευρά η διδασκαλία ενός *επιχειρηματολογικού κειμένου* πρέπει να βασίζεται σε μεθόδους που καθοδηγούν τους μαθητές να περιλαμβάνουν στο κείμενό τους τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της κειμενικής δομής, τις προτάσεις και τους επιχειρηματολογικούς ενισχυτές τους, στοιχεία δηλαδή που διαφέρουν από τη γραμματική ιστορία (Gersten & Baker, 2001). Εξίσου σημαντικό για τη διδασκαλία των μαθητών ΜΔ της παραγωγής του γραπτού λόγου είναι η εξοικείωσή τους με τους **κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού** αλλά και ο εμπλουτισμός του **λεξιλογίου** τους. Όταν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διδάσκονται το λεξιλόγιο που είναι σχετικό με το περιεχόμενο ενός κειμένου, ακόμα και τα πιο απαιτητικά κείμενα όπως τα επιχειρηματολογικά και τα πραγματολογικά έχουν αρτιότερο περιεχόμενο και είναι πληρέστερα σε μέγεθος.

▼ *Επιμέλεια*

Κατά το στάδιο της **επιμέλειας**, όταν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διδάσκονται μεθόδους *ελέγχου του περιεχομένου*, της *οργάνωσης των ιδεών* τους στο κείμενο, της *δομής* του, του *λεξιλογίου*, της *ορθογραφίας* αλλά και των *μορφοσυντακτικών* τους *χαρακτηριστικών* μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα του κειμένου τους (Παντελιάδου, 2000).

Οι μέθοδοι αυτές βασίζονται είτε σε στρατηγικές αυτοελέγχου είτε ελέγχου μεταξύ των συμμαθητών. Εστιάζονται στην επανεξέταση των οργανωτικών και των ορθογραφικών λαθών ώστε να επιτυγχάνονται τόσο η ορθή επανεξέταση του περιεχομένου του κειμένου όσο και η διόρθωση και των ορθογραφικών λαθών. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, ιδιαίτερα των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δυνατό να διδαχθούν αποτελεσματικά στρατηγικές αυτορύθμισης, ώστε να ρυθμίζουν τους στόχους τους και τα βήματα της επίτευξής τους (Graham & Harris, 2005).

1.4.2.2 Τεχνικές Ενίσχυσης Γραπτού Λόγου

Για την εφαρμογή των μεθόδων ενίσχυσης των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων, της ορθογραφίας και της γραπτής έκφρασης χρησιμοποιείται ένας μεγάλος αριθμός τεχνικών οι οποίες μπορούν να προσαρμόζονται σε αρκετές από τις μεθόδους καλλιέργειας του γραπτού λόγου.

Για την ενίσχυση των *γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων* προτείνονται:

- Ασκήσεις ανίχνευσης και αντιγραφής: πάνω από σχήματα, γράμματα και αριθμούς. Τοποθετείται μια διαφάνεια και οι μαθητές καλούνται να αντιγράψουν το γράφημα και στη συνέχεια να το κόψουν περιμετρικά και να εξετάσουν αν είναι ίδιο με το πρότυπο.
- Επίσης, μια τεχνική που βοηθά τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να σχηματίσουν γράμματα και αριθμούς με την κατασκευή των περιγραμμάτων των γραφημάτων από τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές να γράψουν το γράφημα εντός του σχήματος και με τη φορά που επιδεικνύεται.
- Επιπλέον, μια αποτελεσματική τεχνική αντιμετώπισης της δυσγραφίας είναι η ένωση διάστικτων γραμμών ή τελειών από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ώστε να εξοικειωθούν με το σχήμα του γραφήματος.
- Για τον έλεγχο του μεγέθους των γραφημάτων μια τεχνική που αποδεικνύεται αποδοτική είναι η διδασκαλία των γραφημάτων με μια επιπλέον γραμμή μεταξύ των γραμμών του τετραδίου, ώστε οι μαθητές να έχουν ένα σημείο αναφοράς.
- Εξίσου αποτελεσματική είναι η τοποθέτηση ταινιών μεταξύ των γραμμών γραφής ή ο σχηματισμός κενών πλαισίων με χαρτόνι το οποίο τοποθετείται πάνω στο τετράδιο και οι μαθητές καλούνται να γράψουν εντός του (Lerner, 2005).
- Για την εφαρμογή των μεθόδων ενίσχυσης των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων, της ορθογραφίας και της γραπτής έκφρασης χρησιμοποιείται ένας μεγάλος αριθμός τεχνικών οι οποίες μπορούν να προσαρμόζονται σε αρκετές από τις μεθόδους καλλιέργειας του γραπτού λόγου.

Για την ενίσχυση της *ορθογραφίας*, ιδιαίτερα αποτελεσματική αποδεικνύεται:

- Η κατασκευή και η χρήση ενός καταλόγου λέξεων ή ατομικού λεξικού εικονικών αναπαραστάσεων των λέξεων ή γραφικών αναπαραστάσεων (Σπαντιδάκης, 2004). Όταν μάλιστα η διδασκαλία του λεξιλογίου βασίζεται στη χρήση λέξεων-κλειδιών που δίνουν έμφαση στη σχέση μεταξύ μεταβατικών λέξεων και της δομής του κειμένου (πχ. Πρώτον, δεύτερον, μετά, τέλος), ή στην εφαρμογή ασκήσεων όπως οι ασκήσεις με κενά και οι σημασιολογικοί χάρτες διδάσκεται αποτελεσματικά η ορθογραφία και εμπλουτίζεται σημαντικά το περιεχόμενο του γραπτού λόγου (Gould, 2001).
- Εξίσου σημαντικές για την αντιμετώπιση των φωνολογικών λαθών στην ορθογραφία είναι οι τεχνικές της εξάσκησης στη φωνολογική επίγνωση.
- Για την αντιμετώπιση των μορφολογικών λαθών ενδείκνυται η διδασκαλία των κανόνων της γραμματικής.

Για την ενίσχυση της *γραπτής έκφρασης* χρήσιμες τεχνικές είναι:

- Η χρήση υποστηρικτικών βοηθημάτων και μνημονικών μέσων, όπως είναι το φύλλο σχεδιασμού, όπου υπάρχουν προσχεδιασμένες λέξεις κλειδιά και βοηθούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να καταγράψουν τις ιδέες τους με βάση το σχεδιασμό που απαιτεί η δομή του κειμένου.
- Η διδασκαλία τεχνικών για τη βελτίωση της γραμματικής και του συντακτικού των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Blanchfield, 2005).
- Η συμπλήρωση *ασκήσεων με βάση τις λέξεις* όπου οι μαθητές καλούνται να κάνουν κατηγοριοποίηση λέξεων ή αντικαταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο του κειμένου τους είναι αρτιότερο μετά την παρέμβαση (Cirimele, 2005).
- Επίσης, όταν καλούνται να δημιουργήσουν προτάσεις ή να αναγνωρίσουν το είδος τους, καθώς και όταν καλούνται να συνεχίσουν μια μη-ολοκληρωμένη πρόταση ή να συνδυάσουν προτάσεις ενισχύεται η συντακτική τους επίδοση και το περιεχόμενο των παραγράφων που καταγράφουν (Gould, 2001· Schumaker & Deshler, 2003).
- Ιδιαίτερα όταν δίνονται διαγράμματα που καθοδηγούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη συγγραφή παραγράφων με κενά για την

καταγραφή στοιχείων όπως: το θέμα της παραγράφου, τις βασικές ιδέες, την ιεράρχηση αυτών των ιδεών και τις συνδετικές λέξεις των προτάσεων, η βελτίωση στο περιεχόμενο των παραγράφων και της δομής τους είναι βέβαιη (Schumaker & Deshler, 2003).

- Σημαντικό ρόλο στη μείωση των δυσκολιών στη γραφή παίζει επιπλέον η διδασκαλία μέσω της χρήσης των **ηλεκτρονικών υπολογιστών**, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να γράφουν ανεμπόδιστα ιδιαίτερα αν χαρακτηρίζονται από δυσγραφία. Η χρήση της τεχνολογίας κινητοποιεί τους μαθητές να επανεξετάσουν το κείμενο τους χωρίς την πρόσθετη δυσκολία της αντιγραφής αξιοποιώντας τα υποστηρικτικά μέσα του υπολογιστή για τη διόρθωση της ορθογραφίας και της σύνταξης. Τέλος, οι διαδικασίες του σχεδιασμού και της επανεξέτασης γίνονται ευκολότερες με τη χρήση σχεδιαστικού λογισμικού όπου τα βήματα είναι προκαθορισμένα (Gersten & Baker, 2001· Graham, Harris, & Larsen, 2001).

1.4.3 Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά

Ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στα μαθηματικά. Επιδημιολογικές μελέτες σε Αμερική, Ευρώπη και Ισραήλ αναφέρουν ότι το 5% έως 8% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζουν κάποιο είδος ειδικής δυσκολίας στα μαθηματικά (Geary, 2004).

Η ενασχόληση με τα λάθη αφορά περισσότερο στο μηχανιστικό μέρος της γραφής, όπως η ορθογραφία παρά στα γνωστικά της μέρη, όπως η οργάνωση και ο σχεδιασμός του περιεχομένου του κειμένου, γεγονός που καθιστά τη διαδικασία της επανεξέτασης ακόμα πιο δύσκολη (Σπαντιδάκης, 2004· Νικολαραϊζή & Παντελιάδου, 2001)

Αν και τα τελευταία 20 χρόνια η έρευνα έχει στραφεί στις Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά, η ανάπτυξή της είναι πολύ μικρότερη σε σχέση με εκείνη που αναφέρεται στις Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πολλές υπο-ομάδες με βάση τα γνωστικά τους ελλείμματα, τα οποία όμως δεν

έχουν έναν κοινό πυρήνα (Augustiniak, Murphy, & Kester Phillips, 2005). Η μόνη ίσως εξαίρεση είναι η διατύπωση του ελλείμματος της αναπαράστασης του αριθμού (Ansari, & Karmiloff-Smith, 2002; Robinson, Menchetti, & Torgesen, 2002), η οποία και πάλι περιορίζεται στην ερμηνεία των αριθμητικών δυσκολιών και όχι του συνόλου των Μαθησιακών Δυσκολιών στα μαθηματικά.

1.4.3.1 Τύποι Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά

Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάκριση των υπο-τύπων που προτάθηκε από τον Geary (2004), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις κατηγορίες:

α) μαθητές με προβλήματα στη χρήση διαδικασιών. Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό τους είναι τα λάθη εφαρμογής διαδικασιών (π.χ. αλγορίθμων), και η χρήση «ανώριμων» στρατηγικών που συνηθίζουν νεαρότεροι μαθητές (π.χ. να μετρούν με τα δάχτυλα). Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας εξελίσσονται όπως και οι τυπικοί μαθητές, αλλά σημειώνοντας κάποια αργοπορία. Η επίδοσή τους μοιάζει με αυτή νεαρότερων μαθητών και σημειώνουν σημαντική βελτίωση από τάξη σε τάξη. Η συνύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση δεν είναι σαφής.

β) μαθητές με προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη. Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό τους είναι η αδυναμία στην *ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων*. Οι μαθητές δηλαδή αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γνώση και στην ευχερή ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων με δυο μονοψήφιους αριθμούς. Αυτή μπορεί να είναι αργή, συνοδεύεται από πολλά λάθη και αρκετά από αυτά σχετίζονται με τους αριθμούς που χρησιμοποιούνται στον υπολογισμό (π.χ. $2+3 = 4$, επειδή το 4 ακολουθεί στην απαρίθμηση το 2, 3). Όπως είναι αναμενόμενο η παραπάνω δυσκολία εμποδίζει την ανάπτυξη και πολλών άλλων μαθηματικών δεξιοτήτων και οι μαθητές αυτής της κατηγορίας εξελίσσονται διαφορετικά από τους συμμαθητές τους, σημειώνοντας μικρή βελτίωση από τάξη σε τάξη. Επίσης, οι μαθητές αυτοί συχνά αντιμετωπίζουν και Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση με φωνολογικά ελλείμματα.

γ) μαθητές με προβλήματα στην οπτικο-χωρική αντίληψη. Το κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό τους είναι η σημείωση χωρικών λαθών στην αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών. Οι μαθητές συνήθως κατά την εκτέλεση πράξεων κάθετα γράφουν τα ψηφία των αριθμών σε λάθος στήλη των εκατοντάδων, δεκάδων, μονάδων κ.τ.λ. με αποτέλεσμα να μην οδηγούνται στο σωστό αποτέλεσμα. Επίσης κατά το χειρισμό πολυψήφιων αριθμών σημειώνουν λάθη που αφορούν στη θέση των ψηφίων (π.χ. το 4.530 μπορεί να ερμηνευτεί ή να χρησιμοποιηθεί ως 4.350). Σε ότι αφορά στα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά, περιγράφονται ως ασαφή και δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση.

Επίσης, στο πλαίσιο ψυχολογικών θεωριών γνωστικής επεξεργασίας που εστιάζουν σε διάφορα αντιληπτικά ελλείμματα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά περιγράφονται ως ελλείμματα οπτικής και ακουστικής αντίληψης, μνήμης, προσοχής, προσληπτικού και εκφραστικού λόγου και αδυναμίες αφηρημένου συλλογισμού (Mercer & Pullen, 2005· Αγαλιώτης, 2000). Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά είναι μια ετερογενής ομάδα και τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν είναι απαραίτητο να εκδηλώνονται σε όλους τους μαθητές. Ορισμένες φορές εμφανίζονται κάποια από αυτά και μάλιστα σε διαφορετικό βαθμό και ένταση σε κάθε περίπτωση.

1.4.3.2 Ανάπτυξη Μαθηματικών Δεξιοτήτων

Σχετικά με την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων, στο σύνολο των ερευνών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά οι περισσότερες αφορούν κυρίως στην αριθμητική και στην έννοια του αριθμού (Dowker, 2005), ενώ τα τελευταία χρόνια προστίθενται και αξιόλογες μελέτες για την επίλυση προβλημάτων, τη χρήση στρατηγικών και την κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων (Parmar & Signer, 2005).

Όσον αφορά στη συγκρότηση της έννοιας του αριθμού και στη δεξιότητα για απαρίθμηση-μέτρηση, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να έχουν

αδυναμίες σε βασικές έννοιες όπως η ταξινόμηση, η σειροθέτηση και η διατήρηση.

Οι μαθητές με αντιληπτικά ελλείμματα οπτικής διάκρισης, διάκρισης μορφής-πλαισίου και χωρικής οργάνωσης, καθώς και με δυσκολίες αφαιρετικού συλλογισμού και εκφραστικού λόγου δυσκολεύονται να ομαδοποιήσουν αντικείμενα με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους. Μάλιστα, αυτές οι δυσκολίες δεν είναι εμφανείς μόνο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αλλά και αργότερα, καθώς η κατανόηση της ισοδυναμίας των κλασμάτων ή των δεκαδικών αριθμών προϋποθέτει υψηλού επιπέδου ανάπτυξη και εσωτερίκευση της δεξιότητας για ταξινόμηση. Επίσης, οι μαθητές αυτοί μπορεί στην πρωτοσχολική ηλικία να έχουν δυσκολίες διάκρισης και χωροχρονικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα έχουν αδυναμίες σε έννοιες της ποσότητας (λίγο/πολύ), της χρονικής ακολουθίας (πριν/ μετά) και στη χρήση διατακτικών αριθμών. Αργότερα κατακτούν τις παραπάνω έννοιες, αλλά συχνά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σειροθέτηση και στην ακολουθία σύνθετων διαδικασιών, όπως η εφαρμογή ενός αλγόριθμου ή η επίλυση ενός προβλήματος με πολλά βήματα. Ακόμη, συχνά δυσκολεύονται στην κατανόηση της έννοιας της διατήρησης, δηλαδή της κατανόησης ότι η ποσότητα ενός αντικειμένου ή ο αριθμός των στοιχείων ενός συνόλου παραμένει ίδιος ανεξάρτητα από τη χωρική του οργάνωση και μάλιστα στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού μπορεί να εμφανίζουν αδυναμίες στην κατανόηση ισοτήτων ή εφαρμογών της αντιμεταθετικής ιδιότητας (Bley & Thorton, 1995).

Σε σειρά πειραμάτων που πραγματοποιήθηκαν από τον Geary και τους συνεργάτες του (2000) βρέθηκε πως οι μαθητές της Α' και της Β' τάξης του δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά σημείωναν συστηματικά λάθη που σχετίζονταν με τη διάταξη των αντικειμένων ενός συνόλου προς μέτρηση. Συγκεκριμένα, δήλωναν πως τα αντικείμενα έπρεπε να απαριθμούνται διατεταγμένα σε σειρά και προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Επίσης, με βάση τα δεδομένα αυτών των ερευνών φάνηκε ότι οι μαθητές ακόμη και της Β' δημοτικού κάνουν λάθη στην απαρίθμηση λόγω προβλημάτων στην εργαζόμενη μνήμη.

Σχετικά με την ανάπτυξη των αριθμητικών δεξιοτήτων, τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά αφορούν στην μετάβασή τους από την εφαρμογή απλών στρατηγικών αριθμητικών υπολογισμών σε πιο σύνθετες στρατηγικές, καθώς και στην ικανότητα για αυτόματη ανάκληση των βασικών αριθμητικών δεδομένων (Cirino, Fletcher, Ewing-Cobbs, Barnes, & Fuchs, 2007; Gersten, Jordan, & Flojo, 2005; Geary, 2004).

Οι τυπικοί μαθητές όταν αρχικά κάνουν προσθέσεις με δύο μονοψήφιους προσθετέους (π.χ. $5 + 2$) συνήθως μετρούν με τα δάχτυλα (στρατηγική απαρίθμησης δακτύλων) ή μερικές φορές χωρίς αυτά απαριθμώντας φωναχτά (στρατηγική λεκτικής απαρίθμησης). Ταυτόχρονα, με τη χρήση ή όχι των δακτύλων, μπορούν να εφαρμόσουν και δύο άλλες στρατηγικές εύρεσης αθροισμάτων: α) τη στρατηγική της απαρίθμησης όλων (π.χ. ο μαθητής μετρά από το 1 για να βρει το άθροισμα $5+2$) και β) τη στρατηγική συνέχισης της απαρίθμησης (π.χ. ο μαθητής για να βρει το άθροισμα $5 + 2$, απαριθμεί μετά το 5). Καθώς οι μαθητές υπολογίζουν με τις παραπάνω στρατηγικές τα βασικά αριθμητικά δεδομένα με μεγάλη συχνότητα, οι αναπαραστάσεις των βασικών αριθμητικών δεδομένων καταγράφονται στη μακρόχρονη μνήμη. Οι αναπαραστάσεις αυτές επιτρέπουν στους μαθητές την αυτόματη ανάκλησή τους (αυτόματη απάντηση του 7 στην ερώτηση «πόσο κάνει $5+2$;»), καθώς και τη γρήγορη εύρεση αθροισμάτων που αναλύονται σε μερικά αθροίσματα που μπορούν να ανακληθούν αυτόματα. Για παράδειγμα ο μαθητής υπολογίζει γρήγορα το άθροισμα $5+6$ γιατί αναλύει το 6 σε $5+1$, ώστε τελικά να ανακαλέσει αυτόματα το $5+5$ προσθέτοντας 1 (Siegler & Shrager, 1984).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά χρησιμοποιούν όλες τις παραπάνω στρατηγικές, αλλά επιμένουν στη χρήση στρατηγικών «επιφανειακής επεξεργασίας», όπως για παράδειγμα στη στρατηγική μέτρησης με τα δάχτυλα και στη στρατηγική της απαρίθμησης όλων. Ενώ οι τυπικοί μαθητές εφαρμόζουν ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών, του οποίου η σύνθεση σταδιακά μεταβαίνει από τις στρατηγικές «επιφανειακής επεξεργασίας» σε στρατηγικές «βαθιάς επεξεργασίας», οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αργοπορούν σε αυτή τη

μετάβαση (Torbeyns, Verschaffel, & Ghesquiere, 2004). Εξακολουθούν να βασίζονται στην απαρίθμηση με τα δάχτυλα και μετά από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, δύσκολα βελτιώνουν την αδυναμία τους στην ανάκληση των βασικών αριθμητικών δεδομένων και σημειώνουν πολλά υπολογιστικά λάθη που αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα κατά την εκτέλεση των πράξεων (Cirino και συν., 2007· Geary, 2004).

Επίσης, σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2000), τυπικά λάθη κατά την εκτέλεση πράξεων, τα οποία αναφέρονται από τις εκπαιδευτικούς προκύπτουν από σφάλματα στο «δανεισμό» κατά την αφαίρεση, στο «κρατούμενο» κατά την πρόσθεση, καθώς και στη λειτουργία του μηδενός.

Σχετικά με τη δεξιότητα για επίλυση προβλημάτων, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά έχουν πολλές φορές προβλήματα στην κατανόηση της μαθηματικής γλώσσας (Bryant, 2005) και ιδιαίτερα όταν ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν και Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση (Fuchs & Fuchs, 2002). Κατά την επίλυση λεκτικών προβλημάτων, αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην κατανόηση του προβλήματος, στον εντοπισμό της άσχετης πληροφορίας όταν αυτή υπάρχει, στον εντοπισμό του ζητούμενου όταν αυτό παρουσιάζεται στην αρχή και όχι στο τέλος του προβλήματος και στην επιλογή της σωστής πράξης (Rivera, 1997). Μάλιστα, στην περίπτωση που η διαδικασία επίλυσης αποτελείται από πολλά βήματα, συχνά χρειάζονται εξωτερική καθοδήγηση για να φτάσουν στο σωστό αποτέλεσμα, ακόμη και αν γνωρίζουν τη λύση των μεμονωμένων στοιχείων του προβλήματος (Miller & Mercer, 1998· Bley & Thorton, 1995).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα στη γενίκευση. Για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων απαιτείται η αναγνώριση ομοιότητας των προβλημάτων με άλλα του ίδιου είδους, ώστε να εφαρμοστεί μια συγκεκριμένη διαδικασία επίλυσης που ταιριάζει και οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν μεγάλη δυσκολία σε αυτή την κατηγοριοποίηση (Ackerman & Dykman, 1995). Εκτός από τα σύνθετα προβλήματα, η υποεπίδοσή τους είναι χαμηλή και στα προβλήματα που

σχετίζονται άμεσα με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, τα οποία δυσκολεύονται επίσης να κατηγοριοποιήσουν (Fuchs & Fuchs, 2002).

Μία άλλη πολύ σημαντική πλευρά της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων είναι τα έντονα μεταγνωστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά. Αυτά σημειώνονται τόσο κατά τη διάρκεια της επίλυσης με χαμηλή παρακολούθηση και αυτορρύθμιση, όσο και πριν ή μετά την επίλυση κατά τη διάρκεια της λανθασμένης πρόβλεψης για το πιθανό αποτέλεσμα ή το σχεδιασμό επίλυσης του προβλήματος, καθώς και στη μη ορθή αξιολόγηση του αποτελέσματος (Desoete, Royers, & Buysse, 2001). Ειδικά για την αξιολόγηση, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά παραλείπουν συστηματικά να ελέγξουν τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν, συχνά θεωρούν ως σωστή την πρώτη απάντηση που δίνουν χωρίς να την επανεξετάσουν (Parmar & Signer, 2005) ή χρησιμοποιούν ακατάλληλα κριτήρια για την ορθότητα των απαντήσεών τους (Hammill & Bryant, 1998).

Ένας άλλος τομέας των μαθηματικών όπου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, είναι η κατασκευή και η ερμηνεία γραφημάτων. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά συνήθως ερμηνεύουν τα γραφήματα με βάση το μέγεθος των γραμμών, ράβδων κ.τ.λ. χωρίς να προσέχουν τι αντιπροσωπεύουν οι άξονες και δυσκολεύονται στις συγκρίσεις των μεταβλητών που παρουσιάζονται σε ένα γράφημα (Parmar & Signer, 2005).

Από τις δυσκολίες και τα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά που αναφέρονται παραπάνω, εύκολα συμπεραίνουμε ότι η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης αυτών των μαθητών συναντά πολλά εμπόδια. Παρόλα αυτά, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η τελευταία δεν επηρεάζεται μόνο από γνωστικούς παράγοντες, αλλά και από τις προσφερόμενες εμπειρίες μάθησης που προετοιμάζει η εκπαιδευτικός.

1.4.3.3 Γνωστικοί παράγοντες που ευθύνονται στα Μαθηματικά

1) Νοημοσύνη

Ο παράγοντας της νοημοσύνης επιδρά καταλυτικά στην επίδοση σε κάθε γνωστικό έργο, ιδιαίτερα όσον αφορά στα μαθηματικά και τούτο λόγω των ιδιαίτερων απαιτήσεων και του «γνωστικού φορτίου» που αυτά έχουν. Η χαμηλή νοημοσύνη δεν επιτρέπει παρά μόνον τη μάθηση και την εξάσκηση απλών μαθηματικών εννοιών με αυστηρά πρακτική εφαρμογή.

2) Οπτική Αντίληψη

Ο μαθητής:

- Μοιάζει να χάνεται πάνω στο χαρτί και δεν εντοπίζει εύκολα σε ποιο σημείο εργαζόταν.
- Δεν μπορεί να τελειώσει ένα πρόβλημα σε μια σελίδα αν και ο χώρος είναι ικανοποιητικός.
- Έχει δυσκολίες διαχωρισμού οπτικά παρόμοιων ψηφίων (π.χ. το 6 με το 9, το 2 με το 5, το 23 με το 32) και φαίνεται να αντιμετωπίζει τους αριθμούς ως απλές εικόνες χωρίς όμως με τον αναγκαίο προσανατολισμό του στο επίπεδο.
- Δυσκολεύεται στην αντιγραφή απλών σχημάτων.
- Δυσκολεύεται στη γραφή σε ευθεία γραμμή ή στη σχεδίαση μικρών ευθειών χωρίς την χρήση κανόνα.
- Συγχέει τις έννοιες του πριν και του μετά με αποτέλεσμα να παρουσιάσει δυσκολίες στην αντίληψη του χρόνου και στην αρίθμηση.
- Παρουσιάζει δυσκολίες προσδιορισμού της ώρας από αναλογικό ρολόι λόγω αργού προσδιορισμού των δεικτών του και μη κατανόησης των όρων παρά και και.
- Παρουσιάζει δυσκολίες στην κατεύθυνση των μαθηματικών πράξεων π.χ. το πάνω και κάτω, τη στοίχιση των ψηφίων, το δεξιά και αριστερά.
- Τοποθετεί λανθασμένα την υποδιαστολή στους δεκαδικούς.
- Δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμογραμμής, (Αγαλιώτης, 2000)

3) Ακουστική αντίληψη

Ο μαθητής:

- Δυσκολεύεται στις προφορικές ασκήσεις.
- Δυσκολεύεται στη χρήση (διατύπωση και κατανόηση προφορικών προβλημάτων).
- Κάνει λάθη στην αρίθμηση μιας δεδομένης σειράς πραγμάτων.
- Δυσκολεύεται στη γραφή μιας σειράς αριθμών με υπαγόρευση.
- Συγχέει ακουστικά όμοιες λέξεις, όπως βγάζω και βάζω. (Pillon, 2003)

4) Οργάνωση του χώρου και του χρόνου

Ο μαθητής:

- Δεν οργανώνει σωστά τις κινήσεις του ή τις δραστηριότητες του στο χώρο και επίπεδο.
- Δυσκολεύεται στην κατανόηση εννοιών του προσανατολισμού.
- Δυσκολεύεται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων.
- Δεν κατανοεί τα επιμέρους στάδια εκτέλεσης, όταν αυτά απαιτούν χωρικές κινήσεις, των αλγορίθμων των πράξεων.
- Δυσκολεύεται στην ομαδοποίηση των ψηφίων ενός αριθμού ανά τρία (π.χ. 12.325) και είναι πιθανό να ομαδοποιήσει με τυχαίο ή αρχίζοντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. (Pillon, 2003)

5) Οπτικό – Κινητικά

Ο μαθητής:

- Γράφει τους αριθμούς εξαιρετικά αργά και πολλές φορές λάθος στη μορφή τους.
- Δυσκολεύεται στη γραφή των αριθμών σε περιορισμένο και συγκεκριμένο χώρο (π.χ. γράφει πολύ μεγάλα τα ψηφία) αφού αδυνατεί να συντονίσει μάτι και χέρι, όπως επίσης και να χρωματίσει εντός συγκεκριμένων πλαισίων.

- Καθυστερεί στην εκτέλεση εργασιών λόγω ελλιπούς οπτικο-κινητικού συντονισμού με άμεσο αντίκτυπο στη μνημονική επιβάρυνση, το συναισθηματικό του κόσμο και την προσοχή του (Pillon, 2003)

6) Μνήμη

Ο μαθητής:

- Δυσκολεύεται στη συγκράτηση δεδομένων και πληροφοριών που μόνο διαχειρίστηκε (βραχύχρονη μνήμη) (Hitch, 1991)
- Σε περιπτώσεις προβλημάτων με περισσότερες της μιας πράξης δε σχετίζει την ακριβή νοητική αναπαράσταση του προβλήματος. (Αγαλιώτης, 2000)
- Δυσκολεύεται στην αντιγραφή από τον πίνακα, δε συγκρατεί πολλές πληροφορίες αλλά συνεχώς ελέγχει και κοιτά ώστε να είναι σίγουρος για ορθότητα των ενεργειών του (Αγαλιώτης, 2000)
- Δεν κατακτά την αυτοματοποιημένη χρήση δεδομένων (π.χ. ανάκληση αποτελεσμάτων των πράξεων)
- Ξεχνά τα στάδια – βήματα των αλγορίθμων των πράξεων (βραχύχρονη μνήμη, μακροπρόθεσμη μνήμη και μνήμη ακολουθιών)
- Ενώ κατέχει την πρόσθεση, πιθανόν να δυσκολεύεται να την ανακατατάξει κατά την εκτέλεση ενός πολλαπλασιασμού ή την αφαίρεση κατά την εκτέλεση μιας διαίρεσης (μακροπρόθεσμη μνήμη).
- Ξεχνά τη σημασία των αριθμητικών συμβόλων (βραχύχρονη μνήμη και μακροπρόθεσμη μνήμη).
- Συναντά δυσκολίες όσον αφορά τη χρονική σειρά των γεγονότων και ακολουθιών.
- Δυσκολεύεται στην έναρξη της αρίθμησης, με αύξουσα ή φθίνουσα κατεύθυνση, από έναν τυχαίο αριθμό (μνήμη ακολουθιών) αλλά ξεκινά από αρίθμηση από την αρχή της κλίμακας, το 1.
- Δεν ολοκληρώνει όλες τις απαιτούμενες διαδικασίες σε θέματα που περαιώνονται μέσω πολλαπλών και συνεχόμενων βημάτων (μνήμη ακολουθιών)

7) Η προσοχή

Ο μαθητής:

- Παρουσιάζει δυσκολίες στην εστίαση της προσοχής του στα απαιτούμενα βήματα ολοκλήρωσης των αλγορίθμων των πράξεων.
- Δυσκολεύεται στην εστίαση της προσοχής του στις οδηγίες του εκπαιδευτικού.
- Κάνει λάθη από απροσεξία στους υπολογισμούς.

8) Η γλώσσα

Ο μαθητής παρουσιάζει:

- Δυσκολίες σύνδεσης των μαθηματικών όρων και εννοιών με τις αντίστοιχες σημασίες τους, π.χ. μείον, συν, διαιρώ, μοιράζω, πολλαπλασιάζω κ.τ.λ. ή δυσκολεύεται να κατανοήσει λέξεις με πολλαπλή σημασία (προβλήματα προσληπτικού λόγου). (Hercer, 1997)
- Προβλήματα εκφραστικού λόγου όπως: δυσκολία χρήσης των μαθηματικών όρων και εννοιών, δυσκολία προφορικής διατύπωσης μαθηματικών συλλογισμών ή δυσκολία στη λεκτική παρουσίαση των ακολουθούμενων βημάτων για την επίλυση ενός προβλήματος.
- Αδυναμία εκτέλεσης εντολών οι οποίες περιέχουν μαθηματικούς όρους (προσληπτικός λόγος)
- Δυσκολία στο σχηματισμό της αναγκαίας νοητικής αναπαράστασης ενός προβλήματος ή κατάστασης που του δίνεται λεκτικά (προσληπτικός λόγος).
-

9) Ανάγνωση – Γραφή

Ο μαθητής:

- Δεν κατανοεί το λεξιλόγιο των προβλημάτων και δε συνδέει τους αριθμητικούς όρους με περιεχόμενο τους.
- Παράγει λανθασμένα αποτελέσματα λόγω δυσκολιών στην ανάγνωση και στην γραφή των αριθμών και των συμβόλων.

- Παρουσιάζει αρκετές φορές αντιστροφές στη γραφή των μονοψήφιων και πολυψήφιων αριθμών γεγονός που είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο ότι ο μαθητής έχει απομνημονεύσει μόνο τα οπτικο – χωρικά χαρακτηριστικά των ψηφίων χωρίς όμως την αναγκαία σύνδεση ανάμεσα στην μορφή των αριθμών και την ακουστική τους ταυτότητα. (Αγαλιώτης, 2000)

10) Αφαιρετική σκέψη

Ο μαθητής:

- Δυσκολεύεται να συνδυάσει λεκτικές και αριθμητικές πληροφορίες στην εκτέλεση των αλγορίθμων.
- Εμφανίζεται αδύναμος να εκτελέσει συγκρίσεις μεγέθους και ποσότητας.
- Δυσκολεύεται στη κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων (σύμβολα των πράξεων, ανισότητες, ισότητες)
- Δυσκολεύεται στη κατανόηση του αφηρημένου επιπέδου των μαθηματικών εννοιών και χειρισμών
- Προτιμά την ενασχόλησή του χειροπιαστά αντικείμενα και παραμένει για πολύ μεγάλο διάστημα στο πραξιακό στάδιο. Είναι πιθανό αυτό να σχετίζεται με τον τρόπο αναπαράστασης της γνώσης κι όχι το περιεχόμενό της. (Αγαλιώτης, 2000)

11) Μετάγνωση

Ως μετάγνωση ορίζεται η γνώση από πλευράς του μαθητή των ικανοτήτων, των στρατηγικών και των μέσων που απαιτούνται για την επιτυχή επίλυση ενός γνωστικού έργου. Έτσι μέσα από μια μεταγνωστική θεώρηση οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά περιγράφονται να έχουν δυσκολίες:

- στην αξιολόγηση των ικανοτήτων τους στην επίλυση πράξεων και προβλημάτων

- στο εντοπισμό και την εφαρμογή της κατάλληλης στρατηγικής επίλυσης
- στην οργάνωση των πληροφοριών και
- στη γενίκευση των στρατηγικών σε παρόμοιες περιπτώσεις

Ως εκ τούτου:

- Ο μαθητής πολλές φορές αδυνατεί να εντοπίσει και να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική για την επίλυση ενός προβλήματος.
- Δυσκολεύεται στην κατάτμηση ενός προβλήματος σε μικρότερα ενδιάμεσα στάδια (προβλήματα) και μοιάζει να το αντιμετωπίζει ολικά.
- Δε γενικεύει στρατηγικές που έχει ήδη χρησιμοποιήσει σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις.
- Δεν μπορεί να εντοπίσει εύκολα τις χρήσιμες πληροφορίες και το συνδυασμό αυτών προς την επίλυση του προβλήματος και δεν μπορεί να διακρίνει τις απαιτούμενες πληροφορίες από άλλες οι οποίες δεν εξαρτούν ούτε κατ' ελάχιστο τη λύση του προβλήματος (πλεονάζουσες πληροφορίες)

12) Συναισθηματικοί παράγοντες

Ο μαθητής:

- Κάνει αρκετά λάθη στους υπολογισμούς από απροσεξία
- Απαντά ή εκφράζεται παρορμητικά, χωρίς προηγούμενη επεξεργασία, μέσω λεκτικών συλλογισμών.
- Μοιάζει να μην εστιάζεται στις λεπτομέρειες ενός προβλήματος
- Δεν ολοκληρώνει μια εργασία στον προβλεπόμενο χρόνο.
- Ξεκινά την ενασχόληση του με ένα πρόβλημα το οποίο πολύ συχνά εγκαταλείπει για να ασχοληθεί με ένα άλλο.
- Παρουσιάζεται με χαμηλό αυτοσυναίσθημα σε ότι αφορά τα μαθηματικά
- Αποθαρρύνεται πολύ εύκολα σε κάποια δυσκολία και δεν εμμένει στη επίλυση. (Αγαλιώτης, 2000)

1.4.3.4 Τεχνικές για τις απλές προσθέσεις μέχρι το 20

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2000) η εκμάθηση των προσθέσεων στην πρώτη εικοσάδα θεωρείται πολύ σημαντική, γιατί αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθούν οι μαθητές προκειμένου να μάθουν να υπολογίζουν (κατά αναλογία) παρόμοια αθροίσματα που ανήκουν σε άλλες δεκάδες. Έτσι το πρόγραμμα εκμάθησης των βασικών αθροισμάτων ακολουθεί την εξής σειρά:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές, μέσα από δραστηριότητες, κάποιες γενικές αρχές, όπως: αν προσθέσουμε σε έναν αριθμό το 0, τότε το άθροισμα είναι ο ίδιος ο αριθμός (πχ. $6+0=6$). Η σειρά των προσθετέων δεν επηρεάζει το άθροισμα (πχ. $3+5=5+3$).

Έτσι, στα προτεινόμενα (παρακάτω) για κατανόηση αθροίσματα είναι αυτονόητο ότι θα γίνεται αναφορά και στο άθροισμα που προκύπτει με την αλλαγή της θέσης των προσθετέων. (Pillon, 2003)

Ακολουθώς:

- Να μάθουν να μετρούν μέχρι το 20 ανά 1, 2 και 3 και αντίστροφα (π.χ. 2,4,6 και 20, 18, 16)
- Να ασχοληθούν με την πρόσθεση του κάθε αριθμού με το 2 (π.χ. $4 + 2$, $5 + 2$, $18 + 2$)
- Να ασχοληθούν με την πρόσθεση των όμοιων προσθετέων (π.χ. $2 + 2$, $3 + 3$, $4 + 4$, $10 + 10$)
- Να μάθουν στη συνέχεια τις προσθέσεις των αριθμών με το 10 (π.χ. $10 + 3$, $10 + 4$, $10 + 9$)
- Να μάθουν τις προσθέσεις των αριθμών με το 9 και να τονιστεί (μέσα από δραστηριότητες) ότι το αποτέλεσμα της πρόσθεσης ενός αριθμού με το 9 είναι ένας αριθμός της επόμενης δεκάδας, που οι μονάδες του είναι κατά μια μικρότερη από τις μονάδες του αριθμού (π.χ. $9 + 4 = 13$, $9 + 6 = 15$).
- Να μάθουν τις προσθέσεις των αριθμών που διαφέρουν κατά 1
Δηλαδή, να μάθουν τα αθροίσματα: $9 + 8$, $8 + 7$, $7 + 6$, $6 + 5$, $5 + 4$, $4 + 3$, με τη τεχνική των όμοιων προσθετέων (π.χ. $9 + 8 = 8 + 8 = 16$ και $1 = 15$.)

- Τέλος οι μαθητές θα ασχοληθούν με τα υπόλοιπα αθροίσματα. Δηλαδή: $8 + 6$, $8 + 5$, $8 + 4$, $8 + 3$, $7 + 5$, $7 + 3$, $6 + 4$, $6 + 3$, $5 + 3$.

Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζουμε τη σειρά εκμάθησης των βασικών αθροισμάτων (Pillon, 2003). Βασικά αθροίσματα κατά σειρά προτεραιότητας εκμάθησης.

| ΣΕΙΡΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ 1...20 | ΣΤΟΧΟΣ | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ |
|---------------------------------------|---|---|
| 1 | ΜΕΤΡΗΣΗ ΑΝΑ 1 ΚΑΙ 2 ΜΕΧΡΙ ΤΟ 20 ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΑ | 1,2,3,... 2,4,6,... |
| 2 | ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΤΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΜΕ ΤΟ 2 | 3+2, 4+2, 9+2, 18+2 ... |
| 3 | ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΤΩΝ ΟΜΟΙΩΝ | 2+2, 3+3 4+4, 10+10 ... |
| 4 | ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΤΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΜΕ ΤΟ 10 | 10+3, 10+4, 10+9 ... |
| 5 | ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΤΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΜΕ ΤΟ 9 | 9+3, 9+4, 9+7 ... |
| 6 | ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΤΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΦΕΡΟΥΝ ΚΑΤΑ 1 | 4+3, 5+4, 6+5, 7+6 ... |
| 7 | ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΥΠΟΛΟΙΠΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ | 8+6, 8+5, 8+4, 8+3, 7+5, 7+4, 7+3, 6+4, 6+3, 6+2 |

Για τη διδασκαλία των παραπάνω αθροισμάτων αναφέρουμε ενδεικτικά τρεις δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής.

Δραστηριότητα 1:

Μαθαίνω να προσθέτω παίζοντας με τον «γκρινιάρη» ή το «φιδάκι»

Οδηγίες: «Παίξε τα δύο αυτά παιγνίδια με το συμμαθητή σου προχωρώντας το πιόνι σου τόσες θέσεις κάθε φορά όσα δείχνει το ζάρι σου και άλλες 9 ακόμη».

Οι οδηγίες του παιχνιδιού αλλάζουν (πρόσθεσε και άλλα 8, 7, 5 κ.λ.π) ανάλογα με το στόχο της διδασκαλίας.

Δραστηριότητα 2:

Μαθαίνω πρόσθεση παίζοντας με κάρτες.

Οδηγίες: «Ποιος από την ομάδα σας θα φτάσει πρώτος μέχρι το 100;»

Μια ομάδα παιδιών, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας στα μαθητικά, έχει μπροστά της 10 κάρτες από το 1 μέχρι το 10. Οι οδηγίες είναι διαφορετικές σε κάθε ομάδα. Το κάθε παιδί παίρνει από μια κάρτα και προσθέτει στον αριθμό της αλλά 9 ή 7 ή 5 κ.λ.π. (ανάλογα με το στόχο της διδασκαλίας), σημειώνει το άθροισμα που βρήκε και βάζει την κάρτα στη θέση της. Στην συνέχεια το άλλο παιδί της ομάδας παίρνει μία κάρτα και κάνει την ίδια εργασία. Όποιο παιδί από την ομάδα συγκεντρώσει πρώτος το άθροισμα 100 κερδίζει. (Παπανδρέου, 2000)

Δραστηριότητα 3:

Μαθαίνω πρόσθεση παίζοντας με το αριθμητικό χαλί.

Οδηγίες: Στρώνουμε τον πίνακα (από χαρτί του μέτρου) του παρακάτω σχήματος στο δάπεδο στην αίθουσα διδασκαλίας και τοποθετούμε κάρτες με αριθμούς στα σχεδιαζόμενα κουτάκια. Δύο ή τρεις μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας στα μαθηματικά, επιλέγουν τυχαία έναν αριθμό από το 8 έως το 20. Στόχος του κάθε παίχτη είναι να σχηματίσει τον προσωπικό του αριθμό με τις ανάλογες αριθμοκάρτες που θα κερδίσει. Ένας – ένας ρίχνει το ζάρι και κάνει τόσα βήματα (η αφητηρία του είναι το τετράγωνο με το βέλος) όσα του

λέει το ζάρι προς την κατεύθυνση που επιθυμεί (πάντα οριζόντια ή κάθετα). Στο σημείο που θα φτάσει αποφασίζει, αν θα πάρει τη κάρτα με τον αριθμό που βρίσκει. Ο παίχτης που θα σχηματίσει αθροιστικά πρώτος τον προσωπικό του αριθμό κερδίζει.

| 1 ^{ος} | | | | 2 ^{ος} | | 3 ^{ος} | |
|-----------------|---|---|---|-----------------|---|-----------------|---|
| 1 | 4 | 6 | 8 | 2 | 7 | 3 | 2 |
| 9 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 6 | 9 |
| 2 | 5 | 8 | 4 | 3 | 7 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 9 | 2 | 1 | 3 | 5 | 4 |

Το αριθμητικό χαλί (Παπανδρέου, 2000, σελ.42)

1.4.3.5 Τεχνικές για τις απλές αφαιρέσεις μέχρι το 20

Συνήθως η αφαίρεση είναι μια πράξη αρκετά δύσκολη, κυρίως για τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα στα μαθηματικά. Τα αριθμητικά δεδομένα της αφαίρεσης είναι διπλάσια από αυτά της πρόσθεσης, γιατί στην πράξη αυτή δεν ισχύει η αντιμεταθέτει ιδιότητα. Όμως, με δεδομένο το γεγονός ότι η αφαίρεση είναι αντίστροφη πράξη της πρόσθεσης προτείνουμε την παρακάτω σειρά εκμάθησης διαφόρων βασικών αφαιρέσεων στην πρώτη εικοσάδα, αφού πρώτα κατανοήσουν οι μαθητές, μέσα από δραστηριότητες, κάποιες γενικές αρχές όπως:

- Αν αφαιρέσουμε από έναν αριθμό το 0, τότε η διαφορά είναι ο ίδιος ο αριθμός (π.χ. $6 - 0 = 6$).
- Αν αφαιρέσουμε έναν αριθμό από τον εαυτό του έχουμε υπόλοιπο 0. (π.χ. $4 - 4 = 0$, $9 - 9 = 0$ κ.λ.π.)

1.4.3.6 Τεχνικές για τους πολλαπλασιασμούς μέχρι το 100 (εκμάθηση του πυθαγόρειου πίνακα)

Σύμφωνα με τους (Λεμονίδη, 1994 & Λεμονίδη, 1998,) έρευνες έχουν δείξει μάθηση των απλών πολλαπλασιαστικών πράξεων είναι περισσότερο δηλωτική παρά διαδικαστική. Αυτοί οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο πολλαπλασιασμός βασίζεται σε μια συνειρμική διαδικασία σύνδεσης των πράξεων του πολλαπλασιασμού και των απαντήσεων τους. Σε καμία όμως περίπτωση ο δάσκαλος δεν θα επιδιώξει την αυτοματοποίηση μιας διαδικασίας χωρίς αυτή πρώτα να περάσει από την φύση της κατανόησης και της δυνατότητας του μαθητή αναπαραστήσει με όσον το δυνατόν περισσότερους τρόπους και υλικά τις διάφορες πράξεις του πολλαπλασιασμού. Επίσης θα πρέπει να τονίσουμε ότι η εισαγωγή των μαθητών στην πράξη του πολλαπλασιασμού θα πρέπει να γίνει, όταν αυτοί είναι σε θέση να ανακαλούν άμεσα διάφορα αθροίσματα ή τουλάχιστον να υπολογίζουν αυτά με σύντομους υπολογισμούς.

Παρακάτω, προτείνουμε τη σειρά εκμάθησης βασικών γινομένων μέχρι το 100, αφού πρώτα κατανοήσουν οι μαθητές, μέσα από δραστηριότητες, κάποιες γενικές αρχές όπως:

- Αν πολλαπλασιάσουμε έναν αριθμό με το 1, τότε το γινόμενο είναι ο ίδιος ο αριθμός (π.χ. $6 \times 1 = 6$).
- Αν πολλαπλασιάσουμε έναν αριθμό με το 0, τότε το γινόμενο είναι πάντα 0 (π.χ. $6 \times 0 = 0$).
- Η σειρά των παραγόντων του γινομένου δεν επηρεάζει το γινόμενο (π.χ. $3 \times 5 = 5 \times 3$). Έτσι στα προτεινόμενα (παρακάτω) για κατανόηση γινομένα είναι αυτονόητο ότι θα γίνεται αναφορά και στο γινόμενο που προκύπτει με την αλλαγή της θέσης των παραγόντων του. Η σειρά που προτείνουμε για τη διδασκαλία βασικών γινομένων φαίνεται συνοπτικά στο παρακάτω πίνακα.

| ΣΕΙΡΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΝΟΜΕΝΩΝ | ΣΤΟΧΟΣ | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ |
|---------------------------------|---|--|
| 1 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ 2 (ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΩΣ ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΟΜΟΙΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ $2 \times 3 = 3 + 3$) | $2 \times 3, 2 \times 4, 2 \times 5 \dots$ |
| 2 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ ΟΜΟΙΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ | $3 \times 3, 4 \times 4, 5 \times 5, 10 \times 10 \dots$ |
| 3 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ 10 | $2 \times 10, 3 \times 10, 9 \times 10 \dots$ |
| 4 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ 5 | $5 \times 6, 5 \times 7, 5 \times 8, 5 \times 9 \dots$ |
| 5 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ 4 | $4 \times 5, 4 \times 6, 4 \times 9 \dots$ |
| 6 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ 3 | $3 \times 4, 3 \times 5, 3 \times 9 \dots$ |
| 7 | ΥΠΟΛΟΙΠΟΙ ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΙ | $7 \times 8, 7 \times 9, 8 \times 9 \dots$ |

Βασικά γινόμενα κατά σειρά προτεραιότητας εκμάθησης.

Οι Campbell και Graham (1985) όπως αναφέρεται από τον Λεμονίδη (1994) υποστηρίζουν την άποψη ότι οι πράξεις του πολλαπλασιασμού είναι κατά βάση μόνο 36, αν αφαιρέσουμε τους πολλαπλασιασμούς του 0, 1, 10 και αυτών που σχηματίζονται με την αντιμεταθετική ιδιότητα (π.χ. 5×9 ή 9×5). Επίσης οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι πολλαπλασιασμοί πρέπει να διδάσκονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα να περιέχει γινόμενα από πολλούς πίνακες.

Με βάση αυτό το σκεπτικό μπορούμε να διδάξουμε τους πολλαπλασιασμούς με την εξής σειρά, που δείχνει ο παρακάτω πίνακας.

| ΣΕΙΡΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΝΟΜΕΝΩΝ | ΣΤΟΧΟΣ | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ |
|---------------------------------|--|---|
| 1 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ ΟΜΟΙΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ | $3 \times 3, 4 \times 4, 5 \times 5, 10 \times 10 \dots$ |
| 2 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΙ ΟΠΟΥ ΕΝΑΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΙΝΑΙ ΤΟ 5 | $5 \times 3, 5 \times 4, 5 \times 6, 5 \times 7, 5 \times 8,$ $5 \times 9 \dots$ |
| 3 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΙ ΑΠΟ ΤΟ 2 ΚΑΙ 3 | $2 \times 3, 2 \times 4, 2 \times 7, 3 \times 7, 3 \times 9 \dots$ |
| 4 | ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΙ ΠΟΥ ΑΝΑ ΔΥΟ ΕΧΟΥΝ ΤΟ ΙΔΙΟ ΓΙΝΟΜΕΝΟ | $2 \times 6 - 3 \times 4, 2 \times 8 - 4 \times 4, 2 \times 9$ $- 3 \times 6, 4 \times 6 - 3 \times 8, 4 \times 9 -$ $6 \times 6 \dots$ |
| 5 | ΥΠΟΛΟΙΠΟΙ ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΙ | $4 \times 7, 4 \times 8, 6 \times 7, 6 \times 8, 6 \times 9,$ $7 \times 8, 7 \times 9, 8 \times 9 \dots$ |

Βασικά γινόμενα κατά σειρά προτεραιότητας εκμάθησης.

1.4.3.7 Είδη λαθών στα Μαθηματικά

✓ *Λάθη στην αυτόματη ανάκλαση αριθμητικών δεδομένων*

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2000) θα πρέπει από την αρχή να καθοριστεί στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, εάν και κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατακτήσει την ικανότητα για άμεση ανάκληση αριθμητικών δεδομένων

από την μνήμη τους και αν όχι, ποιες στρατηγικές εύρεσης των αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιούν. Η σημασία των ανωτέρω στοιχείων είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού όπως προαναφέραμε ακόμη και το επίπεδο κατάκτησης των αλγορίθμων εξαρτάται από την κατάκτηση των απλών πράξεων οι οποίες και τους δομούν. Η αδυναμία άμεσης ανάκλησης των αριθμητικών δεδομένων που σχετίζονται με τις τέσσερις πράξεις οδηγεί το μαθητή σε ενέργειες κοπιαστικές και δεσμευτικές για τη βραχυπρόθεσμη μνήμη του, αφού θα πρέπει να υπολογίζει κάθε φορά ένα μικρό άθροισμα ή το γινόμενο δύο μονοψήφιων αριθμών. Αυτό τον οδηγεί σε πνευματική αλλά και ψυχολογική φόρτιση. Έτσι, για παράδειγμα μπορούμε να παρατηρήσουμε ένα μαθητή να γνωρίζει το ρόλο του κρατούμενου στη πρόσθεση, να το σημειώνει στο περιθώριο μιας άθροισης, αλλά τελικά να μη το χρησιμοποιεί αφού είναι φορτισμένος με την εύρεση των μερικών αθροισμάτων τα οποία αποτελούν το τελικό άθροισμα. Αυτές οι μνημονικές αδυναμίες καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη την προώθηση της μαθηματικής γνώσης δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων των τεσσάρων πράξεων αλλά κυρίως της πρόσθεσης, της αφαίρεσης και του πολλαπλασιασμού, έχουν άμεση σχέση με τις αναποτελεσματικές στρατηγικές που εφαρμόζει ο μαθητής για την εύρεση αυτών των δεδομένων, στρατηγικές οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο αναπαράστασης της γνώσης από το γνωστικό σύστημα του μαθητή.

