

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Έρευνα μέσω χορήγησης ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για την ανάδειξη των συχνότερα εμφανιζόμενων συμπτωμάτων των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές σχολικής ηλικίας.»

« Survey that examines the most common symptoms of learning disabilities at school-age children through administration of questionnaire at primary school teachers. »

**ΚΑΠΠΑ ΚΥΡΙΑΚΗ ,ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΑ ANNA
ΠΑΤΡΑ /2016**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ.5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ.....	σελ.6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.7
1) ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΣ.....	σελ.7
1.1 ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	σελ.10
1.2 ΤΑΞΙΝΟΜΙΣΗ ΚΑΙ ΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	σελ.12
1.3 ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	σελ.17
1.4 ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	σελ.20
1.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	σελ.22
1.5.1 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ-ΕΙΔΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ- ΔΥΣΛΕΞΙΑ	σελ.22
1.5.1.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	σελ.22
1.5.2 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	σελ.23
1.5.2.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	σελ.24
1.5.2.1.1 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ.24
1.5.2.1.2 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΟΜΗ.....	σελ.25
1.5.2.1.3 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ.....	σελ.25
1.5.2.1.4 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ.....	σελ.25
1.5.3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ- ΔΥΣΑΡΙΘΜΗΣΙΑ.....	σελ.25
1.5.3.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.....	σελ.26
1.5.4 ΕΙΔΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ.....	σελ.26
1.5.4.1 ΕΥΠΑΘΕΙΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ.....	σελ.26
1.5.4.2 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	σελ.27

1.5.4.3	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ.....σελ.	27
I)	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΣΗ.....σελ.	29
2.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΣΗ.....σελ.	29
2.1	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΕΛΛΕΙΜΑ.....σελ.	31
II)	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....σελ.	32
3.1	ΣΚΟΠΟΣ.....σελ.	32
3.2	ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....σελ.	32
3.3	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....σελ.	33
3.4	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....σελ.	34
3.5	ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑσελ.	35
3.6	ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ.....σελ.	35
3.7	ΔΕΙΓΜΑσελ.	36
3.7.1	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ.....σελ.	36
3.7.2	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ.....σελ.	36
3.7.3	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΝΤΑΠΟΚΤΙΣΗΣ.....σελ.	37
IV)	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑσελ.	38
4.1	ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣσελ.	38
4.2	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑσελ.	39
4.3	ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣσελ.	40
4.3.1	ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΡΟΧΗ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ, ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ ΣΕ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ , ΥΠΑΡΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ.....σελ.	40
4.3.2	ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΠΠΕΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝσελ.	42

4.3.3 ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΩΝ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΩΝ.....σελ.44	σελ.44
4.3.4 ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝσελ.46	σελ.46
4.3.5 ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΛΑΘΩΝ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣσελ.48	σελ.48
4.3.6 ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΩΝ ΧΩΡΟΧΡΟΝΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥσελ.49	σελ.49
4.3.7 ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑσελ.50	σελ.50
4.3.8 ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΑΝΑΛΟΓΙΑΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΑ.....σελ.51	σελ.51
4.3.9 ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ...σελ.51	σελ.51
4.3.10 ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....σελ.52	σελ.52
4.3.11 ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΦΟΡΕΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ.....σελ.53	σελ.53
V) ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....σελ.54	σελ.54
5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΑΝΑΛΥΣΗ.....σελ.54	σελ.54
5.1.1 ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ.....σελ.54	σελ.54
5.1.2 ΠΑΡΟΧΗ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ, ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ ΣΕ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ ΚΑΙ ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗσελ.55	σελ.55
5.1.3 ΣΥΧΝΟΤΕΡΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....σελ.55	σελ.55
5.1.3.1 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ.....σελ.55	σελ.55
5.1.3.2 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΛΑΘΗσελ.55	σελ.55
5.1.3.3 ΛΑΘΗ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣσελ.56	σελ.56
5.1.3.4 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟΧΡΟΝΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟσελ.56	σελ.56
5.1.3.5 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑσελ.56	σελ.56

5.1.4 ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ	σελ.57
5.1.4.1 ΦΥΛΟ	σελ.57
5.1.4.2 ΗΛΙΚΙΑ	σελ.57
5.1.5 ΦΟΡΕΑΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	σελ.57
VI) ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ	σελ.59
6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	σελ.59
6.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ	σελ.62
6.2.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	σελ.62
6.2.2 ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ	σελ.62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ.65
ΠΑΡΑΣΤΗΜΑ	σελ.68

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της πτυχιακής μας εργασίας, ήταν η παρουσίαση των πιο συχνά εμφανιζόμενων, σε μαθητές σχολικής ηλικίας, χαρακτηριστικών συμπτωμάτων που εμπίπτουν στις επιμέρους κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών. Επιπροσθέτως εκτιμήθηκε η ικανότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να τα εντοπίζουν, διερευνώντας έτσι το επίπεδο γνώσεων τους σχετικά με τις διαταραχές που εκδηλώνονται στα πλαίσια μαθησιακών δυσκολιών. Τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε, διερευνήθηκαν επιπλέον, ώστε να αποκαλύψουν περεταίρω πληροφορίες. Συνοπτικά συλλέχθηκαν στοιχεία σχετικά με το κατά πόσο υπάρχουν παιδιά που παρακολουθούν Λογοθεραπευτή για τις μαθησιακές δυσκολίες, το κατά πόσο παρέχεται ολοήμερο πρόγραμμα στα σχολεία, το αν οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους γονείς να αποζητήσουν Λογοθεραπευτική βοήθεια όποτε κρίνουν ότι είναι αναγκαία, το κατά πόσο υπάρχει πιστοποιημένη διάγνωση από αρμόδιο φορέα, και αν ναι