Το άτομο ενεργεί πάνω στις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον του και δομεί τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Πόρποδας, 1996). Η γνώση αυτή τουλάχιστον για την γνωστική περιοχή των μαθηματικών αναπαρίσταται κυρίως με τρεις τρόπους:

Αρχικά εμφανίζεται ένας *πραξιακός τρόπος* ο οποίος είναι κατεξοχήν κιναισθητικός. Ένα κλασικό παράδειγμα αυτού του τρόπου αναπαράστασης είναι η χρήση των δακτύλων για την εκτέλεση απλών μαθηματικών πράξεων όπως είναι η πρόσθεση ή η αφαίρεση. Η ολοκλήρωση αυτού του τρόπου αναπαράστασης οδηγεί το παιδί στον επόμενο τρόπο, τον *εικονιστικό*. Εδώ κυρίαρχο στοιχείο είναι η οπτικοποίηση κάποιων συγκεκριμένων εννοιών χωρίς όμως απόλυτο προσδιορισμό αυτών των εννοιών από τις δημιουργημένες εικόνες. Παράδειγμα αυτού του τρόπου είναι ο μερισμός μιας ποσότητας

αντικειμένων σε ίσα τμήματα τα οποία έχουν το ίδιο πλήθος αντικειμένων μεταξύ τους και το άθροισμα των οποίων ισούται με την αρχική ποσότητα. Τελευταίος σε απόκτηση τρόπος αναπαράστασης είναι ο *συμβολικός*. Μέσω αυτού ο μαθητής είναι σε θέση να κατακτά την ικανότητα χρήσης αφηρημένων στοιχείων τα οποία έχουν τη δυνατότητα συμβολισμού πραγματικών ή και πιθανών τμημάτων της πραγματικότητας. Κατακτώντας ο μαθητής αυτόν τον τρόπο μπορεί να επέμβει ενεργά πάνω σε αυτά τα τμήματα ή γεγονότα χωρίς τη βοήθεια απτών στοιχείων εικόνων. Από όλα τα ανωτέρω γίνεται αντιληπτό πως η ομαλή κατάκτηση ενός τρόπου προϋποθέτει την κατάκτηση του προηγούμενου. Η γνώση αυτή της σειράς έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαιδευτική πράξη, που αν και είναι αυτονόητη πολλές φορές παραβιάζεται. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να επιμένει στην απόκτηση ενός τρόπου χωρίς προηγουμένως να μην έχει πειστεί για την καλή κατάκτηση των προηγούμενων σταδίων.

Η άμεση παρώθηση των μαθητών, μέσα από τις όποιες διαδικασίες και ενέργειες – δραστηριότητες να ασκήσουν το συμβολικό τρόπο, χωρίς να έχουν περάσει από τον πραξιακό και τον εικονιστικό αποβαίνει εις βάρος τους και εις βάρος της ουσιαστικής μάθησης. Η ομαλή μετάβαση από τον έναν τρόπο στον άλλο οδηγεί στην κατανόηση των γεγονότων, συνειδητή χρήση στρατηγικών επίλυσης και τελικά στο διπλό σκοπό της διδασκαλίας των μαθηματικών που είναι η απεικόνιση της πραγματικότητας και η επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Hercer, 1997).

Οι τρεις ανωτέρω τρόποι θα πρέπει να θεωρούνται ως μια οντότητα κι όχι αποκομμένοι μεταξύ τους. Η μετάβαση από τους πραξιακούς χειρισμούς πάνω σε ένα δεδομένο και απτό υλικό, στο στάδιο των αντιληπτικών χειρισμών και τελικά το στάδιο της αφηρημένης αναπαράστασης, δεν είναι μονόδρομος αλλά μια αμφίδρομη διαδικασία. Ο τελικός σκοπός θα πρέπει να είναι η άμεση σύνδεση αυτής της αναπαράστασης με τον κατάλληλο γλωσσικό κώδικα τόσο της κοινής γλώσσας όσο και της μαθηματικής γλώσσας (Αγαλιώτης, 2000).

Η ανωτέρω εξελικτική πορεία των τρόπων αναπαράστασης εφαρμόζεται στις στρατηγικές εύρεσης των δεδομένων σε όλες τις αριθμητικές πράξεις, αλλά

κυρίως στις αρχικές, πρόσθεση και αφαίρεση. Έτσι, εξελικτικά προηγείται μια στρατηγική βασισμένη στην απαρίθμηση, όπου το υλικό είναι παρόν στις αισθήσεις του μαθητή και μέσω των δακτύλων σε συνδυασμό με μια λεκτική διαχείριση του υλικού βρίσκονται τα δεδομένα (Αγαλιώτης, 2000). Το πιο συνηθισμένο λάθος στην εφαρμογή αυτής της στρατηγικής είναι η εύρεση άλλου αριθμού από το σωστό, συνήθως με μια απόκλιση μιας μονάδας. Αυτό μπορεί να οφείλεται:

- Στη σύγχυση όσον αφορά το β' αριθμό (π.χ. στην άθροιση $3+2$ ο μαθητής είναι πολύ πιθανό να πάρει το 3 ως βάση εκκίνησης και να ξεχάσει το 2 προσθέτοντας άλλα 3).
- Στη σύγχυση όσον αφορά τη βάση εκκίνησης (π.χ. στη διαφορά $8-3$ ο μαθητής ξεκινά από το 8 λέγοντας 8,7,6, άρα αποτέλεσμα είναι 6 ή στην πρόσθεση $4+2$ ξεκινά από το 4 λέγοντας 4, 5, άρα το αποτέλεσμα είναι 5).

Σύμφωνα με τον Λεμονίδη (1994) μετά το στάδιο της απαρίθμησης ακολουθεί η στρατηγική των παραγόμενων δεδομένων κατά την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί αριθμητικές πράξεις για να βρει λύση σε μια άλλη ζητούμενη πράξη, μέσω της ανάλυσης ενός εκ των δοσμένων αριθμών σε άλλους αριθμούς. Έτσι για παράδειγμα ο μαθητής έχοντας να επιλύσει το άθροισμα $8+6$ προχωρά σε ανάλυση του 6 διατυπώνοντας τη σκέψη αφού $8+2=10$, βάζω άλλα 4 και θα έχω 14. Αυτό προϋποθέτει μια πλήρη κατάκτηση της δεκάδας και της ανάλυσης του 10 σε όλα τα πιθανά αθροίσματα των δύο αριθμών οι οποίοι πρέπει να είναι μεταξύ του 0 και του 10. Είναι εμφανές ότι ο μαθητής χρησιμοποιεί μια στρατηγική η οποία βασίζεται στην άμεση ανάκληση ήδη αποκτημένων γνώσεων. Εδώ είναι ιδιαίτερα υποβοηθητικός ο ρόλος των διπλών, δηλαδή των ίδιων ψηφίων ($3+3$, $2+2$ κ.λ.π.) αφού οι μαθητές πολλές φορές βασίζονται στα διπλά ψηφία. Έτσι στο προηγούμενο παράδειγμα ($8+6$) ένας μαθητής μπορεί να σκεφτεί πως αφού $6+6=12$ αν βάλω άλλα 2 θα έχω 14.

Πιθανά λάθη στην εφαρμογή αυτής της στρατηγικής μπορεί να είναι:

- Λανθασμένη ανάκληση ενδιάμεσων αριθμητικών δεδομένων (π.χ. στην προσπάθεια εύρεσης του αθροίσματος $7+6$ μπορεί να ανακληθεί το $6+6=13$ λανθασμένα, άρα βάζοντας άλλο 1 βρίσκουμε 14).

- Λάθος μέτρηση (π.χ. στην προηγούμενη περίπτωση $7+6$ ανακαλεί ορθά ότι $6+6=12$, αλλά αντί μιας μονάδας προσθέτει το 2 άρα βρίσκει 14).

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2000) τελευταία στρατηγική είναι αυτή στην οποία αποσκοπεί η διδασκαλία των μαθηματικών και αναφέρεται στην άμεση ανάκληση από το χώρο της μακρόχρονης μνήμης. Εδώ τα πιθανά λάθη, κατηγοριοποιημένα μπορεί να είναι:

- Τυχαίες εικασίες, δηλαδή απαντήσεις που απέχουν από την πραγματικότητα (π.χ. $6+3=63$)
- Παραλίγο σωστά, δηλαδή αποτέλεσμα τα οποία προέρχονται από λανθασμένες στρατηγικές μέτρησης.
- Η σύγχυση των πράξεων όπου ανακαλούνται αποτελέσματα τα οποία αποτελούν τη λύση άλλη πράξη π.χ. $5+3=15$ (μέσα από ανάκληση του 15 ως αποτελέσματος της πράξης 5×3)
- Λάθη πλαισίου τα οποία σχετίζονται με την ανάκληση κάποιου αποτελέσματος το οποίο διαθέτει σημαντικούς δεσμούς με τους αριθμούς της πράξης έναντι του ορθού αποτελέσματος (Λεμονίδη Χ., 1994).

✓ *Λάθη στις αριθμητικές πράξεις*

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2000) οι αλγόριθμοι που διέπουν τις πράξεις έχουν ένα κοινό στοιχείο, δηλαδή ότι διέπονται και αυτοί με τη σειρά τους από κοινές αρχές οι οποίες είναι:

- Κάθε ποσότητα, άρα και ο αριθμός που περιγράφει το πλήθος των στοιχείων που αποτελούν την ποσότητα, μπορεί να θεωρηθούν ως άθροισμα επιμέρους ποσοτήτων. Αυτή η αρχή δηλώνει μια συνθετική ιδιότητα των ποσοτήτων η οποία έχει εκ των προτέρων έναν περιορισμό εφαρμογής υπαγορευόμενο από το δεκαδικό σύστημα αρίθμησης, αφού κάθε αριθμός αποδίδεται ως συνδυασμός μονάδων, δεκάδων κ.λ.π. Το ίδιο αρίθμησης θέτει δύο πολύ βασικούς άξονες οι οποίοι διέπουν τις ενέργειες μας. Ο πρώτος άξονας ορίζει πως μετακινούμενοι από τα δεξιά προς τα αριστερά, κάθε ψηφίο δηλώνει μια ποσότητα μεγαλύτερη του 10. Ο δεύτερος άξονας ορίζει πως τα ψηφία των διαφόρων θέσεων

κυμαίνονται μόνο μεταξύ του 0 και του 9. Αυτός ο δεύτερος άξονας μας υποχρεώνει να υιοθετούμε τα κρατούμενα ή το δανεισμό από την ποσότητα που υποδηλώνει το εξ αριστερών ψηφίο από αυτό που μας ενδιαφέρει.

- Κάθε πράξη μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους πράξεις και το τελικό αποτέλεσμα ισούται με το άθροισμα των επιμέρους αποτελεσμάτων. Έτσι, στην περίπτωση της πρόσθεσης πολυψηφίων αριθμών πχ. $526+212$, μπορούμε να υπολογίσουμε $500+200$, $20+10$, $6+2$ και να αθροίσουμε τα επιμέρους αθροίσματα. Επίσης, στην αφαίρεση πχ. $526-212$, μπορούμε να υπολογίσουμε $500-200$, $20-10$, $6-2$, και να αθροίσουμε τις επιμέρους διαφορές.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον παρουσιάζει η πράξη της αφαίρεσης η οποία διεκπεραιώνεται μέσω δύο αλγορίθμων. Ο πρώτος βασίζεται στην μετατροπή μιας τάξης σε 10 μονάδες της μικρότερης από αυτή τάξης και όπως προαναφέρθηκε αποτελεί μια από τις εγγενείς ιδιότητες του δεκαδικού συστήματος. Η όποια αλλαγή γίνεται στο μειωτέο και για το λόγω αυτό η μετατροπή αυτή λέγεται και μετατροπή του μειωτέου. Οι αλλαγές στο μειωτέο μπορούν να παρασταθούν εύκολα με τον εικονιστικό ή και τον πραξιακό τρόπο και μπορούν να αφομοιωθούν εύκολα από τους μαθητές. Για τούτο προτείνεται η εφαρμογή τέτοιων τρόπων αναπαράστασης αφού η οπτικοποίηση βοηθά στην καλύτερη εμπέδωση του συγκεκριμένου αλγόριθμου.

Ένας δεύτερος αλγόριθμος στηρίζεται στην αρχή πως έχουμε τη δυνατότητα πρόσθεσης τόσο στο μειωτέο όσο και στον αφαιρετέο του ίδιου αριθμού μονάδων χωρίς καμία μεταβολή του τελικού αποτελέσματος. Βάση αυτής της αρχής, όταν ένα ψηφίο του μειωτέου είναι μικρότερο από το αντίστοιχο ψηφίο (σε θέση) του αφαιρετέο, προσθέτουμε 10 μονάδες της επόμενης αξίας στο μειωτέο και 1 μονάδα της ίδιας στο ψηφίο του αφαιρετέο. Αυτό το πολύπλοκο στοιχείο είναι η πηγή λαθών για πολλούς μαθητές, αφού είναι αρκετά δύσκολο στην ερμηνεία του για τους μαθητές οι οποίοι το υιοθετούν μηχανιστικά χωρίς να έχουν μια σημασιολογική προσέγγιση στη σύνταξη του αλγόριθμου (Λεμονίδης, 1994).

Μέχρι τώρα έχουν προταθεί πολλές κατηγοριοποιήσεις λαθών όσον αφορά τις πράξεις. Οι κυριότερες και πληρέστερες κατηγοριοποιήσεις λαθών είναι:

- Λάθος πράξη, δηλαδή εκτέλεση διαφορετικής από τη ζητούμενη πράξης (σε ποσοστό 18%)
- Φανερό υπολογιστικό λάθος, δηλαδή λάθος στα βασικά δεδομένα (σε ποσοστό 18%)
- Ελαττωματικός αλγόριθμος, δηλαδή εφαρμογή της σωστής πράξης αλλά με λανθασμένα τα βήματα της διαδικασίας (σε ποσοστό 36%)
- Τυχαίες απαντήσεις, απαντήσεις άσχετες με το δοσμένο πρόβλημα (σε ποσοστό 28%)

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2000), τα λάθη κατηγοριοποιούνται σε:

- Λάθη στα βασικά δεδομένα, π.χ. $6 \times 7 = 48$
- Ελαττωματικός αλγόριθμος, π.χ. $123 \times 42 = 186$
- Λάθη με κρατούμενο ή δανεικό, π.χ. $57 + 93 = 1410$
- Ακατάλληλες αντιστροφές, π.χ. $43 - 19 = 36$
- Λάθος πράξη, π.χ. $13 - 1 = 14$
- Ατελής αλγόριθμος, π.χ. $54 + 39 = 83$
- Λάθη ταυτότητας, π.χ. $5 \times 1 = 1$
- Λάθη με το 0, π.χ. $3 \times 0 = 3$

Τα αίτια αυτά έχουν τύχει λεπτομερούς ερευνητικής μελέτης και εμφανίζονται:

- Η τάση γενίκευσης μιας ήδη αποκτημένης δεξιότητας ή μη ικανοποιητικά αποκτημένης σε νέες καταστάσεις. Έτσι πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν γνώσεις και εμπειρίες σε νέες δοκιμασίες με λανθασμένο τρόπο. Για παράδειγμα ένας μαθητής έχοντας πειστεί τόσο στο πραξιακό όσο και στο εικονιστικό στάδιο για την αντιμεταθετικότητα της πρόσθεσης ($\alpha + \beta = \beta + \alpha$), ερχόμενος σε επαφή με την αφαίρεση είναι πολύ πιθανό να γενικεύσει τη γνώση αυτής της ιδιότητας της πρόσθεσης και να υιοθετήσει πως $\alpha - \beta = \beta - \alpha$.

Σε διδακτικές προσεγγίσεις ποικίλης μορφής όπως μπορεί να είναι:

- Η ενασχόληση με θέματα που δεν έχουν διδαχτεί (π.χ. να διεκπεραιώσει μια αφαίρεση η οποία περιέχει το 0 στο μειωτέο, όταν δεν διδαχτεί το ρόλο που έχει το 0 στην πράξη αυτή).
- Η παράλειψη κρίσιμων και ιδιαίτερων παραδειγμάτων (π.χ. ότι δεν χρειάζεται να δανειστεί όταν ο μειωτέο είναι ίσος με τον αφαιρετέο).
- Ο τεμαχισμός των μαθημάτων που καλύπτονται από την ίδια εννοιολογική αρχή (π.χ. ότι η διαδικασία δανεισμού είναι ίδια είτε έχουμε την αφαίρεση διψήφιων είτε τριψήφιων αριθμών κ.λ.π. (Αγαλιώτης, 2000)

1.4.3.7.1 Αντιμετώπιση των Λαθών στην εκτέλεση των Πράξεων

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη, (2000). Από όλο το πλέγμα της μαθηματικής γνώσης η εκτέλεση των πράξεων έχει ίσως τη μεγαλύτερη σημασία, αφού οι πράξεις συνδέονται αμεσότερα με την καθημερινή ζωή του ανθρώπου.

Οι πράξεις αποτελούν έναν συνδυασμό απαιτήσεων που επιβάλλει το ίδιο το σύστημα αρίθμησης (π.χ. με το δανεισμό και τα κρατούμενα κ.ά.) αλλά και ένα συνδυασμό γλωσσικών και εννοιολογικών απαιτήσεων. Έτσι είναι πολύ πιθανό ένας μαθητής να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί βασικές αριθμητικές γνώσεις αλλά στην εκτέλεση των πράξεων να παρουσιάζει μικρή ή μεγάλη αδυναμία. Κατά την εκτέλεση των πράξεων ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται το ποιά πράξη πρέπει να κάνει, τον αλγόριθμο της πράξης, τη διάκριση των αριθμητικών και πραξιακών συμβόλων, τη θέση των ψηφίων κ.λ.π. Η εκτέλεση των πράξεων όμως θα πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένες γνωστικές απαιτήσεις και ταυτόχρονα δεξιότητες. Ως τότε θεωρούνται:

✓ *Η αρχική εκτίμηση και ο τελικός έλεγχος του αποτελέσματος.* Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό αφού η απόκτηση αυτής της δεξιότητας από το μαθητή τον απομακρύνει από την οδό της μηχανιστικής διαχείρισης μιας σειράς ενεργειών και ταυτόχρονα τον καθιστά εκτιμητή του τελικού αποτελέσματος, την εκτέλεση της πράξης. Αυτό βεβαίως είναι ιδιαίτερα δύσκολο αφού απαιτεί αρκετή εμπειρία και ενασχόληση του μαθητή, την πλήρη κατανόηση της αξίας της θέσης ενός ψηφίου, της δομής και των απαιτήσεων – περιορισμών του αριθμητικού συστήματος. Λόγω της δυσκολίας αυτής θα μπορούσε ο

μαθητής να υποβοηθήσει από την παρουσίαση μιας πράξης με πολλές πιθανές λύσεις εκ των οποίων μόνο μία είναι η σωστή (Reuhkala, 2001). Ο μαθητής δηλώνει τη σωστή κατά την άποψη του, λύση κι έπειτα ακολουθεί η επίλυση της πράξης (με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, όπου χρειάζεται). Συνοδευμένη από την ανάλογη λεκτική ενίσχυση και περιγραφή της πράξης. Οι πράξεις αυτής της εξάσκησης θα μπορούσαν αρχικά με μικρούς αριθμούς σε γινόμενα του 10. Σε δεύτερη φάση ο μαθητής καταγράφει το αναμενόμενο αποτέλεσμα και στη συνέχεια επιλύει την πράξη και ελέγχει την πρόβλεψη του.

- v *Η διάκριση των μαθηματικών συμβόλων και η σύνδεση αυτών με το ανάλογο λεξιλόγιο.* Τα σύμβολα των πράξεων ο μαθητής τα συναντά αποκλειστικά μέσα στο χώρο των μαθηματικών και συνεπώς αυτά πρέπει να αποσαφηνίζονται όσον το δυνατόν πληρέστερα, με όλες τις λεκτικές τους προεκτάσεις καθώς επίσης και όλους τους εμπλεκόμενους με τη συγκεκριμένη πράξη όρους. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτεί η σύγχυση μεταξύ των συμβόλων της πρόσθεσης και του πολλαπλασιασμού που μοιάζουν αρκετά. Ο Αγαλιώτης (2000), προτείνει και τη χρωματική επένδυση των πράξεων (ένα συγκεκριμένο χρώμα για κάθε πράξη) η οποία μετά από την αυξανόμενη εμπειρία του μαθητή θα εξαφανίζεται. Έτσι για παράδειγμα, όταν παρουσιάζεται το σύμβολο (+) της πρόσθεσης ο μαθητής μαθαίνει πως διαβάζεται ως και ή συν, συναντάτε μόνο στη πρόσθεση και υποδηλώνει ενέργειες που δείχνουν: Βάζω, προσθέτω, μεγαλώνω, ενώνω, κολλάω, ενώ το αποτέλεσμα που βρίσκουμε λέγεται άθροισμα. Όταν ολοκληρωθεί η παρουσίαση και των τεσσάρων πράξεων μπορούμε να του δώσουμε μια σειρά εργασιών εξάσκησης αποτελούμενων από:
 - ∅ Ασκήσεις αντιστοίχισης, όπου ο μαθητής αντιστοιχεί την ονομασία μιας πράξης με το αντίστοιχο σύμβολο της και τους σχετιζόμενους με αυτήν όρους.
 - ∅ Ασκήσεις συμπλήρωσης όρων, κενών φράσεων κ.λ.π., με τις οποίες ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα σύμβολα των πράξεων δίπλα από

τις ονομασίες των πράξεων και των συμβόλων να γράψει τους σχετιζόμενους με την πράξη όρους.

- ∅ Την τοποθέτηση δοσμένων πράξεων στην κατάλληλη θέση, π.χ. ποιες είναι προσθέσεις, ποιες αφαιρέσεις κ.λ.π.

Αυτή οι ποικιλία των ασκήσεων καλύπτει και τις δύο μορφές αξιολόγησης της μάθησης του μαθητή, τόσο την αναγνώριση όσο και την ανάκληση και ταυτόχρονα αποτελεί μια καλή εξάσκηση των μαθητών στις μορφές των πράξεων και των όρων που τις συνοδεύουν.

Πρόσθεση

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2000) το πλέον συνηθισμένο λάθος στην πράξη της πρόσθεσης (η οποία χαρακτηρίζεται και ως η πιο εύκολη αλλά και πιο βασική για τη μάθηση των άλλων πράξεων) είναι η λειτουργία του κρατούμενου και μάλιστα με τη γραφή δύο αριθμών στην ίδια θέση π.χ. $126+25=1411$ (προσθέτοντας 6+5 και γράφοντας 11). Το παράδειγμα αυτό υποδηλώνει ότι ο μαθητής δεν έχει αντιληφθεί το ρόλο του κρατούμενου στην πρόσθεση και ότι αυτό είναι ένας περιορισμός του αριθμητικού μας συστήματος. Το συγκεκριμένο λάθος δείχνει ότι ο μαθητής αντιμετωπίζει τους δύο προσθετέους ως μια απλή συνάθροιση περισσότερο μονοψήφιων αριθμών παρά πολυψήφιων και τους προσθέτει εντελώς μηχανικά. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές των μαθηματικών, αρκετοί από τους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν τέτοια λάθη αντιμετωπίζουν προβλήματα και στις προμαθηματικές έννοιες, στη μνήμη ακόμα και στην εκτέλεση της πράξης με πραξιακό και εικονιστικό τρόπο. Επίσης είναι σύνηθες φαινόμενο ο μαθητής να μεταφέρει όλα τα κρατούμενα στην αριστερή στήλη των ψηφίων, ενώ το πλέον σύνηθες λάθος είναι αυτό της παράλειψης του κρατούμενου. Αυτά συμβαίνουν στις περισσότερες φορές όταν ο μαθητής δεν έχει κατακτήσει την άμεση ανάκληση των δεδομένων από την μνήμη του και καταναλώνει μεγάλο χρονικό διάστημα στην εύρεση του αποτελέσματος των μερικών αθροισμάτων κυρίως με τον πραξιακό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εργαστεί ώστε ο μαθητής να συνειδητοποιήσει ότι σε καμία θέση δεν

μπορεί να γραφεί ο αριθμός μεγαλύτερος του 9 αφού διαφορετικά μεταβαίνει στην αμέσως ανώτερη τάξη μεγέθους. Έτσι αρχικά ανιχνεύεται η κατάκτηση της αξίας της θέσης των ψηφίων (μονάδων, δεκάδων) και πως σε μία θέση δεν μπορεί να υπάρξει διψήφιος αριθμός. Χρησιμοποιούμε την πραξιακή αναπαράσταση χρησιμοποιώντας κουτιά εκ των οποίων το καθένα συμβολίζει και μια τάξη μεγέθους. Οι αριθμοί με τους οποίους ξεκινάμε είναι σχετικά μικροί ώστε να είναι ευκολότεροι στη διαχείριση τους από το μαθητή και συμβολίζονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα π.χ. βόλους. Ο μαθητής τοποθετεί τους βόλους στα κουτιά γνωρίζοντας ότι σε κανένα κουτί δεν μπορεί να τοποθετήσει περισσότερους από 9 βόλους. Αν οι βόλοι γίνουν 10 τότε βάζει έναν βόλο στο κουτί που βρίσκεται αριστερά από στο οποίο εργάζεται ενώ ταυτόχρονα σε αυτό δε βάζει κανένα. Τέλος, πάνω σε κάθε κουτί γράφει το πλήθος των βόλων που υπάρχουν μέσα σε αυτό και συνδέει το περιεχόμενο με το πλήθος των μονάδων, των δεκάδων κ.τ.λ. Έτσι ο μαθητής αναπαριστά κάθε δοσμένο αριθμό βόλων. Στην συνέχεια όταν ο μαθητής κατακτά το συμβολικό τρόπο (με το δικό του ρυθμό και χρόνο) προχωρούμε στον εικονιστικό και στην παρουσίαση του αλγόριθμου της πρόσθεσης. Για παράδειγμα βάζουμε μια προβληματική κατάσταση σύμφωνα με την οποία: Ο Γιάννης έχει 36 βόλους και η Μαρία 25. Πόσους βόλους έχουν και οι δύο μαζί;

Ο μαθητής αναπαριστά με συμβολικό τρόπο τα δεδομένα (γράφοντας με σύμβολα τα δεδομένα σε κουτάκια όπως ήδη έχει μάθει νωρίτερα, κάθε κουτάκι δείχνει και μια άλλη τάξη μεγέθους) αλλά ταυτόχρονα έχοντας μπροστά του και συγκεκριμένο υλικό. Ο μαθητής καλείται να διεκπεραιώσει ταυτόχρονα την πράξη και με τον πραξιακό τρόπο αλλά και με το συμβολικό, προσέχοντας όσα έμαθε προηγουμένως για το επιτρεπόμενο αριθμό (όχι μεγαλύτερο του 9). Έτσι ο συμβολικός τρόπος μπορεί να διεκπεραιωθεί μέσα από ένα πλαίσιο όπως το παρακάτω: (Λεμονίδης, 1994)

| | ΔΕΚΑΔΕΣ | ΜΟΝΑΔΕΣ |
|-----------------------|---------|---------|
| ΓΙΑΝΝΗΣ | 3 | 6 |
| ΜΑΡΙΑ | 2 | 5 |
| ΕΧΟΥΝ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ ΜΑΖΙ | 5 | 11 |

Τα αποτελέσματα των μονάδων σχολιάζονται και ο μαθητής ενθαρρύνεται να προχωρήσει στη μετατροπή των μονάδων στην αμέσως μεγαλύτερη αξία, τη δεκάδα, και τη μεταφορά της επιπλέον μονάδας των δεκάδων στη στήλη των δεκάδων.

Όταν ο μαθητής κατακτήσει τις ενέργειες σε αυτό το επίπεδο, αποσύρεται το πλαίσιο ή ενθαρρύνεται ο μαθητής να γράφει σε τετράδια μαθηματικών (με κουτάκια) μέχρι να μπορέσει να απεξαρτηθεί σταδιακά κι από αυτά και να απομείνει μόνο η κάθετη πρόσθεση. Ταυτόχρονα γίνεται χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου και ενθαρρύνεται ο μαθητής στη χρήση του. Ο τελικός σκοπός θα είναι η σωστή διεκπεραίωση της πράξης από το μαθητή και η εύρεση των αποτελεσμάτων. Επίσης αναδεικνύεται ο ουδέτερος ρόλος του μηδενός στην πρόσθεση και τίθεται ως στόχος η κατάκτηση της αντιμεταθετικής ιδιότητας της πρόσθεσης, κάτι το οποίο διευκολύνει το μαθητή στην αποφόρτιση της μνήμης του και στην οικονομία του χρόνου. Το καθοριστικό σημείο σε όλη τη διαδικασία είναι ο βαθμός κατανόησης από πλευράς του μαθητή της αντιστοίχισης των ενεργειών του πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα και της διαχείρισης των συμβόλων. Προς αυτή την κατεύθυνση ο ρόλος της πραξιακής αναπαράστασης είναι ιδιαίτερα σημαντικός και ο μαθητής δεν πρέπει να πιέζεται να περάσει στο επόμενο στάδιο αν δεν έχει κατακτήσει. Ο αλγόριθμος της πρόσθεσης αλλά και των υπολοίπων πράξεων που υιοθετούνται από όλα τα σχολικά προγράμματα και εξασφαλίζουν μια οικονομία χρόνου και χώρου. Κατά καιρούς έχουν προταθεί κι άλλοι αλγόριθμοι, εναλλακτικοί, οι οποίοι διακρίνονται για τις

μικρότερες γνωστικές απαιτήσεις που θέτουν και τη μικρότερη φόρτιση της μνήμης, κάτι που κάνει τους υποστηρικτές τους να τους θεωρούν ως πολύ καταλληλότερους για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Όμως αυτοί οι εναλλακτικοί αλγόριθμοι αν και είναι εύκολοι στη εκτέλεση τους εντούτοις είναι δύσκολοι στη περιγραφή των βημάτων που τους αποτελούν. Μια πλήρης παρουσίαση τέτοιων αλγορίθμων γίνεται από τον Αγαλιώτη (2000).

Η μελέτη των ακολουθούμενων διαδικασιών από το μαθητή κατά την εκτέλεση μιας πράξης καθώς επίσης και τα όποια λάθη κάνει αποτελούν πολύτιμο υλικό στη προσπάθεια παρέμβασης στις μαθηματικές δυσκολίες που αυτός παρουσιάζει. Είναι σημαντικό να έχει επισημανθεί ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής προσεγγίζει την αριθμητική πράξη.

Όσον αφορά την πρόσθεση (αλλά και την αφαίρεση) οι προσεγγίσεις κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες: τις **υλικές** (τις πλέον συγκεκριμένες) τις **αριθμητικές** και τις **νοερές** (οι οποίες αποτελούν και τις πιο απαιτητικές και αναπτυγμένες). Οι νοερές διαδικασίες αναφέρονται στην άμεση των δεδομένων και των πραξιακών αποτελεσμάτων από το χώρο τις μνήμης (με ταυτόχρονη απουσία κάθε μορφή αρίθμησης) και στην εκτέλεση των πράξεων [με τη βοήθεια απομνημονευμένων αποτελεσμάτων όπως είναι τα διπλά (π.χ. $7+7=14$) και η συμπλήρωση της δεκάδας. Όμως οι νοερές διαδικασίες (που αντιστοιχούν στο συμβολικό τρόπο αναπαράστασης της γνώσης) είναι περισσότερα γνωστικά φορτισμένες για το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και έτσι (χωρίς να αποκλείεται η ενασχόληση του με αυτές) θα πρέπει σε πρώτη φάση να δίδεται το βάρος στις υλικές διαδικασίες και κατά δεύτερο στις αριθμητικές. Έτσι στις υλικές διαδικασίες για την πρόσθεση, ο μαθητής ενώνει δύο ποσότητες αντικειμένων και μετρά τη συνολική ποσότητα (το άθροισμα), ξεκινώντας από το 1 και για τούτο η ενέργεια αυτή καλείται απαρίθμηση όλων. Σε αυτήν την προσέγγιση ο μαθητής χρησιμοποιεί είτε τα ίδια τα αντικείμενα, όταν αυτά είναι μπροστά του είτε τα δάχτυλα του.

Όσον αφορά τις αριθμητικές διαδικασίες της πρόσθεσης, ο μαθητής:

- Αριθμεί το σύνολο (το άθροισμα) ξεκινώντας από τον πρώτο αριθμό, αρχίζοντας από το 1 και συνεχίζοντας μια ευθεία αρίθμηση, περιλαμβάνει και το β' προσθετέο.
- Ξεκινά την αρίθμηση από τον μεγαλύτερο προσθετέο πάλι αρχίζοντας από το 1 και, συνεχίζοντας μια ευθεία αρίθμηση, περιλαμβάνει και το α' προσθετέο.
- Αριθμεί ξεκινώντας από τον μεγαλύτερο (ή τον πρώτο), αρχίζοντας όμως από το πλήθος του συγκεκριμένου αριθμού και συνεχίζοντας τόσες θέσεις όσες και το πλήθος του άλλου προσθετέου. (Λεμονίδης, 1994)

Αφαίρεση

Η αφαίρεση αποτελεί μια πράξη σαφώς δυσκολότερη από αυτή της πρόσθεσης. Η μετάβαση στην αφαίρεση προϋποθέτει την κατάκτηση της πρόσθεσης ως λογικής διαδικασίας και ως αλγόριθμου. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην αφαίρεση είναι περισσότερες διότι:

- Η αφαίρεση στερείται της αντιμεταθετικής ιδιότητας, κάτι το οποίο (όταν το πρόβλημα δίνεται προφορικά) δε γίνεται εύκολα αντιληπτό από το μαθητή. Αυτό οφείλεται στο ότι πολλές φορές, ανάλογα με το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο, ο μαθητής ακούει πρώτα το μειωτέο και έπειτα τον αφαιρετέο και αντίστροφα (π.χ. Έχουμε 8 μήλα. Δίνουμε τα 3 μήλα. Πόσα μήλα μας έμειναν; ή Δίνουμε 3 μήλα. Είχαμε 8 μήλα Πόσα μήλα μας έμειναν;)
- Η αφαίρεση διακρίνεται για τις πολλές ερμηνείες και εφαρμογές που έχει όπως το υπόλοιπο (όπου ο αφαιρετέος είναι μια οντότητα η οποία αποσπάται από το μειωτέο), η διαφορά (η οποία στην ουσία είναι μια σύγκριση ανάμεσα στο μειωτέο και τον αφαιρετέο), και το συμπλήρωμα (όπου καλύπτεται η απόσταση ανάμεσα στον αφαιρετέο και το μειωτέο).
- Η ιδιαιτερότητα της αφαίρεσης καθορίζεται και από τον ίδιο της τον αλγόριθμο. Ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με μια κατάσταση στην οποία καλείται να αφαιρέσει μια ποσότητα από μια «φαινομενικά» μικρότερη ποσότητα, κάτι που δεν μπορεί σε πρώτη φάση, να το

αντιμετωπίσει ούτε πραξιακά, χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου.
(Αγαλιώτης, 2000)

Ο αλγόριθμος της αφαίρεσης είναι διπός. Η πρώτη του μορφή είναι γνωστή ως αναδόμηση του μειωτέου ή μετατροπή του μειωτέου και στηρίζεται στην μετατροπή μιας μονάδας μιας τάξης σε 10 μονάδες της αμέσως μικρότερης τάξης. Σε αυτή την περίπτωση όλες οι αλλαγές πρέπει να γίνουν στον μειωτέο. Ο τρόπος αυτός λέγεται και δανεισμός, διότι στην ουσία δανειζόμαστε μια μονάδα ανώτερης τάξης και τη μετατρέπουμε σε 10 μονάδες της μικρότερης από αυτή τάξης (Λεμονίδης, 1994). Η δεύτερη μορφή του αλγόριθμου της αφαίρεσης πως να προσθέσουμε την ίδια ποσότητα στον μειωτέο και τον αφαιρετέο δεν έχουμε καμία μεταβολή του αποτελέσματος. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως όταν το ψηφίο του αφαιρετέου σε μια στήλη είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ψηφίο του μειωτέου στην ίδια στήλη (π.χ. στη στήλη των μονάδων), προσθέτουμε 10 μονάδες στο μειωτέο και 1 δεκάδα στη στήλη των δεκάδων του αφαιρετέου. Η μέθοδος αυτή υιοθετείται από το σχολείο.

Οι δύο ανωτέρω μορφές του αλγορίθμου της αφαίρεσης έχουν μια διαφορετική λειτουργικότητα (π.χ. και στις δυο εμπλέκεται μια σειρά από επιμέρους προσθέσεις και αφαιρέσεις) η οποία και δημιουργεί σε μικρό ή μεγάλο βαθμό δυσκολίες στους μαθητές. Η αναδόμηση του μειωτέου είναι πιο απλή ως διαδικασία αλλά και ως μνημονική φόρτιση για τους μαθητές, αφού οι όποιες αλλαγές έχουν τη δυνατότητα πραξιακής και εικονιστικής αναπαράστασης τους (τόσο για την εύρεση της διαφοράς όσο και του υπολοίπου και του συμπληρώματος). Ο μαθητής για πρώτη φορά στο σχολείο έρχεται σε επαφή με αφαιρέσεις οι οποίες διέπονται από τη λογική της απομάκρυνσης ενός συγκεκριμένου τμήματος από επίσης ένα συγκεκριμένο τμήμα. Ο τρόπος αυτός (της αναδόμησης του μειωτέου) επιτρέπει μια λεκτική η περιγραφή η οποία συνδέεται άμεσα με υλικές ενέργειες που ο μαθητής μπορεί να εκτελέσει και είναι σχετικά πιο εύκολη για τους μαθητές με δυσκολίες στον αντιληπτικό και εκφραστικό λόγω και μνήμη.

Ο δεύτερος αλγόριθμος (των ίσων ποσών) δεν προσφέρεται εύκολα για πραξιακές και εικονιστικές αναπαραστάσεις των δεδομένων. Θεωρείται

περισσότερο επιβαρυνμένος λεκτικά, γεγονός που τον καθιστά σχετικά αδύναμο για μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου (στην πρόσληψη και έκφραση) και μνήμης. Όμως για το ποιος αλγόριθμος είναι πιο κατάλληλος σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα θα εξαρτηθεί από τα λάθη που ο μαθητής κάνει, τα συνηθισμένα λάθη, δηλαδή αυτά που επαναλαμβάνονται τακτικά (Λεμονίδης, 1994). Ειδικότερα, τα λάθη στην αφαίρεση, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους αποδίδονται σε:

- Ελλιπή κατανόηση των δεδομένων του προβλήματος και
- Σε λανθασμένες εφαρμογές των αλγόριθμων.

Αυτές οι εφαρμογές αποτελούν κατά κάποιο τρόπο λανθάνοντες αλγόριθμους και δανειζόμενοι έναν όρο από την τεχνολογία των Η/Υ καλούνται «κοριόι». Ένα λάθος χαρακτηρίζεται ως αποτέλεσμα «κοριών» όταν ο μαθητής που διαπράττει το λάθος βρίσκεται μπροστά σε ένα αδιέξοδο το οποίο οφείλεται στη μη εύρεση στη μακρόχρονη μνήμη του τρόπου επίλυσης, είτε λόγω μη ικανής ανασυρτής του από το χώρο της μνήμης, είτε λόγω μη μάθησης του μαθητή του. Έτσι, ο μαθητής προβαίνει σε υποθέσεις και γενικεύσεις από πρότερες εμπειρίες του και πολλές φορές οδηγείται σε λάθος εκτέλεση της πράξης (Αγαλιώτης, 2000). Τα πλέον συνηθισμένα λάθη λόγω «κοριών» στην πράξη της αφαίρεσης είναι:

✓ Αφαίρεση του μικρότερου από το μεγαλύτερο σε μια συγκεκριμένη στήλη, ανεξάρτητα από το αν το μικρότερο ανήκει στο μειωτέο ή στον αφαιρετέο. Αυτό το λάθος προδίδει πως ο μαθητής δεν έχει κατανοήσει:

- ∅ Τη φορά εκτέλεση της αφαίρεσης,
- ∅ Το ρόλο μειωτέου και αφαιρετέου,
- ∅ Την εκτέλεση του δανεισμού.

Ο μαθητής αν και φαίνεται να αντιλαμβάνεται ότι για να διεκπεραιώσει την αφαίρεση παίρνει μία-μία από τα δεξιά προς τα αριστερά, εντούτοις χρησιμοποιεί τις στήλες σαν να εκτελεί αφαίρεση μονοψήφιων αριθμών. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο δάσκαλος πρέπει να επιδιώκει μια ταυτόχρονη εκτέλεση της πράξης τόσο σε πραξιακό και εικονιστικό επίπεδο όσο και συμβολικό. Μια δραστηριότητα που έχει θετικά αποτελέσματα είναι ο εντοπισμός (από πλευράς του μαθητή) αφαιρέσεων οι οποίες εκτελούνται άμεσα (χωρίς δανεισμό) και όσων

δεν εκτελούνται άμεσα (με δανεισμό) μέσα από ένα πλήθος αφαιρετέων με μικρούς όρους και όχι πολυψήφιους στην αρχή. Τα ψηφία πάνω στα οποία επιθυμούμε την εστίαση της προσοχής του μαθητή πρέπει να είναι διαφορετικού χρώματος ή πιο μεγάλα.

Λάθη λόγω δανεισμού από το ψηφίο 0. Ο μαθητής όταν πρέπει να δανειστεί από μια στήλη όπου το αντίστοιχο ψηφίο του μειωτέου είναι το 0, είτε εμπίπτει στην προηγούμενη περίπτωση λάθους είτε δανείζεται και μετατρέπεται το 0 σε 10 και δε συνεχίζει το δανεισμό από τη στήλη αριστερά του μηδενός, είτε πηδά τη στήλη που περιέχει το 0 και δανείζεται από αμέσως προηγούμενη. Σε αυτή την περίπτωση η χρήση των ίσων ποσών είναι περισσότερο πλεονεκτική έναντι της αναδόμησης του μειωτέου.

Παράλειψη δανεικών και κρατούμενων. Πολλές φορές ο μαθητής μπορεί να δανειστεί από μια στήλη στην οποία το ψηφίο του μειωτέου είναι 0, γράφει πάλι το 0 σαν 10 και ξεχνά προσθέσει το κρατούμενο. Εδώ προσφέρεται η αναδόμηση του μειωτέου λόγω μικρότερων μνημονικών απαιτήσεων, ενώ στην περίπτωση επιλογής του τρόπου των ίσων ποσών το βασικό στοιχείο είναι η αυτοματοποίηση της σημείωσης των δανεικών ακριβώς δίπλα στην πράξη.

Πολλαπλασιασμός

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη, (2000) ο πολλαπλασιασμός είναι μια εξαιρετικά απαιτητική πράξη. Η φύση του εμπεριέχει μια σειρά από επιμέρους πολλαπλασιασμούς αλλά και ενδιάμεσες προσθέσεις, μεταφορές αριθμών από τη στήλη σε στήλη, μεγάλη προσοχή στη θέση των ψηφίων, μια πιο πολύπλοκη κίνηση στο επίπεδο από ότι η πρόσθεση και η αφαίρεση και φυσικά μεγαλύτερο μνημονικό δυναμικό (ανάκληση των μερικών γινομένων του πίνακα του πολλαπλασιασμού) και μεγαλύτερη απασχόληση της βραχύχρονης μνήμης.

Τα πλέον συνηθισμένα λάθη των μαθητών στον πολλαπλασιασμό είναι:

- Η αγνόηση του κρατούμενου (π.χ. $36 \times 4 = 124$)
- Η μη τήρηση της σειράς των επιμέρους γινομένων και αθροίσεων (π.χ. $36 \times 4 = 1254$ λόγω σύγχυσης στα: $4 \times 6 = 24$, $3 + 2 = 5$, και $3 \times 4 = 12$)
- Παραβίαση των επιμέρους πολλαπλασιασμών ανά στήλη

Το πρώτο το οποίο πρέπει ο μαθητής να αντιληφθεί είναι το τι εκφράζουν οι δύο παράγοντες της πράξης. Έτσι πρέπει να επισημαίνεται ότι ο πρώτος στη σειρά όρος (ο πολλαπλασιαστής) εκφράζει πόσες φορές παίρνουμε την ποσότητα αυτή. Άρα ο μαθητής πρέπει να οδηγηθεί σχηματικά και πραξιακά στην κατανόηση πως πρόκειται για μια πρόσθεση επαναλαμβανόμενων εμφανίσεων του α' όρου τόσες φορές όσες είναι ο β' όρος. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό διότι σε αντίθεση με την πρόσθεση και την αφαίρεση όπου ο μαθητής εκτελεί τις πράξεις σε στήλες, τώρα αυτή η αρχή παραβιάζεται. Επίσης πολύ σημαντικό είναι να ανιχνευτεί πραξιακά η αντιμεταθετική ιδιότητα του πολλαπλασιασμού (με επισήμανση της αντιστροφής του ρόλου των δύο όρων της πράξης). Οι παραπάνω αρχές μπορούν να δοθούν στο μαθητή με μικρούς όρους και όχι πολυψήφιους. Αυτή η εξάσκηση του μαθητή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, όπου εκτός των άλλων παρατηρείται αδυναμία γενίκευσης και μεταφοράς της μάθησης σε άλλες περιοχές.

Σύμφωνα με τον Λεμονίδη (1994), λόγω των σχετικών αντιληπτικών αδυναμιών και των λεκτικών περιορισμών που παρουσιάζουν πολύ μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη λεκτική διατύπωση των ενεργειών η οποία πρέπει να συνδέεται άμεσα με το υλικό μέρος της παρέμβασης. Έτσι ενέργειες, σύμβολα και λέξεις πρέπει να βρίσκονται σε αντίστοιχία ώστε ο μαθητής να προχωρά σε συσχετίσεις και συνδυασμούς. Εξάλλου ένα ζήτημα που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι η θεσιακή αξία των ψηφίων και η διαφοροποίηση στα επιμέρους γινόμενα από την αλλαγή στη θέση των ψηφίων. Αυτό είναι βασικό για την αντίληψη της μετακίνησης των μερικών γινομένων προς τα αριστερά. Αν ο μαθητής δυσκολεύεται σε αυτό το θέμα, ο δάσκαλος μπορεί να προχωρήσει χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των μερικών γινομένων, η οποία μπορεί να εικονοποιηθεί, στηρίζεται στη γραφή ολόκληρων των μερικών γινομένων το ένα κάτω από το άλλο χωρίς καμία μετακίνηση θέσης και ανήκει στην κατηγορία των εναλλακτικών αλγόριθμων που προαναφέρθηκαν. Αυτή η μέθοδος εξυπηρετεί ιδιαίτερα τους μαθητές με μικρή μνημονική συγκράτηση (που ξεχνούν τα κρατούμενα).

Αν όμως ο μαθητής εξακολουθεί να μη μεταφέρει τα κρατούμενα, ασκείται στη γραφή τους ώστε βλέποντάς τα να τα μεταφέρει (Αγαλιώτης Ι., 2000).

Διαίρεση

Η διαίρεση αποτελεί την τελευταία πράξη στην οποία μειείται ο μαθητής και είναι η πλέον δύσκολη τόσο σε νοητική αναπαράσταση όσο και σε επίπεδο εκτέλεσης του αλγόριθμου. Απαιτεί καλή λειτουργία της μνήμης, αφού ο αλγόριθμος της είναι πολλαπλός και με πολλά ενδιάμεσα βήματα όπως:

- Σύγκριση του διαιρέτη με το διαιρετέο και επιλογή ανάλογων ψηφίων του διαιρέτη από αριστερά προς τα δεξιά μέχρι που ο διαιρέτης να χωρά στο διαιρετέο, διαίρεση πολλαπλασιασμός, αφαίρεση σύγκριση του υπολοίπου της αφαίρεσης με το διαιρέτη, ενεργοποίηση του επόμενου προς τα δεξιά ψηφίου με κατέβασμα του στο επίπεδο του υπολοίπου και ανάλογα με το πλήθος των ψηφίων του διαιρετέου, ανάλογες ενέργειες.

Οι απαιτήσεις της διαίρεσης σε αντίληψη του χώρου είναι ιδιαίτερα αυξημένες, διότι το σχέδιο της πράξης διεκπεραιώνεται σε γωνία δύο κάθετων ευθειών και ο μαθητής πρέπει να κατανοήσει πως πάνω αριστερά μπαίνει ο διαιρετέος, πάνω δεξιά ο διαιρέτης, κάτω δεξιά το πηλίκο και κάτω αριστερά το υπόλοιπο. Αυτή η διάταξη στο επίπεδο αναγκάζει το μαθητή να κινείται δεξιά – αριστερά και πάνω – κάτω συνεχώς. Ταυτόχρονα, σε σχέση με τις υπόλοιπες πράξεις, η διαίρεση έχει έναν περισσότερο πολύπλοκο και δύστροπο λεκτικό κώδικα ο οποίος δε γίνεται άμεσα κατανοητός από το μαθητή.

Ο μαθητής στο δημοτικό σχολείο ανακαλύπτει και τους δύο τύπους διαίρεσης, της διαίρεσης μερισμού (όπου, όταν γνωρίζουμε την τιμή πολλών μονάδων και θέλουμε να υπολογίσουμε την τιμή μιας μονάδας ομοειδούς προς αυτές, μερίζουμε (διαιρούμε) την τιμή των πολλών μονάδων δια του αριθμού των μονάδων αυτών και, επίσης, όπου υπολογίζουμε τον αριθμό των αντικειμένων ανά ομάδα γνωρίζοντας τον αριθμό των ομάδων και το μέγεθος της ποσότητας που θα μεριστεί) και τις διαιρέσεις μέτρησης (όταν υπολογίζουμε τον αριθμό των ομάδων, γνωρίζοντας το μέγεθος της ποσότητας και τον αριθμό των αντικειμένων ανά ομάδα ή όταν γνωρίζουμε την τιμή μιας μονάδας και την τιμή

των πολλών μονάδων, ομοειδών προς αυτή, και θέλουμε να υπολογίσουμε το πλήθος αυτών των μονάδων). (Λεμονίδης, 1994)

Στις διαιρέσεις μερισμού ο διαιρέτης είναι πάντα χωρίς μέγεθος, απλός αριθμός και συνεπώς η πράξη οδηγεί σε πηλίκο το οποίο εκφράζεται στις μονάδες μέτρησης του διαιρετέου. Αντίθετα, στη διαίρεση μέτρησης ο διαιρέτης εκφράζεται και στις δύο μονάδες και τελικά το πηλίκο δεν εκφράζεται στη μονάδα μέτρησης του διαιρετέου (π.χ. Έχουμε 45 ευρώ και θέλουμε να αγοράσουμε κουτιά σοκολάτες που το καθένα κοστίζει 9 ευρώ. Πόσα κουτιά μπορούμε να αγοράσουμε; Στην περίπτωση αυτή διαιρούμε το 45 ευρώ, 9 ευρώ/ κουτί και βρίσκουμε 5 κουτιά).

Συνήθως στα δημοτικά η βαρύτητα δίνεται στη διδασκαλία της διαίρεσης μερισμού, η οποία μάλλον πρέπει να είναι δυσκολότερη για τους μαθητές από την διαίρεση μέτρησης, διότι με τη διαίρεση μέτρησης ο μαθητής γνωρίζοντας το πλήθος κάθε ομάδας και την ποσότητα που θα χωρίσει σε ομάδες μπορεί να σχηματοποιήσει ευκολότερα το πρόβλημα αλλά και να το εκτελέσει πραξιακά, παίρνοντας ένα – ένα τα αντικείμενα της ποσότητας και βάζοντας τα σε ομάδες έως το πλήθος των αντικειμένων της ομάδας που του ερίζετε και στη συνέχεια να μετρήσει τις ομάδες (Αγαλιώτης, 2000). Το συνηθέστερο λάθος των μαθητών στην πράξη της διαίρεσης είναι η σύγχυση ή η πλήρης άγνοια όσον αφορά τον αλγόριθμο της πράξης που οδηγεί σε εύρεση υπολοίπων μεγαλύτερων του διαιρέτη (αφού ο μαθητής αντιλαμβάνεται την πράξη ως τη διαίρεση του διαιρετέου και του διαιρέτη), η μη κατανόηση των αλγόριθμων της αφαίρεσης και του πολλαπλασιασμού.

1.4.3.8 Δυσαριθμησία

Σύμφωνα με τους Αγαλιώτης (2000), και Στασινό (2003), είναι μια διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική ή εκ γενετής διαταραχή εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικό-φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας.

Τα παιδιά με δυσαριθμησία παρουσιάζουν:

- Ελαττωματική οπτικο-χωρική αντίληψη και οργάνωση.
- Καλές ακουστικές ικανότητες και πρώιμη ομιλία.
- Υψηλό αναγνωστικό επίπεδο, με την έννοια της αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων, αφού η κατανόηση του κειμένου είναι συνήθως περιορισμένη.
- Διαταραγμένη εικόνα σώματος.
- Δυσκολίες στον οπτικο-κινητικό συντονισμό, που μπορεί να φθάνει μέχρι τη δυσγραφία.
- Έλλειψη κοινωνικής ενσυναισθησίας, δηλαδή σωστά αναπτυγμένης ικανότητας για εκτίμηση κοινωνικών καταστάσεων και αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων.
- Υψηλότερες επιδόσεις στα λεκτικά παρά στα μη λεκτικά μέρη των τεστ. (Αγιαλιώτης, 2000)

Έξι βασικές μορφές δυσαριθμησίας:

- Τη λεκτική, και εκδηλώνεται κυρίως όταν υπάρχει δυσκολία κατανόησης στη χρήση μαθηματικών όρων και την αδυναμία λεκτικής απόδοσης των μαθηματικών σχέσεων.
- Την πρακτογνωστική, που εκδηλώνεται συνεχώς με τη δυσκολία μαθηματικού χειρισμού πραγματικών αντικειμένων και εικόνων.
- Τη λεξιλογική, η οποία φαίνεται όταν υπάρχει δυσκολία στη γραπτή απόδοση μαθηματικών συμβόλων.
- Τη γραφολογική, που γίνεται φανερή όταν υπάρχει δυσκολία στη γραπτή απόδοση μαθηματικών συμβόλων.
- Τη διαγνωστική, και σχετίζεται με τη δυσκολία κατανόησης των μαθηματικών ιδεών και σχέσεων.
- Τη λειτουργική, και αναφέρεται στην αδυναμία εκτέλεσης των αριθμητικών πράξεων. (Αγιαλιώτης, 2000)

1.4.3 Διαταραχή του συντονισμού των κινήσεων ή Δυσπραξία

Ο όρος αναφέρεται σε **ειδική διαταραχή της περιοχής της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων**. Τα άτομα με δυσπραξία έχουν την δυσκολία να σχεδιάσουν και να ολοκληρώσουν μια πράξη. Υπολογίζεται ότι περίπου το 6% των παιδιών εμφανίζουν σημάδια δυσπραξίας και το 70% των παιδιών αυτών, που έχουν την διαταραχή είναι αγόρια. Η δυσπραξία μπορεί να επηρεάσει διαφορετικές περιοχές της λειτουργικότητας που ποικίλει ανάμεσα σε ένα απλό κινητικό έργο, όπως είναι η χειρονομία του χαιρετισμού, σε περισσότερο περίπλοκα έργα, όπως είναι το πλύσιμο των δοντιών.

Η δυσπραξία είναι μια δια βίου διαταραχή που προσβάλλει την κινητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Μολονότι πολλές δυσκολίες μπορεί να εμμένουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής, ωστόσο ο τύπος των δυσκολιών που βιώνει το άτομο μπορεί να αλλάξουν.

Η δυσπραξία στα παιδιά του σχολείου:

- Η δυσπραξία προκαλεί δυσκολία στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και αυτά μπορεί να έχουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Μολονότι είναι έξυπνα παιδιά, ωστόσο φαίνονται ανώριμα και μερικά μπορεί να αναπτύξουν φοβίες και ψυχαναγκαστική συμπεριφορά.
- Όλοι οι νέοι άνθρωποι πρέπει να αντιμετωπίζουν τις γρήγορες αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα τους. Όμως πολλοί νέοι με την διαταραχή της δυσπραξίας, εκτός από τις δυσκολίες λόγου και ακαδημαϊκής προόδου, έχουν και άγχος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συντονισμού.
- Οι δυσκολίες συντονισμού των κινήσεων δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα στο μάθημα της φυσικής αγωγής και σε άλλες αθλητικές δραστηριότητες.
- Οι δυσκολίες στην ομιλία καθώς γίνονται φανερές ακόμα και σε περιστασιακές συζητήσεις, μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην κοινωνικότητα του ατόμου καθώς το καθιστούν απρόθυμο να συμμετάσχει με θέρμη σε συζητήσεις.

- Οι δυσκολίες στην γραφή, όπως τα κακοσχηματισμένα γράμματα, το άρπαγμα του μολυβιού και το αργό γράψιμο, μπορεί να καταστήσουν τη σχολική εργασία απογοητευτική.

(http://www.focusonchild.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=99&catid=54:---m-)

1.4.4.2 Στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με Δυσπραξία

Δεν υπάρχει αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσπραξίας, αλλά η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει το άτομο να συναλλάσσει με τις δυσκολίες του. Ανάλογα βέβαια με την σοβαρότητα του προβλήματος, η συνεργασία με ειδικούς του λόγου και φυσιοθεραπευτές μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ικανότητα του ατόμου, ώστε να λειτουργεί με επιτυχία. Αρχίζοντας σε μια νεαρή ηλικία, είναι ζωτικής σημασίας το ότι οι γονείς είναι υπομονετικοί με τα παιδιά τους και τα ενθαρρύνουν. Είναι πολύ απογοητευτικό να έχεις δυσκολία στην επικοινωνία ή στην μετακίνηση. Ένας γονέας μπορεί να απαλύνει αυτή την απογοήτευση προσφέροντας βοήθεια και υποστήριξη στο ξεπέρασμα των δυσκολιών.

Όλα τα άτομα με δυσπραξία χρειάζονται βοήθεια και εξάσκηση σε απλά έργα και **ωφελούνται από την μέθοδο «βήμα- βήμα» (step-by-step)** προχωρώντας σε περισσότερο περίπλοκα έργα. Προτρέποντας σε εύκολες φυσικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνεργασίας είναι δυνατό να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση. Ακόμη είναι σημαντικό, το άτομο να ενθαρρύνεται, προς την κατεύθυνση της δημιουργίας φιλικών σχέσεων ώστε να διευρυνθεί η εμπειρία του και να κατανοεί τις κοινωνικές σχέσεις.

(http://www.focusonchild.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=99&catid=54:---m-)

2.3 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα

Τα παιδιά που έχουν ΔΕΠ-Υ δεν έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ή κακό χαρακτήρα ούτε είναι τεμπέληδες. Απλά έχουν μια διαταραχή της συμπεριφοράς που σημαίνει ότι μπορεί να έχουν κάποια προβλήματα στο να είναι προσεκτικά και συγκεντρωμένα σε κάτι ή να δυσκολεύονται στο να κάθονται ακίνητα σε ένα μέρος. Τα παιδιά αυτά είναι πιθανό επίσης να περνούν αρκετές ώρες στο

γραφείο του διευθυντή του σχολείου ή να επηρεάζουν τους φίλους τους με την συμπεριφορά τους. (<http://www.dyslexiatreatment.gr/content/view/28/42/lang.el/>)

Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής είναι η διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα υπερβολικού βαθμού για το στάδιο αναπτύξεως του παιδιού. Ο βαθμός του κάθε προβλήματος από τα προαναφερθέντα ποικίλει. Το πρόβλημα εκδηλώνεται στο σπίτι, στο σχολείο ή σε κοινωνικές εκδηλώσεις με διαφορετική ένταση. Τα συμπτώματα επιδεινώνονται όταν απαιτείται συγκέντρωση της προσοχής όπως όταν το παιδί πρέπει να παρακολουθήσει το δάσκαλό του μέσα στην τάξη ή όταν κάνει την δουλειά του στο σπίτι. Οι εκδηλώσεις της διαταραχής μπορεί να μην είναι ιδιαίτερος εμφανής όταν υπάρχει στενή συνεργασία με τον εξεταστή και απ' ευθείας έλεγχος του παιδιού ή όταν αυτό βρίσκεται σε μια καινούργια κατάσταση (π.χ. γραφείο του γιατρού) ή όταν υπάρχει σχέση, ένα προς ένα με τον εκπαιδευτή (π.χ. ιδιαίτερο μάθημα). (Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, σελ.60)

Σύμφωνα με τους Κάκουρος και Μανιαδάκη (2000), ο αριθμός των ερευνών με αντικείμενο την υπερκινητικότητα αυξήθηκε σε ραγδαίο ρυθμό. Η υπερκινητικότητα αποτέλεσε αντικείμενο σοβαρής και συστηματικής και επιστημονικής μελέτης, ενώ παράλληλα αυξήθηκε το ενδιαφέρον του κοινού για το θέμα.

Δύο βασικές απόψεις επικράτησαν κατά την δεκαετία 1970 – 1979 οι οποίες αφορούν τη φύση της διαταραχής αυτής: η θεωρία του Wander και η θεωρία της Douglas.

Η θεωρία του Wander

Ο Wander (1971) διατήρησε τον όρο ελάχιστη «Ελάχιστη Εγκεφαλική Δυσλειτουργία» και μελέτησε τα βασικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών σε έξι τομείς:

- α) κινητική συμπεριφορά,
- β) αντιληπτική – γνωστική λειτουργία,
- γ) σχολικές επιδώσεις,
- δ) αυτορίθμιση,

- ε) διαπροσωπικές σχέσεις,
- στ) συναισθήματα.

Τα παιδιά με Ελάχιστη Εγκεφαλική Δυσλειτουργία παρουσιάζουν δυσκολίες στους πιο πάνω τομείς για τους εξής λόγους:

α) αντιδρούν λιγότερο στις εμπειρίες τόσο της ευχαρίστησης όσο και του πόνου με αποτέλεσμα την μειωμένη τους ευαισθησία απέναντι στην αμοιβή και την τιμωρία και την μικρότερη επιρροή των κοινωνικών κανόνων σε αυτά.

β) παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο δραστηριοποίησης, την οποία χειρίζονται αποτελεσματικά, και γι αυτό δυσκολεύονται να ελέξουν την συμπεριφορά τους. Επιπλέον, είναι υπερκινητικά και κατά συνέπεια έχουν μειωμένη διάρκεια προσοχής και διασπώνται ευκολότερα από άλλα παιδιά.

γ) είναι πολύ εξωστρεφή, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο ανοχής στην ματαίωση και να έχουν συχνά ξεσπάσματα θυμού. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000, σελ. 41-42)

Η θεωρία αυτή παρουσιάζει ενδιαφέρον αλλά αφήνει πολλά αναπάντητα ερωτήματα. Οι όροι που χρησιμοποιεί «δραστηριοποίηση» και «εξωστρέφεια» είναι ασαφής ενώ οι μηχανισμοί που χρησιμοποιεί για να συνδέσει τα αίτια της διαταραχής με τα συμπτώματα, παραμένουν αδιευκρίνιστοι.

Η θεωρία της Douglas

Το 1972 η Virginia Douglas υποστήριξε ότι το κυρίαρχο αίτιο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα υπερκινητικά παιδιά δεν είναι η ίδια υπερκινητικότητά τους αλλά τα ελλείμματα στην παρατεταμένη προσοχή και στις διαδικασίες αυτορύθμισης οι οποίες είναι για την οργάνωση, την καταγραφή και επεξεργασία των πληροφοριών. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000, σελ.42)

Επιπρόσθετα, τα υπερκινητικά παιδιά μπορούν να έχουν «φυσιολογικές» ή σχεδόν «φυσιολογικές» επιδόσεις στα τεστ αξιολόγησης που γίνονται για παρατεταμένη προσοχή υπό συνθήκες συνεχούς και άμεσης ενίσχυσης, αλλά οι επιδόσεις τους μειώνονται δραματικά όταν η ενίσχυση είναι μερική. Παρόλο που έχουν γίνει κάποιες έρευνες για την παρακολούθηση της πορείας των παιδιών αυτών, η υπερκινητικότητά τους συχνά μειώνεται στην εφηβεία αλλά τα

προβλήματα διατήρησης της προσοχής και παρορμητικότητας παραμένουν, οδηγώντας τα παιδιά αυτά σε με καλύτερο κίνδυνο για σχολική αποτυχία και κακή κοινωνική προσαρμογή. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000)

1.4.5.1 Αιτιολογία

Σύμφωνα με τον Π. Βοστανής, δυστυχώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τις ακριβείς αιτίες που προκαλούν ΔΕΠ-Υ, όμως οι γενετικοί παράγοντες φαίνεται να παίζουν μεγάλο ρόλο. Η ΔΕΠ-Υ είναι κυρίως οικογενής νόσος. Εάν υπάρχουν άλλα οικογενειακά προβλήματα, δεν είναι ξεκάθαρο αν αυτά συνεισφέρουν στην ΔΕΠ-Υ ή αν η οικογένεια αντιμετωπίζει αυτά τα προβλήματα επειδή είναι δύσκολο να συμβιώνεις με παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, μέρη του εγκεφάλου (μετωπιαίος και βρεγματικός λοβός, και μέρος του μεσεγκεφάλου) δυσλειτουργούν. Αυτό όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητα και ως αιτιολογικός παράγοντας της νόσου. .
(<http://www.childmentalhealth.gr/Wc276aa50cfa3.htm>)

1.4.5.2 Αντιμετώπιση και Θεραπεία

Το παιδί θα πρέπει να αξιολογηθεί σωστά πριν καταλήξουμε σε διάγνωση και ξεκινήσει θεραπεία. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τα παρακάτω:

- Οι γονείς θα πρέπει να μιλήσουν στους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού, για τις όποιες μαθησιακές ή κοινωνικές δυσκολίες και για την ομοιογένεια των προβλημάτων μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου. Σε πολλές περιπτώσεις, ένα σταθερό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με συμφωνία γονέων και δασκάλων, προσαρμοσμένο στις ικανότητες του παιδιού, είναι ένα ικανοποιητικό πρώτο βήμα.
- Αν το παιδί απαιτεί μια πιο λεπτομερή αξιολόγηση των γνωστικών του ικανοτήτων (π.χ. αν μπορεί να συγκεντρωθεί στο βαθμό που αναμένεται από την χρονολογική του ηλικία), ένα ψυχομετρικό τεστ θα παράσχει χρήσιμες πληροφορίες. Αυτό εκτελείται από σχολικούς και κλινικούς ψυχολόγους.

Η τεκμηρίωση της διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ γίνεται συνήθως από ένα παιδοψυχίατρο, λαμβανομένων υπ' όψιν των πορισμάτων των δασκάλων και των σχολικών ψυχολόγων. Σε μερικές περιπτώσεις παίρνουν μέρος και παιδίατροι σ' αυτή τη διαδικασία. Η κλινική αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει ιστορικό από τους γονείς και παρατηρήσεις από την κλινική και το σχολείο, καθώς μια σύντομη επαφή μπορεί να είναι παραπλανητική. Μια επίσκεψη στο σχολείο είναι επίσης ένα καλό σημείο εκκίνησης για να συζητηθεί και να ξεκινήσει ένα κοινό πλάνο χειρισμού. Το αν θα χρειαστεί νευρολογική εξέταση ή άλλα ιατρικά τεστ θα εξαρτηθεί από την παρουσία, για παράδειγμα, νευρολογικών σημείων (τα οποία σημειώτεον δεν αποτελούν χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ), ή πριν να ξεκινήσει φαρμακευτική αγωγή. Ο χειρισμός της ΔΕΠ-Υ συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικές και φαρμακολογικές θεραπείες και θεραπείες συμπεριφοράς. Αυτές δεν αποκλείονται αμοιβαία και δεν απαιτούνται για όλα τα παιδιά. Πολλά εξαρτώνται από τις αντιλήψεις και τις τεκμηριωμένες αποφάσεις των γονέων, όπως επίσης και από την επίδραση των ελλειμμάτων στη ζωή του παιδιού. (<http://www.childmentalhealth.gr/Wc276aa50cfa3.htm>)

1.4.5.3 Φαρμακευτική Αγωγή

Τα φάρμακα που δίνονται συνήθως είναι διεγερτικά του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) και μπορούν να βοηθήσουν κάποια προσεκτικά επιλεγμένα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Βελτιώνουν την προσοχή και μειώνουν τη φυσική ανησυχία των παιδιών, επηρεάζοντας μέρη του εγκεφάλου τα οποία μας επιτρέπουν να ελέγχουμε πώς να δίνουμε προσοχή στο τι συμβαίνει γύρω μας. Αυτό κάνει το παιδί πιο ικανό στη μάθηση του ελέγχου της σκέψης και της συμπεριφοράς.

Τα φάρμακα δεν βελτιώνουν την επιθετική ή εναντιωματική συμπεριφορά, παρόλο που υποβοηθούν τη λειτουργία των τεχνικών συμπεριφοράς, σπάζοντας τον φαύλο κύκλο. Τα φάρμακα δεν είναι πανάκεια και είναι απαραίτητο να συμπληρώνονται με στρατηγικές συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο. Παράγουν βραχυπρόθεσμη βελτίωση και όχι θεραπεία, επιφέροντας μια μικρή περίοδο όπου το παιδί μπορεί να μάθει να εξασκεί νέες επιδεξιότητες. Η εν

δυνάμει αποτελεσματικότητά τους πρέπει να συζητηθεί με τον παιδοψυχίατρο, καθώς επίσης και οι παρενέργειες και το τι πρέπει να κάνουν οι γονείς.

Η φαρμακευτική αγωγή χρειάζεται συνεχή ιατρική παρακολούθηση καθώς μπορεί να χρειαστεί να σταματήσει, να αυξηθεί ή να αλλάξει σε άλλου είδους αγωγή. Καθώς μερικά από τα φάρμακα αυτά μπορεί να χρειαστεί να λαμβάνονται κατά τη διάρκεια του σχολείου, οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί και θα πρέπει να παραμείνουν συμμετοχοί στο πλάνο χειρισμού. Η διάρκεια της φαρμακευτικής αγωγής θα εξαρτηθεί από διάφορους παράγοντες, όπως η ωφέλεια που θα έχει στο παιδί, το αποτέλεσμα των τεχνικών συμπεριφοράς ή η ανοχή της από το παιδί. (<http://www.childmentalhealth.gr/Wc276aa50cfa3.htm>)

1.4.5.4 Προσαρμογές των γονέων στην ανατροφή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ

Πολλά παιδιά κατά την διάρκεια της ημέρας αναιρούνται. Προσέχοντας το πρόσωπο τους καταλαβαίνει εύκολα κανείς, ότι κάτι άλλο σκέφτονται από αυτό που κάνουν. Όταν ξαφνικά τους μιλάει κάποιος, αυτά αντιδρούν τρομαγμένα. Αυτό το γεγονός είναι μια μορφή φυγής από την καθημερινή ζωή στο σπίτι και στο σχολείο. Δεν σημαίνει βέβαια ότι το παιδί είναι δυστυχισμένο. Αντίθετα έχει ανακαλύψει ένα δικό του κόσμο που δεν μπορεί κανείς να τον ενοχλήσει. Πολλές φορές, αυτή η αφηρημάδα τους, συνδέετε και με κάποιες δραστηριότητες όπως, όταν ξεφυλλίζουν ένα βιβλίο ή νανουρίζουν κάποια κούκλα κλπ., ενώ άλλα παιδιά χρησιμοποιούν μόνο την φαντασία τους για να ονειρευτούν. Οι γονείς αγανακτούν επειδή το παιδί ξεχνά π.χ. να κλείσει τους διακόπτες, τη βρύση όταν τρέχει, να πάρει όλα τα πράγματα του στο σχολείο, ή να φεύγει το πρωί χωρίς το μπουφάν του για το σχολείο ή φορά ανάποδα το πουλόβερ του. Μπορεί να αρχίζει να διαβάζει ή να γράφει και μετά από μερικά λεπτά τα αφήνει για να ξεκινήσει κάτι άλλο, χωρίς να τελειώνει αυτό που πρέπει. Άλλοτε πάλι περιφέρετε στο δωμάτιο, χωρίς σκοπό, χωρίς να αποφασίσει στην συνέχεια με τι θα ασχοληθεί και πολλά άλλα ακόμη.

Έχοντας, ένα παιδί μέσα στο σπίτι είναι αναμφίβολα μία από της ποιο σωματικά κουραστικές καταστάσεις με τις οποίες κάθε γονέας θα αντιμετωπίσει. Σε πολλές περιπτώσεις κιόλας οι ίδιοι οι γονείς αναρωτιούνται μήπως είναι δικό

τους το λάθος για την συμπεριφορά του παιδιού. Δυστυχώς όμως οι επαγγελματίες που καλούνται να απαντήσουν σε αυτά τα ερωτήματα και σε άλλα παρόμοια, η απάντηση είναι καταφατική. Οι γονείς έχουν κατηγορηθεί για την συμπεριφορά του παιδιού τους λόγω έλλειψης πειθαρχίας, γονεϊκής συμμετοχής, απουσία από το σπίτι για μεγάλα χρονικά διαστήματα και για την ανικανότητά τους για την σωστή φροντίδα του παιδιού τους. Επίσης οι λόγοι που προαναφέρθηκαν έχουν υποβληθεί ακόμα και όταν υπάρχουν και άλλα παιδιά τις ίδιες οικογένειες που έχουν μια απόλυτα φυσιολογική και αποδεκτή συμπεριφορά. Η στάση αυτή ενισχύει την απόγνωση των γονέων. Δεν βρίσκονται σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του παιδιού τους. Έχοντας, ίσως και απρόθυμα πλησιάσει επαγγελματική βοήθεια, λένε ότι χρειάζονται και οι ίδιοι αύξηση της αυτοεκτίμησής τους. (Gilbert, 1998, σελ.13)

Εφόσον έχει κατανοηθεί ότι η ανατροφή των παιδιών είναι πολύ δύσκολη σε αυτές τις περιπτώσεις, θα πρέπει οι ίδιοι οι γονείς να οργανωθούν αρχινώντας μέσα από το σπίτι. Δηλαδή καλά θα είναι να καθοριστούν συγκεκριμένες ώρες για το πρωινό ξύπνημα, για το φαγητό, το παιχνίδι, τα μαθήματα του σχολείου, άλλες δουλείες, τηλεόραση ή ηλεκτρονικά παιχνίδια και βραδινό ύπνο. Καλό θα είναι να γράψουν το πρόγραμμα σε ένα πίνακα ή σε ένα χαρτί και να το κρεμάσουν κάπου όπου θα μπορεί να το δει εύκολα το παιδί. Έπειτα θα πρέπει να εγκαθιδρύσουν κανόνες στο σπίτι, οι οποίοι θα πρέπει να είναι απλοί, ξεκάθαροι και σύντομοι. Τους κανόνες θα πρέπει να εξηγούνται πολύ καθαρά. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά, τι θα συμβεί όταν οι κανόνες ακολουθηθούν και τι όταν παραβιαστούν. Καλά θα είναι, οι γονείς, να γράψουν τους κανόνες και της συνέπειες παραβίασής τους. Η λίστα θα κρεμαστεί δίπλα στο πρόγραμμα της ημέρας και η τιμωρία για την παραβίαση των κανόνων θα πρέπει να είναι δίκαιη, γρήγορη και σταθερή. (Οδηγός για γονείς σελ.10)

Για να είναι θετικοί οι γονείς, θα πρέπει να πούνε στο παιδί τους τι θέλουν παρά αυτό που δεν θέλουν. Να επιβραβαίνουν το παιδί τους τακτικά για κάθε καλή συμπεριφορά ακόμα και για μικρά πράγματα όπως ότι ντύθηκε και έκλεισε την πόρτα αθόρυβα. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά περνάνε το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας ακούγοντας τι κάνουν λάθος. Έτσι χρειάζονται τον έπαινο για την

καλή τους συμπεριφορά. Πρώτα, οι γονείς, θα δώσουν προσοχή στο παιδί τους κοιτώντας το ευθεία στα μάτια. Μετά με καθαρή, ήρεμη φωνή, θα τονίσουν συγκεκριμένα τι θέλουν. Στη συνέχεια θα ζητήσουν από το παιδί να επαναλάβει τις οδηγίες. Είναι συνήθως καλύτερα να κρατάτε τις οδηγίες απλές και σύντομες. Για δύσκολα μελήματα, καλύτερα να δίνονται μόνο μία ή δύο οδηγίες κάθε φορά. Επίσης κάθε φορά που ολοκληρώνει ένα βήμα, το παιδί, να το συγχαίρουν. Για να είναι σταθεροί, να υπόσχονται μόνο αυτό που μπορούν να τηρήσουν και να κάνουν αυτό που έχουν πει πως θα κάνουν.

Η επανάληψη όμως των οδηγιών και παρακλήσεων πολλές φορές δεν έχει καλά αποτελέσματα. Όταν το παιδί παραβιάσει τους κανόνες, οι γονείς θα πρέπει να προειδοποιηθούν μόνο μια φορά με ήρεμη φωνή. Αν η προειδοποίηση δεν φέρει αποτελέσματα, θα εφαρμόσουν την τιμωρία που είχαν υποσχεθεί.

Οι γονείς πρέπει να βοηθούν με τις σχολικές δραστηριότητες. Τα πρωινά στο σχολείο είναι δύσκολα για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ οπότε θα πρέπει να προετοιμαστούν από το προηγούμενο βράδυ – να βρουν τα ρούχα για το σχολείο και να ετοιμάσουν την τσάντα. Αν το παιδί είναι πολύ αργό το πρωί, είναι σημαντικό να του δοθεί αρκετός χρόνος για να ντυθεί και να φάει. Επίσης, θα πρέπει γονείς, να διαλέξουν ένα μέρος στο σπίτι όπου πάντα εκεί θα κάνει τα μαθήματά του. Το μέρος αυτό θα πρέπει να είναι μακριά από πράγματα τα οποία αποσπούν την προσοχή του παιδιού, όπως και άλλους ανθρώπους, την τηλεόραση και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Καλά θα είναι, οι γονείς, να χωρίσουν τα μαθήματα σε μικρά μέρη και ενδιάμεσα να γίνονται μικρά διαλείμματα. (Οδηγός για γονείς σελ.10)

Πολλές φορές οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει να έρχονται σε συχνή επαφή με τους δασκάλους του παιδιού και τους φροντιστές του, γιατί έτσι θα γνωρίζουν πώς πάνε στο σχολείο και ποια είναι η επίδοσή τους. Θα πρέπει να επωφελούνται των συναντήσεων γονέων και δασκάλων όπου και θα υπάρχει δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων αλλά και γνωριμίας με άλλους γονείς. Ο δάσκαλος θα πρέπει να βρει τον χρόνο να εξηγήσει στους γονείς τις μεθόδους διδασκαλίας του και πως πρέπει να γίνεται η συνεργασία μεταξύ τους. Αλλά καλά θα είναι και οι ίδιοι οι γονείς να προετοιμάζονται με τυχών ερωτήσεις.

Επίσης καλό είναι οι γονείς να επιβραβεύουν το παιδί τους στο σπίτι όταν προσπαθεί να τελειώσει τα μαθήματά του, όχι μόνο για τους βαθμούς που παίρνει αλλά να δίνεται και μια επιπλέον ανταμοιβή για καλύτερους βαθμούς. (οδηγός για δασκάλους)

1.4.5.5 Προσαρμογές στην τάξη διδασκαλίας για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο δομημένο περιβάλλον μιας σχολικής τάξης, να ορίσουν τι είναι σημαντικό και να συγκεντρωθούν στην εργασία που τους έχει ανατεθεί. Η προσοχή τους αποσπάται πολύ εύκολα από άλλα παιδιά ή από άλλες δραστηριότητες μέσα από την τάξη και σαν αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να επωφελούνται από προσαρμογές που μειώνουν την απόσπαση της προσοχής και τους βοηθούν να συγκεντρώνονται και να μαθαίνουν. (Οδηγός για δασκάλους)

Ειδική τοποθέτηση των παιδιών μέσα στην τάξη

Ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, θα πρέπει να καθίσει κοντά στο δάσκαλο, οπότε ο δάσκαλος θα πρέπει να τον βάλει να καθίσει κοντά στην έδρα ή στο μπροστινό μέρος της τάξης. Αυτή η τοποθέτηση επιτρέπει στο δάσκαλο να παρακολουθεί και να υποστηρίζει την συμπεριφορά του παιδιού κατά την διάρκεια της εργασίας του. Επίσης θα μπορούσε να καθίσει δίπλα στο μαθητή-υπόδειγμα. Αυτό επιτρέπει στα παιδιά να συνεργάζονται και να διδάσκονται από συμμαθητές τους.

Εφόσον το επιτρέπει ο χώρος, οι δάσκαλοι θα ήταν καλό να δημιουργήσουν χώρους με ησυχία, όπου δεν αποσπάται εύκολα η προσοχή για να μπορεί να μελετήσει κάποιος με ηρεμία ή να γράψει κάποιο διαγώνισμα. Οι μαθητές θα ήταν καλό να οδηγούνται σε αυτόν τον χώρο διακριτικά ώστε να μη δοθεί η εντύπωση ότι τους βάζουν τιμωρία. (Οδηγός για δασκάλους)

1.4.5.6 Εργαλεία διδασκαλίας και ο φυσικός χώρος μάθησης

Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν ειδικά εργαλεία διδασκαλίας ώστε να διαφοροποιήσουν τον φυσικό χώρο μάθησης σε μια τάξη ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Τα πιο πάνω εργαλεία και τεχνικές μπορεί να φανούν χρήσιμα.

Δείκτες: Ο δάσκαλος θα πρέπει να διδάξει στο παιδί να χρησιμοποιεί δείκτες που θα το βοηθούν να ακολουθήσει με τη ματιά του τις λέξεις ενός κειμένου. Για παράδειγμα να δώσει στο παιδί ένα χάρακα ώστε να το βοηθήσει στην ανάγνωση ενός κειμένου που διαβάζουν δυνατά, εκ περιτροπής, οι υπόλοιποι μαθητές.

Χρονόμετρα: Να σημειωθεί για τα παιδιά η ώρα που ξεκινά και τελειώνει το μάθημα. Να ρυθμιστεί το χρονόμετρο έτσι ώστε να δείχνει στα παιδιά πόσο χρόνος υπολείπεται για την ολοκλήρωση του μαθήματος και τοποθετηθεί στο μπροστινό μέρος της τάξης. Έτσι τα παιδιά μπορούν να κοιτάξουν το χρονόμετρο και να δουν πόσο χρόνος υπολείπεται. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν υπενθυμίσεις κατά την διάρκεια του μαθήματος. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να παρατηρήσουν την πρόοδο τους στη διάρκεια ενός μισάωρου μαθήματος να ρυθμιστεί ένα ξυπνητήρι να χτυπήσει τρεις φορές ανά δέκα λεπτά.

Φωτισμός στην τάξη: Αν τυχόν κατά την διάρκεια του μαθήματος αναβοσβήσει ο δάσκαλος τα φώτα μέσα στην τάξη τότε τα ίδια τα παιδιά συνειδητοποιούν πως πρέπει να ησυχάσουν. Αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως σινιάλο για να προετοιμάζονται για το επόμενο μάθημα.

Μουσική: Ο δάσκαλος μπορεί να βάλει λίγη μουσική ή να παίξει λίγο πιάνο μέσα στην τάξη για να ειδοποιήσει τα παιδιά ότι κάνουν φασαρία. Ακόμη εάν παίζοντας διαφορετικά είδη μουσικής σε ένα κασετόφωνο θα τονίσει στα παιδιά πόσο δραστήρια μπορούν να είναι στα διαφορετικά μαθήματα. Για παράδειγμα, αν παίξει ήρεμη κλασική μουσική, θα είναι για ήρεμες δραστηριότητες που εκτελεί κάθε παιδί μόνο του και αν παίξει τζαζ μουσική θα είναι για τις ενεργητικές ομαδικές δραστηριότητες.

Σωστή χρήση των επίπλων: Τα θρανία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να είναι σε σωστό μέγεθος, σε περίπτωση που δεν είναι, ο μαθητής είναι πιθανό να στριφογυρίζει και να δυσανασχετεί. Σημαντικός κανόνας είναι ότι το παιδί θα πρέπει να μπορεί να στηρίξει τους αγκώνες του στην επιφάνεια του θρανίου και να ακουμπήσει το σαγόνι του στις παλάμες του. (Οδηγός για δασκάλους)

Πέρα απ' την εφαρμογή των προαναφερθέντων, σταθερά και για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να επιτευχθεί η αποφυγή δευτερευόντων προβλημάτων κατά τη διάρκεια της ζωής του παιδιού, με διάφορους τρόπους:

- Να ενθαρρύνονται οι κοινωνικές δραστηριότητες και φιλίες, αρχικά με προφύλαξη και δομημένο τρόπο, και σταδιακά ενθαρρύνοντας περισσότερο αυθορμητισμό και πειραματισμό. Αυτό θα επιτρέψει στο παιδί να βιώσει την επιτυχία πριν προχωρήσει σε πιο πολύπλοκες κοινωνικές επαφές.
- Να προωθούνται και οι δυνάμεις του παιδιού σε ευχάριστες ενασχολήσεις, εξωσχολικά ενδιαφέροντα, για μελλοντική εκπαίδευση και προοπτικές καριέρας. Επίσης, να αποφεύγονται εργασίες και δραστηριότητες που μπορεί να οδηγήσουν σε αίσθημα αποτυχίας και σε απογοήτευση.
- Μαζί με το σχολείο, να χρησιμοποιούνται κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και αντικείμενα εκμάθησης, έτσι ώστε το παιδί να συνεχίσει να μαθαίνει και να προοδεύει. Να παρακολουθούνται τακτικά αυτές οι στρατηγικές και να μετατρέπονται αν δεν αποδίδουν πια.
- Να παρέχεται σταθερή και συνεχή γονική ανταπόκριση στο σπίτι. Να συνδυάζεται τη σταθερότητα με τη στοργή. Οι γονείς να βοηθούν το παιδί να καταλάβει τι αναμένεται από αυτό και να μεγαλώνει σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Όλα τα μέλη της οικογένειας πρέπει να υιοθετήσουν παρόμοιους τρόπους προσέγγισης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένων των παππούδων και συγγενών.

<http://www.childmentalhealth.gr/Wc276aa50cfa3.htm>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1 Τι είναι Δυσλεξία;

Σύμφωνα με το Στασινό (2003), Δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία στην οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση συνήθως έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Όμως δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, ούτε σε έλλειμμα κοινωνικό-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες είτε σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως όμως να παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι συνήθως για αξιόλογη βελτίωση και ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρώιμη ευκαιρία που υπάρχει.

2.1.1. Χαρακτηριστικά Δυσλεξίας

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997), τα χαρακτηριστικά μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: α) ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς, β) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και γ) χαρακτηριστικά γραφής ορθογραφίας.

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

- Δυσκολία στη διάκριση αριστερού - δεξιού.
- Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.
- Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
- Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
- Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
- Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.

- Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
- Ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολίες στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη.
- Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

β) Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη, που συνήθως γίνονται από τους δυσλεξικούς μαθητές είναι τα έξης:

- Δυσκολία στην διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα.
- Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορικά ασυνήθιστων λέξεων.
- Λανθασμένη προφορά φωνηέντων.
- «Καθρεφτική ανάγνωση»
- Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων.
- Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία.

γ) Οι δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία των δυσλεξικών παιδιών είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με εκείνα τα άλλα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας που αναφέρθηκαν πριν. Επίσης έχει διαπιστωθεί πως ενώ τα περισσότερα δυσλεκτικά άτομα δεν παρουσιάζουν καμία δυσκολία στην αντιγραφή των λέξεων, ωστόσο η γραφή τους είναι δυσανάγνωστη. Ωστόσο όταν γράφουν κάνουν υπερβολικά λάθη και μάλιστα τόσα πολλά ώστε να έχουν επίγνωση της κατάστασής τους, και πολλές φορές ζητούν να αποφύγουν το γράψιμο. Συνήθως ο τρόπος που γράφουν χαρακτηρίζεται από:

- Ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χάρτη.
- Οι λέξεις γραμμένες «καθρεφτικά».
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη. (Πόρποδας, 1997)

Εκτός όμως από αυτές τις κατηγορίες δυσκολιών που υπάρχουν μπορούν πολύ συχνά να παρατηρούνται δυσκολίες στο να γράφουν σωστά αριθμούς καθώς τους τα υπαγορεύουν. Και ενδέχεται πολλές φορές να έχουν δυσκολίες στην απομνημόνευση των πινάκων του πολλαπλασιασμού και να χάνουν συνήθως την σειρά τους όταν είναι να απαγγέλουν τέτοιους πίνακες. (Πόρποδα, 1997)

2.1.2. Συμπτώματα της δυσλεξίας

α) Στην ανάγνωση:

- Δυσχέρεια και βραδύς ρυθμός κυρίως στην ανάγνωση.
- Καθρεπτική ανάγνωση.
- Δυσκολία συνήθως στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που έχουν τις πιο πολλές φορές τα ίδια γράμματα.
- Έχουν και δυσκολίες στην ανάγνωση όταν είναι να προφέρουν κάποιες ασυνήθιστες και πολυσύλλαβες λέξεις.
- Να αντικαταστήσουν λέξεις με παρόμοια σημασία (π.χ. νύχτα, βράδυ).

β) Στη γραφή και στην ορθογραφία:

- Υπάρχει ακατάστατη και δυσανάγνωστη γραφή.
- Καθρεπτική γραφή.
- Συνήθως υπάρχει αντικατάσταση, παράλειψη και αντιμετάθεση γραμμάτων (πχ. γράφω - γάφω, κάνω - χάνω).
- Κάνουν υπερβολικά ορθογραφικά λάθη που συχνά μπορεί να είναι διαφορετικά στις ίδιες λέξεις.
- Υπάρχει απροθυμία για γράψιμο.

γ) Στη συμπεριφορά:

- Υπάρχει δυσκολία στο να διακρίνει το παιδί αριστερά - δεξιά.
- Το παιδί έχει κάποια δυσκολία στη σειρά και στη διεύθυνση κάποιων εννοιών (πχ. στο να μάθουν σειρά που έχουν οι μήνες).
- Δυσκολία στη σύγχρονη και βραχύχρονη μνήμη.
- Επικρατεί μια σύγχυση κυρίως στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.

- Εμφανίζουν δυσκολία στο να συγκεντρωθούν και κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
- Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Υπάρχει ακαταστασία στα τετράδιά τους και στη τσάντα τους (Τανός, 2004).

2.2. Αίτια Δυσλεξίας

2.2.1. Ελάχιστη νευρολογική λειτουργία

Σύμφωνα με τον Στασινό (2003) μερικά συναφή νευρολογικά σημεία που έχουν επισημανθεί σε παρόμοιες περιπτώσεις είναι τα εξής:

α) Είναι έλλειμμα ενός κινητικού reflex που ακολουθείται μια προηγούμενη δραστηριότητα. Όπως ένα παιδί που έχει δυσλεξία δυσκολεύεται όταν του πέσει ένα αντικείμενο από τα δάχτυλα έτσι και το έλλειμμα αυτό οφείλεται σε νευρο - αναπτυξιακή επιβράδυνση.

β) Το σύνδρομο του Gerstmann αναφέρεται κυρίως σε δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο, δακτυλική αγνωσία (τα παιδιά εδώ δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα αντικείμενα εάν δεν έρθει σε επαφή με το δάκτυλο), αναριθμησία (το παιδί δεν μπορεί να γράφει τους αριθμούς σε σωστή σειρά), αγραφία (υπάρχουν δυσκολίες οι οποίες αφορούν κυρίως την γραφή). (Στασινός, 2003).

2.2.2 Νευρο-ψυχολογικοί μηχανισμοί

Σύμφωνα με τον Στασινός (1999, 2003) τέσσερις τύποι αναγνωστικών προβλημάτων σε παιδιά που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες και έχουν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης είναι ο εξελικτικός, ο νευρολογικός, ο πολιτισμικός, και ο περιφερικός,

Τα περιφερικά προβλήματα που παρουσιάζουν, συναρτώνται κυρίως στην όραση και στην ακοή, τα νευρολογικά συναρτώνται με νευρολογικές δυσλειτουργίες και νευρολογικά ελλείμματα και ταυτίζονται με την δυσλεξία. Τα πολιτισμικά αφορούν κυρίως κοινωνικό-γλωσσικές διαδικασίες και τα εξελικτικά

επεκτείνονται σε ότι αφορά τις επιλεκτικές επιβραδύνσεις της ωρίμανσης του παιδιού.

2.2.3. Έλλειμμα Εγκεφαλικής Κυριαρχίας

Σύμφωνα με τον Στασινό (1999) εδώ το χαρακτηριστικό σχετίζεται κυρίως με το έλλειμμα εξειδίκευσης του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου στην γλωσσική λειτουργία του ατόμου. Ένα τέτοιο έλλειμμα δεν σημαίνει πλήρη απουσία εγκεφαλικής κυριαρχίας αλλά αντιθέτως τα δυσλεκτικά παιδιά παρατηρείται σε αυτά μια λιγότερο σαφής κυριαρχία αυτής της μορφής που συναρτάτε με τη γλωσσική τους συμπεριφορά.

Τα κύρια σημεία συμπυκνώνονται στις εξής υποθέσεις:

- Οι αναγνώστες οι οποίοι υστερούν στην ανάγνωσή τους συνήθως αντιστρέφουν και αναπαριστάνουν κατοπτρικά την εικόνα μιας πληροφορίας στον εγκέφαλο.
- Οι παρατηρούμενες αντιστροφές και τα κατοπτρικά είδωλα συσχετίζονται άμεσα με το σύμπτωμα της ελλιπούς εγκεφαλικής κυριαρχίας.
- Η ελλιπούς αυτή κυριαρχία συναρτάτε με διαφοροποιήσεις οι οποίες αφορούν την οργάνωση του εγκεφάλου δυσλεκτικών παιδιών, πράγμα που τα διαφοροποιεί από τους κανονικούς αναγνώστες.

Με άλλα λόγια διατυπώνεται πως η ακριβούς συμμετρικής συσχέτισης των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου που υπάρχουν και η οπτική τους πληροφορία που εμφανίζεται νοητικά σε κάθε ημισφαίριο είναι τέτοια ώστε η ομάδα των κυττάρων που ακτινοβολείται από οποιοδήποτε οπτικό ερέθισμα στο δεξιό ημισφαίριο είναι ακριβώς καθρεφτικό στο αντίστοιχο αριστερό ημισφαίριο.

Η πληροφορία που υπάρχει αναπαρίσταται νοητικά στο κυρίαρχο ημισφαίριο προσανατολίζεται ορθά, ενώ η ίδια πληροφορία αναπαρίσταται στο μη κυρίαρχο ημισφαίριο με καθρεφτική μορφή. Η ανάπτυξη τεχνικών μέσων για τη μελέτη της ασυμμετρίας των ημισφαιρίων έχει καταστεί δυνατή και άμεση η διερεύνηση της ιδέας ότι η αναγνωστική δυσκολία συνδέεται άμεσα με μια τυπική ασυμμετρία του εγκεφάλου. Εφόσον έχει προτιμηθεί η αμιγή νευροβιολογική προσέγγιση της γλώσσας του παιδιού, στηρίζεται στο ότι το δεξιό ημισφαίριο είναι ανεπαρκές και

έτσι δεν παρατηρείται η απαιτούμενη εξειδίκευσή του σε θέματα μη γλωσσικά ενώ το αριστερό ημισφαίριο αναπληρώνει αυτό το ρόλο που δεν του ανήκει με αποτέλεσμα το ίδιο να εμφανίζει έλλειμμα στην περιοχή που έχει την κύρια ευθύνη. Όταν το αριστερό ημισφαίριο παίρνει το ρόλο του δεξιού αυτό σημαίνει ότι η εκτέλεση των ρόλων πάνε και στα δύο ημισφαίρια και έτσι τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν μικτή κυριαρχία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου.

2.2.4. Παρείσφρηση του δεξιού ημισφαιρίου ή μικτή κυριαρχία

Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για μια παρείσδυση του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, το οποίο συσχετίζεται στο λειτουργικό ρόλο του αριστερού ημισφαιρίου. Αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση του εγκεφάλου στο δυσλεκτικό παιδί είναι τέτοια ώστε να ευνοείται το δεξιό ημισφαίριο σε βάρος του αριστερού. Δεν παρατηρείται όμως εξειδίκευση του ημισφαιρίου σε θέματα που αφορούν το χώρο δραστηριοποίησης του και έτσι το αριστερό ημισφαίριο αναλαμβάνει ένα ρόλο που δεν του ανήκει, με αποτέλεσμα το ίδιο να καθίσταται γλωσσικά ελλειμματικό, σε μια περιοχή που έχει άλλωστε και την κύρια ευθύνη. (Στασινός, 2003)

2.2.5. Επιβραδυνόμενη ωρίμανση

Ο Στασινός (2003) υποστηρίζει ότι αυτή η αιτία αφορά την ανάπτυξη του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου και είναι υπεύθυνο για τη λειτουργία της γλώσσας. Μερικές φορές συνδέεται με την αναπτυξιακή υστέρηση στις αντιληπτικές, κινητικές και γλωσσικές δεξιότητες του ατόμου που έχει άμεση σχέση με την ανάγνωση και την γραφή. Στη περίπτωση της αναγνωστικής καθυστέρησης παρατηρείται αποτυχία του παιδιού στο γλωσσικό πλαίσιο της ανάλυσης, της αφαίρεσης και της γενίκευσης. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει έλλειμμα δεδομένων, που προκύπτουν από διαδικασίες αυτοψίας του εγκεφάλου και ένα παρόμοιο έλλειμμα συνθέτει ένα δυσάρεστο χάσμα στη γνώση μας γύρω από τη φύση της ειδικής εξελικτικής δυσλεξίας.

2.2.6. Εγκεφαλική Κυριαρχία, Πλευρίωση

Σύμφωνα με τον Στασινό (1999) υπάρχουν διαφορές οι οποίες συναντιούνται με τη λειτουργία των πλευρών του εγκεφάλου και παρατηρούνται συνήθως όχι μόνο σε ομαλά υποκείμενα αλλά και σε ασθενείς. Τα δύο ημισφαίρια παρουσιάζουν μια από κοινού στενή διευθέτηση στο εσωτερικό του κρανίου του ατόμου, και συνδέονται μεταξύ τους με νευρικές ίνες που λειτουργούν δίοδοι επικοινωνίας μεταξύ τους. Το κάθε ημισφαίριο είναι η καθρεφτική αναπαράσταση του άλλου και αρκετά συχνά το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει τη δεξιά πλευρά του σώματος και το δεξιό ημισφαίριο την αριστερή. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που το αριστερό ημισφαίριο εκπληρώνει λειτουργίες που το δεξί ημισφαίριο δεν μπορεί να λειτουργήσει. Όπως επίσης το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου ελέγχει σκόπιμες κινήσεις καθώς και την γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου. Το αριστερό ημισφαίριο για τους δεξιόχειρες κυρίως, βοηθάει πολύ στην ομιλία και σε άλλες λειτουργίες. Ενώ το δεξί ημισφαίριο δεν επιτελεί λειτουργίες, παρά μόνο εκπληρώνει λειτουργίες του ημισφαιρίου.

Συνήθως στα περισσότερα άτομα, το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, ελέγχει το λόγο και τη γλώσσα και θεωρείται πάντα ότι είναι το πιο σημαντικό. Σε περίπτωση βλάβης του ημισφαιρίου αυτού και συγκεκριμένα στο πεδίο του κροταφικού λοβού, θα δημιουργηθούν διαταραχές στη γραφή και την ανάγνωση χωρίς μάλιστα να επηρεάσει αυτό την ομιλία του. Σε περίπτωση που γίνει χειρουργική αφαίρεση του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου τότε θα δημιουργηθούν δυσκολίες σε ότι αφορά την κατανόηση και την παραγωγή συντακτικών φράσεων. Μπορεί να εμφανίσουν και δυσκολίες στη σειρά των γραμμάτων, συμβόλων κλπ. Ενώ σε άτομα τα οποία αφαιρέθηκε ύστερα από χειρουργική επέμβαση το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου έχουν σημειωθεί χαμηλές επιδόσεις σε τεστ οπτικών ικανοτήτων και αντίληψης του χώρου, δηλαδή τεστ που ελέγχουν κυρίως τις οπτικοχωρικές ικανότητες του ατόμου οι οποίες ταυτίζονται με την μνήμη και σχετίζονται με το χώρο. Η βλάβη του αριστερού ημισφαιρίου δημιουργεί ελλείμματα διαφορετικά από εκείνα του δεξιού ημισφαιρίου και συνήθως στην εγκεφαλική κυριαρχία τα δυσλεκτικά παιδιά δεν έχουν ισχυρή εγκεφαλική κυριαρχία δεξιά ή αριστερή και πολλά από αυτά έχουν

μικτή. Η μικτή πλευρίωση η οποία δεν έχει ίχνη εγκεφαλικής κυριαρχίας αποτελεί το σημαντικότερο αιτιολογικό παράγοντα της δυσλεξίας.

2.3. Τύποι Δυσλεξίας

2.3.1. Οπτική Δυσλεξία

Σύμφωνα με τον Στασινό (2003) η οπτική δυσλεξία είναι η πιο διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας. Συνήθως χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, στην οπτική διάκριση και στην οπτική μνήμη. Τα άτομα με σοβαρή οπτική διαταραχή δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι δυσλεκτικά εξαιτίας της απώλειας στην όραση που θα εμφανίσουν.

Σε ότι αφορά την επίδοση τους στο σχολείο, η δυσκολία τους είναι να ακολουθούν σωστά τη σειρά με την οποία απαντούν. Επίσης, τα δυσλεξικά παιδιά, λόγω της δυσκολίας κατανόησης μιας ακολουθίας πραγμάτων, δεν είναι σε θέση να θυμούνται τη σειρά των μηνών του χρόνου, τις ημέρες της εβδομάδας ή ακόμα την ημερομηνία γέννησής τους.

Τα άτομα με οπτική δυσλεξία συνήθως κατανοούν συγκεχυμένα τις υποχρεώσεις τους στο σπίτι καθώς και εκείνες οι οποίες αφορούν τη μαθητική τους ιδιότητα. Στην πραγματικότητα, παρόλο που επιδιώκουν να συμμορφώνονται με τις εντολές ή οδηγίες των γονιών τους ή και των δασκάλων τους, βρίσκονται συνήθως σε διαρκή σύγχυση βιώνοντας συνήθως συναισθήματα απογοήτευσης. Τα προβλήματα αυτής της διαταραχής εντοπίζονται σε θέματα όπως διάκριση μεγέθους και μορφής, ανάγνωση με κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά, αναγνώριση συμπλεγμάτων ως σύνθεση γραμμάτων. Ενδεικτικά αναφέρεται, για την ανάγνωση μιας πρότασης τριών σειρών, ο κανονικός αναγνώστης χρειάζεται περίπου τρία λεπτά της ώρας, ο μαθητής όμως με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί περίπου δεκαπέντε λεπτά. Οι απαιτήσεις για ταχύτητα στην ανάγνωση και την γραφή έχουν αυξηθεί οπότε οι θέσεις των παιδιών με οπτική δυσλεξία καθίσταται περισσότερο δυσχερές, επειδή είναι ανίσχυρα ν' ανταποκριθούν σε μια τέτοια ταχύτητα.

2.3.2. Ακουστική δυσλεξία

Τα παιδιά σε αυτή την περίπτωση δε μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές και εκείνες αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους. Αυτό έχει μια συνέπεια να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και συχνά συγχέουν τα: α-ο, ο-ου, ε-ι. Το ίδιο συμβαίνει με την οξύτητα και άλλων φθόγγων όπως: β-φ, δ-θ, σ-ζ-ξ.

Πολλές φορές τα ίδια δεν ακούνε τις καταλήξεις των λέξεών τους (όπως πολύ συχνά παραλείπουν το τελικό 'ς'). Οι ακουστικές αυτές δυσλεξίες είναι και αιτίες που μερικά παιδιά μιλούν ακόμα και μέχρι τη σχολική ηλικία δυσδιάκριτα ή μασημένα, διστακτικά. Παρουσιάζονται λειτουργικά ελαττώματα στη σύνθεση των επιμέρους ήχων σε λέξεις ή στην ανάλυση των λέξεων σε μικρότερες ενότητες, με στοιχεία δυσarthρωσίας. (Μάρκου, 1998)

Μιας και το ακουστικά δυσλεκτικό παιδί παρουσιάζει λειτουργικά ελαττώματα στη σύνθεση των επιμέρους ήχων σε λέξεις, η ανάλυση κάποιων λέξεων σε μικρότερες ενότητες, έχει την τάση να διαβάζει τις λέξεις ολικά δηλαδή σαν μορφολογικά σύνολα. Όταν όμως θα συναντήσει άγνωστες λέξεις οι οποίες δεν υπάρχουν στο οπτικό λεξιλόγιό του (πχ. λέξεις χαμηλής συχνότητας) και τις οποίες δεν μπορεί να διαβάσει ολικά, τότε δυσκολεύεται στην ανάγνωσή τους, γιατί η ανάπτυξη των μηχανισμών ανάλυσης που υπάρχουν είναι ελλιπής. Συχνά διαβάζει τις λέξεις εκείνες που μπορεί να συνδέει τη γραφική τους παράσταση με τη σημαντική τους παράσταση (δηλαδή την έννοιά τους). (Πόρποδας, 1997)

Πολλές φορές η απόδοση του παιδιού στη γραφή - ορθογραφία είναι πολύ πιο κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση. Αποτέλεσμα δυσκολίας του παιδιού να διαβάσει φωνητικά έχει επιπτώσεις στην ικανότητά του να γράψει φωνητικά και κατά συνέπεια οι μόνες λέξεις που μπορούν να γραφούν σωστά είναι εκείνες που υπάρχουν στο οπτικό του λεξιλόγιο. Συνήθως ανάμεσα στα λάθη που κάνει είναι η παράλειψη ενδιάμεσων συλλαβών της λέξης. Μερικές φορές συμβαίνει να αντικαθιστά λέξεις. Μερικές όμως φορές μπορεί να αντικαθιστά λέξεις με άλλες που μοιάζουν στο οπτικό τους περίγραμμα. (Πόρποδας, 1997)

2.3.3. Ανάμικτες δυσκολίες οπτικού και ακουστικού χαρακτήρα

Είναι η τρίτη ομάδα η οποία προκύπτει από την πρόσμιξη των δύο προηγούμενων τύπων.

Οι δυσκολίες τους, αφορούν την εκμάθηση ολόκληρων λέξεων και την χρήση της φωνητικής τους ανάλυσης. Τα άτομα της ομάδας αυτής θεωρούνται, γι' αυτό ότι είναι τα πλέον ανεπαρκή σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες.

Με βάση τη διαπίστωση αυτή, διακρίνονται πέντε ομάδες δυσλεξικών, οι οποίες παρουσιάζουν μια σειρά από διαφορετικές δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. (Στασινός, 2003)

Η πρώτη ομάδα έχει δυσκολίες στην ανάλυση οπτικών συμβόλων δηλαδή το πρόβλημα των δυσλεκτικών παιδιών εστιάζεται κυρίως στην αντίληψη, γιατί δε μπορούν να θυμούνται μορφές γραμμάτων, να αναλύουν και να οργανώνουν την αντίστοιχη οπτική πληροφορία στη μνήμη.

Η δεύτερη ομάδα δυσλεξικών έχει δυσκολίες στην ανάλυση ολόκληρων λέξεων σε φωνήματα. Στα άτομα αυτά παρατηρείται μια αναπτυξιακή επιβάρυνση σε ότι αφορά κυρίως τη χρήση και κατανόηση του προφορικού λόγου, καθώς και μειωμένη λεκτική μνήμη. Παρουσιάζουν δυσκολίες στον εντοπισμό μεμονωμένων φωνημάτων από την προφορά μιας λέξης, ενώ έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση.

Η τρίτη ομάδα δυσλεκτικών έχει δυσκολίες στη συσχέτιση γραφημάτων φωνημάτων. Τα άτομα αυτής της ομάδας έχουν συγκεκριμένα προβλήματα με την ονομασία, τη συσχέτιση των οπτικών και λεκτικών πληροφοριών, ιδιαίτερα σε αφηρημένα σύμβολα, όπως για παράδειγμα φωνήματα και γραφήματα.

Η τέταρτη ομάδα παρουσιάζει δυσκολίες που συναντιούνται με την ικανότητα για εντοπισμό ανωμαλιών στις συσχετίσεις γραφημάτων - φωνημάτων και στη σύνθετη ορθογραφία.

Η πέμπτη ομάδα έχει δυσκολίες στην ομαδοποίηση μεμονωμένων λέξεων σε φράσεις και προτάσεις. Τα άτομα αυτά, ενώ μπορούν να αναγνωρίσουν μεμονωμένες λέξεις, φαίνεται να παρουσιάζουν ένα έλλειμμα εννοιολογικής αντίληψης, και μετουσιώνεται σε δυσκολίες που συναρτώνται με συντακτικές και σημασιολογικές συνήθως λέξεις σε ένα ρέον κείμενο. (Στασινός, 2003)

2.4 Διαγνωστική εξέταση της Δυσλεξίας

Στη διαγνωστική εξέταση πρέπει κάνεις να ελέγξει αρχικός εάν πρόκειται για δυσλεξία, κατόπιν τι μορφής είναι (ελαφριάς ή βαριάς μορφής) και σε ποιο τύπο θα ανήκει, δηλαδή με ποια χαρακτηριστικά παρουσιάζεται στο παιδί.

Ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν την διάγνωση που υπάρχει:

Το ιστορικό της υπόθεσης, δηλαδή η βιο-ιατρική προϋστορία, η εγκυμοσύνη, η γέννηση, οι ασθένειες κ.λ.π.

Ατομική εξέλιξη του παιδιού, δηλαδή τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά, συνήθειες διατροφής, καθαριότητας και κοινωνικές επαφές.

Ανάπτυξη των ανδρών κινήσεων όπως μπουσούλημα στα τέσσερα, περπάτημα, τρέξιμο και συνήθως λεπτών κινήσεων, όπως πιάσιμο μολυβιού, κόψιμο με ψαλίδι, σχέδιο και ζωγραφική.

Ανάπτυξη των οπτικών-χωρικών ικανοτήτων όπως οξύτητα όρασης, οπτική ανάλυση και σύνθεση και ο προσανατολισμός στο χώρο εάν υπάρχει. Πλευρίωση, αριστεροχειρία, αμφιχειρία, ή δεξιοχειρία.

Η αντίληψη συνήθως χρονικής διαδοχής, δηλαδή ημέρες της εβδομάδας, όπως και μήνες καθώς και των διατροφικών λειτουργιών, όπως και την ικανότητα να συγκροτούν σειρές, η εύρεση ονομάτων προς κάποιες αντίστοιχες εικόνες και αντίστροφα.

Η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού στο επίπεδο της αυθόρμητης επικοινωνίας.

Το σχολικό προϋστορικό να δούμε δηλαδή πότε υπέπεσε για πρώτη φορά στη προσοχή μας η στασιμότητα που θα υπάρξει στην ανάγνωση και στην γραφή. (Μάρκου, 1998)

2.5 Ψυχοδιαγνωστική και ορθο-παιδαγωγική εξέταση

Η ψυχοδιαγνωστική έχει ως στόχο κυρίως να αποκλείσει μερικές υποθέσεις σε σχέση με τη δυσλεξία και προσπαθεί να συμπίπτει την εικόνα που παρουσιάζει το παιδί με τα συμπτώματα που εμφανίζει γι' αυτό και καθορίζει και κάποιες όψεις:

Μέτρηση νοημοσύνης: Όπου σε πολλές χώρες χρησιμοποιείται το τεστ WISK όπου τώρα τελευταία έχει προσαρμοστεί στα εμπειρικά δεδομένα και χρησιμοποιείται και στη χώρα μας.

Εξέλιξη των λειτουργιών: Κατά κανόνα εξετάζονται οι εγκεφαλικές λειτουργίες στο επίπεδο κυρίως της οπτικής αντίληψης, της κινητικότητας, της πλεύριωσης. Καλά θα είναι στο επίπεδο των διαφόρων γλωσσικών εξελίξεων να γίνεται απαραίτητη εξέταση των γλωσσικών γνώσεων.

Ικανότητες στην ανάγνωση και γραφή: Στην ανάγνωση συνήθως διαχωρίζεται ή ανάγνωση γραμμάτων, δίψηφων φωνηέντων, λέξεων, συμπλεγμάτων, προτάσεων και κειμένων. Στη γραφή όμως διαχωρίζονται το γράψιμο γραμμάτων, προτάσεων, λέξεων, πάντα κυρίως μετά από υπαγόρευση όταν υπάρχει και στο γράψιμο ενός μικρού κειμένου.

Τεστ προσωπικότητας: Εδώ θα πρέπει να εξεταστούν ειδικές περιπτώσεις σε σχέση με τη συνάρτηση, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Αυτό συσχετίζεται πολύ με τα κίνητρα για μάθηση και το φόβο για τυχόν αποτυχίες που θα υπάρξουν. (Μάρκου, 1998)

2.6. Αντιμετώπιση Δυσλεξίας

2.6.1. Από την Οικογένεια

- Πρώτα θα πρέπει να υπάρχει η δημιουργία κλίματος ηρεμίας στο σπίτι, χωρίς να υπάρχουν φωνές, εντολές ή συχνές παρατηρήσεις.
- Κλίμα εμπιστοσύνης στην οικογένεια. Το παιδί πρέπει να ξέρει ότι μπορεί να μιλήσει στο σπίτι για κάθε πρόβλημα που θα έχει και θα βρει κατανόηση.
- Όταν το παιδί πηγαίνει στο σχολείο κατά το πρώτο τετράμηνο, ιδίως τις μικρές τάξεις από Β' έως Δ' η απασχόλησή του δεν πρέπει να ξεπερνά τα τριάντα λεπτά της ώρας. Ο χρόνος μπορεί να κατανέμεται σε τρία λεπτά για ανάγνωση, γραφή ή ζωγραφική και με τον καιρό ο χρόνος να αυξάνεται.
- Η βοήθεια θα πρέπει να έχει συνέπεια και περιεχόμενο, να είναι δηλαδή γνήσια και ουσιαστική, όχι το είδος «Γράψε μου αυτό το κομμάτι στην

ορθογραφία.» ή «Διάβασέ μου αυτό το κείμενο». Όλα θα πρέπει να έχουν ένα στόχο όπως για παράδειγμα «Τώρα θα γίνει εξάσκηση για το φθόγγο "δ"».

- Το υλικό θα πρέπει να είναι επιλεγμένο έτσι ώστε να μην προκαλεί κούραση και πλήξη. Τα κείμενα θα πρέπει να είναι ευχάριστα, να δημιουργούν ενδιαφέρον, γέλιο, χαρά ή και αγωνία και ένταση.
- Να γίνονται συχνές επαναλήψεις όπως κάθε τρεις ή τέσσερις ημέρες σύντομη επανάληψη, κάθε τρεις ή τέσσερις εβδομάδες επανάληψη με μεγαλύτερη διάρκεια με πιο δύσκολα θέματα.
- Πρέπει κατά την διάρκεια αυτή να υπάρχει συνεχής ενθάρρυνση του ηθικού στις προσπάθειες του παιδιού.
- Χρειάζεται σταθερή προστασία και βοήθεια στην εξωσχολική του ζωή.
- Παρακολούθηση από ειδικούς (ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός) όταν χρειαστεί.
- Ο συνεχής διάλογος του δυσλεκτικού παιδιού είναι απαραίτητος. (Μάρκου, 1998)

2.6.2. Από τους Εκπαιδευτικούς

- *Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης:* Από τις πρώτες κιόλας μέρες το παιδί στο σχολείο διαπιστώνει ότι δεν τα καταφέρνει όσο οι συμμαθητές του στην ανάγνωση και στην γραφή. Έτσι ο εκπαιδευτικός από την Α΄ τάξη δημοτικού προτού το παιδί εμφανίσει σημεία για το ότι δεν είναι άξιο και ικανό θα πρέπει να δράσει ο ίδιος μεθοδικά και χωρίς καθυστέρηση προκειμένου να ανακόψει την ενδεχόμενη καθοδική πορεία της αυτοεκτίμησης του μαθητή.
- *Βίωση της αγάπης, της ασφάλειας και της αποδοχής από το μαθητή:* Οι μαθητές με δυσλεξία θα βιώνουν την αγάπη και την αποδοχή του εκπαιδευτικού και θα νιώθουν πιο ασφαλείς και με την παρουσία του. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός δεν θα αγανακτεί αν τα παιδιά αργούν να ολοκληρώσουν μια αντιγραφή από τον πίνακα και όταν έχει επίγνωση του προβλήματος, θα τους συμπαραστέκεται και ο ίδιος.

- *Έκφραση εμπιστοσύνης προς το μαθητή:* Η έμπρακτη έκφραση εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού προς το μαθητή με δυσλεξία, συχνά σε περιοχές εκτός μάθησης (πχ. με την ανάθεση διαφόρων ευθυνών) συμβάλλει αποτελεσματικά στο να πιστέψει ο μαθητής στην αξία του. Έτσι με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής εξασφαλίζει όχι μόνο με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού, αλλά και την αποδοχή του από τους συμμαθητές.
- *Επιδοκιμασία και ενθάρρυνση:* Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι ο μαθητής έχει πολύ πιο μεγαλύτερη ανάγκη από ένα άτομο και από την επιδοκιμασία, ιδιαίτερα των σημαντικών αυτών προσώπων, για τις προσπάθειες που κάνει ο ίδιος και την ενθάρρυνσή του και για τα μικρότερα επιτεύγματα.
- *Αξιολόγηση της ενδοατομικής κυρίως προόδου:* Η αξιολόγηση των μαθητών με δυσλεξία δεν πραγματοποιείται με διατομικό μόνο κριτήριο, δηλαδή γίνεται σε σύγκριση με ότι αυτά τα ίδια τα άτομα στην τάξη αποδίδουν, κυρίως σε ενδοατομικό επίπεδο και αποδίδουν σε προηγούμενη αξιολόγηση. Αυτού του είδους η αξιολόγηση εμπλέκει και τους μαθητές αυτούς στο ενδοσχολικό ανταγωνιστικό πνεύμα με τα άλλα άτομα. (Τάνος, 2004, σελ.23)

2.7 Αντιμετώπιση Ανάγνωσης (Φωνημική μέθοδος)

Ανάγνωση δεν σημαίνει συλλαβισμός, συνήθως σημαίνει έλεγχος, να υπάρχει κατανόηση του κειμένου, της σημασίας του κυρίως με το πρώτο διάβασμα, ώστε να μην χρειάζεται ανάλυση της κάθε λέξης και να μην σταματάμε σε κάθε λέξη όταν γίνεται η ανάγνωση, αλλά να μπορούμε με μια ματιά να καταλάβουμε το νόημα της. (Χρυσόχοου, 1986)

Όταν ο εκπαιδευτικός αναλάβει να διδάξει την ανάγνωση και τη γραφή σε ένα δυσλεκτικό παιδί θα πρέπει πρώτα να ελέγξει καταρχάς να δει ποιά ακριβώς από τα είκοσιτέσσερα (24) γράμματα αναγνωρίζει το παιδί, γρήγορα, εύκολα και χωρίς να κάνει λάθη. (Μαυρομάτη, 1995)

Έτσι μέσα από μια τέτοια διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να απομονώνονται τα γράμματα τα οποία γνωρίζει ο μαθητής και όσο και εκείνα που πρέπει να περιλάβει στο επόμενο πρόγραμμα των ημερών για την διδασκαλία. Τα ήδη γνωστά γράμματα γι' αυτόν θα μπορούν όντως από την αρχή να χρησιμοποιηθούν ώστε να εξοικειώνεται σιγά-σιγά ο ίδιος. Παράλληλα μπορεί όμως και να διδάσκεται ένα-ένα τα γράμματα τα οποία δεν γνωρίζει και να εξασκείται κυρίως στη σύνθεσή τους με τα φωνήεντα, και στο σχηματισμό συλλαβών με τα νέα γράμματα που μαθαίνει. Επειδή όμως τα πιο πολλά δυσλεκτικά παιδιά είναι λίγο δύσκολα να συγκροτήσουν όλα τα σύμβολα στη μνήμη τους, χρειάζονται πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα για εμπέδωση και άσκηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ώστε να μπορούν να τα αναγνωρίσουν. (Μαυρομάτη, 1995)

2.8 Διαδικασία εκμάθησης των Δυσλεκτικών παιδιών σε ότι αφορά την Ανάγνωση και τη Γραφή

Πρέπει τα ίδια τα παιδιά να μάθουν τη σωστή φορά γραφής γιατί πολλές φορές τα δυσλεκτικά παιδιά έχουν συνηθίσει να γράφουν με την αντίθετη φορά από την κανονική με αποτέλεσμα να χρειαστούν επιμονή, υπομονή και σωστή καθοδήγηση για πολύ καιρό.

2.8.1 Μελέτη γραμμάτων και φθόγγων

Διδασκαλία η οποία προτείνεται για την εκμάθηση ενός γράμματος

- Να γίνει ταύτιση του γράμματος με μια απλή λέξη κλειδί, που γνωρίζει το παιδί και να συνοδεύεται από μια αντιπροσωπευτική εικόνα της λέξεως.
- Να ζωγραφιστεί το γράμμα σε χαρτόνι και να κοπεί από το ίδιο το παιδί.
- Να σχεδιαστεί το γράμμα πάνω σε γυαλόχαρτο να σχεδιαστεί και να κοπεί από το ίδιο το παιδί και στη συνέχεια να κολληθεί πάνω σε χαρτί.
- Να κατασκευαστεί από το παιδί, το γράμμα, από πλαστελίνη και να περάσει πάνω το δάχτυλό του σύμφωνα πάλι με τη κατεύθυνση του γράμματος.

- Να περάσει το δάχτυλό του πάνω στο γράμμα που γράφτηκε σε μεγάλο μέγεθος στον πίνακα, μετά να το αναπαραστήσει στον αέρα και κατόπιν πάλι στον πίνακα, πρώτα με ανοιχτά και μετά με κλειστά τα μάτια.
- Να σχεδιαστεί το γράμμα πάνω σε χαρτόνι και να κεντηθεί από το παιδί.
- Να γράψει το γράμμα σε μεγάλο μέγεθος στο πάτωμα και να περπατήσει το παιδί σύμφωνα πάντα με τη φορά του γράμματος.
- Να σχεδιαστεί το γράμμα σε μεγάλο μέγεθος και μικρό. Αυτές οι ασκήσεις γίνονται προφέροντας συγχρόνως το γράμμα που μελετούμε (για να έχουμε την ακουστική αντίληψη του γράμματος) ή ακόμα το τραγουδούμε πάνω σε ένα γνωστό σκοπό.
- Γίνεται στη συνέχεια ανάγνωση και γραφή του γράμματος με ένα φωνήεν, δείχνοντας πάντοτε τη κατεύθυνση της ανάγνωσης. (Χρυσοχόου, 1986)

2.8.2. Η σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβή

Η προτεινόμενη αυτή μέθοδος της ανάγνωσης που προτείνεται κυρίως στη φωνημική - συλλαβική μέθοδο. Ο μαθητής, από τα πρώτα κιάλας μαθήματα και με τη διδασκαλία των άγνωστων σε εκείνον γραμμάτων, πρέπει να διδαχτεί το μηχανισμό της σύνθεσης ενός σύμφωνου και φωνήεν σε συλλαβή όπως "σφ", που είναι και ο απλούστερος συλλαβικός τύπος. Σε αυτή τη φάση της αποκατάστασης πρέπει να γίνει η εκμάθηση μηχανισμού της σύνθεσης των γραμμάτων σε συλλαβή με το κατάλληλο τρόπο.

Συνήθως τα δυσλεκτικά παιδιά έχουν μια αδυναμία στην ανάπτυξη και στη χρήση κάποιων στρατηγικών ώστε πολλές στρατηγικές που πολλές φορές οι ίδιοι δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν καινούργιες στρατηγικές και χρησιμοποιούν τις παλιές παρόλο που οι δυνατότητες τους να είναι για πιο προχωρημένες στρατηγικές.

Ο πιο διευκολυντικός τρόπος για την απόκτηση του μηχανισμού σύνθεσης των γραμμάτων με συλλαβή, μπορεί να γίνει εάν κάθε φορά ο μαθητής απομονώνει το πρώτο γράμμα της συλλαβής, να προφέρει ο ίδιος το φθόγγο του χωρίς μάλιστα να το σταματήσει να τον προφέρει, να «κολλάει» το διπλανό φθόγγο όσο γρήγορα μπορεί. (Μαυρομάτη, 1995)

2.8.3. Μελέτη πολυπλοκότερων συλλαβών

Σημαντικό στοιχείο σε αυτή τη φάση της αντιμετώπισης βρίσκεται στον προσανατολισμό, εάν δούμε ότι δεν προκύψει δυσκολία στην άρθρωση (όπως μια δυσκολία ή αδυναμία του παιδιού να προφέρει το **λ** ή το **ρ**). Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στον προφορικό λόγο για να μπορέσει το παιδί να διαβάσει καλύτερα. (Χρυσοχόου, 1986)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ

3.1 Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών

Παράγοντες προδιαθεσιακοί, γενετικοί, νευροβιολογικοί, γνωσιακοί, ενοχοποιούνται συνήθως ότι συμβάλλουν στη δημιουργία των αιτιών που εμποδίζουν την κατάκτηση σχολικών γνώσεων.

Οι περιβαλλοντικοί και συναισθηματικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες χαοτικές οικογενειακές συνθήκες, συχνά αποτελούν εμφανείς παράγοντες που μειώνουν δυνατότητες ενός παιδιού για σχολική μάθηση.

Συχνά σε υπερπροστατευμένα ή παραμελημένα παιδιά παρατηρείται αδυναμία να επενδύσουν συναισθηματικά και νοητικά στη μάθηση και να χαρούν την ευχαρίστηση που τους προσφέρει. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που διαπιστώνουμε ότι αδυνατούν να αντέξουν καταστάσεις και επιβεβαιώσεις των ικανοτήτων τους τις οποίες ασυνείδητα αναστέλλουν ή ανακόπτουν.

Σε πολλές περιπτώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες ευθύνονται εξελικτικές – αναπτυξιακές δυσλειτουργίες σε τομείς που συνδέονται με τις γνωστικές διαδικασίες όπως: η ελλειμματική ικανότητα της συγκέντρωσης και της προσοχής, απομνημόνευσης, οι διαταραχές του λόγου, διαταραχές της εκτέλεσης πολύπλοκων νοητικών λειτουργιών (αφαιρετική λειτουργία), οι δομικές ανεπάρκειες του εγκεφάλου, αναγκαίες για την οργάνωση των γνωστικών διαδικασιών. (<http://www.childmentalhealth.gr/Wce7ab7d57ff35.htm>)

Τα αίτια που αποδίδονται σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες στον προμετωπιαίο ή τον κροταφικό φλοιό οι οποίες επιδρούν πρωτογενώς στις διαδικασίες στις οποίες εδράζεται η μάθηση, συγκεκριμένα οι νευρο-ατομικές δυσλειτουργίες, δημιουργούν δυσκολίες στην συγκέντρωση και στην παρατεταμένη διατήρηση της προσοχής, στην επεξεργασία των πληροφοριών, τον σχεδιασμό και οργάνωση ενεργειών για λύση προβλημάτων με αφαιρετικό συλλογισμό καθώς και στον περιορισμό της ικανότητας αυτοελέγχου. Σε επίπεδο λόγων, πράξεων

και συναισθήματος δυσλειτουργίες στον κροταφικό φλοιό, έχουν ως αποτέλεσμα διαταραχής στην πρόσληψη την κατανόηση και την παραγωγή του λόγου.

3.1.1 Αιτιολογικοί Παράγοντες

- Πρωτογενείς ή οργανικοί παράγοντες
- Δευτερογενείς ή εξωγενείς παράγοντες

Οι πρωτογενείς παράγοντες οφείλονται σε βιολογικές – οργανικές αιτίες και σχετίζονται με γενετικές επιδράσεις, κληρονομικότητα και επίκτητους τραυματισμούς.

Οι δευτερογενείς ή εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη μαθησιακή ικανότητα των ατόμων προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό, σχολικό και ευρύ κοινωνικό περιβάλλον.

Παρόλο που οι επιστήμονες δηλώνουν ότι οι πρωτογενείς παράγοντες έχουν τη κύρια ευθύνη για τη δημιουργία μαθησιακών δυσκολιών, ο ρόλος του περιβάλλοντος που ζει και αναπτύσσεται ένα άτομο παίζει καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση.

Ένας ενδεικτικός πίνακας όλων των αιτιολογικών παραγόντων των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο εξής:

- νοητική καθυστέρηση
- εγκεφαλικές δυσλειτουργίες
- εγκεφαλική παράλυση
- διαταραχές στο λόγω
- βιολογική ανωριμότητα
- αισθητηριακές βλάβες
- συναισθηματικές διαταραχές
- φτωχό μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό ή/και πολιτιστικό περιβάλλον
- ελλιπής σχολική φοίτηση
- «κακή» διδασκαλία
- πολλαπλά προβλήματα

3.2 Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών από οικογένεια και σχολείο

Πολλοί κοινωνικοί παράγοντες επιβαρύνουν ή και δημιουργούν μαθησιακές δυσκολίες. Οι περισσότεροι προέρχονται από το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον χωρίς να αγνοούμε το σημαντικό ρόλο που παίζει το ευρύ κοινωνικό περιβάλλον του κάθε ατόμου στη δημιουργία μαθησιακών δυσκολιών. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν συχνά τη σχολική αποτυχία και αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Γι' αυτό το λόγω χρειάζονται αρκετή συμπαράσταση και ενθάρρυνση από το οικογενειακό τους περιβάλλον καθώς και τη βοήθεια και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων τους από τους δασκάλους και τους καθηγητές τους. Οποιαδήποτε άλλη αρνητική συμπεριφορά μπορεί να τους δημιουργήσει συναισθήματα μειονεξίας, ανασφάλειας και απογοήτευσης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες επιδεινώνονται όταν αντιμετωπίζονται με λάθος παιδαγωγικό τρόπο από τους δασκάλους.

Είναι γεγονός ότι πολλοί δάσκαλοι και γονείς δεν αντιμετωπίζουν τα άτομα με μαθησιακά προβλήματα με το κατάλληλο τρόπο και το ανάλογο παιδαγωγικό τακτ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων που εκδηλώνονται με επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους δασκάλους και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν ιδιόρρυθμη σωματοκινητική συμπεριφορά. Μερικές φορές γίνονται υπερκινητικά και αδέξια ενώ άλλες στιγμές αναπτύσσουν υποτονική συμπεριφορά που φαίνεται από το τρόπο της στάσης τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τη χροιά της φωνής τους.

Εκτός από τους δασκάλους και τους γονείς, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων για το σχολικό χώρο γενικότερα παίζει και η συμπεριφορά των συμμαθητών απέναντι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά παρατηρούν τη στάση του δασκάλου και συχνά μιμούνται τη θετική ή αρνητική στάση του απέναντι στα παιδιά με ιδιαίτερα προβλήματα στη μάθηση. Το κοινωνικό γόητρο των παιδιών αυτών είναι σαφώς χαμηλότερο και γι' αυτό δεν αντιμετωπίζονται πάντα θετικά από τους συμμαθητές τους. Πολλές φορές γίνονται υπερβολικά πρόθυμα να προσφέρουν βοήθεια και άλλες φορές αναπτύσσουν εντελώς αρνητική συμπεριφορά.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ανάγκη τη αποδοχή όλων των μελών της οικογένειας τους και των δασκάλων τους. Γονείς που δεν ντρέπονται για τα λάθη των παιδιών τους και στέκονται δίπλα τους με θετική διάθεση ενθαρρύνοντας κάθε προσπάθειά τους αποτελούν πρότυπα μίμησης. Οι γονείς πρέπει να κατανοούν τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους και να μην τα συγχέουν με αυτά που προκύπτουν από αμέλεια ή απροσεξία. Πρέπει να βοηθούν τα παιδιά τους να θέτουν εφικτούς και βραχυπρόθεσμους στόχους που θα τους γεμίσουν με αισθήματα ικανοποίησης και αισιοδοξίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο παίζει και η επιβράβευση όλων των προσπαθειών που καταβάλλουν.

Οι γονείς πρέπει να στέκονται διακριτικά αλλά ταυτόχρονα ουσιαστικά δίπλα στο παιδί τους και να του παρέχουν ένα ευχάριστο και οργανωμένο περιβάλλον για τη διεκπεραίωση των σχολικών τους υποχρεώσεων.

Οι δάσκαλοι που αποτελούν συνέχεια της οικογένειας του κάθε παιδιού, έχουν χρέος να κατανοήσουν τις ανάγκες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και να συμβάλλουν με τη κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση και σωστή αντιμετώπιση στην ελαχιστοποίηση των προβλημάτων και τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών του. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές μπορούν με τη κατάρτιση και τη παιδαγωγική στάση τους να κάνουν τις κατάλληλες προσαρμογές στο μάθημα τους έτσι ώστε να ωφελούνται όλοι οι μαθητές.

Σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να ελαχιστοποιήσει την εμφάνιση των προβλημάτων που προκύπτουν λόγω των μαθησιακών δυσκολιών και όχι να τα τονίσει ή να τα επιδεινώσει.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μερικές φορές δυσχεραίνουν τη διαδικασία της μάθησης. Ας μη ξεχνάμε όμως ότι όλα τα προβλήματα που προκύπτουν αντιμετωπίζονται με σωστή κατάρτιση. Αρκετές φορές χάρη στην έγκυρη παρέμβαση δεν αποτελούν εμπόδιο στη πρόοδο των μαθητών μας.

4.1.3. Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της, αλλά και μέρος άλλων ευρύτερων συστημάτων. Έτσι, καθετί που συμβαίνει σε μια οικογένεια, ο τρόπος αντίδρασης της οικογένειας και οι συνέπειες της αντίδρασής της αποτελούν μια σύνθεση μεταβλητών, όπου οι αλληλεπιδράσεις είναι διαρκώς ενεργές. Επιπλέον, η κάθε οικογένεια προσπαθεί να προσαρμοστεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο ζει, μέσα από την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών αξιών της, των στόχων της, αλλά και των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος. (Gallagher, 1995)

Οι ανάγκες της οικογένειας και των γονέων, δεν είναι πάντα οι ίδιες, αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με τη φάση εξέλιξης της οικογένειας, καθώς και σε σχέση με τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών στο παιδί τους. Αν και οι γονείς περνούν από συγκεκριμένα στάδια όταν ανακαλύπτουν το πρόβλημα του παιδιού τους, το πέρασμα από τα στάδια δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους. Σύμφωνα με αυτήν τη συστημική θεώρηση, κάθε οικογένεια έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, αλληλεπιδράσεις, λειτουργίες και σημείο εξέλιξης και άρα είναι μοναδική.

Όταν στην οικογένεια ανήκει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, η πλέον κρίσιμη στιγμή βρίσκεται στην αναγνώριση και διάγνωση του προβλήματος των Μαθησιακών Δυσκολιών, η οποία συνήθως έρχεται μετά την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Στο σημείο αυτό, οι γονείς μπορεί να αισθάνονται θυμό, απογοήτευση, ή να εμφανίσουν σωματικά προβλήματα, ανακαλύπτοντας ότι το μέχρι σήμερα απόλυτα φυσιολογικό παιδί τους αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα. Η αναζήτηση άλλων ειδικών για την απόρριψη ή την επιβεβαίωση της διάγνωσης είναι, επίσης, μια πολύ συχνή αντίδραση των γονιών. Ιδιαίτερα στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών όπου η διάγνωση είναι δύσκολη σε μικρή ηλικία, είναι ίσως αναμενόμενο και αποδεκτό για τους γονείς να αναζητούν «μια δεύτερη γνώμη».

Όσον αφορά στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας, αυτή σε πρώτη φάση μπορεί να είναι λειτουργική και να δώσει την ευκαιρία στους γονείς να προσαρμοσθούν. Σε αντίθετη περίπτωση, οι γονείς μπορεί να αντιδράσουν με συγκρούσεις με το σύντροφό τους, με διαρκή αλλαγή ειδικών και αναζήτηση νέας

διάγνωσης ή με την ανάπτυξη μιας σειράς αμυντικών μηχανισμών, όπως η άρνηση (Gallagher, 1995).

Μετά την αρχική προσαρμογή (αποτελεσματική ή όχι), οι γονείς προσπαθούν να κατανοήσουν την αιτία και αναζητούν πιθανές θεραπείες. Οι γονείς αναζητούν την αιτία είτε για να αποενοχοποιηθούν είτε για να βρουν την κατάλληλη θεραπεία. Στο πεδίο της συναισθηματικής αντίδρασης, οι γονείς μπορεί να οδηγηθούν στην αποδοχή του παιδιού τους με Μαθησιακές Δυσκολίες ή στην απόρριψή του. Στην περίπτωση της αποδοχής, οι γονείς εστιάζουν στα θετικά σημεία και στην πρόοδο και δεν ασχολούνται με τις αποτυχίες. Αντίθετα, στην περίπτωση της απόρριψης, κάποιοι γονείς μπορεί να προβάλλουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις που εμποδίζουν τη μέγιστη ανάπτυξη του παιδιού ή να το υπερπροστατεύουν.

Όταν οι γονείς αποδέχονται το παιδί τους που έχει Μαθησιακές Δυσκολίες εστιάζουν στα θετικά σημεία και στην πρόοδο και δεν ασχολούνται με τις αποτυχίες. Σε αντίθετη περίπτωση, προβάλλουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις που εμποδίζουν τη μέγιστη ανάπτυξη του παιδιού ή το υπερπροστατεύουν μειώνοντας υπερβολικά τις απαιτήσεις τους ή ακόμη, να προσπαθούν να καλύψουν την απόρριψη με υπερβολικά θετικά σχόλια. Σε αυτό ιδιαίτερα το σημείο ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικός. Η παροχή αντικειμενικών πληροφοριών και η διακριτική αλλά σταθερή υποστήριξη, μπορεί να διευκολύνει τους γονείς στην επιλογή κατάλληλων υπηρεσιών και στη λήψη ορθών εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών, ο σημαντικός ρόλος και η επιρροή των γονέων είναι εμφανής από την αρχή της ιστορίας του χώρου, στο βαθμό που οι γονείς συμμετείχαν ενεργητικά στην αναγνώριση των Μαθησιακών Δυσκολιών ως μιας κατηγορίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σήμερα, ο ρόλος αυτός επιτείνεται, με βάση συγκεκριμένες εξελίξεις: υπάρχει σχετική νομοθεσία που εξασφαλίζει τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους. Με βάση το νόμο, οι γονείς είναι αυτοί που παίρνουν την τελική απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και την ένταξή του στην ειδική αγωγή. Ακόμη, οι γονείς θεωρούνται σημαντικοί για την ανάπτυξη του

Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Οι γονείς διαμορφώνουν πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από την ενεργοποίηση ομάδων και συλλόγων γονέων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ο ρόλος τους αναβαθμίζεται εξαιτίας της έμφασης στην έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ακόμη, ο ρόλος και η σημασία των οικογενειών των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει τεκμηριωθεί με σημαντικά ερευνητικά δεδομένα τόσο για την κατανόηση των προβλημάτων που προκύπτουν (Toro, Weissberg, Guare, & Liebenstein, 1990), όσο και για την υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια. Ειδικότερα, καταδεικνύεται ότι η αύξηση της συχνότητας των επαφών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αυξάνει τη θετική στάση της μίας ομάδας προς την άλλη και πως οι παρεμβάσεις στο σχολείο είναι περισσότερο αποτελεσματικές, εάν συνοδεύονται από την υποστήριξη των γονέων στο σπίτι (Miedel & Reynolds, 2000).

4.1.4. Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών

Παρά τη γενικότερη αναγνώριση της σημασίας της οικογένειας στην εκπαίδευση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, συχνά ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς μπορεί να έχουν αρνητική στάση και να μην εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αρνητική στάση προς τους γονείς. Συχνά η άποψη των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις δυνατότητες και τα λάθη των παιδιών διαφέρουν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις. Η εκπαιδευτικός κρίνει με βάση τη γνώση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας του και με τις γνώσεις που έχει για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη στάση της προς αυτές. Από την άλλη πλευρά, ο γονέας κρίνει με βάση την εμπειρία του με το παιδί, την εξέλιξη του παιδιού από τη γέννησή του, την προσπάθεια που καταβάλει, τις γνώσεις του για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και αντίστοιχα τη στάση του προς αυτές. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των γονέων μαθητών με Μαθησιακές

Δυσκολίες, οι γονείς μπορεί να ντρέπονται ή να μην θέλουν καν να ακούσουν αρνητικά σχόλια για το παιδί τους.

Ακόμη, πρόβλημα μπορεί να δημιουργηθεί από το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο μεταξύ της εκπαιδευτικού και του γονέα. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η συνεργασία με το σχολείο, απαιτεί ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, που ίσως πολλοί γονείς δεν έχουν. Ιδιαίτερα τα τελευταία δέκα χρόνια, η πολιτισμική σύνθεση του σχολικού πληθυσμού και στην Ελλάδα έχει αλλάξει. Σήμερα στα σχολεία φοιτούν παιδιά από οικογένειες με διαφορετικές γλώσσες, παραδόσεις, θρησκείες και αξίες, που δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο απαιτήσεων. Ανάλογα με τις διαφορετικές αντιλήψεις που φέρει κάθε πολιτισμός, μπορεί να νοηματοδοτηθεί αρνητικά η σχολική αποτυχία ή άλλες συμπεριφορές.

Επίσης, ανάλογα με τις πολιτισμικές αξίες θα νοηματοδοτηθούν οι Μαθησιακές Δυσκολίες ως μόνιμο ή αναστρέψιμο πρόβλημα, που αντιμετωπίζεται από το άτομο ή τη διευρυμένη οικογένεια, που οφείλει να επιλύεται από το κράτος ή από το στενό οικογενειακό πλαίσιο. Στην ίδια κατεύθυνση, οι αξίες σε σχέση με το ρόλο του κράτους και της εκπαίδευσης συνολικά, θα επηρεάσουν τον τρόπο που οι γονείς αντιμετωπίζουν την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών στα παιδιά τους, τη φοίτησή τους στο σχολείο και άρα την επικοινωνία τους με εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να επισημανθεί επίσης και η σημασία του κοινωνικό-οικονομικού παράγοντα και ιδιαίτερα της αυξανόμενης φτώχειας, η οποία επηρεάζει την οικογένεια στην υγεία, στην παραγωγικότητα, στο φυσικό περιβάλλον ζωής, στη συναισθηματική υγεία και στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις (Park, Turnbull & Turnbull, 2002).

Σε περίπτωση που οι γονείς εκφράζουν κριτική ή θυμό προς την εκπαιδευτικό, προτείνουν στην εκπαιδευτικό να παραμείνει εγγενής και ήρεμη, να αποφύγει να αναπτύξει αμυντική στάση αλλά να ακούει ενεργητικά, να ρωτήσει το γονέα ποιος είναι ο στόχος, να ρωτήσει εάν ο μαθητής γνωρίζει το πρόβλημα, να είναι σαφής χρησιμοποιώντας πραγματικά δεδομένα και να πει στο γονέα τι σκοπεύει να κάνει για την επίλυση του προβλήματος.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρώτη συνάντηση, η οποία πρέπει να είναι προετοιμασμένη πολύ καλά από την/ο εκπαιδευτικό, εφόσον η καλή

προετοιμασία εξασφαλίζει την επιτυχία της. Είναι σημαντικό η/ο εκπαιδευτικός να έχει αντιπροσωπευτικό δείγμα δουλειάς του μαθητή, οι γονείς να μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, η ίδια να μπορεί να τις απαντήσει, να υπάρχει αρκετός χρόνος και να μπορεί να εξηγήσει τι είδους παρέμβαση προτείνει (Simpson, 1990).

Η/Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει τον πλούτο πληροφοριών που κατέχουν οι γονείς και με συγκροτημένο και συστηματικό τρόπο να τις αξιοποιήσει τόσο στην ανάπτυξη του προγράμματος και την υποστήριξη του μαθητή όσο και στην επικοινωνία του με το γονέα στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αναγνώρισης. Για παράδειγμα, μπορεί η/ο εκπαιδευτικός να ετοιμάσει ένα πρωτόκολλο παρατήρησης σημαντικών συμπεριφορών για το σπίτι, προσκαλώντας έτσι τον γονέα στην αξιολόγηση και στην κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού. Μπορεί, επίσης, να καθοδηγήσει το γονέα στην στήριξη του παιδιού για την αξιοποίηση του χρόνου στο σπίτι. Για παράδειγμα, να δώσει ένα πρόγραμμα όπου για πέντε ημέρες ο μαθητής θα σημειώνει τι κάνει στο σπίτι. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση για την οργάνωση και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τους αλληλεπιδρώντες παράγοντες και αναγνωρίζοντας τη σημασία μιας θετικής συνεργασίας με τους γονείς, μπορούν να βρουν πολλούς και διαφορετικούς δρόμους συνεργασίας και τρόπους υποστήριξης.

Ίσως το καλύτερο σημείο αφετηρίας για τους εκπαιδευτικούς είναι να εξετάσουν και να αναγνωρίσουν τις δικές τους προκαταλήψεις, στο βαθμό που αυτές είναι ένα βασικό εμπόδιο στην επικοινωνία με γονείς που έχουν διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις, ανακατανομή του χρόνου που διαθέτει σε κάθε δραστηριότητα.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους γονείς μέσα από την παροχή συστηματικής, εύχρηστης και ορθής πληροφόρησης για υλικά, φορείς, ενώσεις γονέων κτλ. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συλλογικά ή ατομικά μπορούν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές των γονέων για ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, όπως η βοήθεια στο σπίτι και η οργάνωση της συμπεριφοράς. Όπως έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί, εάν οι γονείς εκπαιδευθούν για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τεχνικής για το σπίτι, αυτοί μπορεί να είναι αξιόπιστοι στην

εφαρμογή της (Powell-Smith, Shinn, Stoner & Good, 2000) και με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Σε επίπεδο σχολείου, οι πρακτικές – προτάσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν από τον εκπαιδευτικό, για να προωθηθεί η θετική συνεργασία και συμμετοχή των γονέων είναι:

- Να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των οικογενειών, με συστηματικό τρόπο.
- Να αναπτύξουν και να διανέμουν υλικό σχετικό με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, καθώς και τις διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου.
- Να προσκαλέσουν τους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, με τρόπους απλούς και εφικτούς.
- Να βρουν τρόπο για την παροχή συστηματικής και συχνής ανατροφοδότησης προς τους γονείς.
- Να βρουν χρήσιμα τηλέφωνα και πληροφορίες για τους γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.
- Να καλέσουν τους γονείς να συμμετέχουν σε κάθε λήψη απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους.
- Να επικοινωνούν προσωπικά, όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια κυρίως με εκείνους τους γονείς που δεν συμμετέχουν.

Σε ατομικό επίπεδο, συνεργασίας εκπαιδευτικού γονέα, προτείνονται οι παρακάτω πρακτικές:

- Να δείξουν στους γονείς πώς να υποστηρίζουν το παιδί στο σπίτι.
- Να αναπτύξουν ένα σταθερό σύστημα επικοινωνίας.
- Να επικοινωνήσουν έγκαιρα στην αρχή του προβλήματος.
- Να επικοινωνούν συχνά και προσωπικά, αρχίζοντας πάντα με ένα θετικό σχόλιο..
- Να ζητήσουν από τους γονείς να εμπλακούν στην εξέταση της εργασίας στο σπίτι.
- Να ακούσουν προσεκτικά τους γονείς και να δείξουν σεβασμό.

- Να κανονίσουν απογευματινά ραντεβού για όσους γονείς δεν μπορούν να έλθουν στις ώρες σχολείου.
- Να καλέσουν τους γονείς να έλθουν να παρακολουθήσουν στην τάξη όποτε μπορούν.
- Να συζητήσουν με τους γονείς σχετικά με την αναμενόμενη συμπεριφορά στην τάξη.
- Να ενημερωθούν για τρόπους εξωσχολικής υποστήριξης (ομάδες γονέων κτλ), εάν αυτό απαιτείται. (Hudson & Miller, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ

4.1 Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού

- Αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, και των άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών που ασχολούνται με το παιδί, την οικογένεια και τις ιδιαίτερες ανάγκες που αντιμετωπίζουν.
- Συντάσσει το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή, που πρόκειται να ενταχθεί στην σχολική μονάδα, σε συνεργασία με τους γονείς. Εισηγείται τις αναγκαίες παρεμβάσεις υποστήριξης για την καλύτερη προσαρμογή του μαθητή και της οικογένειας του στο σχολικό πλαίσιο.
- Στηρίζει συστηματικά και προγραμματισμένα, σε ατομική και ομαδική βάση, τους μαθητές, που αντιμετωπίζουν προσωπικά ή άλλου είδους προβλήματα.
- Προετοιμάζει αυτούς που πρόκειται να αποφοιτήσουν και συνεργάζεται με τον επαγγελματικό σύμβουλο και τις αρμόδιες υπηρεσίες για την κοινωνική ή εργασιακή αποκατάσταση, ενισχύοντας τους όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.
- Συνεργάζεται με την οικογένεια (γονείς, αδέρφια, ευρύτερη οικογένεια), με στόχο την θετική τους στάση στο πρόβλημα του μαθητή, την βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής συμβίωσης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής ή προσωπικής φύσης. Για την επίτευξη των σκοπών αυτών χρησιμοποιεί και τις τρεις μεθόδους κοινωνικής εργασίας, με άτομα, ομάδες και κοινότητα.
- Συνεργάζεται με σχολικούς συμβούλους, ΚΔΑΥ, άλλα σχολεία, ιατροπαιδαγωγικές κοινωνικές υπηρεσίες, και με κάθε φορέα που υποστηρίζει το κοινωνικό τους έργο.
- Εργάζεται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο ο οποίος διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή που κρίνεται αναγκαία για το έργο τους.
- Διοργανώνει συγκεντρώσεις γονέων, σε συνεργασία με τον διευθυντή και τα άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου και τους ενημερώνει για κάθε είδους παροχές που δικαιούνται.

- Έχει την δυνατότητα να κάνει προγραμματισμένες επισκέψεις στις οικογένειες των μαθητών, να συνοδεύει τους γονείς σε διάφορες υπηρεσίες, όταν κρίνεται αναγκαίο, πάντοτε στα πλαίσια του ωραρίου εργασίας, και σε συνεργασία με τον διευθυντή, αφού, λόγω της ιδιομορφίας του έργου τους, η αποστολή της δεν περιορίζεται μόνο στον χώρο του σχολείου.
- Συντάσσει εκθέσεις που αναφέρονται σε θέματα της αρμοδιότητας της, όταν ζητηθεί από τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες, και τις παραδίδει στον διευθυντή για την διεκπεραίωσή τους.

(<http://eeek.xan.sch.gr/pages/koinonikileitourgos.php>)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Είδος Έρευνας

Επιλέξαμε να κάνουμε Ποσοτική Έρευνα έτσι ώστε να βγάλουμε κάποια συγκριτικά συμπεράσματα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής εκπαίδευσης Ελλάδας και Κύπρου, γνωρίζουν για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και ποιούς τρόπους αντιμετώπισης χρησιμοποιούν για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σύμφωνα με την Νότα Κυριαζή (1999) η ποσοτική έρευνα, σε αντίθεση με την ποιοτική, έχει σταθερή και δύσκαμπτη δομή. Επικεντρώνεται στη μέτρηση των θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων όπως το ερωτηματολόγιο, το οποίο και επιλέξαμε για την διεκπερέωση της έρευνάς μας.

Η μέθοδός μας στηρίχθηκε στο περιγραφικό μοντέλο έρευνας με βάση το οποίο περιγράφονται μεταβλητές και συγκρίνονται ομάδες ατόμων για κάποια μεταβλητή.

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

- Διερεύνηση γνώσεων των εκπαιδευτικών από Ελλάδα και Κύπρο, στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών και η σύγκρισή τους.
- Διερεύνηση κατά πόσο υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα σχολεία Ελλάδας και Κύπρου.
- Διερεύνηση για την στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες
- Διερεύνηση της σχέσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

5.3 Πληθυσμός – Δείγμα

Για την συλλογή των στοιχείων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κατάλληλα σχεδιασμένο από την ομάδα με την καθοδήγηση της υπεύθυνης καθηγήτριας το οποίο και απευθυνόταν σε 100 εκπαιδευτικούς 22 ετών και άνω 50 από την Ελλάδα και 50 από την Κύπρο. Η επιλογή του

δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 84 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από αυτές 66 είναι διχοτομικές (ΝΑΙ-ΟΧΙ) και 18 εναλλακτικών απαντήσεων.

5.4 Τόπος και χρόνος έρευνας

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από το Μάρτιο του 2010 έως και τον Απρίλιο 2010 σε Ελλάδα και Κύπρο.

5.5 Συλλογή δεδομένων

Για να επιτευχθεί υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνητική ομάδα με βάση ελληνικές και διεθνείς μελέτες. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με προσωπική συνέντευξη, αφού επισημάνθηκε σε κάθε ερωτώμενο, ότι μπορούσαν να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις μας αλλά και ότι ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 30 λεπτά της ώρας.

5.6 Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού δεδομένων

Κριτήρια εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν:

- Η ιδιότητα του ερωτώμενου και κριτήρια αποκλεισμού ήταν:
- μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια

Τελικά χρησιμοποιήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια από αυτά που διανεμήθηκαν.

5.7 Ζητήματα Βιοηθικής

Ακολουθήθηκε πιστά ο κώδικας της Νυρεμβέργης και η διακήρυξη του Ελσίνκι για την προστασία των ανθρώπων από κάθε μορφής έρευνας με βάση τα δικαιώματα που έχει κανείς (να μην υποστεί κάποια βλάβη φυσική, συγκινησιακή κλπ, πλήρους διαφάνειας, ανωνυμίας και εχεμύθειας και αυτοδιάθεσης).

Για το λόγο αυτό πριν αρχίσει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (κλειστού τύπου με δυνατότητες πολλαπλών απαντήσεων), εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας, επιδιώκαμε τη μη παρεμπόδιση της φυσιολογικής ζωής και της παρεχόμενης εργασίας, σημειώναμε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και το δείγμα (δηλαδή τα συμμετέχοντα πρόσωπα) τυχαίο, και τον φορέα της έρευνας - σχολή της φοίτησής μας. Αναλυτικά το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας έρευνας.

5.8 Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση.

Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το SPSS.

5.9 Περιγραφική Κατανομή:

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

Έτσι, οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη (max value) τιμή, οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης της απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov - Smirnov.

5.10 Στατιστικές Συγκρίσεις:

Για να διαπιστωθεί αν ορισμένες κατηγορίες ερωτηθέντων έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις σε σχέση με κάποιο χαρακτηριστικό, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες με τους οποίους συνδυάζονται οι απαντήσεις των 2 ερωτήσεων (πίνακες διπλής εισόδου) που μας ενδιαφέρουν. Κάθε κελί δίνει τον αριθμό και το επόμενο το ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων.

Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των διαφορών που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζομένων ομάδων ήταν χ^2 -test (Chi-square test με ή χωρίς το διορθωτικό παράγοντα κατά Yates).

Κατά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων οι διαφορές και συσχετίσεις που προκύπτουν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές αν και μόνο αν αντιστοιχούν σε πιθανότητα $p < 0.05$ (όπως αυτή προκύπτει από τον αντίστοιχο κάθε φορά στατιστικό έλεγχο).

Με βάση τα παραπάνω έχουν εξαχθεί και τα συμπεράσματα από την έρευνά μας τα οποία και αναλύονται στην ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

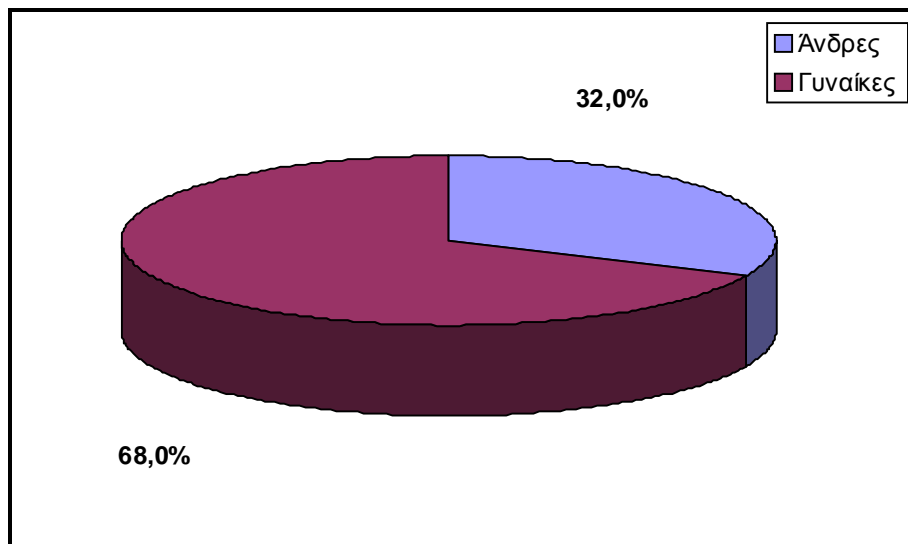
Στην έρευνα έλαβαν μέρος 100 εκπαιδευτικοί 22 ετών και άνω, εκ των οποίων 50 ήταν από την Ελλάδα και 50 από την Κύπρο. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας προέκυψαν τα ακόλουθα:

Πίνακας 1: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο.

| Φύλο | N=100 | Percent (%) |
|----------|-------|-------------|
| Άνδρες | 32 | 32,0 |
| Γυναίκες | 68 | 68,0 |

Σχήμα 1: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο.

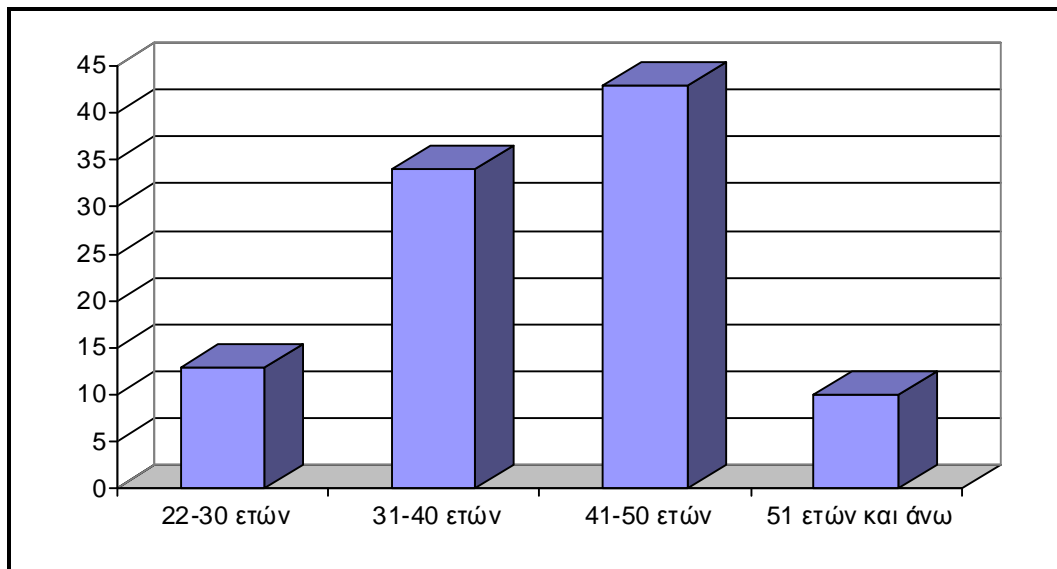


Το 68,0% των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 32,0% άνδρες (Πίνακας 1, Σχήμα 1).

Πίνακας 2: Ηλικία εκπαιδευτικών.

| Ηλικία | N=100 | Percent (%) |
|-----------------|-------|-------------|
| 22-30 ετών | 13 | 13,0 |
| 31-40 ετών | 34 | 34,0 |
| 41-50 ετών | 43 | 43,0 |
| 51 ετών και άνω | 10 | 10,0 |

Σχήμα 2: Ηλικία εκπαιδευτικών.



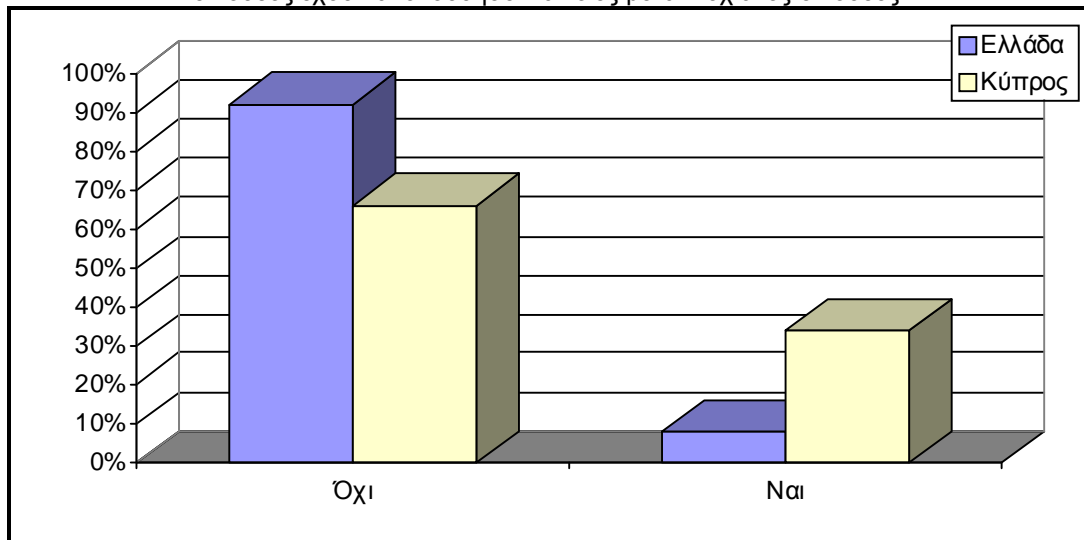
Το 43,0% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 41-50 ετών και το 34,0% αυτών ήταν ηλικίας 31-40 ετών. Άλλοι 12 ερωτηθέντες ήταν ηλικίας 22-30 ετών και το υπόλοιπο 10% ήταν 51 ετών και άνω (Πίνακας 2, Σχήμα 2).

Πίνακας 3: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν εκτός από τις βασικές σπουδές έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Εκτός από τις βασικές σπουδές έχετε ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές; | Όχι | 46 92,0% | 33 66,0% | 79 79,0% |
| | Ναι | 4 8,0% | 17 34,0% | 21 21,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 10,187; df = 1; p < 0,01$

Σχήμα 3: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν εκτός από τις βασικές σπουδές έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές.

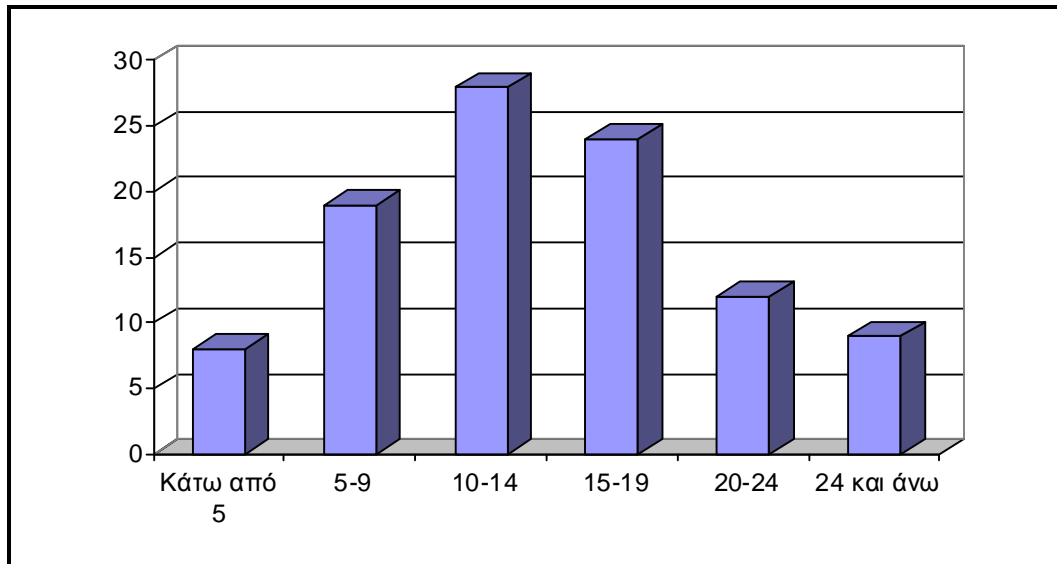


Οι ερωτηθέντες Κύπριοι σε πολύ υψηλότερο ποσοστό (34,0%) δηλώνουν ότι εκτός από τις βασικές σπουδές έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές έναντι των ερωτηθέντων Ελλήνων που το δηλώνουν σε ποσοστό 8,0% (Πίνακας 3, Σχήμα 3). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($\chi^2 = 10,187; df = 1; p < 0,01$).

Πίνακας 4: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού.

| Χρόνια άσκησης του επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού | N=100 | Percent (%) |
|---|-------|-------------|
| Κάτω από 5 | 8 | 8,0 |
| 5-9 | 19 | 19,0 |
| 10-14 | 28 | 28,0 |
| 15-19 | 24 | 24,0 |
| 20-24 | 12 | 12,0 |
| 24 και άνω | 9 | 9,0 |

Σχήμα 4: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού.

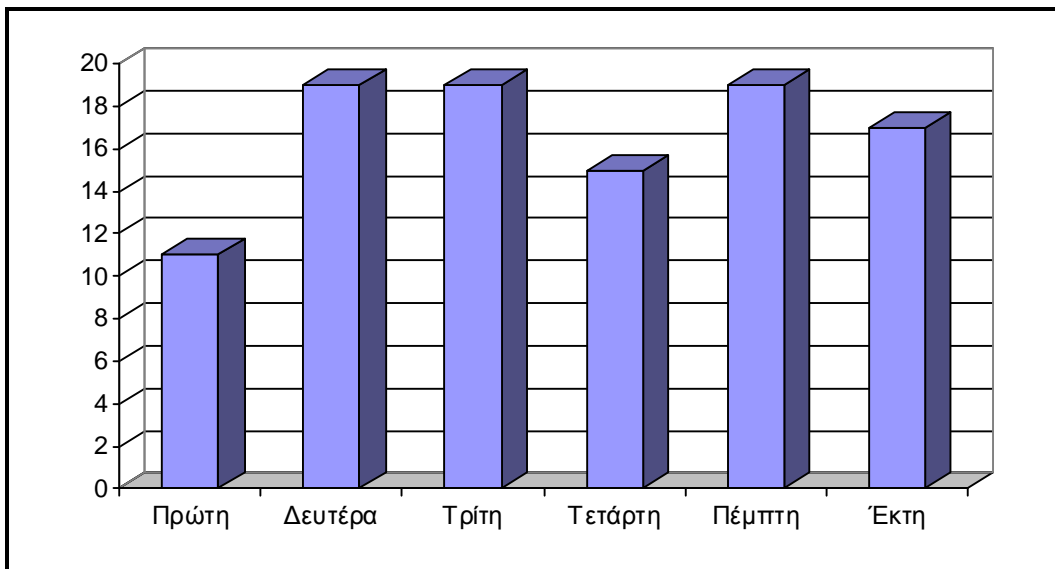


Οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 52,0% δήλωσαν ότι ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού 10-19 έτη. Από τους υπόλοιπους, το 27,0% ασκεί το επάγγελμα μέχρι 10 έτη και το υπόλοιπο 21,0% αυτών το ασκούν για περισσότερα από 20 έτη (Πίνακας 4, Σχήμα 4).

Πίνακας 5: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τη τάξη διδασκαλίας.

| Τάξη διδασκαλίας | N=100 | Percent (%) |
|------------------|-------|-------------|
| Πρώτη | 11 | 11,0 |
| Δευτέρα | 19 | 19,0 |
| Τρίτη | 19 | 19,0 |
| Τετάρτη | 15 | 15,0 |
| Πέμπτη | 19 | 19,0 |
| Έκτη | 17 | 17,0 |

Σχήμα 5: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τη τάξη διδασκαλίας.



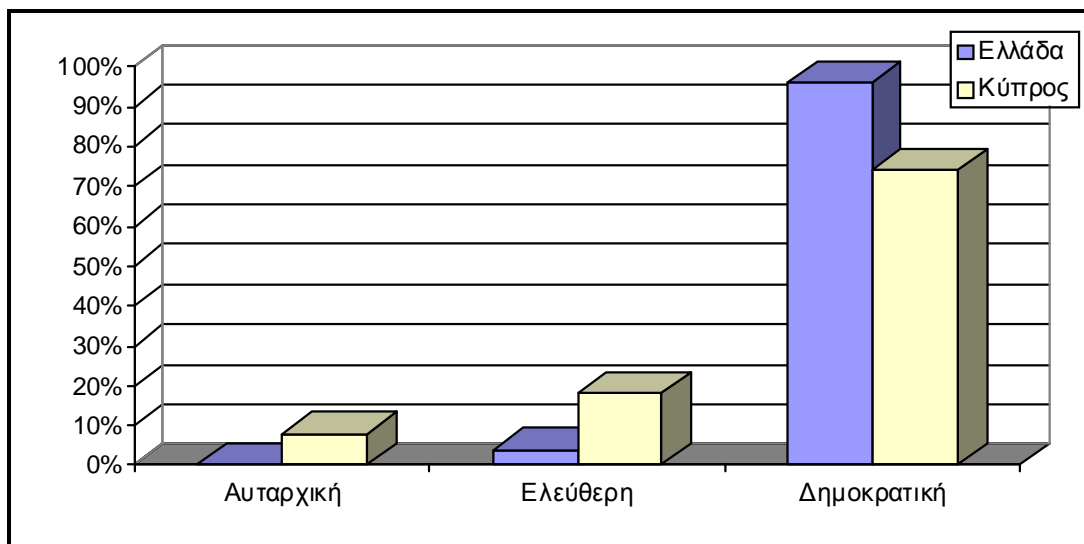
Οι ερωτηθέντες σε παρόμοια ποσοστά που κυμαίνονται μεταξύ 11,0% και 19,0% είναι μοιρασμένοι και διδάσκουν στις έξι τάξεις (Πίνακας 5, Σχήμα 5).

Πίνακας 6: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και των εκπαιδευτικών συμπεριφορών που υιοθετούν μέσα στην τάξη.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-------------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ποιες εκπαιδευτικές συμπεριφορές υιοθετείτε μέσα στην τάξη; | Αυταρχική | 0 0,0% | 4 8,0% | 4 4,0% |
| | Ελεύθερη | 2 4,0% | 9 18,0% | 11 11,0% |
| | Δημοκρατική | 48 96,0% | 37 74,0% | 85 85,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 9,878; df = 2; p < 0,01$$

Σχήμα 6: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και των εκπαιδευτικών συμπεριφορών που υιοθετούν μέσα στην τάξη.



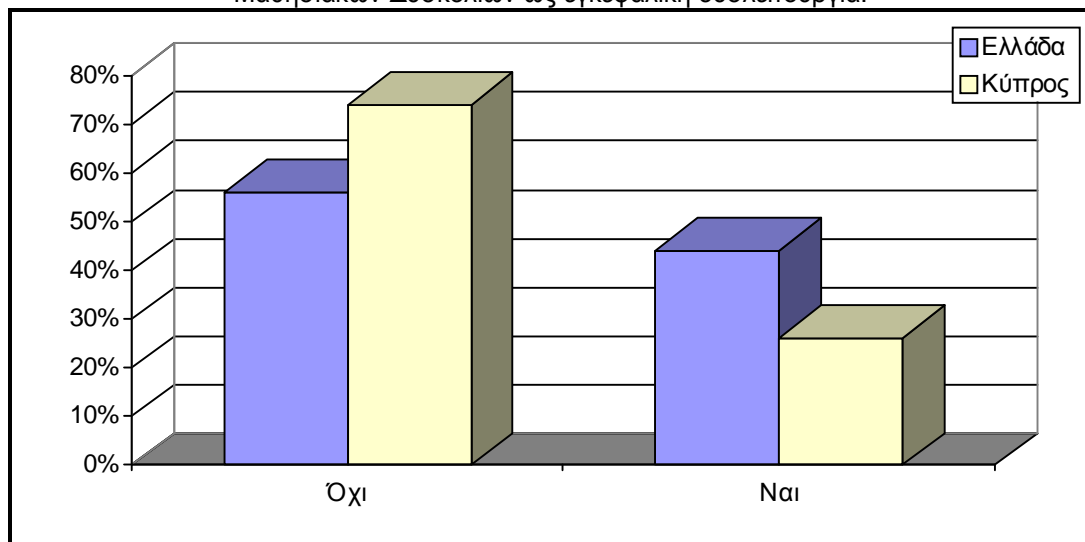
Το σύνολο σχεδόν (96,0%) των ερωτηθέντων Ελλήνων δηλώνει ότι υιοθετεί μια δημοκρατική εκπαιδευτική συμπεριφορά έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που την υιοθετούν σε ποσοστό 74,0%. Αντίθετα οι Κύπριοι ερωτηθέντες υιοθετούν σε πολύ υψηλότερα ποσοστά (18,0%) μια ελεύθερη εκπαιδευτική συμπεριφορά έναντι των ερωτηθέντων Ελλήνων (4,0%) αλλά και αυταρχική εκπαιδευτική συμπεριφορά σε ποσοστό 8,0% (Πίνακας 6, Σχήμα 6). Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικά πολύ σημαντικές ($\chi^2 = 9,878; df = 2; p < 0,01$).

Πίνακας 7: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως εγκεφαλική δυσλειτουργία.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Θα όριζατε την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως εγκεφαλική δυσλειτουργία; | Όχι | 28 56,0% | 37 74,0% | 65 65,0% |
| | Ναι | 22 44,0% | 13 26,0% | 35 35,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 3,591; df = 1; p < 0,05$$

Σχήμα 7: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως εγκεφαλική δυσλειτουργία.



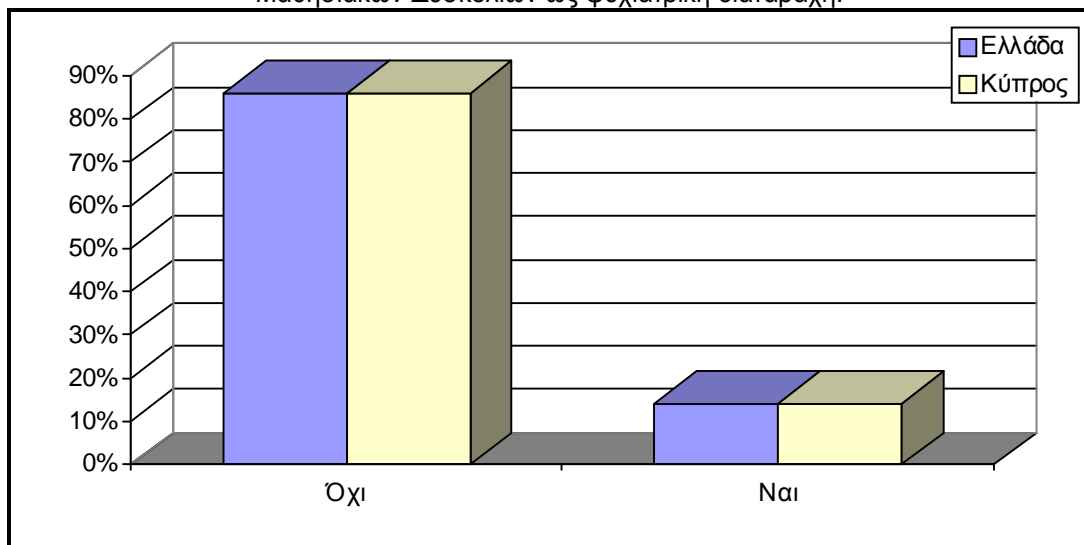
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε πολύ υψηλότερο ποσοστό (44,0%) θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως εγκεφαλική δυσλειτουργία έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που θα το όριζαν έτσι σε ποσοστό 26,0% (Πίνακας 7, Σχήμα 7). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 3,591; df = 1; p < 0,05$).

Πίνακας 8: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως ψυχιατρική διαταραχή.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Θα ορίζατε την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως ψυχιατρική διαταραχή; | Όχι | 43 86,0% | 43 86,0% | 86 86,0% |
| | Ναι | 7 14,0% | 7 14,0% | 14 14,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 0,000; df = 1; NS$$

Σχήμα 8: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως ψυχιατρική διαταραχή.



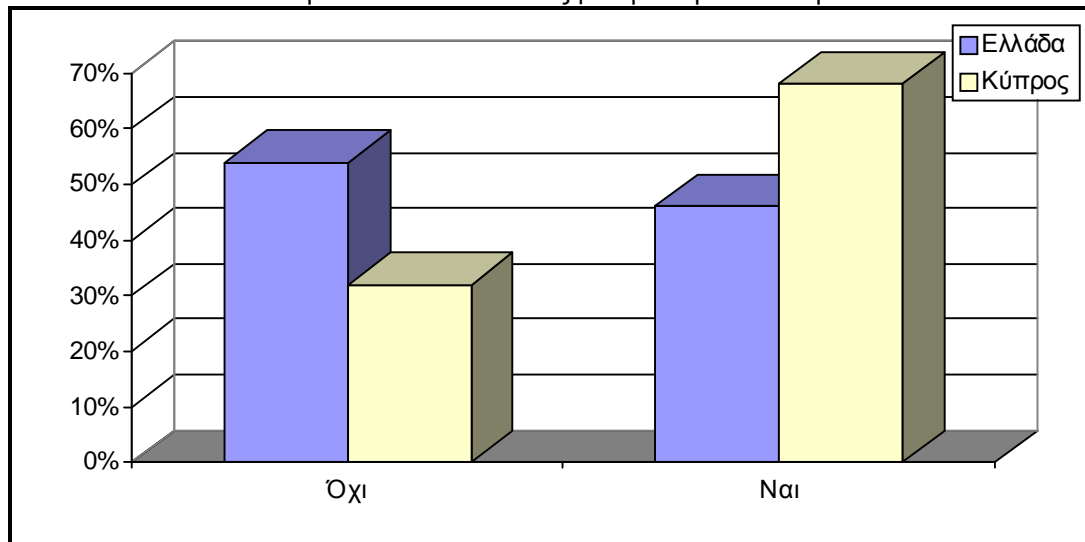
Σε ίδια ακριβώς ποσοστά (14,0%) τόσο οι ερωτηθέντες Έλληνες όσο και οι ερωτηθέντες Κύπριοι θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως ψυχιατρική διαταραχή (Πίνακας 8, Σχήμα 8). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,000; df = 1; NS$).

Πίνακας 9: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως μαθησιακή ανικανότητα.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Θα όριζατε την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως μαθησιακή ανικανότητα; | Όχι | 27 54,0% | 16 32,0% | 43 43,0% |
| | Ναι | 23 46,0% | 34 68,0% | 57 57,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 4,937; df = 1; p < 0,05$$

Σχήμα 9: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως μαθησιακή ανικανότητα.



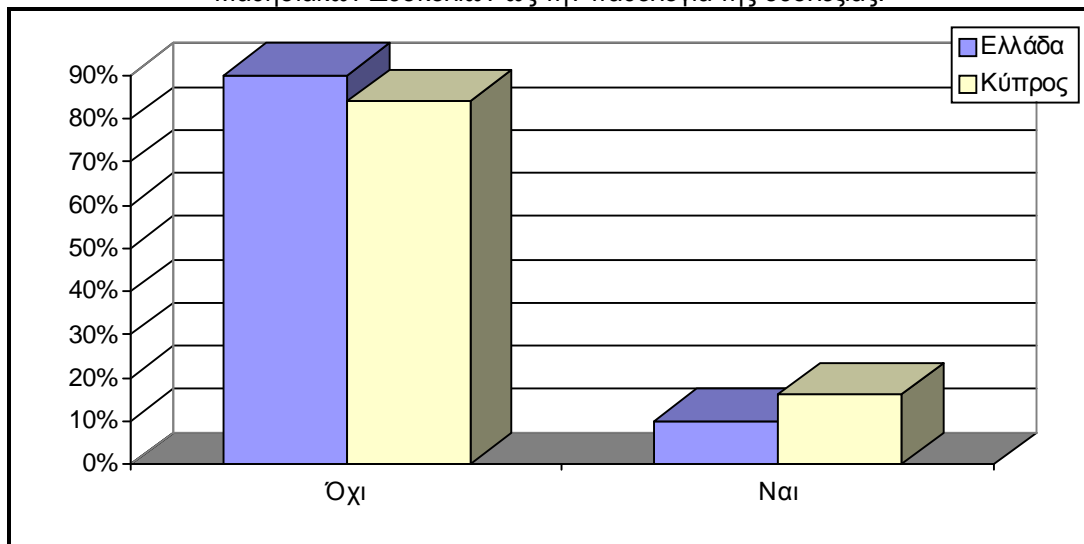
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε πολύ χαμηλότερο ποσοστό (46,0%) θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως μαθησιακή ανικανότητα έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που θα το όριζαν έτσι σε ποσοστό 68,0% (Πίνακας 9, Σχήμα 9). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 4,937; df = 1; p < 0,05$).

Πίνακας 10: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως την παθολογία της δυσλεξίας.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Θα όριζατε την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως την παθολογία της δυσλεξίας; | Όχι | 45 90,0% | 42 84,0% | 87 87,0% |
| | Ναι | 5 10,0% | 8 16,0% | 13 13,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 0,796; df = 1; NS$$

Σχήμα 10: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως την παθολογία της δυσλεξίας.



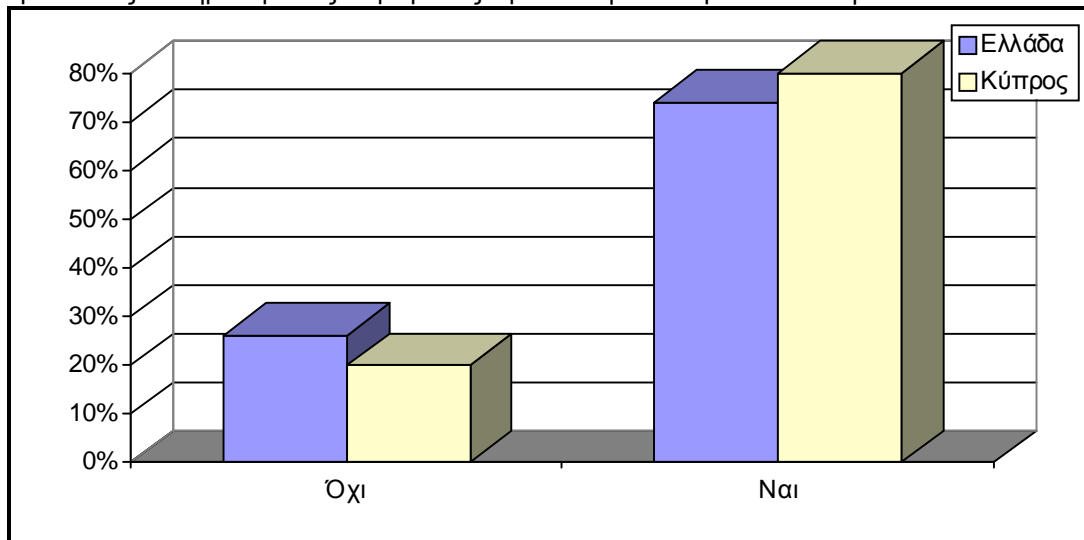
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (10,0%) θα όριζαν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως την παθολογία της δυσλεξίας έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που θα το όριζαν έτσι σε ποσοστό 16,0% (Πίνακας 10, Σχήμα 10). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,796; df = 1; NS$).

Πίνακας 11: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε γενετικούς – κληρονομικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι σε γενετικούς – κληρονομικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών; | Όχι | 13 26,0% | 10 20,0% | 23 23,0% |
| | Ναι | 37 74,0% | 40 80,0% | 77 77,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 0,508; df = 1; NS$$

Σχήμα 11: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε γενετικούς – κληρονομικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.



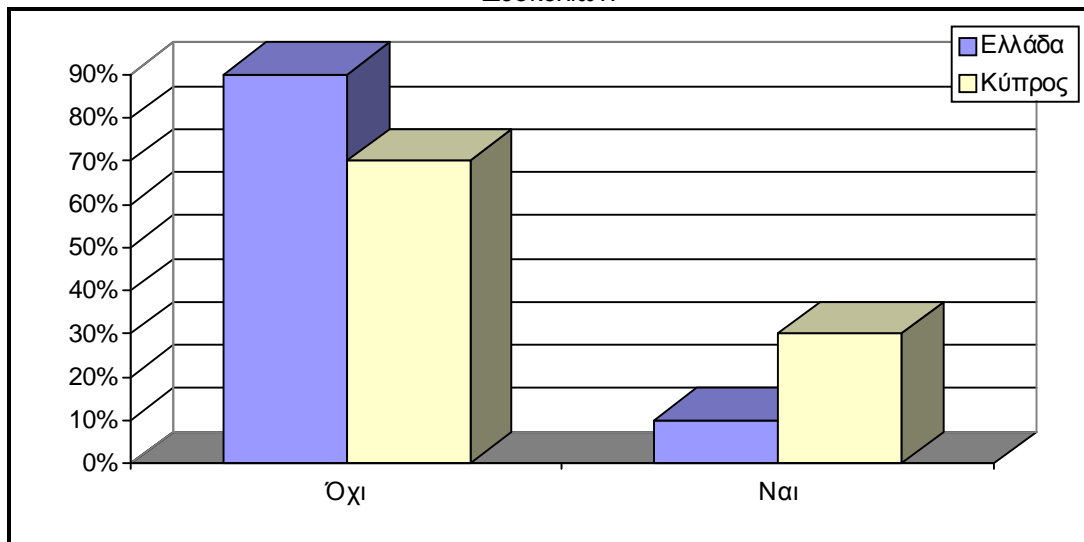
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (74,0%) πιστεύουν ότι σε γενετικούς – κληρονομικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 80,0% (Πίνακας 11, Σχήμα 11). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,508; df = 1; NS$).

Πίνακας 12: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε προγεννητικούς – περιγεννητικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι σε προγεννητικούς – περιγεννητικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών; | Όχι | 45 90,0% | 35 70,0% | 80 80,0% |
| | Ναι | 5 10,0% | 15 30,0% | 20 20,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 6,250$; $df = 1$; $p < 0,05$

Σχήμα 12: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε προγεννητικούς – περιγεννητικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.



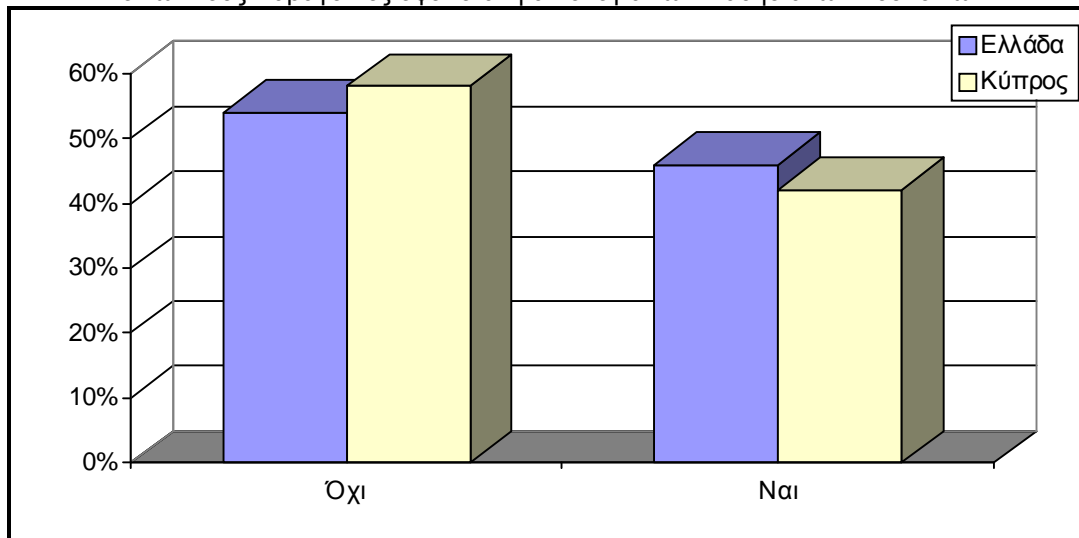
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (10,0%) πιστεύουν ότι σε προγεννητικούς – περιγεννητικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 30,0% (Πίνακας 12, Σχήμα 12). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 6,250$; $df = 1$; $p < 0,05$).

Πίνακας 13: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε κοινωνικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι σε κοινωνικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών; | Όχι | 27 54,0% | 29 58,0% | 56 56,0% |
| | Ναι | 23 46,0% | 21 42,0% | 44 44,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 0,162; df = 1; NS$

Σχήμα 13: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε κοινωνικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.



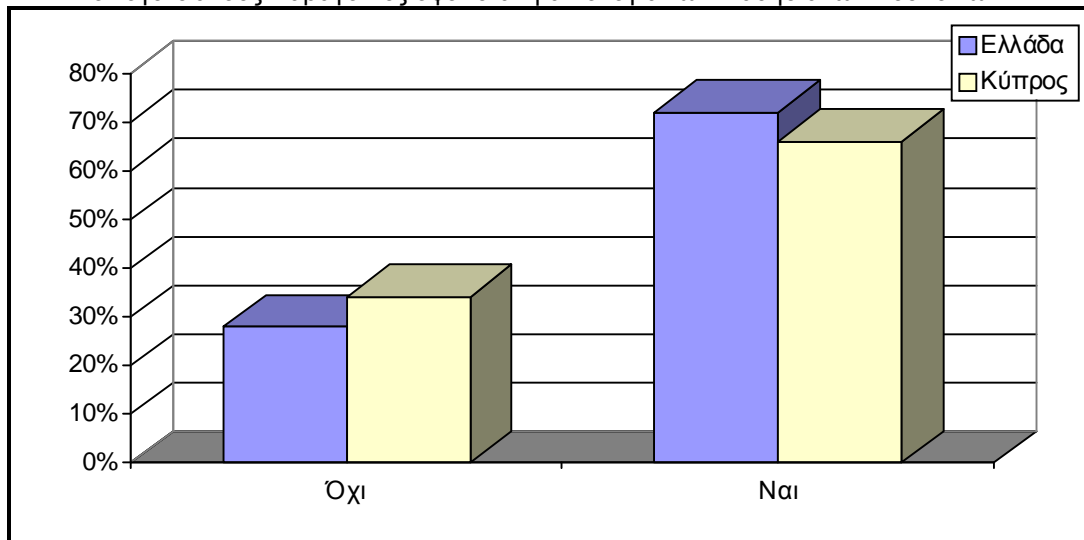
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (46,0%) πιστεύουν ότι σε κοινωνικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 42,0% (Πίνακας 13, Σχήμα 13). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,162; df = 1; NS$).

Πίνακας 14: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε οικογενειακούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι σε οικογενειακούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών; | Όχι | 14 28,0% | 17 34,0% | 31 31,0% |
| | Ναι | 36 72,0% | 33 66,0% | 69 69,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 0,421; df = 1; NS$

Σχήμα 14: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε οικογενειακούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.



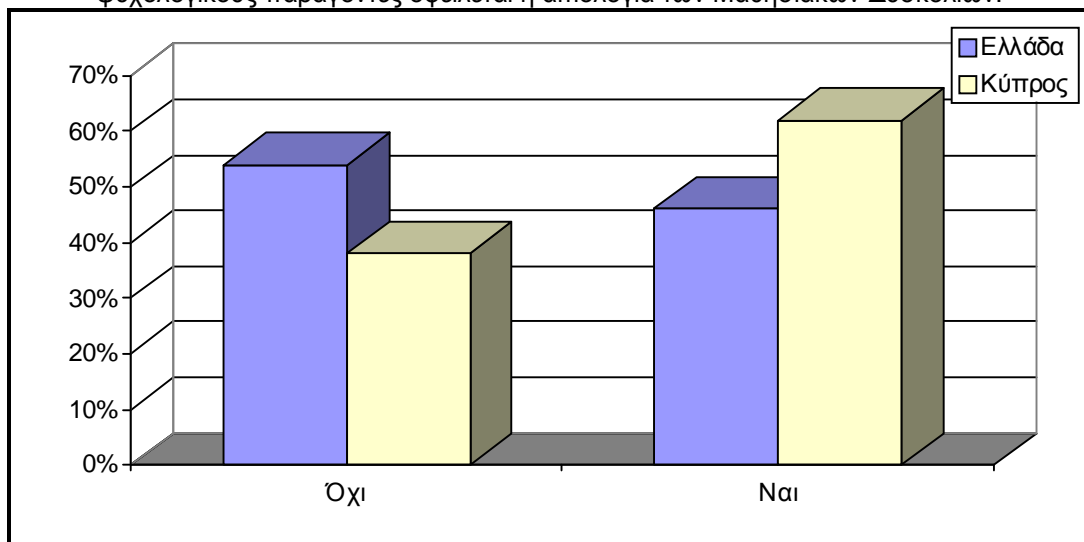
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (72,0%) πιστεύουν ότι σε οικογενειακούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 66,0% (Πίνακας 14, Σχήμα 14). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,421; df = 1; NS$).

Πίνακας 15: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε ψυχολογικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι σε ψυχολογικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών; | Όχι | 27 54,0% | 19 38,0% | 46 46,0% |
| | Ναι | 23 46,0% | 31 62,0% | 54 54,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 2,576; df = 1; NS$

Σχήμα 15: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε ψυχολογικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.



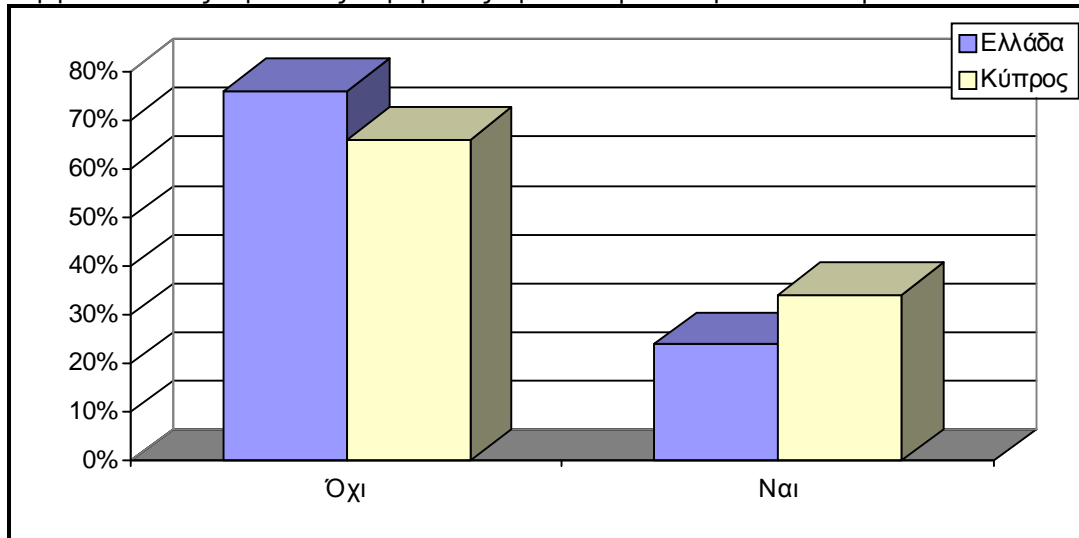
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (46,0%) πιστεύουν ότι σε ψυχολογικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 62,0% (Πίνακας 15, Σχήμα 15). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 2,576; df = 1; NS$).

Πίνακας 16: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε περιβαλλοντικούς – φυσικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι σε περιβαλλοντικούς – φυσικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών; | Όχι | 38 76,0% | 33 66,0% | 71 71,0% |
| | Ναι | 12 24,0% | 17 34,0% | 29 29,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 1,214; df = 1; NS$

Σχήμα 16: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι σε περιβαλλοντικούς – φυσικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.



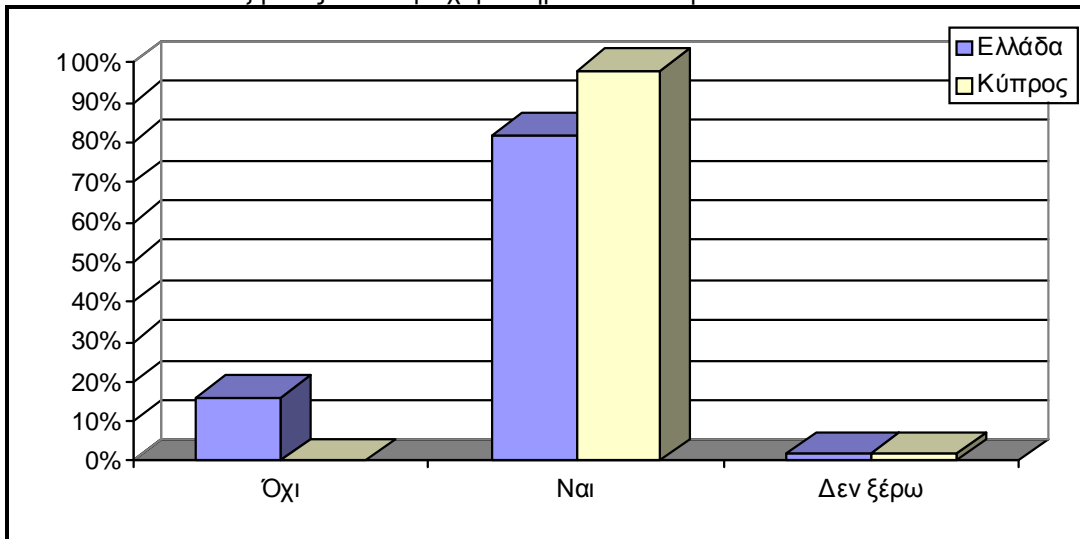
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (24,0%) πιστεύουν ότι σε περιβαλλοντικούς – φυσικούς παράγοντες οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 34,0% (Πίνακας 16, Σχήμα 16). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,214; df = 1; NS$).

Πίνακας 17: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών δυσκολιών.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|----------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Έχετε παρατηρήσει στη τάξη σας παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών; | Όχι | 8 16,0% | 0 0,0% | 8 8,0% |
| | Ναι | 41 82,0% | 49 98,0% | 90 90,0% |
| | Δεν ξέρω | 1 2,0% | 1 2,0% | 2 2,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 8,711; df = 2; p < 0,05$$

Σχήμα 17: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών δυσκολιών.



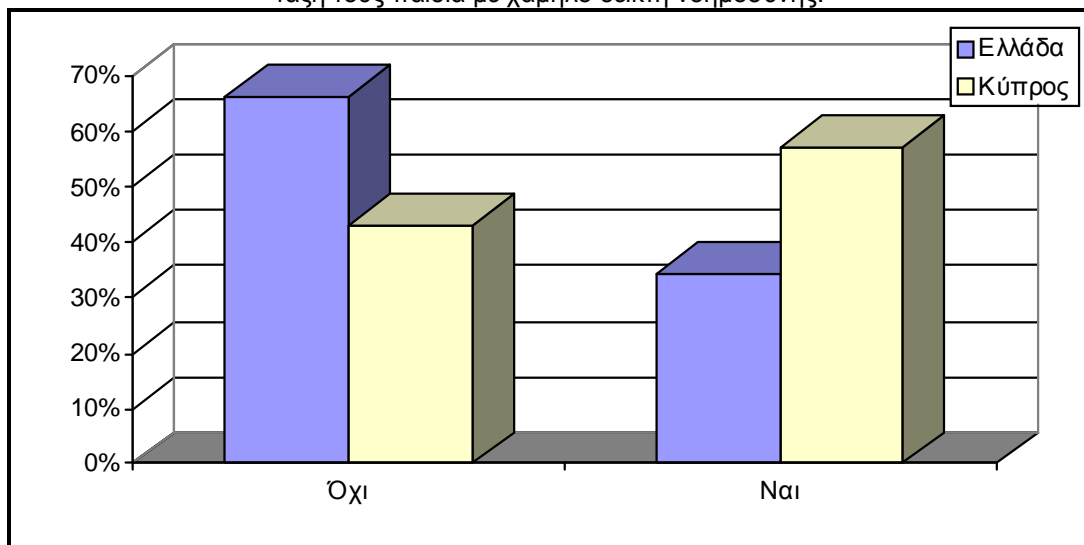
Το σύνολο σχεδόν (98,0%) των ερωτηθέντων Κυπρίων δηλώνει ότι έχει παρατηρήσει στη τάξη του παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών δυσκολιών έναντι των ερωτηθέντων Ελλήνων που το έχουν παρατηρήσει σε ποσοστό 82,0% ενώ από 1 άτομα ακόμα δήλωσε ότι δεν γνωρίζει τόσο από την Κύπρο όσο και από την Ελλάδα (Πίνακας 17, Σχήμα 17). Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 8,711; df = 2; p < 0,05$).

Πίνακας 18: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Έχετε παρατηρήσει στη τάξη σας παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης; | Όχι | 27 65,9% | 21 42,9% | 48 53,3% |
| | Ναι | 14 34,1% | 28 57,1% | 42 46,7% |
| | | 41 | 49 | 90 |

$$\chi^2 = 4,743; df = 1; p < 0,05$$

Σχήμα 18: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης.



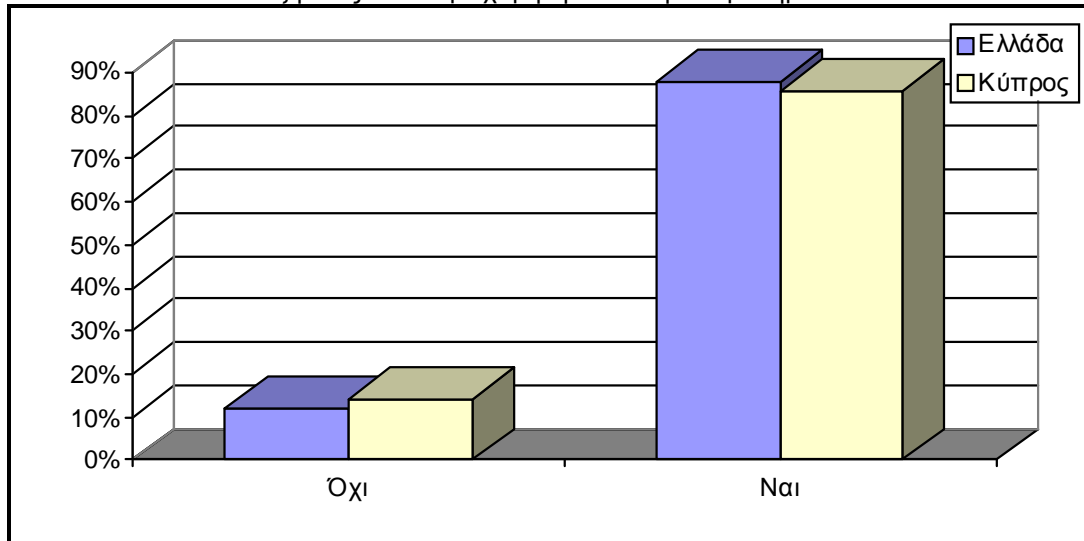
Από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών δυσκολιών, οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (34,1%) έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το έχουν παρατηρήσει σε ποσοστό 57,1% (Πίνακας 18, Σχήμα 18). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 4,743; df = 1; p < 0,05$).

Πίνακας 19: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Έχετε παρατηρήσει στη τάξη σας παιδιά με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα; | Όχι | 5 12,2% | 7 14,3% | 12 13,3% |
| | Ναι | 36 87,8% | 42 85,7% | 78 86,7% |
| | | 41 | 49 | 90 |

$$\chi^2 = 0,084; df = 1; NS$$

Σχήμα 19: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα.



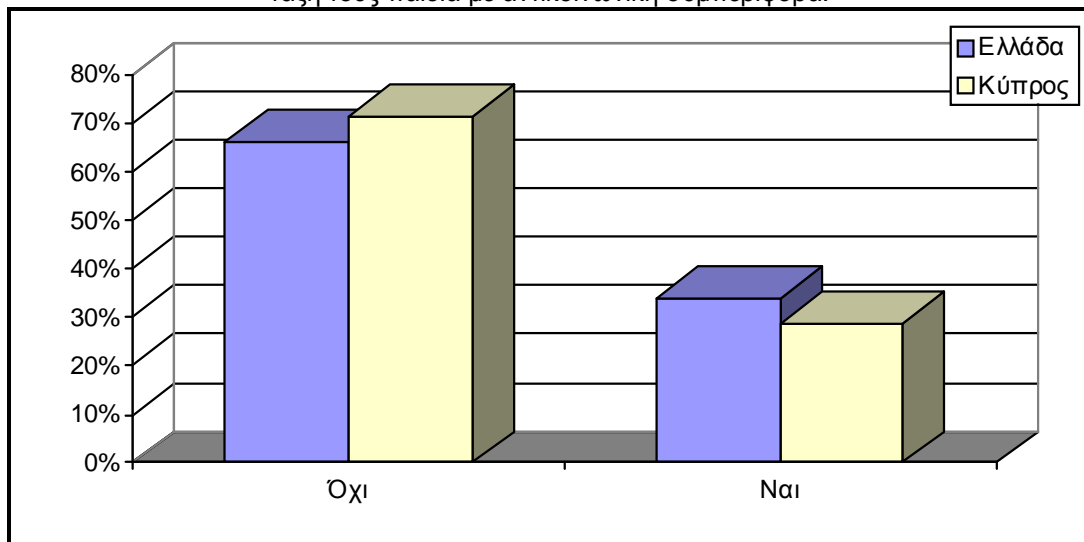
Από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών δυσκολιών, οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (87,8%) έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το έχουν παρατηρήσει σε ποσοστό 85,7% (Πίνακας 19, Σχήμα 19). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,084; df = 1; NS$).

Πίνακας 20: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Έχετε παρατηρήσει στη τάξη σας παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά; | Όχι | 27 65,9% | 35 71,4% | 62 68,9% |
| | Ναι | 14 34,1% | 14 28,6% | 28 31,1% |
| | | 41 | 49 | 90 |

$$\chi^2 = 0,324; df = 1; NS$$

Σχήμα 20: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά.



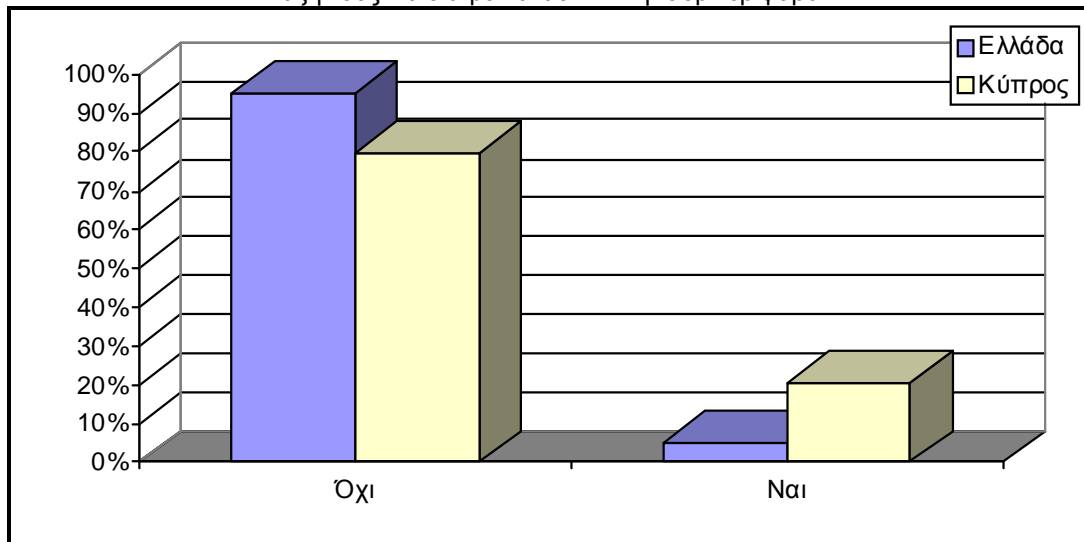
Από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών δυσκολιών, οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (34,1%) έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το έχουν παρατηρήσει σε ποσοστό 28,6% (Πίνακας 20, Σχήμα 20). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,324; df = 1; NS$).

Πίνακας 21: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με καταθλιπτική συμπεριφορά.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Έχετε παρατηρήσει στη τάξη σας παιδιά με καταθλιπτική συμπεριφορά; | Όχι | 39 95,1% | 39 79,6% | 78 86,7% |
| | Ναι | 2 4,9% | 10 20,4% | 12 13,3% |
| | | 41 | 49 | 90 |

$\chi^2 = 4,659; df = 1; p < 0,05$

Σχήμα 21: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με καταθλιπτική συμπεριφορά.



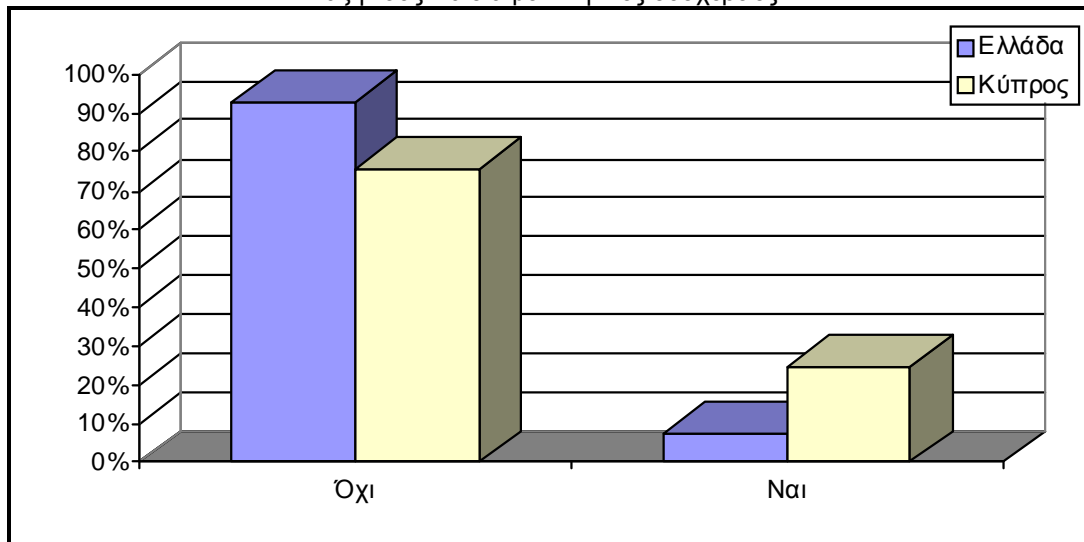
Από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών δυσκολιών, οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (4,9%) έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με καταθλιπτική συμπεριφορά έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το έχουν παρατηρήσει σε ποσοστό 20,4% (Πίνακας 21, Σχήμα 21). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 4,659; df = 1; p < 0,05$).

Πίνακας 22: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με κινητικές δυσχέρειες.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Έχετε παρατηρήσει στη τάξη σας παιδιά με κινητικές δυσχέρειες; | Όχι | 38 92,7% | 37 75,5% | 75 83,3% |
| | Ναι | 3 7,3% | 12 24,5% | 15 16,7% |
| | | 41 | 49 | 90 |

$$\chi^2 = 4,740; df = 1; p < 0,05$$

Σχήμα 22: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με κινητικές δυσχέρειες.



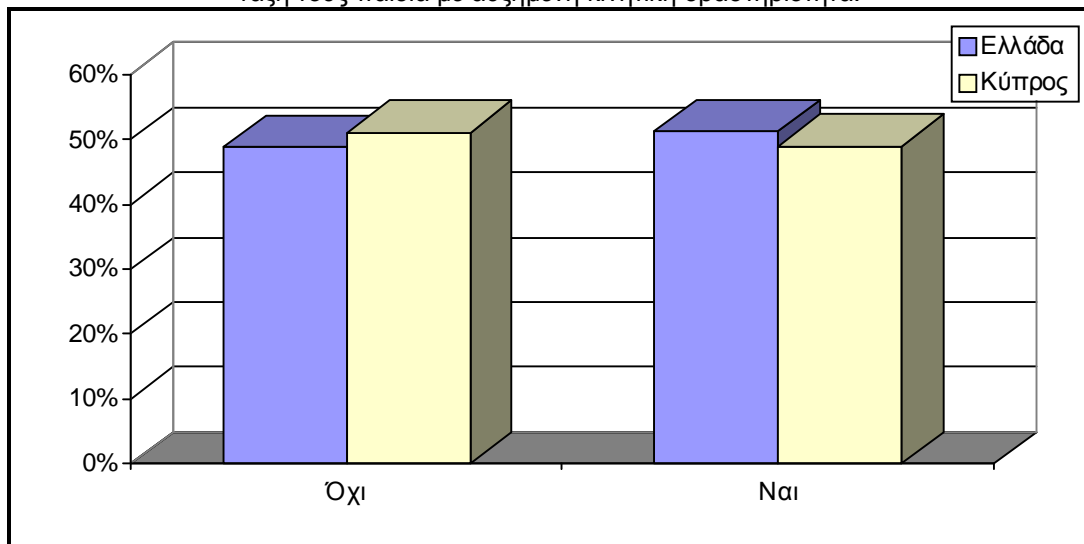
Από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών δυσκολιών, οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (7,3%) έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με κινητικές δυσχέρειες έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το έχουν παρατηρήσει σε ποσοστό 24,5% (Πίνακας 22, Σχήμα 22). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 4,740; df = 1; p < 0,05$).

Πίνακας 23: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με αυξημένη κινητική δραστηριότητα.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Έχετε παρατηρήσει στη τάξη σας παιδιά με αυξημένη κινητική δραστηριότητα; | Όχι | 20 48,8% | 25 51,0% | 45 50,0% |
| | Ναι | 21 51,2% | 24 49,0% | 45 50,0% |
| | | 41 | 49 | 90 |

$$\chi^2 = 0,045; df = 1; NS$$

Σχήμα 23: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με αυξημένη κινητική δραστηριότητα.



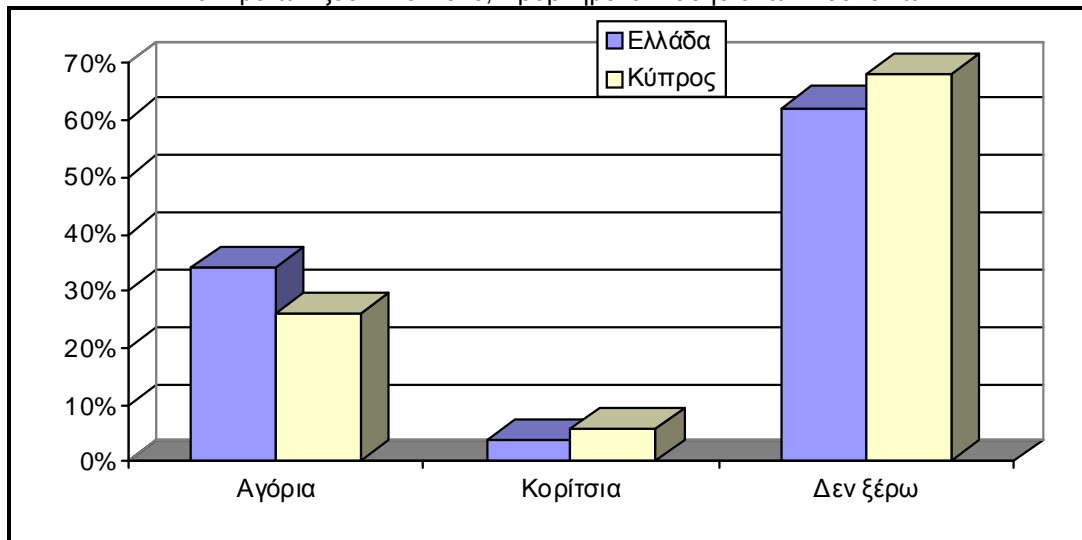
Από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών δυσκολιών, οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (51,2%) έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους παιδιά με αυξημένη κινητική δραστηριότητα έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το έχουν παρατηρήσει σε ποσοστό 49,0% (Πίνακας 23, Σχήμα 23). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,045; df = 1; NS$).

Πίνακας 24: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και ποιοι πιστεύουν ότι αντιμετωπίζουν πιο πολύ, προβλήματα Μαθησιακών Δυσκολιών.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|----------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ποιοι πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν πιο πολύ, προβλήματα Μαθησιακών Δυσκολιών: | Αγόρια | 17 34,0% | 13 26,0% | 30 30,0% |
| | Κορίτσια | 2 4,0% | 3 6,0% | 5 5,0% |
| | Δεν ξέρω | 31 62,0% | 34 68,0% | 65 65,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 0,872; df = 2; NS$$

Σχήμα 24: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και ποιοι πιστεύουν ότι αντιμετωπίζουν πιο πολύ, προβλήματα Μαθησιακών Δυσκολιών.



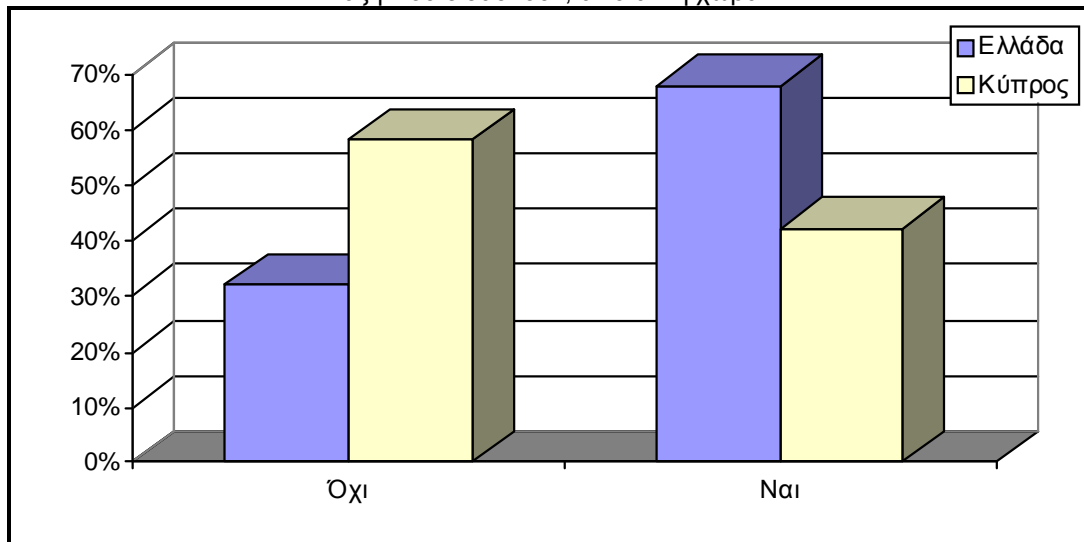
Το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των ερωτηθέντων Κυπρίων (68,0%) όσο και των ερωτηθέντων Ελλήνων (62,0%) δηλώνει ότι δεν γνωρίζει ποιοι αντιμετωπίζουν πιο πολύ, προβλήματα Μαθησιακών Δυσκολιών. Από τους υπόλοιπους με παρόμοια ποσοστά τόσο οι ερωτηθέντες από την Κύπρο όσο και από την Ελλάδα πιστεύουν είτε τα αγόρια (26,0% - 34,0%) είτε τα κορίτσια (6,0% - 4,0%) (Πίνακας 24, Σχήμα 24). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 0,872; df = 2; NS$).

Πίνακας 25: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν υπάρχουν παιδιά στην τάξη που διδάσκουν, από άλλη χώρα.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Υπάρχουν παιδιά στην τάξη που διδάσκετε, από άλλη χώρα; | Όχι | 16 32,0% | 29 58,0% | 45 45,0% |
| | Ναι | 34 68,0% | 21 42,0% | 55 55,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 6,829; df = 1; p < 0,01$

Σχήμα 25: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν υπάρχουν παιδιά στην τάξη που διδάσκουν, από άλλη χώρα.



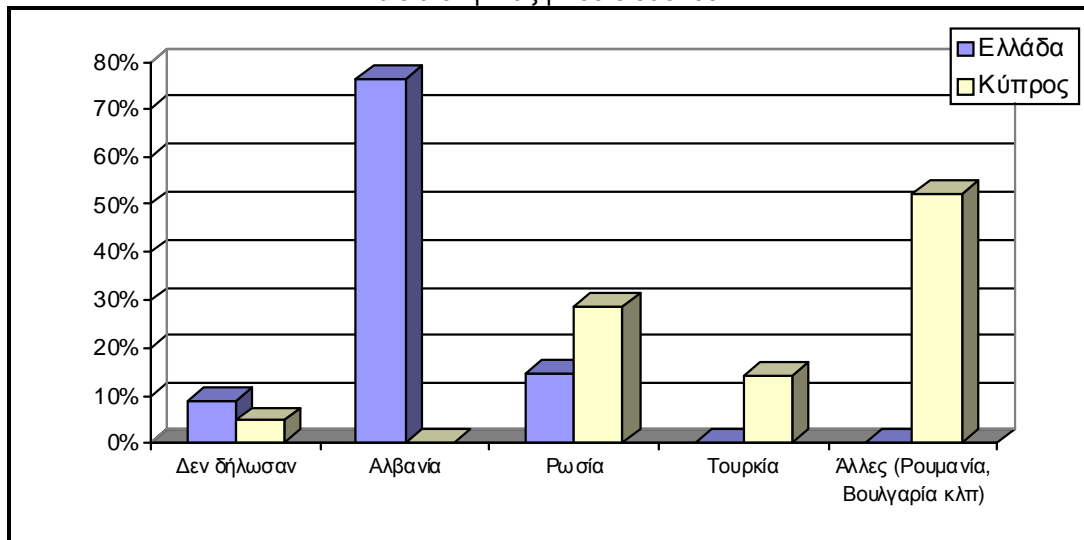
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (68,0%) δηλώνουν ότι υπάρχουν παιδιά στην τάξη που διδάσκουν, από άλλη χώρα έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 42,0% (Πίνακας 25, Σχήμα 25). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($\chi^2 = 6,829; df = 1; p < 0,01$).

Πίνακας 26: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και από ποια άλλη χώρα είναι τα παιδιά στην τάξη που διδάσκουν.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|---------------------------------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Από ποια άλλη χώρα είναι τα παιδιά στην τάξη που διδάσκετε; | Δεν δήλωσαν | 3 8,8% | 1 4,8% | 4 7,3% |
| | Αλβανία | 26 76,5% | 0 0,0% | 26 47,3% |
| | Ρωσία | 5 14,7% | 6 28,6% | 11 20,0% |
| | Τουρκία | 0 0,0% | 3 14,3% | 3 5,5% |
| | Άλλες (Ρουμανία, Βουλγαρία κλπ) | 0 0,0% | 11 52,4% | 11 20,0% |
| | | 34 | 21 | 55 |

$$\chi^2 = 40,268, df = 4, p < 0,0001$$

Σχήμα 26: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και από ποια άλλη χώρα είναι τα παιδιά στην τάξη που διδάσκουν.



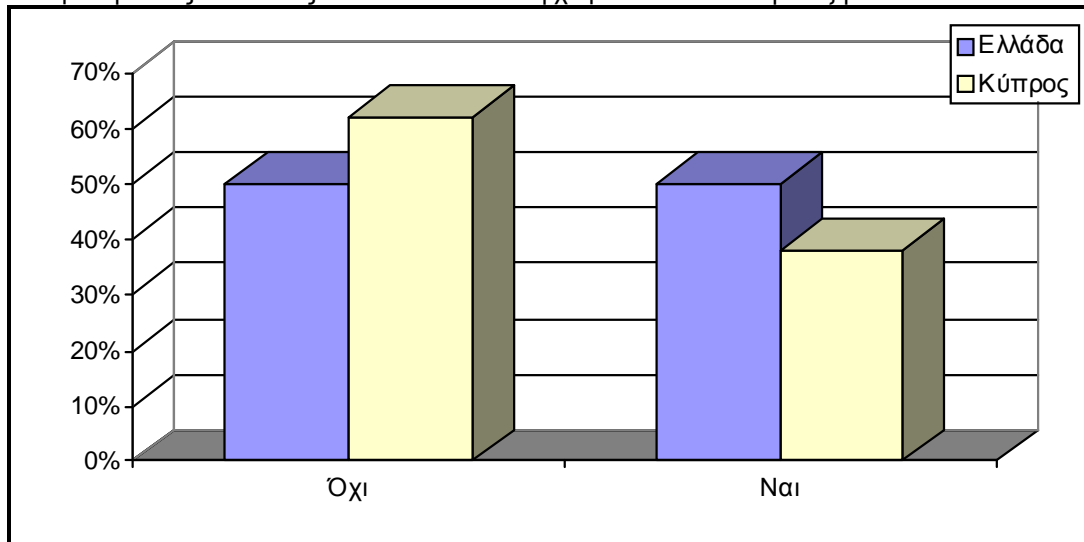
Η χώρα προέλευσης των παιδιών στην τάξη που διδάσκουν των ερωτηθέντων Ελλήνων είναι η Αλβανία (76,5%) και η Ρωσία (14,7%) ενώ των ερωτηθέντων Κυπρίων είναι οι άλλες χώρες (Ρουμανία, Βουλγαρία, Ουκρανία κλπ) (52,4%) και η Τουρκία (28,6%) (Πίνακας 26, Σχήμα 26). Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικά πάρα πολύ σημαντικές ($\chi^2 = 40,268, df = 4, p < 0,0001$).

Πίνακας 27: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες τα παιδιά από άλλη χώρα που είναι στην τάξη που διδάσκουν.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες τα παιδιά από άλλη χώρα που είναι στην τάξη που διδάσκετε; | Όχι | 17 50,0% | 13 61,9% | 30 54,5% |
| | Ναι | 17 50,0% | 8 38,1% | 25 45,5% |
| | | 34 | 21 | 55 |

$$\chi^2 = 0,742; df = 1; NS$$

Σχήμα 27: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες τα παιδιά από άλλη χώρα που είναι στην τάξη που διδάσκουν.



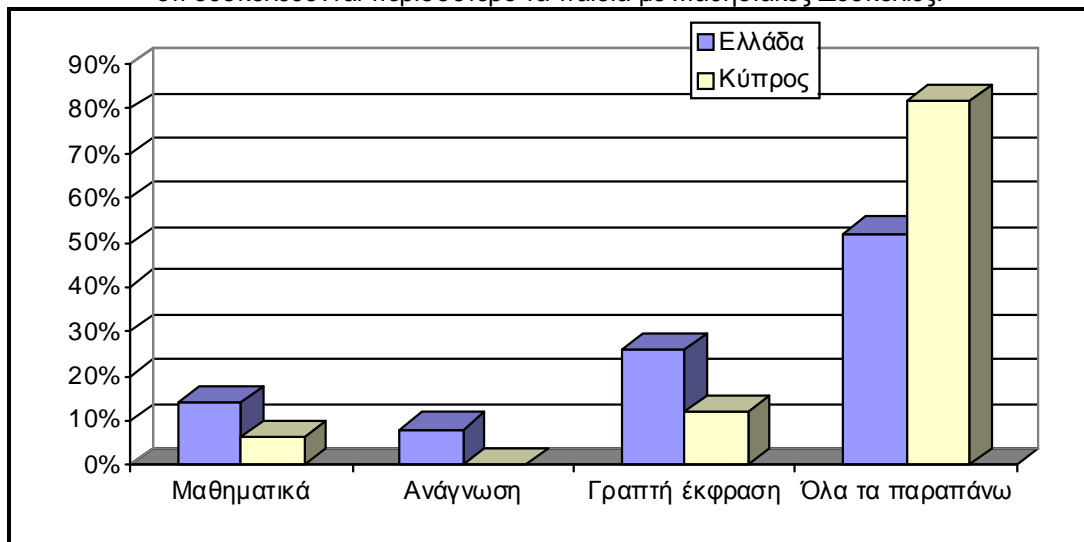
Από τους ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι υπάρχουν παιδιά στην τάξη που διδάσκουν, από άλλη χώρα, οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (50,0%) δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν σε ποσοστό 38,1% (Πίνακας 27, Σχήμα 27). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,742; df = 1; NS$).

Πίνακας 28: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και σε ποια μαθήματα πιστεύουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----------------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Σε ποια μαθήματα πιστεύετε ότι δυσκολεύονται περισσότερο τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες; | Μαθηματικά | 7 14,0% | 3 6,0% | 10 10,0% |
| | Ανάγνωση | 4 8,0% | 0 0,0% | 4 4,0% |
| | Γραπτή έκφραση | 13 26,0% | 6 12,0% | 19 19,0% |
| | Όλα τα παραπάνω | 26 52,0% | 41 82,0% | 67 67,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 11,537, df = 3, p < 0,01$$

Σχήμα 28: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και σε ποια μαθήματα πιστεύουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.



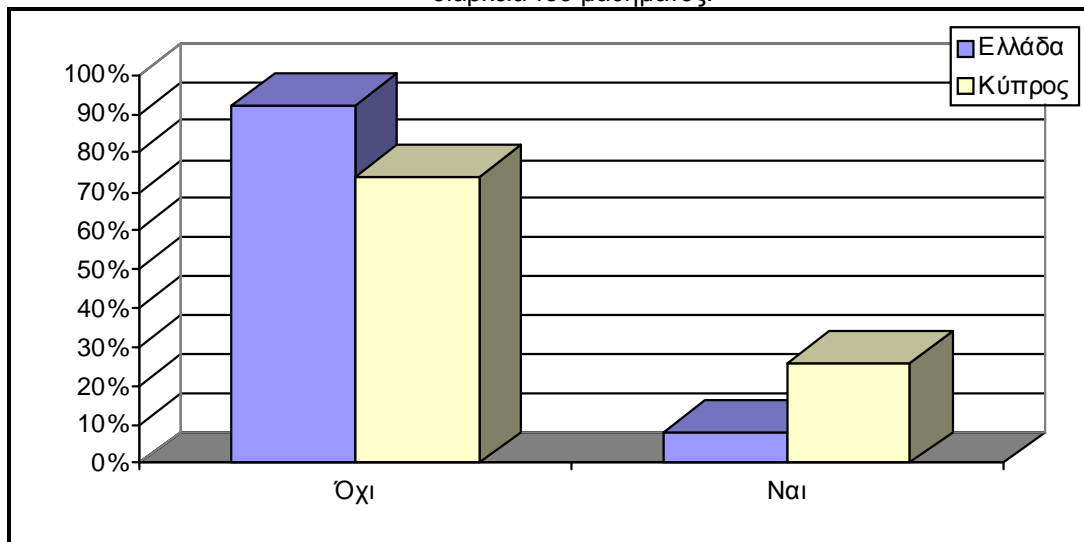
Οι ερωτηθέντες από την Κύπρο σε υψηλότερο ποσοστό (82,0%) πιστεύουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και στα Μαθηματικά και στην Ανάγνωση και στη Γραπτή έκφραση και μόνο στη Γραπτή έκφραση το 12,0% έναντι των ερωτηθέντων από την Ελλάδα που το πιστεύουν σε ποσοστά 52,0% και 36,0% αντίστοιχα (Πίνακας 28, Σχήμα 28). Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικά πολύ σημαντικές ($\chi^2 = 11,537, df = 3, p < 0,01$).

Πίνακας 29: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με συχνές ερωτήσεις στη διάρκεια του μαθήματος.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με συχνές ερωτήσεις στη διάρκεια του μαθήματος; | Όχι | 46 92,0% | 37 74,0% | 83 83,0% |
| | Ναι | 4 8,0% | 13 26,0% | 17 17,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 5,741$; $df = 1$; $p < 0,05$

Σχήμα 29: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με συχνές ερωτήσεις στη διάρκεια του μαθήματος.



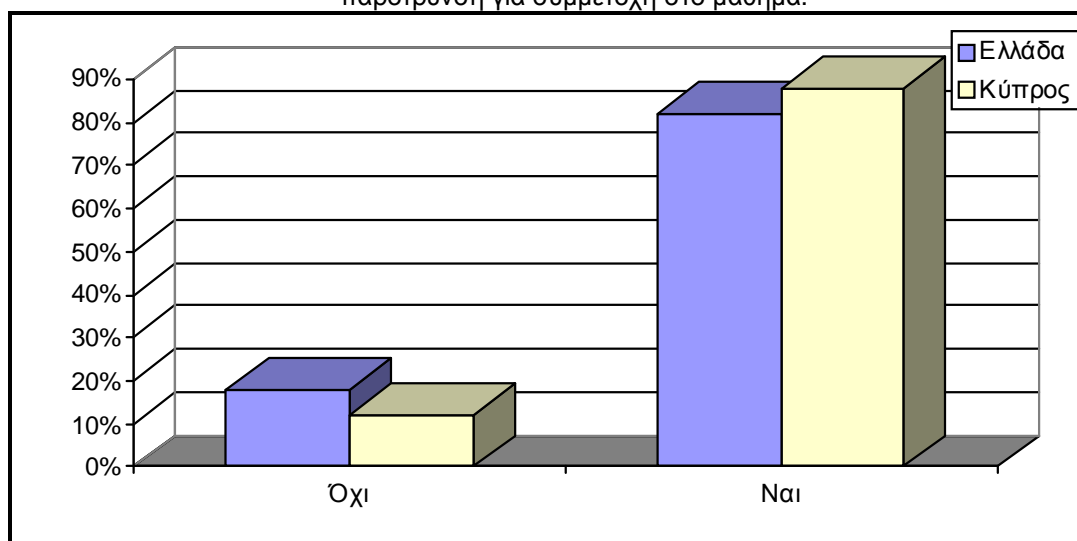
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (8,0%) δηλώνουν ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με συχνές ερωτήσεις στη διάρκεια του μαθήματος έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 26,0% (Πίνακας 29, Σχήμα 29). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 5,741$; $df = 1$; $p < 0,05$).

Πίνακας 30: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ενθάρρυνση – παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ενθάρρυνση – παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα; | Όχι | 9 18,0% | 6 12,0% | 15 15,0% |
| | Ναι | 41 82,0% | 44 88,0% | 85 85,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 0,706$; $df = 1$; NS

Σχήμα 30: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ενθάρρυνση – παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα.



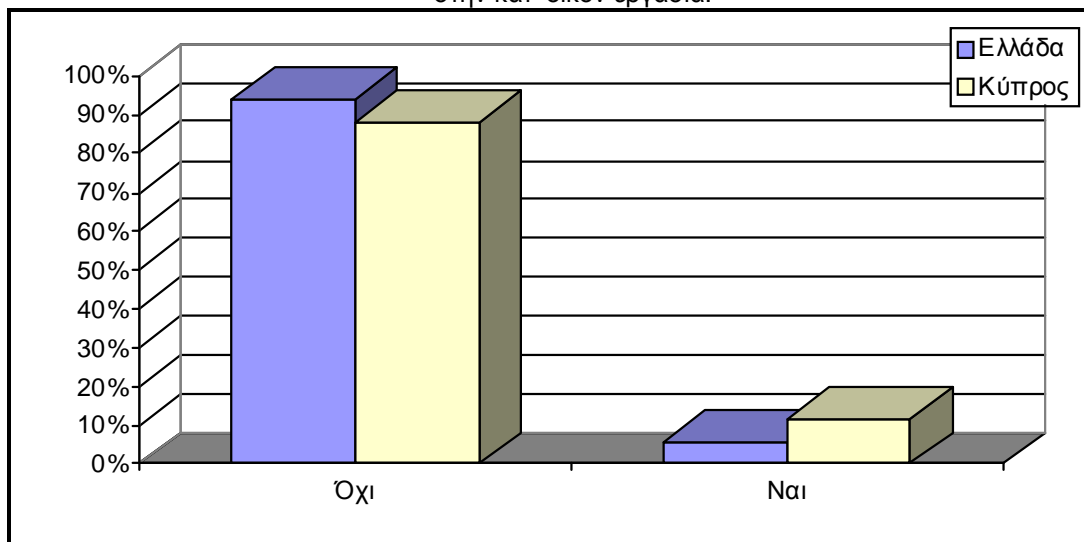
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (82,0%) δηλώνουν ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ενθάρρυνση – παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 88,0% (Πίνακας 30, Σχήμα 30). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,706$; $df = 1$; NS).

Πίνακας 31: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με επιπρόσθετες ασκήσεις στην κατ' οίκον εργασία.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με επιπρόσθετες ασκήσεις στην κατ' οίκον εργασία; | Όχι | 47 94,0% | 44 88,0% | 91 91,0% |
| | Ναι | 3 6,0% | 6 12,0% | 9 9,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 1,099; df = 1; NS$

Σχήμα 31: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με επιπρόσθετες ασκήσεις στην κατ' οίκον εργασία.



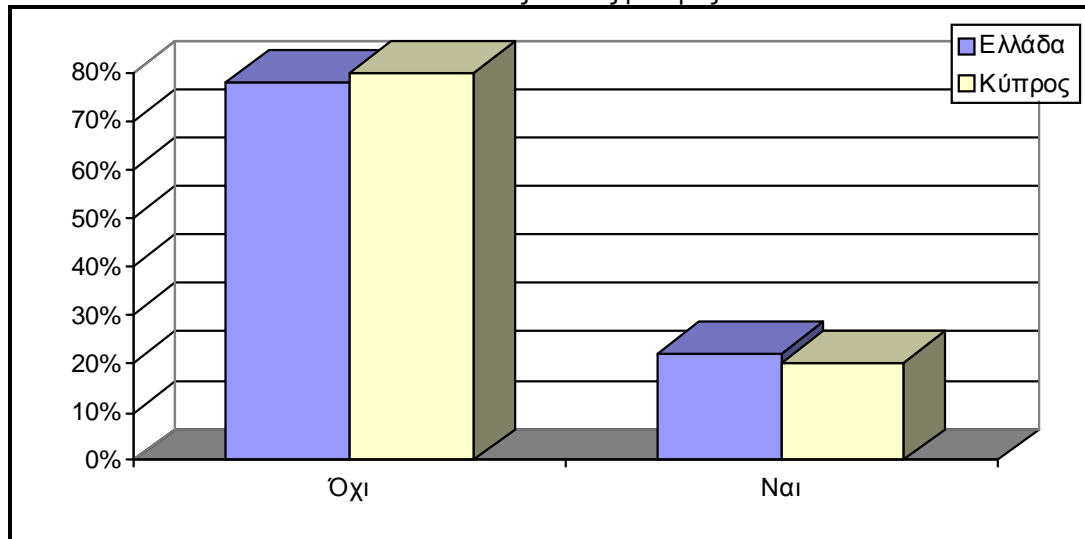
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (6,0%) δηλώνουν ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με επιπρόσθετες ασκήσεις στην κατ' οίκον εργασία έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 12,0% (Πίνακας 31, Σχήμα 31). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,099; df = 1; NS$).

Πίνακας 32: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με επίβλεψη και στήριξη από τους καλούς μαθητές.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με επίβλεψη και στήριξη από τους καλούς μαθητές; | Όχι | 39 78,0% | 40 80,0% | 79 79,0% |
| | Ναι | 11 22,0% | 10 20,0% | 21 21,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 0,060$; $df = 1$; NS

Σχήμα 32: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με επίβλεψη και στήριξη από τους καλούς μαθητές.



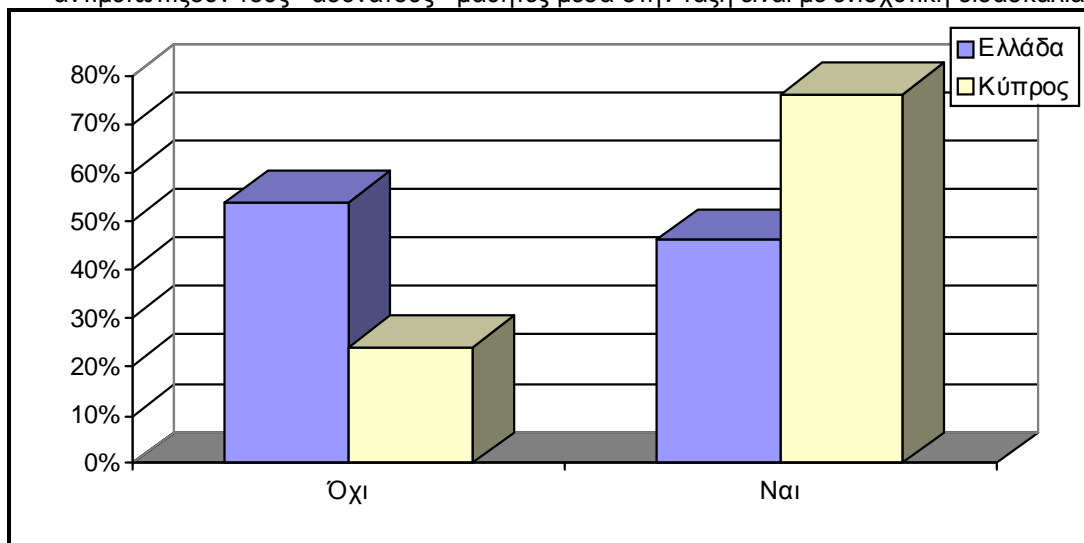
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (22,0%) δηλώνουν ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με επίβλεψη και στήριξη από τους καλούς μαθητές έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 20,0% (Πίνακας 32, Σχήμα 32). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,060$; $df = 1$; NS).

Πίνακας 33: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ενισχυτική διδασκαλία.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ενισχυτική διδασκαλία; | Όχι | 27 54,0% | 12 24,0% | 39 39,0% |
| | Ναι | 23 46,0% | 38 76,0% | 61 61,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 9,458; df = 1; p < 0,01$

Σχήμα 33: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ενισχυτική διδασκαλία.



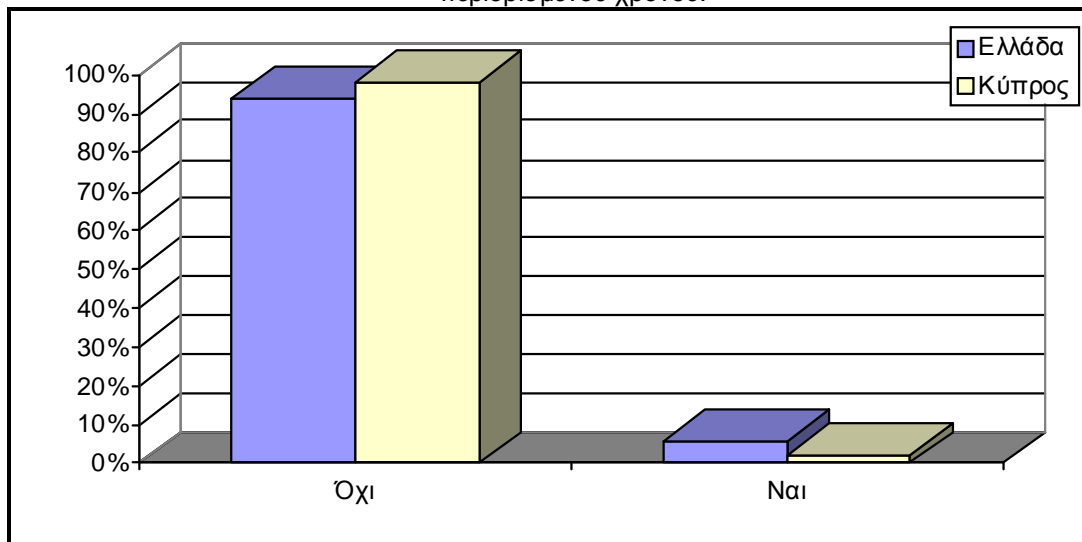
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (46,0%) δηλώνουν ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ενισχυτική διδασκαλία έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 76,0% (Πίνακας 33, Σχήμα 33). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($\chi^2 = 9,458; df = 1; p < 0,01$).

Πίνακας 34: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ελλιπή συνεργασία λόγω περιορισμένου χρόνου.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ελλιπή συνεργασία λόγω περιορισμένου χρόνου; | Όχι | 47 94,0% | 49 98,0% | 96 96,0% |
| | Ναι | 3 6,0% | 1 2,0% | 4 4,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 1,042; df = 1; NS$

Σχήμα 34: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ελλιπή συνεργασία λόγω περιορισμένου χρόνου.



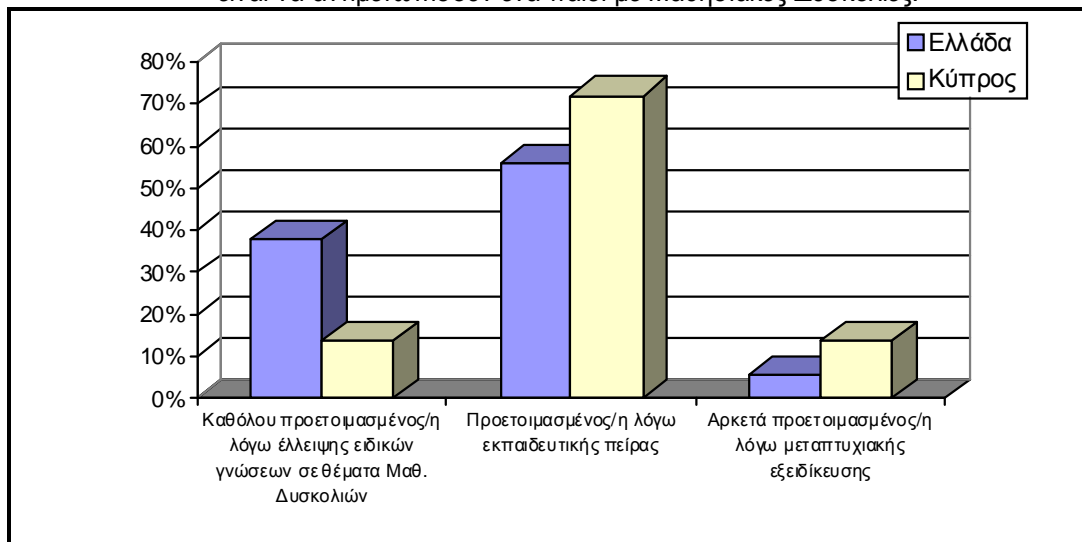
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (6,0%) δηλώνουν ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους «αδύνατους» μαθητές μέσα στην τάξη είναι με ελλιπή συνεργασία λόγω περιορισμένου χρόνου έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 2,0% (Πίνακας 34, Σχήμα 34). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,042; df = 1; NS$).

Πίνακας 35: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και πόσο προετοιμασμένοι/ες είναι να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|--|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πόσο προετοιμασμένος/η είστε να αντιμετωπίσετε ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες; | Καθόλου προετοιμασμένος/η λόγω έλλειψης ειδικών γνώσεων σε θέματα Μαθ. Δυσκολιών | 19 38,0% | 7 14,0% | 26 26,0% |
| | Προετοιμασμένος/η λόγω εκπαιδευτικής πείρας | 28 56,0% | 36 72,0% | 64 64,0% |
| | Αρκετά προετοιμασμένος/η λόγω μεταπτυχιακής εξειδίκευσης | 3 6,0% | 7 14,0% | 10 10,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 8,138; df = 2; p < 0,05$$

Σχήμα 35: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και πόσο προετοιμασμένοι/ες είναι να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες.



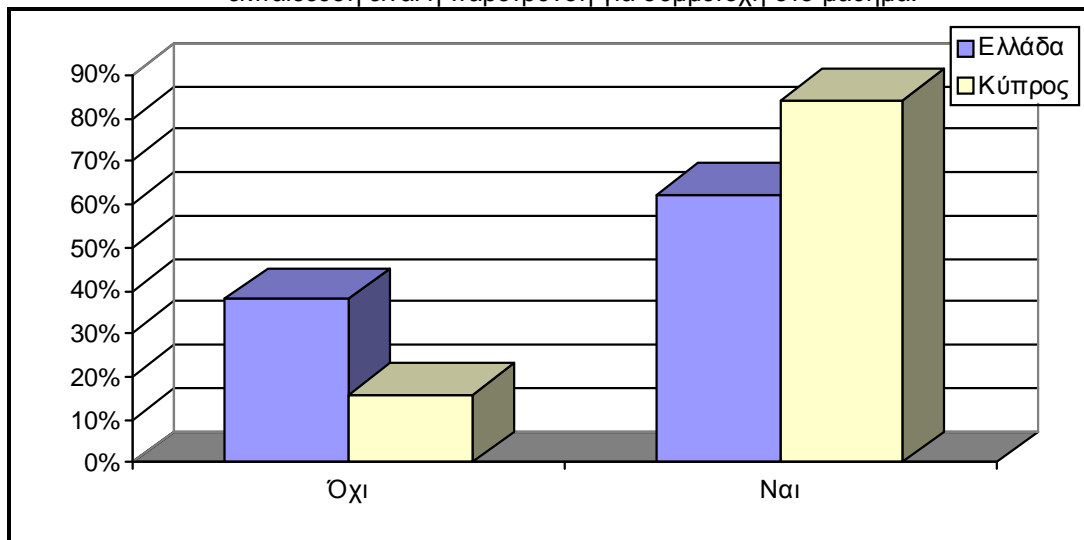
Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων Κυπρίων (86,0%) πιστεύει ότι είτε είναι προετοιμασμένος/η λόγω εκπαιδευτικής πείρας είτε αρκετά προετοιμασμένος/η λόγω μεταπτυχιακής εξειδίκευσης για να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες έναντι των ερωτηθέντων Ελλήνων που το πιστεύουν σε ποσοστό (62,0%) (Πίνακας 35, Σχήμα 35). Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 8,138; df = 2; p < 0,05$).

Πίνακας 36: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα; | Όχι | 19 38,0% | 8 16,0% | 27 27,0% |
| | Ναι | 31 62,0% | 42 84,0% | 73 73,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 6,139; df = 1; p < 0,05$

Σχήμα 36: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα.



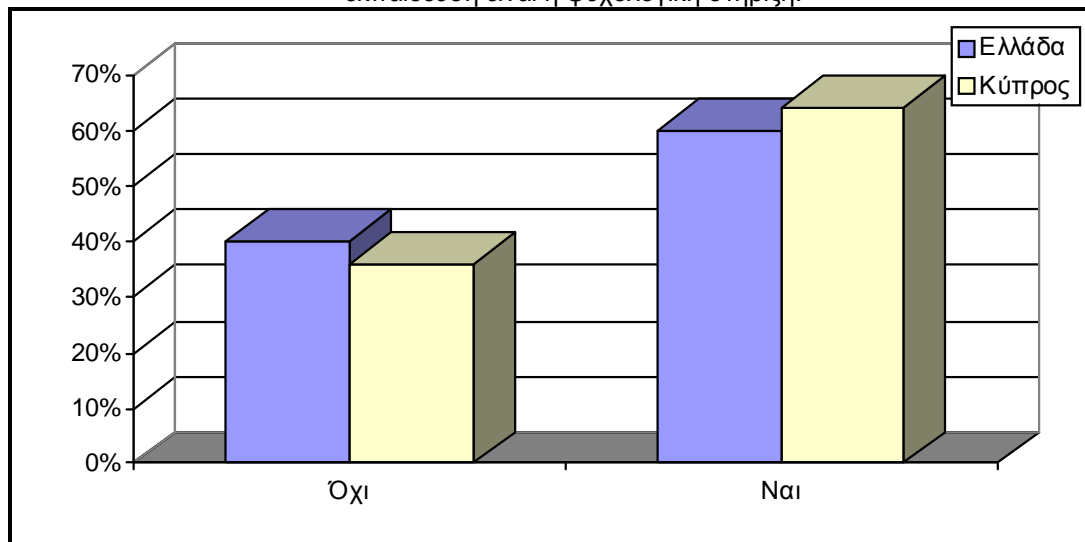
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (62,0%) πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 84,0% (Πίνακας 36, Σχήμα 36). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 6,139; df = 1; p < 0,05$).

Πίνακας 37: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η ψυχολογική στήριξη.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η ψυχολογική στήριξη; | Όχι | 20 40,0% | 18 36,0% | 38 38,0% |
| | Ναι | 30 60,0% | 32 64,0% | 62 62,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 0,170; df = 1; NS$

Σχήμα 37: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η ψυχολογική στήριξη.



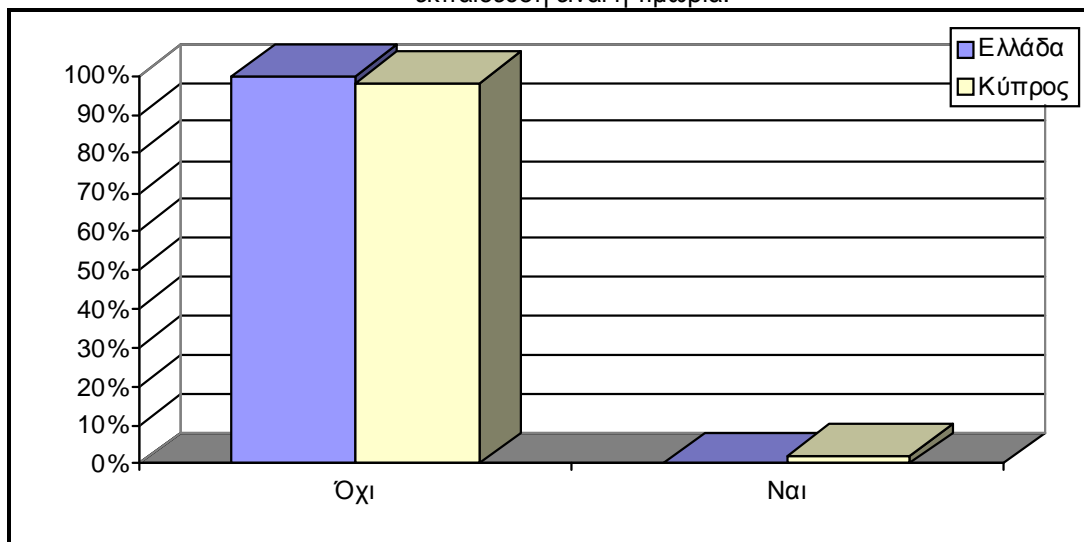
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (60,0%) πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η ψυχολογική στήριξη έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 64,0% (Πίνακας 37, Σχήμα 37). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,170; df = 1; NS$).

Πίνακας 38: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η τιμωρία.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η τιμωρία; | Όχι | 50 100,0% | 49 98,0% | 99 99,0% |
| | Ναι | 0 0,0% | 1 2,0% | 1 1,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 1,010; df = 1; NS$

Σχήμα 38: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η τιμωρία.



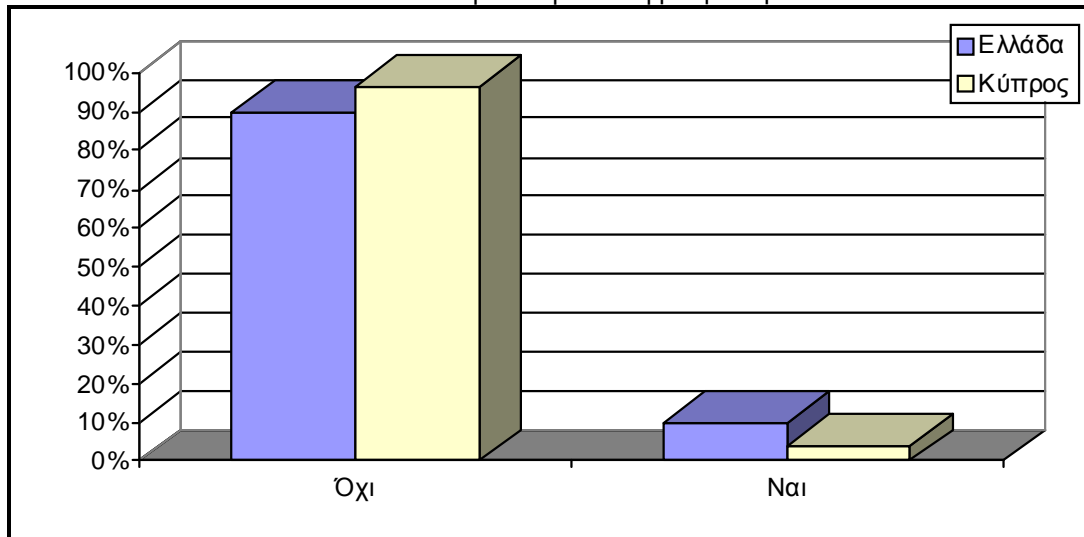
Κανένας από τους ερωτηθέντες Έλληνες δεν πιστεύει ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η τιμωρία έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε (πολύ μικρό) ποσοστό 2,0% (Πίνακας 38, Σχήμα 38). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,010; df = 1; NS$).

Πίνακας 39: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η ευνοϊκή βαθμολογία.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η ευνοϊκή βαθμολογία; | Όχι | 45 90,0% | 48 96,0% | 93 93,0% |
| | Ναι | 5 10,0% | 2 4,0% | 7 7,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 1,382; df = 1; NS$

Σχήμα 39: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η ευνοϊκή βαθμολογία.



Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (10,0%) πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η ευνοϊκή βαθμολογία έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 4,0% (Πίνακας 39, Σχήμα 39). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,382; df = 1; NS$).

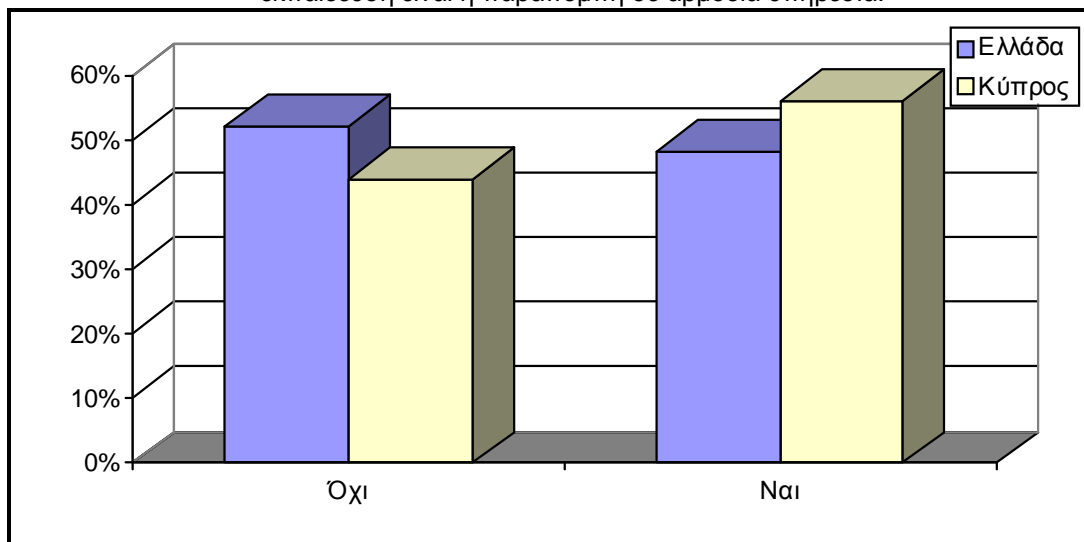
Προφανώς όλοι οι ερωτηθέντες τόσο οι Έλληνες όσο και οι Κύπριοι δήλωσαν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι χωρίς ιδιαίτερη μεταχείριση.

Πίνακας 40: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία; | Όχι | 26 52,0% | 22 44,0% | 48 48,0% |
| | Ναι | 24 48,0% | 28 56,0% | 52 52,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 0,641$; $df = 1$; NS

Σχήμα 40: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία.



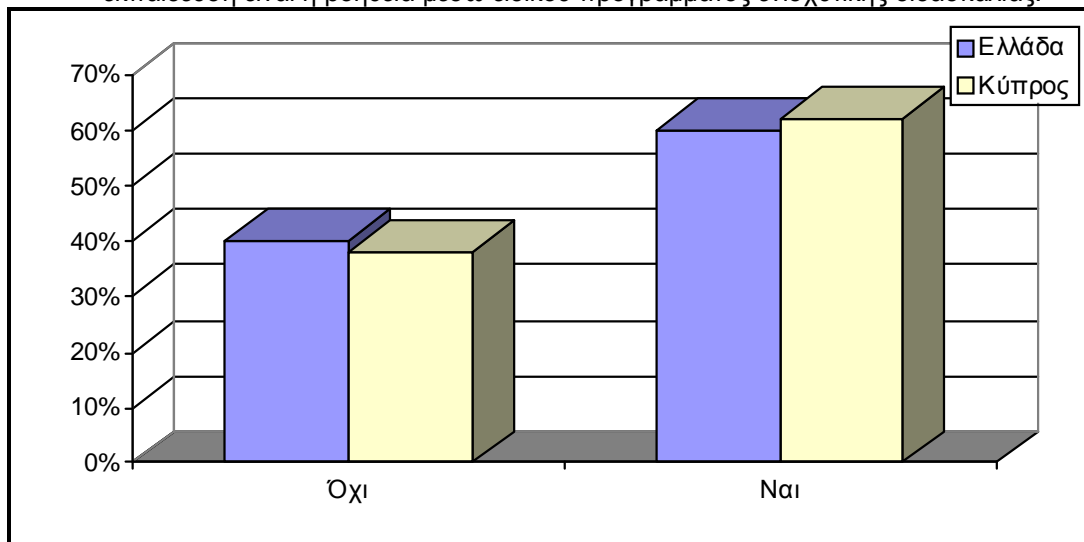
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (48,0%) πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 56,0% (Πίνακας 40, Σχήμα 40). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,641$; $df = 1$; NS).

Πίνακας 41: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η βοήθεια μέσω ειδικού προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η βοήθεια μέσω ειδικού προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας; | Όχι | 20 40,0% | 19 38,0% | 39 39,0% |
| | Ναι | 30 60,0% | 31 62,0% | 61 61,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 0,781; df = 1; NS$

Σχήμα 41: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η βοήθεια μέσω ειδικού προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας.



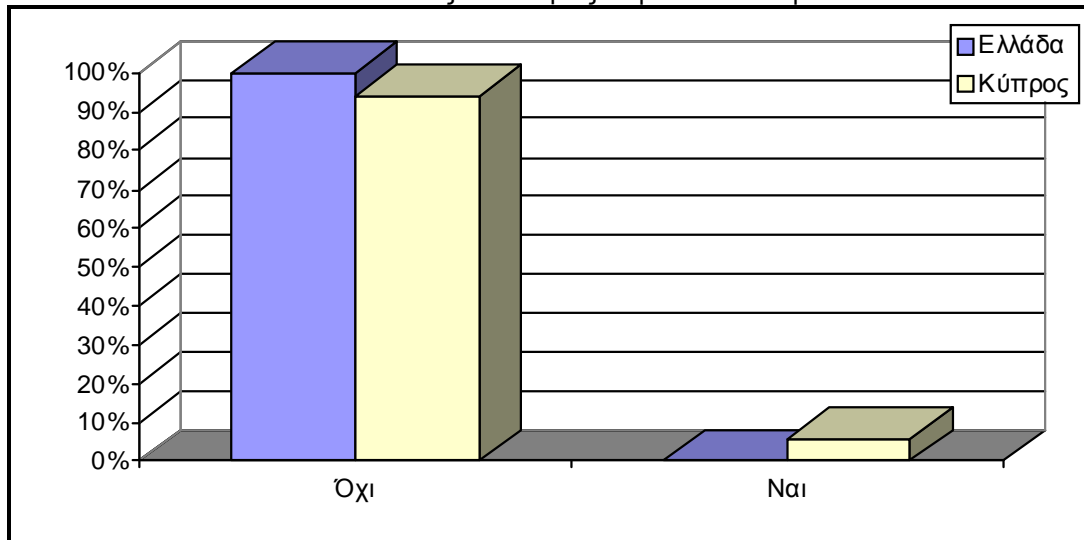
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (60,0%) πιστεύουν ότι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η βοήθεια μέσω ειδικού προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 62,0% (Πίνακας 41, Σχήμα 41). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 0,781; df = 1; NS$).

Πίνακας 42: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν δεν γνωρίζουν λόγω έλλειψης εξειδίκευσης ποια είναι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Δεν γνωρίζετε λόγω έλλειψης εξειδίκευσης ποια είναι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση; | Όχι | 50 100,0% | 47 94,0% | 97 97,0% |
| | Ναι | 0 0,0% | 3 6,0% | 3 3,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 3,093$; $df = 1$; NS

Σχήμα 42: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν δεν γνωρίζουν λόγω έλλειψης εξειδίκευσης ποια είναι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

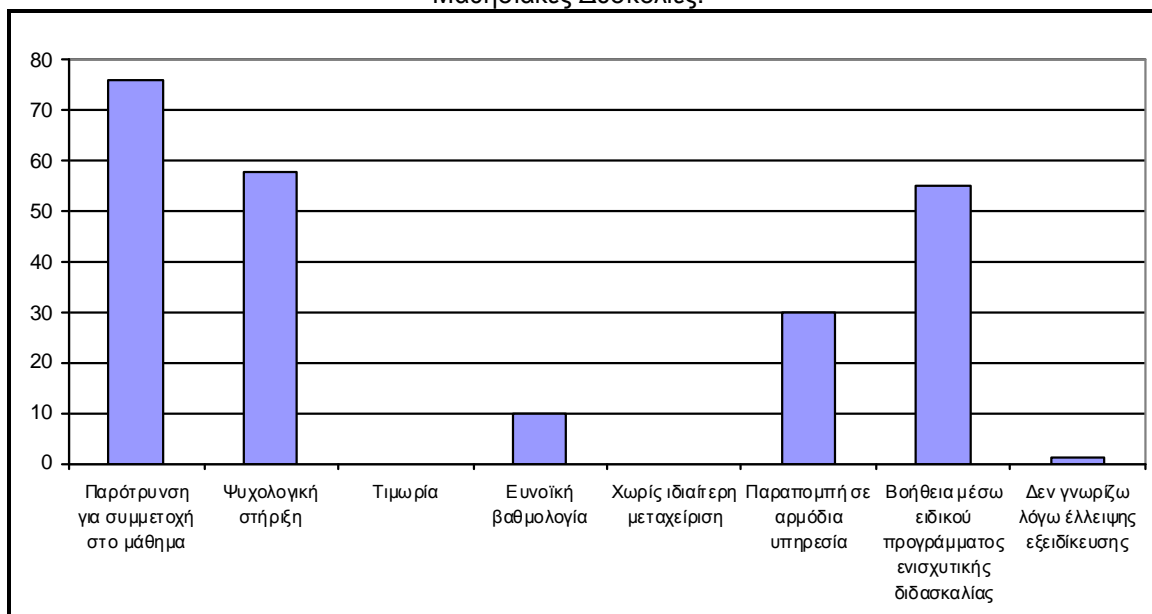


Κανένας από τους ερωτηθέντες Έλληνες δήλωσε ότι δεν γνωρίζει λόγω έλλειψης εξειδίκευσης ποια είναι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δήλωσαν σε ποσοστό 6,0% (Πίνακας 42, Σχήμα 42). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 3,093$; $df = 1$; NS).

Πίνακας 43: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το ποια στάση υιοθετούν απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες.

| Ποια στάση υιοθετείτε εσείς απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες | N=100 | Percent (%) |
|--|-------|-------------|
| Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα | 76 | 76,0 |
| Ψυχολογική στήριξη | 58 | 58,0 |
| Τιμωρία | 0 | 0,0 |
| Ευνοϊκή βαθμολογία | 10 | 10,0 |
| Χωρίς ιδιαίτερη μεταχείριση | 0 | 0,0 |
| Παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία | 30 | 30,0 |
| Βοήθεια μέσω ειδικού προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας | 55 | 55,0 |
| Δεν γνωρίζω λόγω έλλειψης εξειδίκευσης | 1 | 1,0 |

Σχήμα 43: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το ποια στάση υιοθετούν απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες.



Η στάση που υιοθετούν οι ερωτηθέντες (τόσο οι Έλληνες όσο και οι Κύπριοι) απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κυρίως η παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα (76,0%), η ψυχολογική στήριξη (58,0%) και η βοήθεια μέσω ειδικού προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας (55,0%). Οι υπόλοιπες στάσεις ακολουθούν με κυριότερη τη παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία (30,0%) (Πίνακας 43, Σχήμα 43).

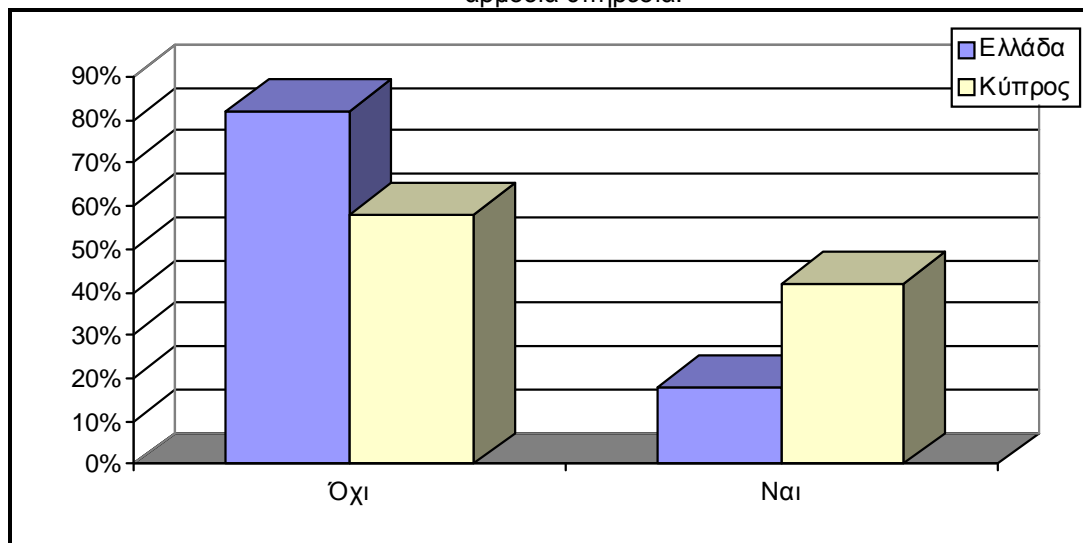
Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους ερωτηθέντες από την Κύπρο και την Ελλάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική σε καμία από τις στάσεις εκτός της παραπομπής σε αρμόδια υπηρεσία η οποία αναλύεται στη συνέχεια.

Πίνακας 44: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν η στάση που υιοθετούν οι ίδιοι απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Η στάση που υιοθετείτε οι ίδιοι απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία; | Όχι | 41 82,0% | 29 58,0% | 70 70,0% |
| | Ναι | 9 18,0% | 21 42,0% | 30 30,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 6,857; df = 1; p < 0,01$

Σχήμα 44: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν η στάση που υιοθετούν οι ίδιοι απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία.

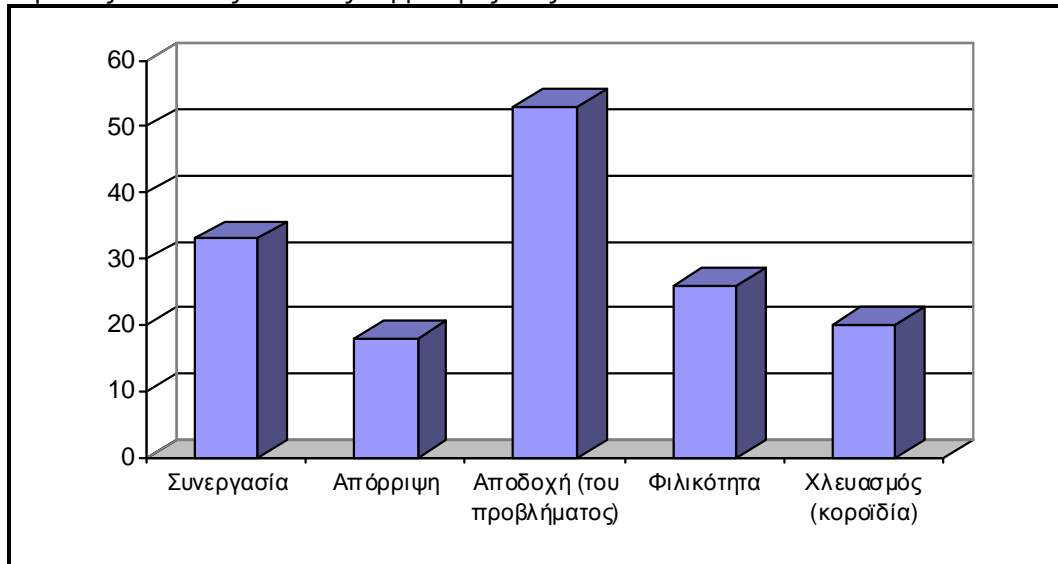


Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (18,0%) δηλώνουν ότι η στάση που υιοθετούν οι ίδιοι απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 42,0% (Πίνακας 44, Σχήμα 44). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($\chi^2 = 6,857; df = 1; p < 0,01$).

Πίνακας 45: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πώς πιστεύουν ότι αντιμετωπίζονται τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συμμαθητές τους.

| Πώς πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συμμαθητές τους; | N=100 | Percent (%) |
|---|--------------|--------------------|
| Συνεργασία | 33 | 33,0 |
| Απόρριψη | 18 | 18,0 |
| Αποδοχή (του προβλήματος) | 53 | 53,0 |
| Φιλικότητα | 26 | 26,0 |
| Χλευασμός (κοροϊδία) | 20 | 20,0 |

Σχήμα 45: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πώς πιστεύουν ότι αντιμετωπίζονται τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συμμαθητές τους.



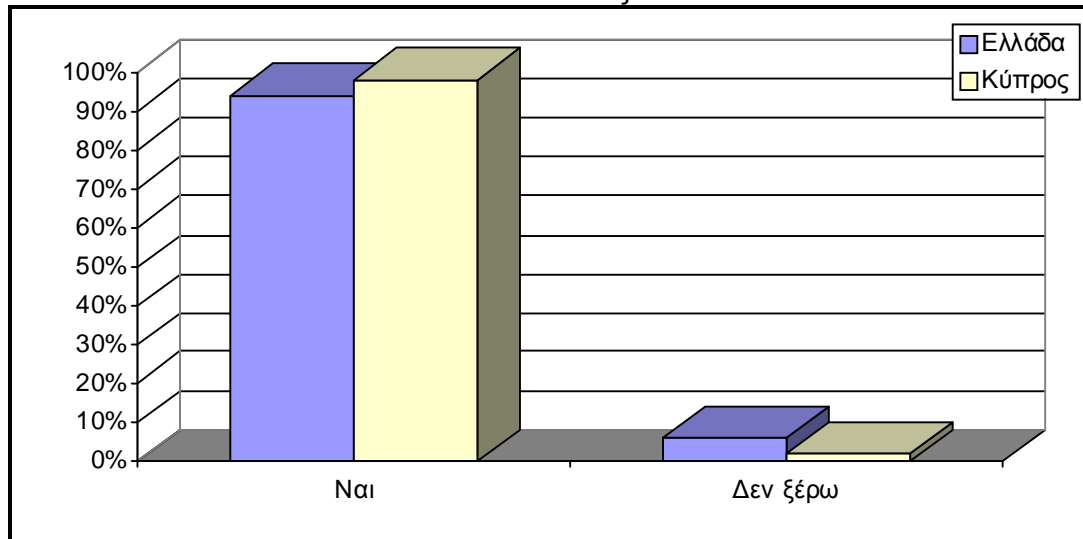
Ο τρόπος με τον οποίο πιστεύουν οι ερωτηθέντες (τόσο οι Έλληνες όσο και οι Κύπριοι) ότι αντιμετωπίζονται τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συμμαθητές τους είναι κυρίως με την αποδοχή (του προβλήματος) (53,0%) και ακολουθούν η συνεργασία (33,0%), η φιλικότητα (26,0%) ενώ ο χλευασμός με 20,0% και η απόρριψη με 18,0% ολοκληρώνουν την λίστα των απόψεων (Πίνακας 45, Σχήμα 45). Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους ερωτηθέντες από την Κύπρο και την Ελλάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική σε καμία από τις απόψεις αυτές.

Πίνακας 46: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θεωρούν πως θα πρέπει να γίνουν ενισχυτικά μαθήματα έτσι ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|----------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Θεωρείτε πως θα πρέπει να γίνουν ενισχυτικά μαθήματα έτσι ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες; | Ναι | 47 94,0% | 49 98,0% | 96 96,0% |
| | Δεν ξέρω | 3 6,0% | 1 2,0% | 4 4,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 1,042; df = 1; NS$

Σχήμα 46: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θεωρούν πως θα πρέπει να γίνουν ενισχυτικά μαθήματα έτσι ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.



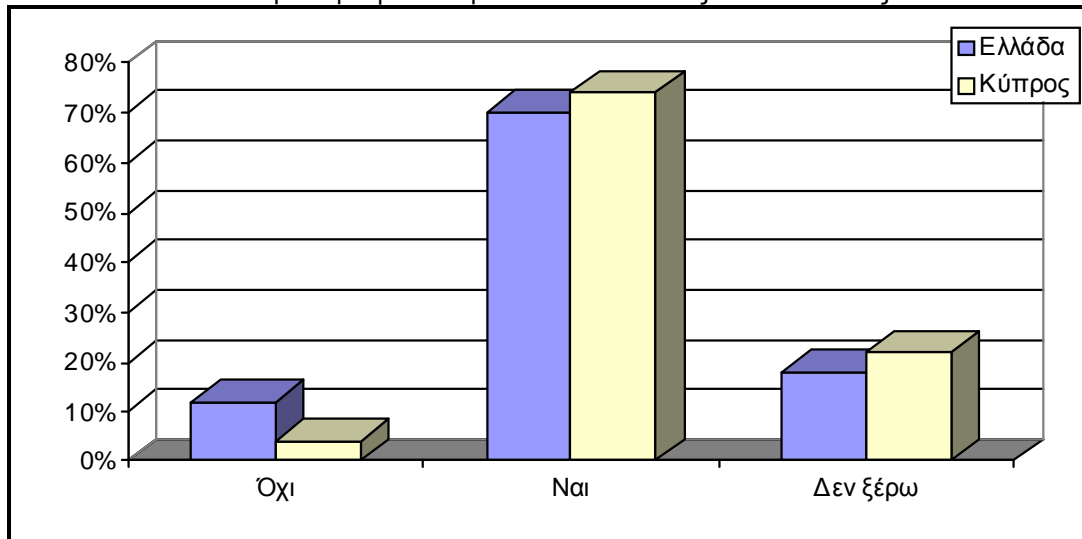
Το σύνολο σχεδόν τόσο των ερωτηθέντων Ελλήνων (94,0%) όσο και των ερωτηθέντων Κυπρίων (98,0%) θεωρούν πως θα πρέπει να γίνουν ενισχυτικά μαθήματα έτσι ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενώ οι υπόλοιποι δηλώνουν πως δεν ξέρουν (Πίνακας 46, Σχήμα 46). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,042; df = 1; NS$).

Πίνακας 47: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι γίνεται παραπομπή των περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|----------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι γίνεται παραπομπή των περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς; | Όχι | 6 12,0% | 2 4,0% | 8 8,0% |
| | Ναι | 35 70,0% | 37 74,0% | 72 72,0% |
| | Δεν ξέρω | 9 18,0% | 11 22,0% | 20 20,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 2,256; df = 2; NS$$

Σχήμα 47: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι γίνεται παραπομπή των περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς.



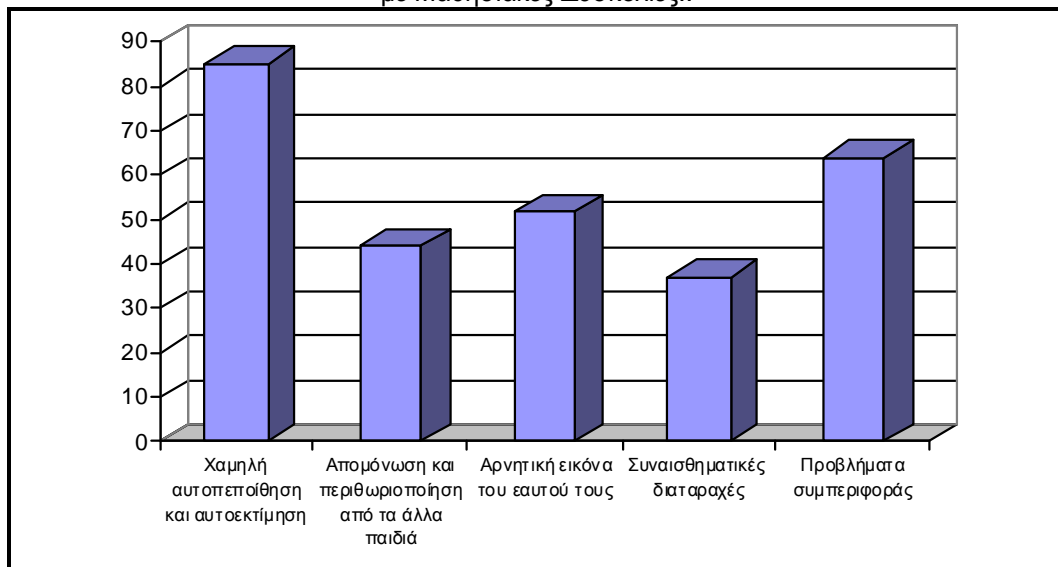
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (70,0%) πιστεύουν ότι γίνεται παραπομπή των περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 74,0%, ενώ ακόμα το 18,0% των Ελλήνων και το 22,0% των Κυπρίων δηλώνουν ότι δεν ξέρουν (Πίνακας 47, Σχήμα 47). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,256; df = 2; NS$).

Αυτή η παραπομπή για τους ερωτηθέντες Έλληνες στο σύνολο τους γίνεται σε ΚΔΑΥ ενώ για τους ερωτηθέντες Κυπρίους σε Ειδικούς εκπαιδευτικούς ή Ψυχολόγους.

Πίνακας 48: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το τι επιπτώσεις πιστεύουν πως θα έχουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

| Τι επιπτώσεις πιστεύετε πως θα έχουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες; | N=100 | Percent (%) |
|---|-------|-------------|
| Χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση | 85 | 85,0 |
| Απομόνωση και περιθωριοποίηση από τα άλλα παιδιά | 44 | 44,0 |
| Αρνητική εικόνα του εαυτού τους | 52 | 52,0 |
| Συναισθηματικές διαταραχές | 37 | 37,0 |
| Προβλήματα συμπεριφοράς | 64 | 64,0 |

Σχήμα 48: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το τι επιπτώσεις πιστεύουν πως θα έχουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες..



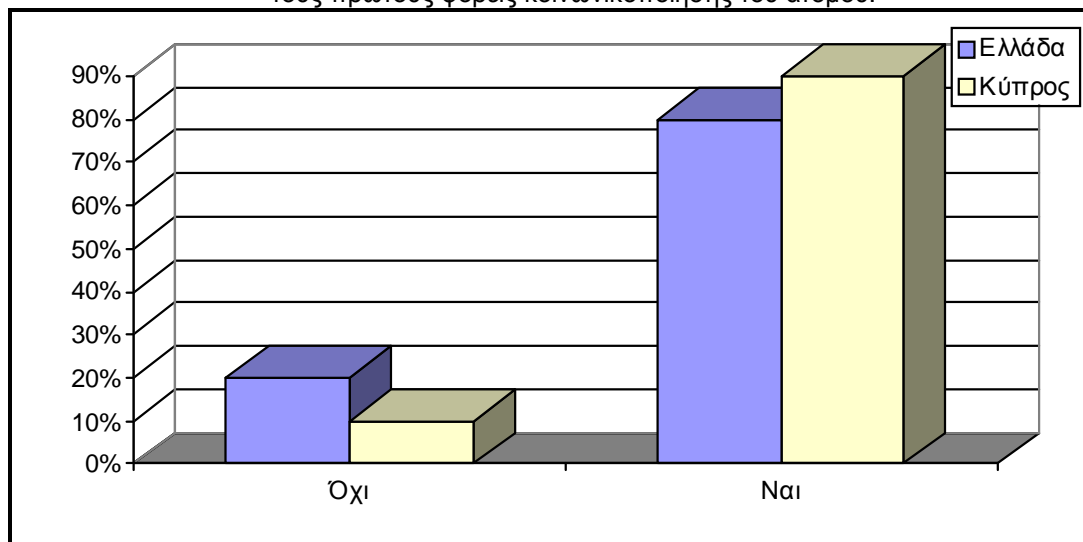
Οι επιπτώσεις που πιστεύουν οι ερωτηθέντες (τόσο οι Έλληνες όσο και οι Κύπριοι) πως θα έχουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κυρίως χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (85,0%) και προβλήματα συμπεριφοράς (64,0%) και ακολουθούν η αρνητική εικόνα του εαυτού τους (52,0%), η απομόνωση και περιθωριοποίηση από τα άλλα παιδιά (44,0%) και τέλος συναισθηματικές διαταραχές με 37,0% (Πίνακας 48, Σχήμα 48). Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους ερωτηθέντες από την Κύπρο και την Ελλάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική σε καμία από τις απόψεις αυτές.

Πίνακας 49: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο λόγος που πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ο λόγος που πιστεύετε ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου; | Όχι | 10 20,0% | 5 10,0% | 15 15,0% |
| | Ναι | 40 80,0% | 45 90,0% | 85 85,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 1,961; df = 1; NS$$

Σχήμα 49: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο λόγος που πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου.



Προφανώς το σύνολο (100,0%) των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση.

Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (80,0%) δηλώνουν ότι ο λόγος που πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του

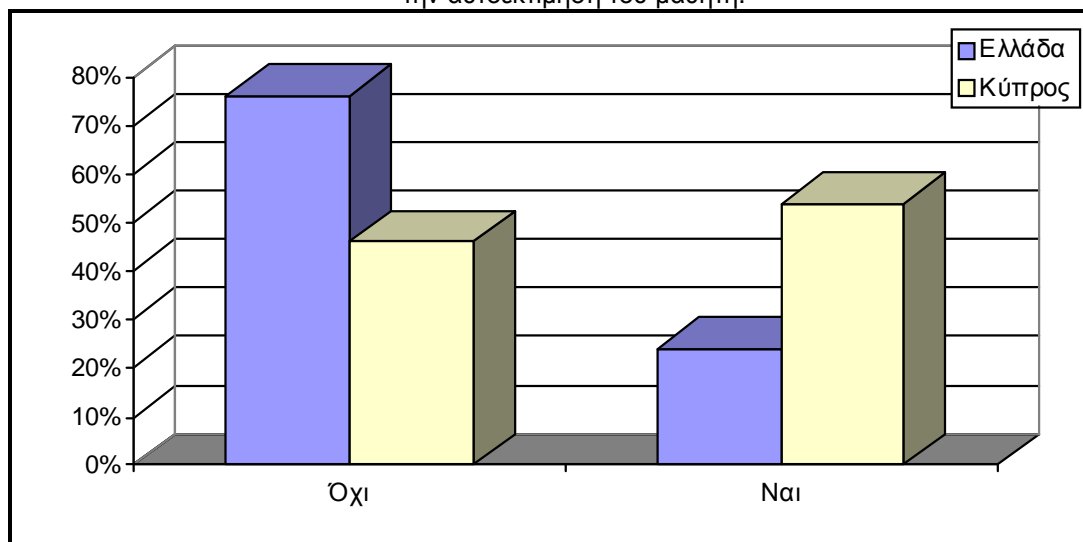
ατόμου έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 90,0% (Πίνακας 49, Σχήμα 49). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,961$; $df = 1$; NS).

Πίνακας 50: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο λόγος που πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η σχέση σχολείου – οικογένειας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|--|-----|-----------------|--------|-------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ο λόγος που πιστεύετε ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η σχέση σχολείου – οικογένειας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή; | Όχι | 38 | 23 | 61 |
| | | 76,0% | 46,0% | 61,0% |
| | Ναι | 12 | 27 | 39 |
| | | 24,0% | 54,0% | 39,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 9,458; df = 1; p < 0,01$$

Σχήμα 50: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο λόγος που πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η σχέση σχολείου – οικογένειας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή.



Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (24,0%) δηλώνουν ότι ο λόγος που πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η σχέση

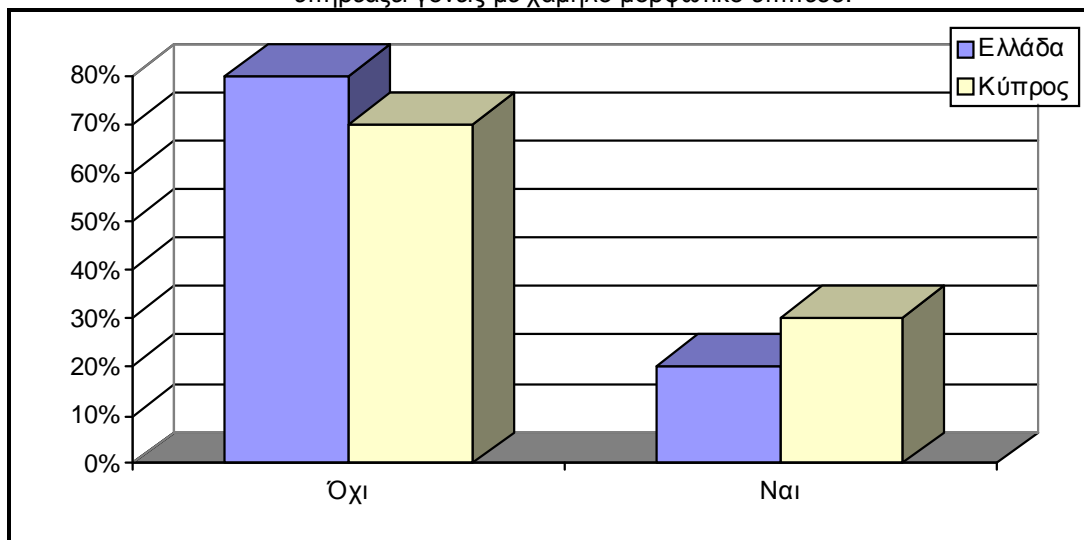
σχολείου – οικογένειας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 54,0% (Πίνακας 50, Σχήμα 50). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($\chi^2 = 9,458$; $df = 1$; $p < 0,01$).

Πίνακας 51: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο λόγος που πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η συνεργασία με το σχολείο μπορεί να επηρεάζει γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|--------|-------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Ο λόγος που πιστεύετε ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η συνεργασία με το σχολείο μπορεί να επηρεάζει γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο; | Όχι | 40 | 35 | 75 |
| | | 80,0% | 70,0% | 75,0% |
| | Ναι | 10 | 15 | 25 |
| | | 20,0% | 30,0% | 25,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 1,333$; $df = 1$; NS

Σχήμα 51: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν ο λόγος που πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η συνεργασία με το σχολείο μπορεί να επηρεάζει γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.



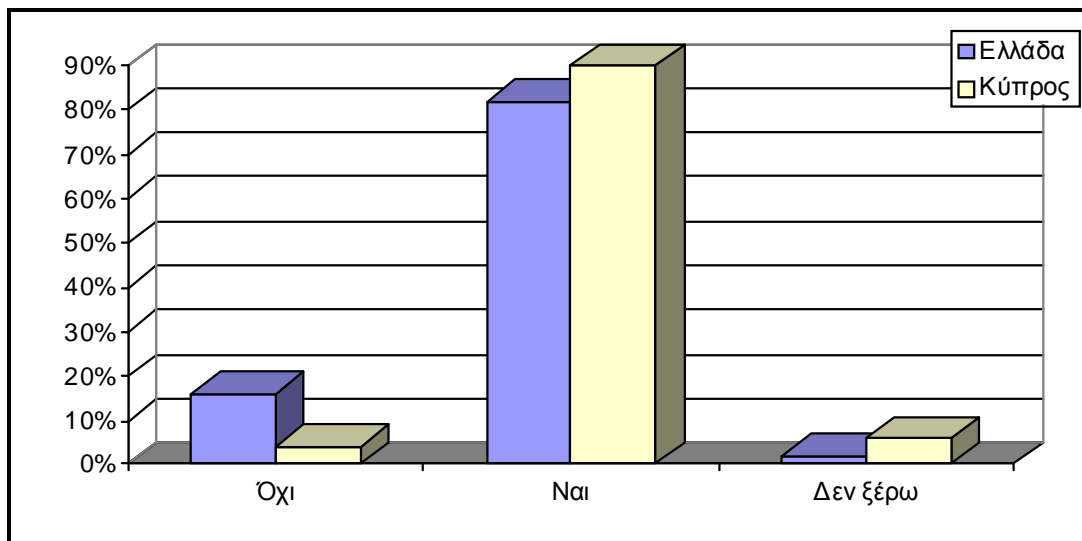
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (20,0%) δηλώνουν ότι ο λόγος που πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου – Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην Εκπαίδευση είναι γιατί η συνεργασία με το σχολείο μπορεί να επηρεάζει γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 30,0% (Πίνακας 51, Σχήμα 51). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 1,333$; $df = 1$; NS).

Πίνακας 52: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν ότι υπάρχει συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|----------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Πιστεύετε ότι υπάρχει συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες; | Όχι | 8 16,0% | 2 4,0% | 10 10,0% |
| | Ναι | 41 82,0% | 45 90,0% | 86 86,0% |
| | Δεν ξέρω | 1 2,0% | 3 6,0% | 4 4,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 4,786$; $df = 2$; NS

Σχήμα 52: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν πιστεύουν υπάρχει συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες.

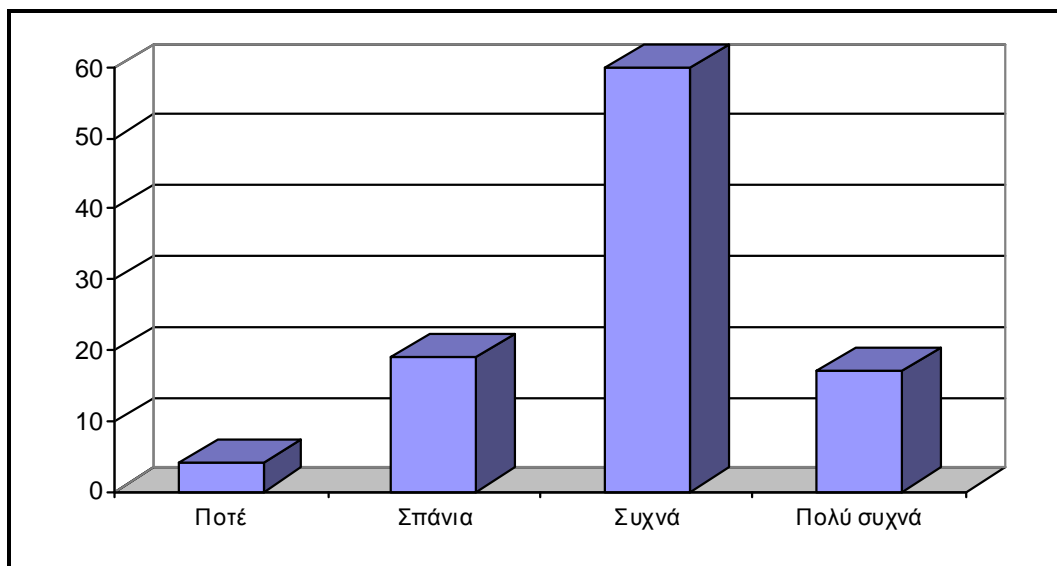


Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε χαμηλότερο ποσοστό (82,0%) πιστεύουν ότι υπάρχει συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 90,0%, ενώ ακόμα το 2,0% των Ελλήνων και το 6,0% των Κυπρίων δηλώνουν ότι δεν ξέρουν (Πίνακας 52, Σχήμα 52). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 4,786$; $df = 2$; NS).

Πίνακας 53: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το κάθε πότε γίνονται συναντήσεις με τους γονείς.

| Κάθε πότε γίνονται συναντήσεις με τους γονείς; | N=100 | Percent (%) |
|---|--------------|--------------------|
| Ποτέ | 4 | 4,0 |
| Σπάνια | 19 | 19,0 |
| Συχνά | 60 | 60,0 |
| Πολύ συχνά | 17 | 17,0 |

Σχήμα 53: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το κάθε πότε γίνονται συναντήσεις με τους γονείς.



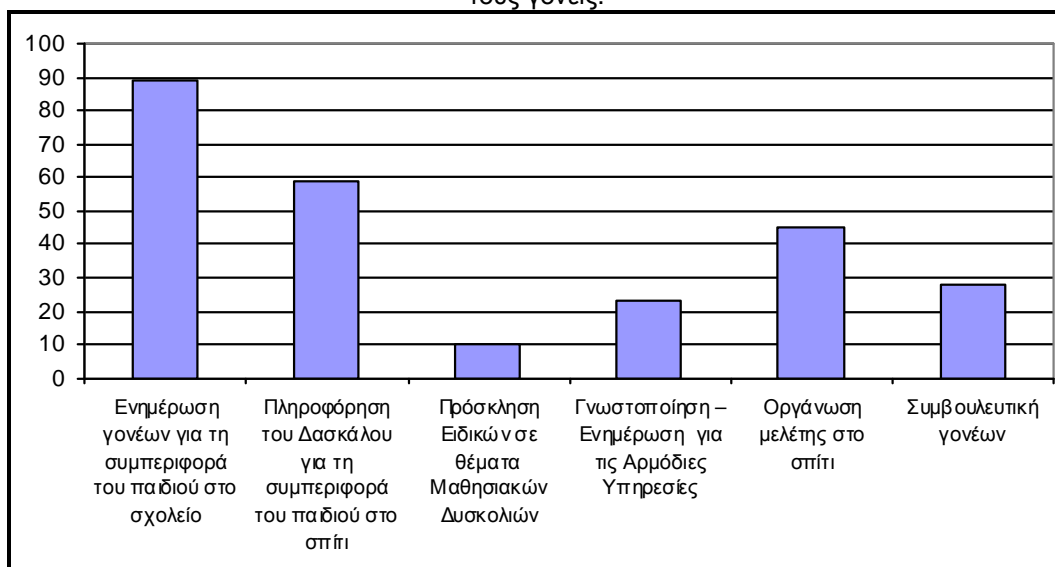
Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (77,0%) (τόσο οι Έλληνες όσο και οι Κύπριοι) δηλώνουν ότι οι συναντήσεις με τους γονείς γίνονται είτε συχνά είτε πολύ συχνά, άλλοι 19 ερωτηθέντες δηλώνουν ότι γίνονται σπάνια και άλλοι 4

ποτέ (Πίνακας 53, Σχήμα 53). Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους ερωτηθέντες από την Κύπρο και την Ελλάδα δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 54: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το ποιο είναι το περιεχόμενο των συναντήσεων με τους γονείς.

| Ποιο είναι το περιεχόμενο των συναντήσεων με τους γονείς; | N=100 | Percent (%) |
|---|-------|-------------|
| Ενημέρωση γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο | 89 | 89,0 |
| Πληροφόρηση του Δασκάλου για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι | 59 | 59,0 |
| Πρόσκληση Ειδικών σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών | 10 | 10,0 |
| Γνωστοποίηση – Ενημέρωση για τις Αρμόδιες Υπηρεσίες | 23 | 23,0 |
| Οργάνωση μελέτης στο σπίτι | 45 | 45,0 |
| Συμβουλευτική γονέων | 28 | 28,0 |

Σχήμα 54: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το ποιο είναι το περιεχόμενο των συναντήσεων με τους γονείς.



Το περιεχόμενο των συναντήσεων με τους γονείς σύμφωνα με τη δήλωση των ερωτηθέντων (τόσο των Ελλήνων όσο και των Κυπρίων) είναι κυρίως η ενημέρωση των γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο (89,0%), η πληροφόρηση του Δασκάλου για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι (58,0%)

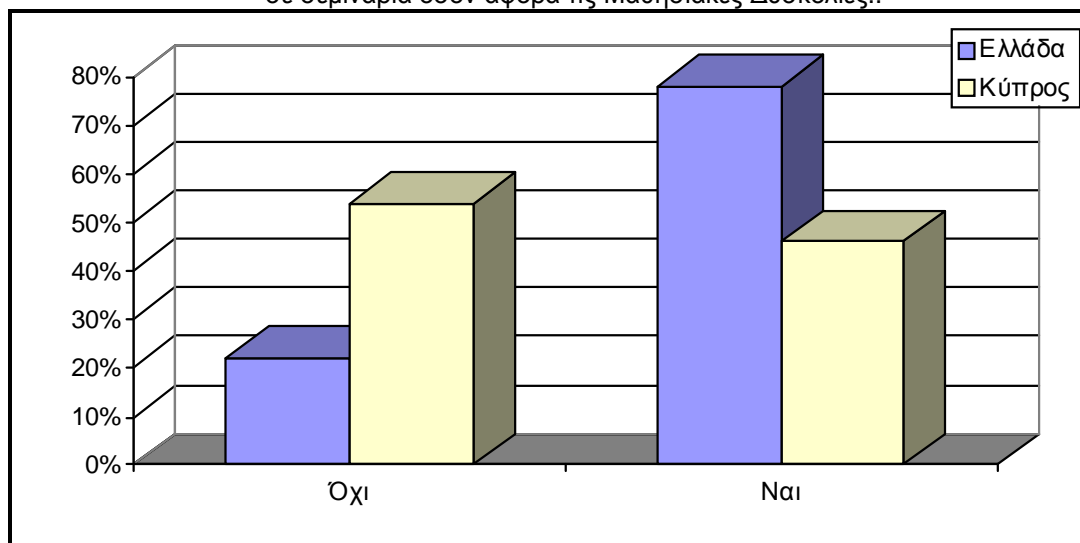
και η οργάνωση της μελέτης στο σπίτι (45,0%). Ακολουθούν η συμβουλευτική των γονέων (28,0%), η γνωστοποίηση – ενημέρωση για τις Αρμόδιες Υπηρεσίες και η πρόσκληση Ειδικών σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών (10,0%) (Πίνακας 54, Σχήμα 54).

Πίνακας 55: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|-----|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Έχετε συμμετάσχει σε σεμινάρια όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες; | Όχι | 11 22,0% | 27 54,0% | 38 38,0% |
| | Ναι | 39 78,0% | 23 46,0% | 62 62,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$\chi^2 = 10,866; df = 1; p < 0,01$

Σχήμα 55: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες..



Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (78,0%) δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 46,0% (Πίνακας 55, Σχήμα 55). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($\chi^2 = 10,866; df = 1; p < 0,01$).

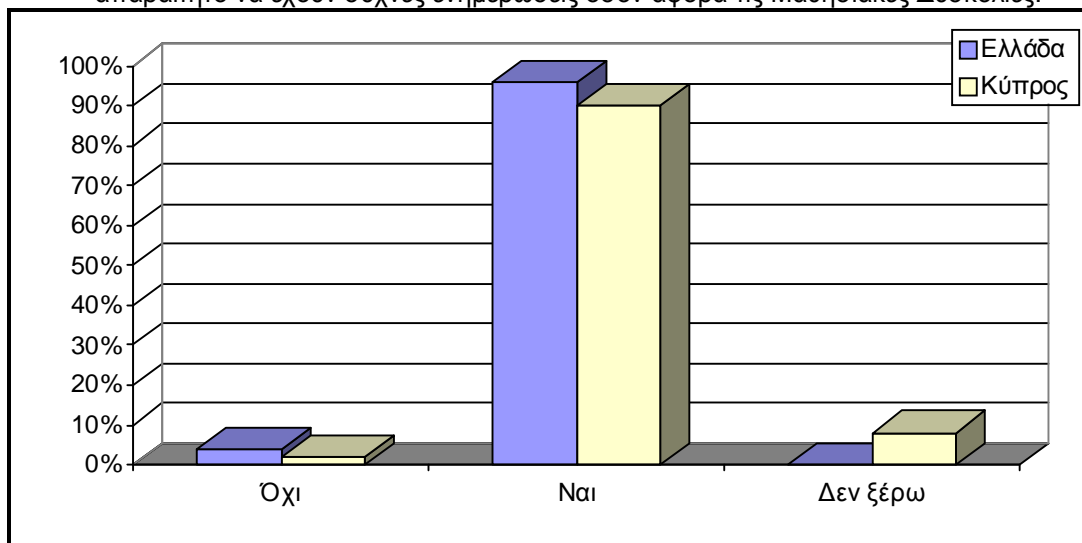
Προφανώς το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων που δεν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες θα ήθελαν να το κάνουν.

Πίνακας 56: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να έχουν συχνές ενημερώσεις όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

| | | Χώρα προέλευσης | | |
|---|----------|-----------------|-------------|-------------|
| | | Ελλάδα | Κύπρος | |
| Θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο να έχετε συχνές ενημερώσεις όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες; | Όχι | 2 4,0% | 1 2,0% | 3 3,0% |
| | Ναι | 48 96,0% | 45 90,0% | 93 93,0% |
| | Δεν ξέρω | 0 0,0% | 4 8,0% | 4 4,0% |
| | | 50 | 50 | 100 |

$$\chi^2 = 4,430; df = 2; NS$$

Σχήμα 56: Συσχέτιση της χώρας προέλευσης των ερωτηθέντων και εάν θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να έχουν συχνές ενημερώσεις όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες.



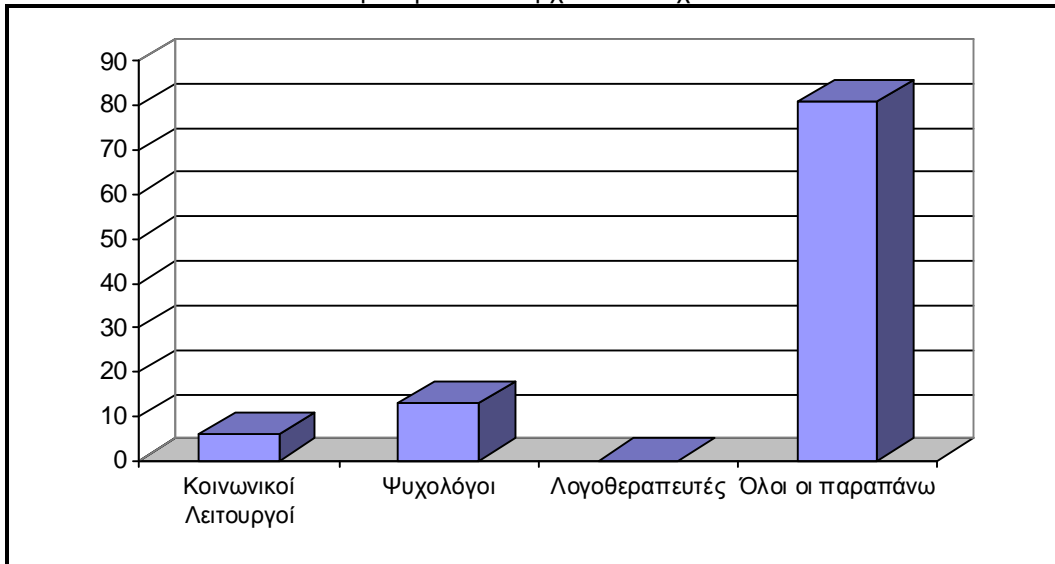
Οι ερωτηθέντες Έλληνες σε υψηλότερο ποσοστό (96,0%) θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να έχουν συχνές ενημερώσεις όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το πιστεύουν σε ποσοστό 90,0%, ενώ ακόμα το 8,0% των Κυπρίων δηλώνουν ότι δεν ξέρουν (Πίνακας 56,

Σχήμα 56). Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 4,430$; $df = 2$; NS).

Πίνακας 57: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το ποιοι είναι οι Ειδικοί που θεωρούν πως είναι απαραίτητο να υπάρχουν στα σχολεία.

| Ποιοι από τους παρακάτω Ειδικούς θεωρείτε πως είναι απαραίτητο να υπάρχουν στα σχολεία; | N=100 | Percent (%) |
|---|-------|-------------|
| Κοινωνικοί Λειτουργοί | 6 | 6,0 |
| Ψυχολόγοι | 13 | 13,0 |
| Λογοθεραπευτές | 0 | 0,0 |
| Όλοι οι παραπάνω | 81 | 81,0 |

Σχήμα 57: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το ποιοι είναι οι Ειδικοί που θεωρούν πως είναι απαραίτητο να υπάρχουν στα σχολεία.



Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (81,0%) (τόσο των Ελλήνων όσο και των Κυπρίων) θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να υπάρχουν στα σχολεία τόσο Κοινωνικοί Λειτουργοί όσο και Ψυχολόγοι και Λογοθεραπευτές και ακολουθούν οι Ψυχολόγοι που τους θεωρούν απαραίτητους το 13,0% και οι Κοινωνικοί Λειτουργοί που τους θεωρούν απαραίτητους το 6,0% (Πίνακας 57, Σχήμα 57). Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους ερωτηθέντες από την Κύπρο και την Ελλάδα δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την έρευνά μας και τα αποτελέσματα τα οποία αναλύονται στο προηγούμενο κεφάλαιο (6), ανακύπτουν κάποια εμφανή συμπεράσματα τα οποία δηλώνουν τις διαφορές ανάμεσα στους Ελλαδίτες και Κύπριους Εκπαιδευτικούς.

- Μια διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στους Έλλαδίτες και Κύπριους Εκπαιδευτικούς είναι ότι το 34% των Κυπρίων έχει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές ενώ οι Ελλαδίτες βρίσκονται μόνο στο 8%.
- Ένα ποσοστό του συνόλου των ερωτηθέντων (21%) έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες από αυτούς το 8% είναι Έλλαδίτες και 34% είναι Κύπριοι.
- Οι ερωτηθέντες Ελλαδίτες σε πολύ υψηλότερο ποσοστό, 44%, ορίζουν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως *εγκεφαλική δυσλειτουργία* έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που θα το ορίζουν έτσι σε ποσοστό 26%.
- Οι ερωτηθέντες Ελλαδίτες σε ποσοστό 46% θα ορίζουν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών ως *μαθησιακή ανικανότητα* έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το ορίζουν έτσι σε ποσοστό 68%.
- Οι Ελλαδίτες σε χαμηλότερο ποσοστό (4,9%) από τους Κύπριους έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους *παιδιά με καταθλιπτική συμπεριφορά* έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το έχουν παρατηρήσει σε ποσοστό 20,4%.
- Επίσης οι ερωτηθέντες Ελλαδίτες σε ποσοστό 7,3% έχουν παρατηρήσει στη τάξη τους *παιδιά με κινητικές δυσχέρειες* έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το έχουν παρατηρήσει σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό 24,5%.
- Οι ερωτηθέντες Ελλαδίτες σε υψηλότερο ποσοστό 68%, δηλώνουν ότι υπάρχουν *παιδιά στην τάξη που διδάσκουν, από άλλη χώρα* έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 42, %.

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων Κυπρίων (86%) πιστεύει ότι είτε είναι προετοιμασμένος/η λόγω εκπαιδευτικής πείρας είτε αρκετά προετοιμασμένος/η λόγω μεταπτυχιακής εξειδίκευσης για να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες έναντι των ερωτηθέντων Ελλαδίων που το πιστεύουν σε ποσοστό (62,0%)
- Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία παρατηρείται περισσότερο από τους Κύπριους 42%, η πείρα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς παραπέμπουν τα παιδιά σε ειδικές Υπηρεσίες μετά από την διάγνωση του προβλήματος. Ενώ οι ερωτηθέντες Ελλαδίτες βρίσκονται σε χαμηλότερο ποσοστό 18%.
- Ελλαδίτες και Κύπριοι 100% θεωρούν σημαντική τη σχέση Οικογένειας – Σχολείου.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (77%) τόσο οι Ελλαδίτες όσο και οι Κύπριοι δηλώνουν ότι οι συναντήσεις με τους γονείς γίνονται είτε συχνά είτε πολύ συχνά.
- Οι ερωτηθέντες Ελλαδίτες σε υψηλότερο ποσοστό 78% δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες έναντι των ερωτηθέντων Κυπρίων που το δηλώνουν σε ποσοστό 46%.
- Παρατηρείται και από τις δύο πλευρές η επιθυμία να πραγματοποιούνται σεμινάρια για την ενημέρωσή τους για της Μαθησιακές Δυσκολίες. (Ελλαδίτες 96%, Κύπριοι 90%).
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων 81%, (τόσο των Ελλήνων όσο και των Κυπρίων) θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να υπάρχουν στα σχολεία τόσο Κοινωνικοί Λειτουργοί όσο και Ψυχολόγοι και Λογοθεραπευτές.

7.2 Προτάσεις

Σύμφωνα με τα συμπεράσματά μας θα θέλαμε προς το τέλος της μελέτης και έρευνάς μας να αναφέρουμε και να προτείνουμε κάποιες ιδέες έτσι ώστε να γίνουν κάποιες ενέργειες για την καλύτευση των γνώσεων και της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών από τους Εκπαιδευτικούς.

Αρχικά θεωρούμε σωστό, την ορθή ενημέρωση και εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Καλό θα ήταν να γίνονται συχνότερα κάποια σεμινάρια ή κάποιες ημερίδες με το θέμα αυτό. Είναι αρκετές οι οικογένειες στη σημερινή εποχή που έχουν κάποιο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες και χρειάζονται κάποια πληροφόρηση για στήριξη και βοήθεια για αντιμετώπιση.

Μια δεύτερη πρότασή μας είναι η δημιουργία κάποιων Ενισχυτικών τάξεων διδασκαλίας οι οποίες θα λειτουργούν παράλληλα με το κανονικό ωράριο λειτουργίας του σχολείου έτσι ώστε να υπάρχει πλήρης αφοσίωση των εκπαιδευτικών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα την ενδυνάμωσή τους.

Επίσης κάποιοι ειδικοί όπως Κοινωνικοί Λειτουργοί, Ψυχολόγοι, Λογοθεραπευτές, είναι πλέον απαραίτητοι να βρίσκονται στα σχολεία και να συνεργάζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τα παιδιά και τις οικογενειές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης Ι. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά .Αθήνα .ελληνικά γράμματα.
- Κάκουρος Ε.- Μανιαδάκη Μ. (2000). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκηνιτικότητας. Αθήνα. Ελληνικά γράμματα.
- Κυριαζή Ν.(1999). Η Κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα. Ελληνικά γράμματα.
- Κωτούλας, Β.. (2003). Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα, 56*
- .Λεμονίδης Χ. (1994) Διδασκαλία των πρώτων αριθμητικών εννοιών. Θεσσαλονίκη. Ερευνητική διάσταση. Τ1, 81-121
- Λεμονίδης Χ. (1998). Διδασκαλία των πρώτων αριθμητικών εννοιών. Θεσσαλονίκη Ερευνητική διάσταση Τ1. 87-121.
- Μαυρομάτη Δ. (1995) Η κατάρτιση προγραμμάτων αντιμετώπιση δυσλεξίας. Αθήνα
- Μάρκου Σ.(1998) Δυσλεξία Αριστεροχειρία κινητική αδεξιότητα υπερκηνιτικότητα, θεωρία διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις. Αθήνα. Ελληνικά γράμματα.
- Μπότσας Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Νικολαράιζη Μ. & Παντελιάδου Σ. (2001) Η διδασκαλία της γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, *Γλώσσα, 53*, 59-70.
- Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Βόλος.
- Παντελιάδου Σ. & Μπέλιου Β. (2005) Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, Πανελλήνιου συνέδριου ΟΜΕΠ, 14-16 Οκτωβρίου, Βόλος.
- Παπανδρέου Μ. (2000) Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για εξοικείωση των παιδιών με μαθηματικές έννοιες και επίλυση προβλημάτων; Αθήνα; Ελληνικά γράμματα.
- Πόρποδας Κ. (1996) Γνωστική ψυχολογία Τόμοι 1 και 2 Αθήνα.
- Πόρποδας Κ. (2002) Η ανάγνωση. Πάτρα. Έκδοση του Συγγραφέα.
- Πόρποδα Δ Κ..(1997) Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα. Μορφωτική.
- Στασινός Π. (1999) Δυσλεξία και σχολείο. Αθήνα GYTENBERG. Παιδαγωγική σειρά.
- Στασινός Π (2003) Δυσλεξία και σχολείο. Αθήνα. GYTENBERG. Παιδαγωγική σειρά.
- Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τάνος Χ. (2004) Δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή. Αθήνα. Ελληνικά γράμματα.
- Χρυσόχου Β. (1986) Αντιμετώπιση δυσλεξίας, έβδομη έκδοση, Κέρδος
- Οδηγός για γονείς. Σύνδεσμος στήριξης ΔΕΠΥ, Κύπρος, 2009
- Οδηγός για δασκάλους. Σύνδεσμος στήριξης ΔΕΠΥ, Κύπρος, 2009

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman, P. T., & Dykman, R. A. (1995). Reading-disabled students with and without comorbid arithmetic disability. *Developmental Neuropsychology*, 11, 351- 371.
- Archer, A.L., Gleason, M.M. & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101
- Ansari, D. & Karmiloff-Smith, A. (2002). Atypical trajectories of number development: a neuroconstructivist perspective. *Trends in Sciences*, 6 (12), 511-516.
- Antoniou F. (2006) Improving reading comprehension in students with special educational needs. Aachen: Shaker. Verlag.
- Augustiniak, K., Murphy, J. & Kester Phillips, D. (2005). Psychological Perspectives in Assessing Mathematics Learning Needs. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 277-286.
- Bain, A. M. (2001). Handwriting disorders. Στο: A. M. Bain, L. L Bailet & L. C.Moats (Επιμ.). *Written language disorders*. Austin, TX: PRO-ED, 77-102.
- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 109-123
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.).Boston, MA: Pearson Education Inc
- Berninger, V.W. & Swanson, H.L. (1994) Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practice*, 2, 57-81.
- Blachman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, & Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.

- Blanchfield, C. (2005). Explicit instruction: Teaching grammar during editing. Στο G. E. Tompkins & C. Blanchfield (Επιμ.). *50 ways to develop strategic readers*. New Jersey: Pearson.
- Bley, N. S. & Thornton, C. A. (1995). *Teaching mathematics to the learning disabled*. (3rd ed.). Autsin, TX: Pro-ed
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477 – 495
- Bradley L. & Bryant PE. (1983) Categorizing sounds and learning to read a casual connection. *Nature*.
- Bryant, D. P. (2005). Commentary on early identification and intervention for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 340-345.
- Butler, D. L. (1998). Metacognition and learning disabilities. Στο B. L. Wong, *Learning about learning disabilities* (σελ. 277 - 308). San Diego, CA: Academic Press.
- Carine D. & Kinder BD. (1985). Teaching low performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and special Education*.
- Cirimele, C. (2005). Organizing ideas: Using inspiration in prewriting. Στο: G. E. Tompkins & C. Blanchfield (Επιμ.), *50 ways to develop strategic readers*. New Jersey: Pearson.
- Cirino, P.T., Fletcher, J.M., Ewing-Cobbs, L., Barnes, M.A, & Fuchs, L.S (2007). Cognitive arithmetic differences in learning difficulty groups and the role of behavioral inattention. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22 (1), 25-35.
- Clay, M. (1991). *Becoming a literate: The construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Deschler, D. D., Schumaker, L. B., Lenz, B. K. & Ellis, E. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adolescents: Part 2. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 170 – 179.

- Desoete, A., Royers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities, 34* (5), 435-449.
- Dowker, A. (2005). Early Identification and Intervention for students with Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 38* (4), 324-332.
- Flood, J., (1992). Am I allowed to group? Using flexible patterns for effective instruction. *Reading Teacher*.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2002). Mathematical Problem-Solving Profiles of Students with Mathematics Disabilities With and Without Comorbid Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35* (6), 563-573.
- Gallagher, L.S. (1995). The impact of learning disabilities on families. *Journal of Child Neurology, 10* (suppl. 1), 112-113.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 4-15.
- Gersten, R. & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Elementary School Journal, 101*, 251-272.
- Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*, 279-320.
- Gersten, R., Jordan, N.C., & Flojo, J. R. (2005). Early Identification for Students with Mathematical Difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 38* (4), 293-304.
- Gilbert, P. (1998). *Helping children cope with attention deficit disorder*. London: Sheldon Press.
- Graham, L. & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about Learning Disabilities (3rd. ed.)*. (σελ. 251 – 279). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

- Graham, S. & Harris, K.R. (2002) Prevention and intervention for struggling readers. Στο: M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behaviour problems: II. Preventive and remedial techniques*. Washington, DC: National Association of School Psychologists, 589-610.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing better*. Maryland: Brooks Publishing Co.
- Gough, P & Hillinger M. (1980) Learning to read: an unnatural act. Bulletin of the Orton Society.
- Gould, B. W. (2001). Curricular strategies for written expression. Στο: A. M. Bain, L. L. Bailet & L.C. Moats (Επιμ.), *Written language disorders* (185-220). Austin, TX: PRO-ED.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink-Chorzempa, B. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94, 669-686.
- Hammill, D. D., & Bryant, B. R. (1998). *Learning Disabilities Diagnostic Inventory*. Pro-ed, Austin, Texas.
- Harris & Sipay (1980). How to increase reading ability (9th ed.). Longman, New York.
- Hercer, DC (1997): students with learning disabilities. Prentice Hall, USA 5th edition.
- Hitch (1991) Working Memory in children with specific arithmetical learning difficulties. *British Journal Psychology*.
- Hudson, P., & Miller, S. P. (1993). Home and school partnerships: parent as teacher. *LD Forum*, 18(2), 31-33.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of wummarization strategy and self – monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34, 127 – 139.
- Joseph, L.M. (2002). Best practices in planning interventions for students with reading problems. *Best practices in school psychology IV*, 803-816.
- Lerner, J. (2005). *Learning Disabilities*. NY: Houghton Mifflin Company.

- Lyon, G.R. (1998). Why learning to read is not a natural process. *Educational Leadership*, 55, 14-19.
- Mattis, S., French, H. Rapin I, (1975) Dyslexia in children and young adults: three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*
- Mercer, C.D. & Pullen, P.C. (2005) *Students with learning disabilities*, Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Meyer, M. A. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Miedel, W.T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379-402.
- Miller, S., & Mercer, C. D. (1998). Educational aspects of Mathematics Disabilities. In D. P. Rivera (ed.), *Mathematics Education for students with Learning Disabilities*, pp. 81-96, Pro-ed, Austin, Texas.
- Morais, I. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de psychologie Cognitive*.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. (σελ. 69 - 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York, NJ: Norton.
- Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). *Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy*. Proceedings, Vol. II, Papers on Applied Linguistics pp.81-96, Thessaloniki.
- Palinscar, A. S & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension. Monitoring activities, cognition and instruction.
- Park, J., Turnbull, A. P., & Turnbull, H. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68, 151-170.

- Parmar, R.S., & Signer, B.R. (2005). Sources of Error in Constructing and Interpreting Graphs: A Study of Fourth- and Fifth-Grade Students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 38* (3), 250-261.
- Perfetti, C. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill and reading ability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 11 – 21.
- Pillon, X. (2003) Verbal structure of numerals and digits handwriting: new evidence from kinematics. *The Quarterly Journal Experimental Psychology 55 A* (1)
- Porpodas, C.D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities, 32*,406-416.
- Powell-Smith, K. A., Shinn, M. R., Stoner, G., & Good III, R. H. (2000). Parent tutoring in reading literature and curriculum materials: Impact on student reading achievement. *The School Psychology Review, 29*, 5-27
- Quinlan, T. (2004) Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency. *Journal of Educational Psychology, 96* (2), 337-346.
- Rabinovitch R.D. (1959), Reading and learning disabilities in Areti S. (ed.) *American Handbook of Psychiatry*, Basic Books, New York.
- Randi, J., Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension. Just what is reading comprehension anyway? Στο S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan – Welsch (eds.) *Metacognition in literacy learning*. (σελ. 19 – 39). Mahwah, NJ: LEA.
- Reuhakala, M. (2001): Mathematical skills in ninth graders: Relationship with visuo-spatial abilities and working memory. *Educational Psychology*.
- Rivera, D,P, (1997). Mathematics education and students with learning disabilities: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 2-19, 68.
- Robinson, C.S, Menchetti, B.M., & Torgesen, J.K. (2002). Toward a two-factor theory of one type of Mathematics Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice 17* (2), 81-89.
- Samuels, ST (1979). The method of repeated readings. *The reading Theacher*,.

- Schumaker, J. B. & Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning Disability Quarterly, Special issue*.
- Siegler, R. S., & Shrager, J. (1984). Strategy choice in addition and subtraction: How do children know what to do? In C. Sophian (Ed.), *Origins of cognitive skills* (pp. 229-293). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Siegel, L.S. (2003). Learning disabilities. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 455-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Simpson, R.L. (1990). Conferencing parents of exceptional children (2nd edition). Austin, TX: PRO-ED
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.
- Sparrow S. Sats P. (1970). Dyslexia laterality and neuropsychological development. In Bakker Adrancen in Theory and Method Rotterdam. University Press, Rotterdam.
- Speece, D.L. & Ritchey, K.R. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of learning disabilities, 38, 5, 387-399*.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21(4), 360 – 407*.
- Taylor, D. (1998). *Beginning to read and the spin doctors of science*. Urbana IL: NCTE.
- Torbeys, J., Verschaffel, L., Chesquiere, P. (2004). Strategy Development in children with Mathematics Disabilities: Insights from the Choice / No Choice Method and the Chronological –age / Ability – Level – Math Design. . *Journal of Learning Disabilities, 37 (3), 119-131*.
- Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J., & Liebenstein, N. L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior, and family background. *Journal of Learning Disabilities, 23, 115-120*.

- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. Στο C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Επιμ.), *Handbook of writing research* (σελ. 324-336). NY: The Guilford Press.
- Troia, G. A. (2002). Teaching writing strategies to children with disabilities: Setting generalization as the goal. *Exceptionality*, 10, 249-269.
- Wagner K. & Torgesen T. (1987). The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*.
- Wolf, M., Miller, L., & Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Orthography (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (4), 375-386.
- Wong, B. Y. L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities*. (σελ. 231 – 258). San Diego, CA: Academic Press.
- Wong, B. Y. L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 110 – 120.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ

National center for Learning Disabilities, Δυσπραξία.

http://www.focusonchild.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=99&catid=54:---m-

Πέμπτη, 29 Οκτωβρίου 2009, 21:57

Ζωή Δελιακίδου, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής.

<http://www.dyslexiatreatment.gr/content/view/28/42/lang,el/>

09 Νοεμβρίου 2009

Βοσάνης Π. (2005), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα

<http://www.childmentalhealth.gr/Wc276aa50cfa3.htm>

Αναγνωστόπουλος Δ., Σίνη Δ. (2005), Μαθησιακές Δυσκολίες

<http://www.childmentalhealth.gr/Wce7ab7d57ff35.htm>

Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (2006-2008) Γραπτός Λόγος

Ανάκτηση από: <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.htm>

23 Φεβρουαρίου 2010

Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.)(2010).

Το Σχέδιο Νόμου για την Οργάνωση και Λειτουργία της Ειδικής

Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από: <http://www.pesea.gr/SxNomou.htm>

Φεβρουάριος 2007

Τζουριάδου Μαρία, Μαθησιακές Δυσκολίες

http://www.poegamd.gr/pdf/mathisiakes_dyskolies.pdf

Μάρτιος 2008, 16:05.

Dyspraxia Foundation UK (Οργανισμός για τη Δυσπραξία στην Αγγλία),

Δυσπραξία. <http://www.noesi.gr/syndrome/dyspraxia>

Δευτέρα 20/02/2006, 20:56

Janssen – Cilag, Ανοίγει νέους δρόμους στη ζωή (2003-2010), ΔΕΠ-Υ.

http://www.janssen-cilag.gr/disease/detail.jhtml;jsessionid=52CDM1S5YE2XQCUCERDBXCQ?itemname=adhd_about

05 Μαΐου 2010

Βικιπαίδεια, Η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια, Μαθηματικά.

<http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

24 Μαρτίου 2010, 13:50

Άρης Γιαβρής, 500 αναγκαίοι ορισμοί, Ανάγνωση.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zEFIO1bOYBsJ:www.arisgiavris.gr/aris-giavris-500-orismoι-pages-A21-41.htm+%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82+%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82&cd=132&hl=el&ct=clnk&gl=gr>

23 Απριλίου 2010, 01:30

Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ΞΑΝΘΗΣ (2007), Κοινωνική Λειτουργός.

<http://eeek.xan.sch.gr/pages/koinonikileitourgος.php>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΧΕΔΙΟ ΝΟΜΟΥ

«Οργάνωση και λειτουργία της Ειδικής Εκπαίδευσης»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α: ΕΝΝΟΙΑ – ΣΚΟΠΟΣ

Ο όρος «ειδική αγωγή» που αναγράφεται σε διατάξεις νόμων, προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων αντικαθίσταται με τον όρο «ειδική εκπαίδευση».

Άρθρο 1^ο

Έννοια της ειδικής αγωγής Εκπαίδευσης

1. Η Ειδική αγωγή είναι η εκπαίδευση ως αναπόσπαστο υποσύστημα του ενιαίου δημόσιου και δωρεάν εκπαιδευτικού συστήματος είναι η παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών παρέχεται στους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία που έχουν διαπιστωμένες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία συμπληρώνεται με τα κατά περίπτωση αναγκαιούντα ιατρικά και κοινωνικά μέσα. **Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες περιλαμβάνονται η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.** Περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με προσβάσιμες κτιριολογικές υποδομές, σε προγράμματα συνεκπαίδευσης και με διδασκαλία στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

2. Στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στα προγράμματα συνεκπαίδευσης εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αναλόγως με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών για όσο χρονικό διάστημα είναι αυτό αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Στην ειδική αγωγή εφαρμόζονται επίσης προγράμματα συστηματικής παρέμβασης όπως αξιολόγηση, παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη,

φυσικοθεραπεία, εργασιοθεραπεία, αγωγή του λόγου και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείρισή τους.

Άρθρο 2^ο

Σκοπός της Ειδικής Αγωγής

1. Σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης είναι Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα :

Σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να αναπτύξει την προσωπικότητα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τα καταστήσει ικανά για μια όσο γίνεται πιο αυτόνομη συμμετοχή στην προσωπική,οικογενειακή, επαγγελματική, πολιτισμική και κοινωνική ζωή. Στα πλαίσια αυτού τους σκοπού επιδιώκει:

α) Την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σεβασμό στην ιδιαιτερότητά τους

β) Τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό σχολείο όπου και όταν αυτό είναι εφικτό.

γ) Την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, την κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα.

Την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία

Την αλληλοαποδοχή και αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη

2. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται:

α) Με τον έγκαιρο εντοπισμό του προβλήματος 2

β) Την έγκυρη διάγνωση και αξιολόγηση από εξειδικευμένους και έμπειρους επιστήμονες.

γ) Τη συστηματική παρέμβαση από την προσχολική ηλικία

δ) Την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και (προγραμμάτων αποκατάστασης), την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού και κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων.

ε) Την εξειδικευμένη σε κατηγορίες αναπηρίας και μαθησιακών δυσκολιών, προπτυχιακή και μεταπτυχιακή εκπαίδευση Την επιστημονική κατάρτιση, τη συνεχή επιμόρφωση και την ευαισθητοποίηση του προσωπικού όλων των κλάδων που υπηρετούν στην ειδική αγωγή εκπαίδευση, για δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος, με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και το σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή.

Άρθρο 3°

Έννοια και ορισμός των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1. Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται οι μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σχολικής μάθησης (υπολείπονται τουλάχιστον δύο έτη από το αναμενόμενο για την ηλικία και τη σχολική τους βαθμίδα) εξαιτίας σωματικών, νοητικών, γνωστικών ανεπαρειών ή/και ψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης.

2. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως όσοι παρουσιάζουν:

- Νοητική καθυστέρηση αναπηρία
- Αισθητηριακές ανεπάρκειες (κωφοί, βαρήκοοι, τυφλοί αμβλύωπες με χαμηλή όραση)
- Κινητικές ανεπάρκειες
- Χρόνια νοσήματα
- Διαταραχές ομιλίας-λόγου
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα)
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)

- Ψυχικές διαταραχές

- Πολλαπλές αναπηρίες

3. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται και όσοι για ορισμένη περίοδο της σχολικής ζωής εμπίπτουν στα κριτήρια των παραγράφων 1 και 2 του παρόντος άρθρου.

4. Στα κριτήρια του παρόντος άρθρου δεν εντάσσονται μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία συνδέεται αιτιολογικά με γλωσσικές, κοινωνικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β: ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ - ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ

Άρθρο 4^ο

Διαγνωστικοί, Αξιολογικοί και Υποστηρικτικοί θεσμοί

1. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες διερευνώνται και διαπιστώνονται από: 3

α) Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) του άρθρου 2 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α), και συμπληρώθηκαν με το άρθρο 2 του ν. 3194/2003.(ΦΕΚ 267 Α) τα οποία εξακολουθούν να λειτουργούν σύμφωνα με τις διατάξεις αυτές, όπως συμπληρώνονται με τις διατάξεις του παρόντος νόμου. Τα ΚΔΑΥ αξιολογούν μαθητές μέχρι 22 ετών, εφόσον φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ΙΕΚ.

Οι απόφοιτοι άνω των 18 ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΔΑΥ. Οι περιπτώσεις αυτές αξιολογούνται στις διαγνωστικές υπηρεσίες ενηλίκων που λειτουργούν σε κέντρα ψυχικής υγιεινής και σε νοσηλευτικά ιδρύματα.

Τα ΚΔΑΥ έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

i) Την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Οι περιφερειακές υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας των

περιφερειών έχουν υποχρέωση, στα πλαίσια της συνεργασίας, να παρέχουν συνδρομή, όταν τους ζητηθεί. και το αντίστροφο.

ii) Την εισήγηση για την εγγραφή; κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής εκπαίδευσης, τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

iii) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων -ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης. δημιουργικής απασχόλησης. σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία. στην έδρα του ΚΔΑΥ ή στο σπίτι

iv) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική κατάρτιση, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς των μαθητών και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα.

v) Τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων που διευκολύνουν την πρόσβαση και τη μαθησιακή διαδικασία και έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι, και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης. Για τα βοηθήματα που απαιτείται ιατρική γνωμάτευση δε χρειάζεται εισήγηση των ΚΔΑΥ.

vi) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις

προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις για την υποκατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με άλλες μορφές εξετάσεων της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.ΑΕ. και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία ,δυσαριθμησία ,δυσαναγνωσία, εισηγείται στα πλαίσια του εξειδικευμένου διδακτικού προγράμματος, τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των 4 γνώσεων του στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

vii) Την εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης. για όλες τις περιπτώσεις του άρθρου 3 παράγραφος 2.

β) Την τριμελή διεπιστημονική ομάδα που λειτουργεί στα ειδικά σχολεία για τη διάγνωση- αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν σε αυτά καθώς και σε όσους προσέρχονται για εγγραφή. Για τη σύνθεση της διεπιστημονικής - διαγνωστικής ομάδας είναι απαραίτητες οι ειδικότητες του ψυχολόγου, του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και του κοινωνικού λειτουργού. Αυτή ορίζεται με απόφαση του συλλόγου προσωπικού του σχολείου.. Δύνανται να διευρύνονται και με άλλες ειδικότητες ανάλογα με τις προς αξιολόγηση περιπτώσεις και εφόσον κρίνεται αναγκαίο από τα μέλη.

γ) Τις πιστοποιημένες από το ΥΠΕΠΘ ιατροπαιδαγωγικές διαγνωστικές υπηρεσίες (ιατροπαιδαγωγικά κέντρα) του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, εφόσον διαθέτουν την τριμελή τουλάχιστον διεπιστημονική σύνθεση της προηγούμενης παραγράφου και λειτουργούν με τους όρους λειτουργίας των ΚΔΑΥ. Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα στα οποία δε συμμετέχει εκπαιδευτικός δεν πιστοποιούνται από το ΥΠΕΠΘ. Στους μαθητές που απαιτείται εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης , αυτό σχεδιάζεται από το οικείο ΚΔΑΥ. λαμβάνοντας υπόψη την προηγηθείσα αξιολόγησή του.

2. Οι αισθητηριακές διαταραχές της όρασης και της ακοής, τα κινητικά ή άλλα σωματικά προβλήματα, τα σοβαρά ή χρόνια προβλήματα υγείας, πιστοποιούνται

με ιατρική γνωμάτευση από δημόσια νοσηλευτικά ιδρύματα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή. Η ίδια υπηρεσία καθορίζει το είδος των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη ο μαθητής στο σχολείο ή το σπίτι. Οι μαθητές με διαταραχές όρασης ή ακοής μπορούν να απευθύνονται στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες που λειτουργούν στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) ή το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (ΕΙΚ) αντίστοιχα.

3. Για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και το σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης (Ε. Π. Ε.) των μαθητών με διαταραχές όρασης ή ακοής, με κινητικές ανεπάρκειες, με χρόνια νοσήματα, με ψυχικές διαταραχές καθώς και όσων άλλων λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή, απαιτείται η συνεργασία του ΚΔΑΥ με τις άλλες. ιατρικές υπηρεσίες για να προτείνουν τις αναγκαίες εργονομικές διευθετήσεις με στόχο την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή τους στους χώρους της εκπαίδευσης.

4. Στις περιπτώσεις που διαπιστώνεται διάσταση απόψεων με προηγούμενες ή μεταγενέστερες αξιολογήσεις οι ενδιαφερόμενοι έχουν δικαίωμα προσφυγής σε πενταμελή Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) που συγκροτείται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, η οποία αποτελείται από: Ένα(1) σχολικό σύμβουλο Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως συντονιστή, ένα (1) σχολικό σύμβουλο γενικής εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας.,για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ειδικότητας Φιλολόγων, έναν (1) ψυχολόγο του δημόσιου τομέα, έναν (1) εκπαιδευτικό ΠΕ 70 ή 71 ειδικής αγωγής για μαθητές πρωτοβάθμιας και ΠΕ 02 για μαθητές δευτεροβάθμιας και ένα (1) εμπειρογνώμονα μαθησιακών δυσκολιών που επιλέγει η οικογένεια Η αμοιβή αυτών γίνεται σύμφωνα με το ν 3205/2003.

5. Στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης Αττικής και κεντρικής Μακεδονίας, ορίζονται ως ΚΔΑΥ περιφέρειας τα Α΄ Αθήνας και Α΄ Θεσσαλονίκης αντίστοιχα. Οι επί πλέον ειδικότητες που προβλέπονταν στο Γ΄ ΚΔΑΥ που λειτουργούσε ως περιφερειακό, μεταφέρονται στο Α΄ ΚΔΑΥ. 5

6. Οι σχολικές μονάδες και οι επιτροπές εξετάσεων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις εισηγήσεις και τις προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις αξιολογικές εκθέσεις, που συντάσσουν

οι αρμόδιες υπηρεσίες. Τα ΚΔΑΥ ανάλογα με το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των μαθησιακών δυσκολιών προσδιορίζουν το χρόνο επαναξιολόγησης, που δεν μπορεί να είναι μικρότερος των τριών ετών, ή μη, ο οποίος αναγράφεται στη εκδοθείσα γνωμάτευση. Όταν η αξιολόγηση γίνεται σε μαθητές που φοιτούν στα Λύκεια οι εισηγήσεις ισχύουν μέχρι την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ρύθμιση αυτή ισχύει και για όσες γνωματεύσεις έχουν ήδη εκδοθεί.

7. Στις επιτροπές που συγκροτούνται για την εξέταση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Φυσικώς αδυνάτων) για τις εισαγωγικές πανελλαδικές εξετάσεις, παρίσταται ο σύμβουλος ειδικής αγωγής εκπαίδευσης, ή ο προϊστάμενος του οικείου ΚΔΑΥ ή οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε αυτό, για την παροχή διευκρινήσεων ή επεξηγήσεων σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όταν τους ζητηθούν από την αρμόδια επιτροπή.

8. α) Ιδρύονται πέντε νέα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), εκ των οποίων ένα στον Πειραιά με περιοχή ευθύνης τη Β΄ Διοικητική περιφέρεια Πειραιά, δύο στο νομό Δωδεκανήσου με έδρα την Κω και την Κάλυμνο, ένα στο νομό Κυκλάδων με έδρα τη Νάξο και ένα στο νομό Λέσβου με έδρα τη Λήμνο.

β) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται οι περιφέρειες αρμοδιότητας των ΚΔΑΥ που ιδρύονται.

γ) Σε κάθε ένα από τα παραπάνω ιδρυόμενα ΚΔΑΥ, εκτός αυτού του Πειραιά, τοποθετούνται και υπηρετούν:

Ένας (!) εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής ΠΕ 60 ή 61 (Νηπιαγωγών)

Ένας (1) εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 70 ή ΠΕ 71 (Δασκάλων)

Ένας(1) εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 02 (Φιλολόγων)

Ένας (1) κλάδου ΠΕ 23 (Ψυχολόγος)

Ένας (1) κλάδου ΠΕ 30 (Κοινωνικός Λειτουργός).

Ένας (1) Διοικητικός υπάλληλος κλάδου ΔΕ ως γραμματέας.

δ) Στο ΚΔΑΥ Πειραιά τοποθετούνται

Δύο (2) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κλάδου ΠΕ 60 ή 61 Νηπιαγωγών .

Τρεις (3) εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ 70 ή 71 Δασκάλων

Δυο(2) εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ 02 Φιλολόγων

Τρεις (3) Ψυχολόγοι ΠΕ 23

Τρεις (3) Κοινωνικοί Λειτουργοί ΠΕ 30

Ένας (1) Διοικητικός Υπάλληλος κλάδου ΔΕ ως Γραμματέας 6

Άρθρο 14^ο

Παιδαγωγική καθοδήγηση.

I . Σχολικοί σύμβουλοι ειδικής αγωγής

1. Οι **Σχολικοί σύμβουλοι ειδικής αγωγής**, επιλέγονται με τη διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και σύμφωνα με τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις,

2. Η παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση όλου του προσωπικού που υπηρετεί στις ΣΜΕΑΕ, είναι αρμοδιότητα των σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

3. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων γίνεται ανακατανομή των εκπαιδευτικών περιφερειών όταν με ΚΥΑ αυξάνονται ή μειώνονται οι θέσεις των σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

II. Τμήμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

1. Στο τμήμα Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης του Π.Ι. που ιδρύθηκε με το νόμο 2817/2000, συστήνονται δύο θέσεις συμβούλων ειδικής αγωγής, δύο θέσεις μόνιμων παρέδρων, ειδικότητας 14 ειδικής αγωγής, και 7 θέσεις παρέδρων με θητεία. Οι ειδικότητες των παρέδρων με θητεία προσδιορίζονται από την προκήρυξη που εκδίδεται για την πλήρωση των κενών θέσεων.

2. Για το διορισμό στις θέσεις συμβούλων και μόνιμων παρέδρων απαιτείται πτυχίο τμήματος Πανεπιστημίου της ημεδαπής ή ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής με διδακτορικό συναφές με το αντικείμενο της θέσης, τριετής προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑΕ και μία τουλάχιστον διετή θητεία στελέχους στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση..

3. Για το διορισμό στις θέσεις παρέδρων με θητεία απαιτείται πτυχίο τμήματος πανεπιστημίου της ημεδαπής ή ισότιμο πτυχίο ομοταγούς ιδρύματος της

αλλοδαπής, με μετεκπαίδευση διετούς διάρκειας στην ειδική αγωγή, στα διδασκαλεία των πανεπιστημίων ή σε αντίστοιχα της αλλοδαπής και μεταπτυχιακές σπουδές ειδικής αγωγής καθώς και πενταετής προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή (ΣΜΕΑ, ΤΕ, ή ΚΔΑΥ). Για τα λοιπά προσόντα και τη διαδικασία πλήρωσης των θέσεων εφαρμόζονται οι ισχύουσες διατάξεις για την πλήρωση θέσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και λαμβάνεται υπόψη η κατεύθυνση της μετεκπαίδευσης και των μεταπτυχιακών σπουδών, καθώς και η προϋπηρεσία σε αντίστοιχες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης..

4. Στην προκήρυξη πλήρωσης των θέσεων συμβούλου και μονίμου παρέδρου ορίζεται ότι οι επιλεγόμενοι πρέπει να έχουν διαφορετικές ειδikeύσεις. Για την πλήρωση των συνιστώμενων θέσεων έχουν εφαρμογή οι διατάξεις των άρθρων 25 και 26 του ν. 1566/1985, όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν.

5. Στις συνεδριάσεις του τμήματος ειδικής Αγωγής εκτός των εκπροσώπων που αναφέρονται στην παράγραφο 20 του άρθρου 2 του ν. 2817/2000 μετέχει ο προϊστάμενος της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής, και ένας εκπρόσωπος της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Ενώσεων Γονέων Ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΠΟΕΓΑΜΔ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Άρθρο 15

Εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

1. Η στελέχωση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, των τμημάτων ένταξης, και των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης και παροχής διδασκαλίας στο σπίτι, γίνεται από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σπουδές στην ειδική αγωγή, οι οποίοι τοποθετούνται, με τα ισχύοντα κριτήρια της γενικής εκπαίδευσης με μετάθεση, διορισμό, απόσπαση, ή αναπλήρωση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανήκουν στις διευθύνσεις ή τα γραφεία της αντίστοιχης βαθμίδας εκπαίδευσης.

2. Σε κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να μετατίθενται εκπαιδευτικοί που ανήκουν οργανικά σε σχολικές μονάδες της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι κάτοχοι:

α) διδακτορικού διπλώματος, ή τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

β) τίτλου διετούς μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση στα Διδασκαλεία της

ημεδαπής ή αναγνωρισμένου τίτλου της αλλοδαπής,

γ) πτυχίου παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής, ή τομέα παιδαγωγικού τμήματος στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση ή τμήματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής κατεύθυνσης εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες. 15

ε) πιστοποιητικού ότι παρακολούθησε επιτυχώς σεμινάριο Επιμόρφωσης - Εξειδίκευσης ετήσιας διάρκειας (τουλάχιστον τριακοσίων ωρών) σε μια εκ των κατηγοριών της ειδικής αγωγής, εφόσον το πρόγραμμα έχει οργανωθεί από επίσημο κρατικό φορέα.με την προϋπόθεση να έχει τριετή διδακτική προϋπηρεσία σε δομές της ειδικής αγωγής.(ΣΜΕΑΕ-ΚΔΑΥ) Οι αιτήσεις αυτών εξετάζονται στις περιπτώσεις που δεν καλύπτονται οι θέσεις με τους κατόχους τίτλων σπουδών των περιπτώσεων α,β και γ της ίδιας παραγράφου.

στ) Με πενταετή διδακτική προϋπηρεσία σε δομές ειδικής αγωγής.

Οι παράγραφοι ε και στ ισχύουν μόνο για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ζ) Είναι εκπαιδευτικοί με μόνιμη αναπηρία άνω του 67% Κωφοί, τυφλοί και κινητικά ανάπηροι

η) Είναι γονείς παιδιών με αναπηρία 67 % και άνω (κωφά, τυφλά ,κινητικά ανάπηρα, νοητικά καθυστερημένα, όσα βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και πολλαπλών αναπηριών), ύστερα από σχετική πιστοποίηση των αρμόδιων διαγνωστικών υπηρεσιών.

3, Στις απομένουσες μετά τις μεταθέσεις κενές οργανικές θέσεις διορίζονται α) οι περιλαμβανόμενοι στους πίνακες επιτυχόντων διαγωνισμού κλάδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του παρόντος νόμου, ο οποίος διαγωνισμός διεξάγεται από τον ΑΣΕΠ, κατά σειρά επιτυχίας των εχόντων τα

ειδικά τυπικά προσόντα των κλάδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ΠΕ 61, ΠΕ71, ΠΕ 11.01 και β) οι περιλαμβανόμενοι στους πίνακες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, εφόσον ανταποκρίνονται στις επιταγές του παρόντος νόμου ως προς τα προσόντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και κατά τα ισχύοντα για τη λοιπή εκπαίδευση ποσοστά διορισμού από κάθε κατηγορία.

4. Όταν δεν καλύπτονται τα κενά με μετάθεση ή διορισμό, αποσπώνται κατά προτεραιότητα εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν τα προβλεπόμενα προσόντα της παραγράφου 2 του παρόντος άρθρου ή προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑΕ ή ΚΔΑΥ τουλάχιστον ενός διδακτικού έτους

5. Εφόσον υπάρχουν ανάγκες που δεν καλύπτονται με μετάθεση, διορισμό, απόσπασση ή συμπλήρωση ωραρίου, προσλαμβάνονται αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν :

α) τα προσόντα τοποθέτησης σε ΣΜΕΑ, με μετάθεση ή διορισμό

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσλαμβάνονται και πτυχιούχοι ΦΠΨ, ΦΠ, ΦΚΣ εφόσον έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον 120 ώρες μαθημάτων ειδικής αγωγής σε προπτυχιακό επίπεδο.

. Στην περίπτωση επιμόρφωσης- εξειδίκευσης, λαμβάνονται υπόψη μόνο αν το πρόγραμμα έχει υλοποιηθεί από επίσημο κρατικό φορέα Αν δεν καλύπτονται οι θέσεις με τα παραπάνω προσόντα προσλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη του ενός διδακτικού έτους η οποία αποκτήθηκε από πρόσληψη στην ειδική αγωγή μέσω του ενιαίου πίνακα αναπληρωτών. Αυτοί κατατάσσονται τελευταίοι στον πίνακα. Σε περίπτωση εξάντλησης των πινάκων και ύπαρξης κενών αυτά καλύπτονται από τον ενιαίο πίνακα γενικής εκπαίδευσης.

β) μόνιμη αναπηρία σε ποσοστό τουλάχιστον 67% και εφόσον αυτή δεν οφείλεται σε θέματα ψυχικής υγείας. Διαπιστώνεται από πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια υγειονομική επιτροπή, η οποία επισημαίνει ότι κρίνονται ικανοί για την εκτέλεση των καθηκόντων τους ως εκπαιδευτικοί.

Για την πρόσληψή τους συντάσσονται δυο πίνακες. Ο πίνακας Α με υποψήφιους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με αναπηρία στον οποίο πινάκα προηγούνται όσοι έχουν επί πλέον τυπικά προσόντα τοποθέτησης στην ειδική αγωγή και ο Πίνακας

Β με τους εκπαιδευτικούς που έχουν τα τυπικά προσόντα τοποθέτησης σε ΣΜΕΑ. Από τον Πίνακα Α προσλαμβάνεται ποσοστό 30 % επί 16 του συνόλου των προσλήψεων από κάθε κλάδο και η τοποθέτησή τους γίνεται κατά το δυνατόν , σε αντίστοιχες με την αναπηρία σχολικές μονάδες.

Η κατάταξη στους πίνακες γίνεται κατά κλάδο και ειδικότητα και με βάση το σύνολο των μορίων που συγκεντρώνουν από τα μοριοδοτούμενα κριτήρια, τα οποία καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (τίτλοι σπουδών, επιτυχία στο διαγωνισμό ΑΣΕΠ που διενεργείται για την ειδική αγωγή εκπαίδευση, προϋπηρεσία, οικογενειακή κατάσταση κ.α.). Με την ίδια απόφαση καθορίζονται οι προϋποθέσεις, και η διαδικασία πρόσληψής τους. Στον πίνακα Β συντάσσονται ξεχωριστοί υποπίνακες με εξειδίκευση στον αυτισμό και όσων έχουν πιστοποιητικό επάρκειας στην ελληνική νοηματική ή τη γραφή Braille, οι οποίοι προσλαμβάνονται σε αντίστοιχα με την εξειδίκευση σχολεία ή προγράμματα.

6. Κατά την προσωρινή ή οριστική τοποθέτηση σε κενές οργανικές θέσεις μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), προηγούνται εκπαιδευτικοί που είναι άτομα με μόνιμη αναπηρία τουλάχιστον 67% (κωφοί , τυφλοί και κινητικά ανάπηροι) σε αντίστοιχες σχολικές μονάδες και σε ποσοστό που δεν υπερβαίνει το 20 % των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε αυτές. Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών από μετάθεση σε κενές οργανικές θέσεις γίνεται σύμφωνα με το σύνολο των μορίων τους.

7. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, της παροχής διδασκαλίας στο σπίτι και της παράλληλης στήριξης, για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου και με εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής δύνανται να προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο και σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άλλων σχολείων.

Στα ΣΜΕΑΕ που φοιτούν μαθητές οι οποίοι ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού τοποθετούνται κατά προτεραιότητα εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν σπουδές ή εξειδίκευση στον αυτισμό.

8. Εκπαιδευτικοί που κατέχουν οργανική θέση σε ΣΜΕΑΕ και υπηρετούν σε αυτές και δεν έχουν μετεκπαίδευση ή άλλο τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή, έχουν προτεραιότητα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης που υλοποιούνται από τον ΟΕΠΕΚ ή είναι προγράμματα χρηματοδοτούμενα από το ΕΠΕΑΚ.

9. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μετεκπαιδεύονται στα διδασκαλεία ειδικής αγωγής υποχρεούνται να υπηρετήσουν την ειδική αγωγή τουλάχιστον τέσσερα διδακτικά έτη. Η υποχρέωση αυτή δεν περιορίζει το δικαίωμα στον εκπαιδευτικό τη συμμετοχή του σε αξιολογήσεις στελεχών εκπαίδευσης Όσοι συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης- εξειδίκευσης, χρηματοδοτούμενα από το ΕΠΕΑΕΚ οφείλουν να υπηρετήσουν την ειδική αγωγή τουλάχιστον τρία διδακτικά έτη και κυρίως στον τομέα που εξειδικεύτηκαν.

Άρθρο 16°

Τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα ΚΔΑΥ

1. Στα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) τοποθετούνται με μετάθεση,

απόσπαση ή αναπλήρωση εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Στις θέσεις των κλάδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής των ΚΔΑΥ μετατίθενται εκπαιδευτικοί από τους κλάδους ΠΕ 60 ή 61 (νηπιαγωγών), ΠΕ 70 ή 71 (δασκάλων) και κατά προτίμηση ΠΕ 02 (φιλολόγων) και ΠΕ 03 μαθηματικών, οι οποίοι έχουν τα προβλεπόμενα προσόντα διορισμού και τοποθέτησης σε ΣΜΕΑΕ με 3/ετή τουλάχιστον προϋπηρεσία σε αυτές.

Οι απομένουσες μετά τις μεταθέσεις κενές θέσεις καλύπτονται με απόσπαση, για ένα σχολικό έτος, από εκπαιδευτικούς με τα παραπάνω προσόντα ή τριετή προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑ ή διετή σε ΚΔΑΥ και υπηρετούν σε δημόσια σχολεία. Τα εναπομείναντα κενά καλύπτονται με αναπλήρωση, για ένα διδακτικό έτος, από εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων ειδικής αγωγής ή κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στην ειδική αγωγή. 17

3. Οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, στα ΚΔΑΥ γίνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από πρόταση των κεντρικών υπηρεσιακών Συμβούλιων ΚΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ και ΥΣΕΕΠ κατά περίπτωση, με εισήγηση της διεύθυνσης ειδικής αγωγής του ΥΠΕΠΘ.

4. Ο χρόνος της απόσπασης των εκπαιδευτικών και των μελών του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ) στα ΚΔΑΥ υπολογίζεται στην οργανική τους θέση και η θητεία τους με οποιαδήποτε σχέση (οργανικά ή αποσπασμένου), λογίζεται και προσμετράται ως διδακτική εκπαιδευτική υπηρεσία.

Άρθρο 17°

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

1. Για τη στελέχωση των ΚΔΑΥ, των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προσλαμβάνεται ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ)

2. Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ανήκει στους παρακάτω κλάδους:

Κλάδος ΠΕ 21 (Θεραπευτών του λόγου)

Κλάδος ΠΕ 22 (Επαγγελματικών Συμβούλων) Σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού

Κλάδος ΠΕ 23 (Ψυχολόγων)

Κλάδος ΠΕ 24 (Παιδοψυχιάτρων)

Κλάδος ΠΕ 25 (Σχολικών Νοσηλευτών)

Κλάδος ΠΕ 26 (Θεραπευτών του Λόγου)

Κλάδος ΠΕ 28 (Φυσικοθεραπευτών)

Κλάδος ΠΕ 29 (Εργοθεραπευτών)

Κλάδος ΠΕ 30 (Κοινωνικών Λειτουργιών)

Κλάδος ΠΕ 31 Εξειδικευμένο α). στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών

β). Στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης των τυφλών,

γ). Στη νοηματική γλώσσα των κωφών.

3. Τυπικά προσόντα διορισμού στον εισαγωγικό βαθμό των κλάδων της προηγούμενης παραγράφου ορίζονται ως εξής:

α) **Του κλάδου ΠΕ 21 Θεραπευτών του λόγου:** Πτυχίο θεραπευτών του λόγου πανεπιστημίου. της ημεδαπής, ή ισότιμο της αλλοδαπής και αναγνώριση επαγγελματικής ισοτιμίας από το ΚΕΣΥ.

β) **Του Κλάδου ΠΕ22 Επαγγελματικών Συμβούλων:** Σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού όπως αυτά ορίζονται στην παράγραφο 4 του άρθρου 3 του ν 3149/2003 (ΦΕΚ 141/τΑ/10-6-2003)

γ) **Του Κλάδου ΠΕ 23 Ψυχολόγων:** Πτυχίο τμήματος ψυχολογίας πανεπιστημίου της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής και άδεια ασκήσεως επαγγέλματος. Προηγούνται οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη σχολική - εκπαιδευτική ψυχολογία ή στην ειδική αγωγή.

δ) **Του Κλάδου ΠΕ 24 Παιδοψυχιάτρων :** Πτυχίο ιατρικής σχολής της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής με ειδικότητα την Παιδοψυχιατρική.

ε) **Του Κλάδου ΠΕ 25 Σχολικών Νοσηλευτών:** Πτυχίο νοσηλευτικής, ή επισκεπτών υγείας, ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ΑΕΙ-ΤΕΙ της ημεδαπής, ή αντίστοιχο και ισότιμο της αλλοδαπής. Για τους πτυχιούχους ΤΕΙ είναι απαραίτητη η παιδαγωγική κατάρτιση από την 18 ΑΣΠΑΙΤΕ ή πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών, ή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή, ή στην κοινοτική νοσηλευτική ή στη δημόσια υγεία.

στ) **Του Κλάδου ΠΕ 26 Θεραπευτών του Λόγου:** Πτυχίο θεραπευτών του λόγου πανεπιστημίου ή ΤΕΙ της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής και παιδαγωγική κατάρτιση από την ΑΣΠΑΙΤΕ ή πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών, ή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή.

Οι προσλήψεις θεραπευτών του λόγου, γίνονται εφεξής και από τους δυο κλάδους ΠΕ 21 και ΠΕ 26. Οι θέσεις όμως στις σχολικές μονάδες δεν διαχωρίζονται οργανικά και οι τοποθετήσεις καλύπτονται ενιαία.

ζ) **Του Κλάδου ΠΕ 28 Φυσικοθεραπευτών** (εργασιοθεραπευτών ν.2817/2000): Πτυχίο τμήματος Φυσικοθεραπευτών ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής και παιδαγωγική κατάρτιση

από την ΑΣΠΑΙΤΕ ή παιδαγωγικών σπουδών, ή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή.

η) **Του Κλάδου ΠΕ 29 Εργοθεραπευτών:** Πτυχίο τμήματος Εργοθεραπευτών, ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής και παιδαγωγική κατάρτιση από την ΑΣΠΑΙΤΕ ή πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών, ή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή.

θ) **Του Κλάδου ΠΕ 30 Κοινωνικών Λειτουργιών:** Πτυχίο τμήματος κοινωνικής εργασίας ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ΑΕΙ-ΤΕΙ της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής. Για τους πτυχιούχους ΤΕΙ, απαραίτητη η παιδαγωγική κατάρτιση από την ΑΣΠΑΙΤΕ ή πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών, ή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή.

ι) **Του Κλάδου ΠΕ 31** Πτυχίο παιδαγωγικών τμημάτων, τομέων ή κατεύθυνσης στην ειδική Αγωγή , ή πτυχίο ανθρωπιστικών ή κοινωνικών επιστημών της ημεδαπής ή αντίστοιχο και ισότιμο της αλλοδαπής με μεταπτυχιακή εξειδίκευση:

- Στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών
- Στην κινητικότητα των τυφλών και
- Στη νοηματική γλώσσα των κωφών.

4. Οι παραιτήσεις και οι αυτοδίκαιες απολύσεις των παραπάνω κλάδων που υπηρετούν στα ΚΔΑΥ και τις ΣΜΕΑ γίνονται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 53 του ν. 2721/1999 και του άρθρου 13 του ν. 3149/2003

(www.pesea.gr/SxNomou.htm) Αύγουστος 2008.

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ

- 1) Δημοτική Βιβλιοθήκη, Μαιζώνος 110, Πάρτα, τηλ.2610224813, Fax. 2610623873.
- 2) Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Πάτρας, τηλ. 2610969621, FAX.2610969673
- 3) Βιβλιοθήκη Α.Τ.Ε.Ι Πάτρας, Μεγάλου Αλεξάνδρου, Πάτρα, Τηλ. 2610369057, FAX.2610369085
- 4) Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Βόλου, Αργοναυτών, και Φιλελλήνων, Βόλος, Τηλ.2421074891, FAX, 2421074851

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Ημερομηνία: 10/03/2010

Αρ. Πρωτοκόλλου: 2507

Προς: Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων Ελλάδας – Κύπρου

Κοινοποίηση: Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης Ελλάδας – Κύπρου

ΘΕΜΑ: Χορήγηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας στα Δημοτικά Σχολεία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες

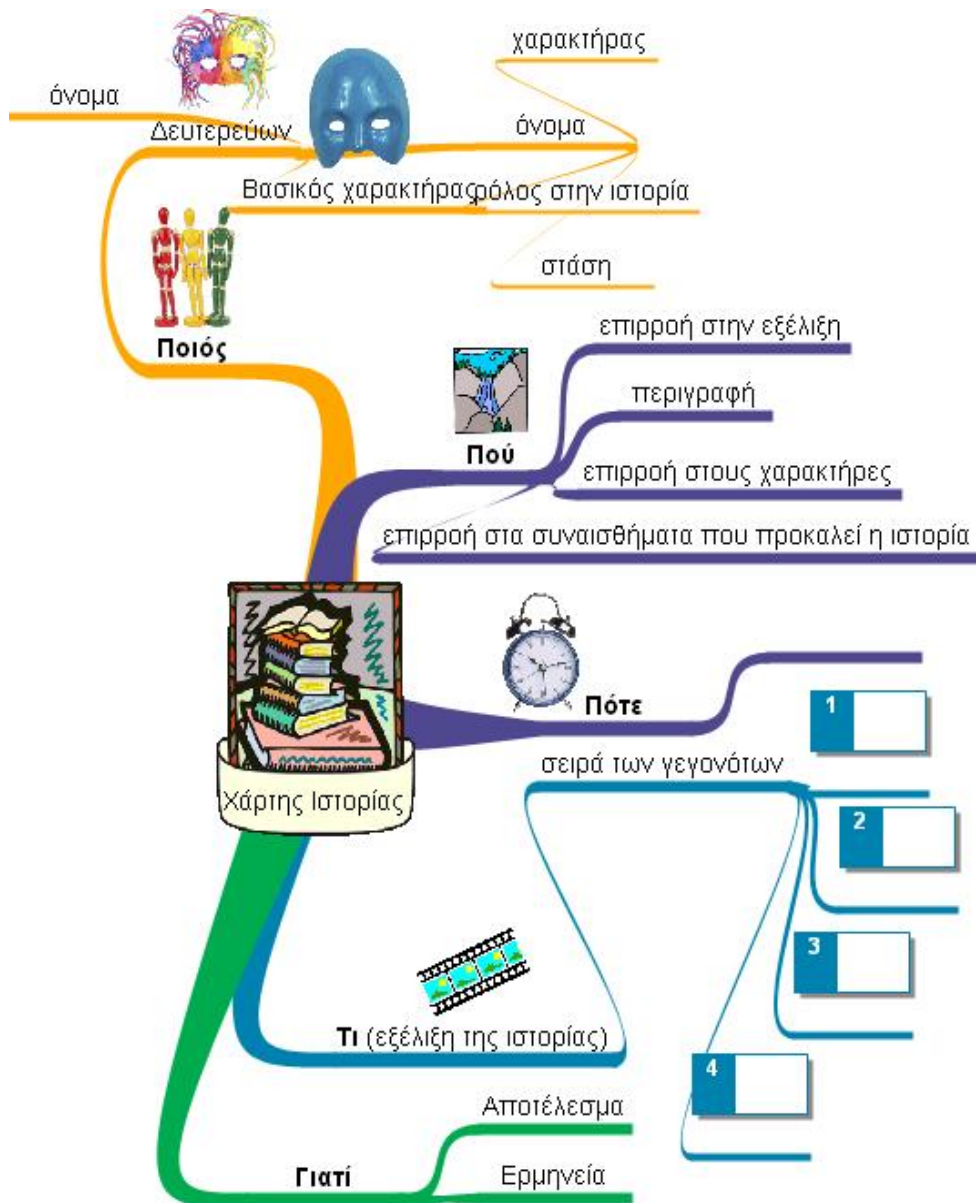
Αξιότιμοι Κύριοι,

Είμαστε φοιτήτριες του Α.Τ.Ε.Ι Πάτρας, της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας. Βρισκόμαστε στα πλαίσια της Πτυχιακής μας εργασίας και πραγματοποιούμε μια έρευνα με θέμα «*Μαθησιακές Δυσκολίες και Τρόποι Αντιμετώπισης από τους Εκπαιδευτικούς*».

Με την επιστολή αυτή θα θέλαμε να ζητήσουμε την άδειά σας για την εύκολη πρόσβασή μας στο Σχολείο σας, έτσι ώστε να διερευνήσουμε το θέμα μας μοιράζοντας ερωτηματολόγια, με σκοπό την σύγκριση των γνώσεων για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τον τρόπο αντιμετώπισης τους, από τους Εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων Ελλάδας και Κύπρου.

Παρακαλούμε όπως απαντήσετε στο άμεσο χρονικό διάστημα των 10 ημερών στα τηλέφωνα 6982310586 για Ελλάδα και 99919840 για Κύπρο.

Με εκτίμηση
Πολυχρονιάδου Μελπομένη
Χαραλάμπους Μαρία



Σχήμα 1.
Χάρτης ιστορίας (χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα inspiration)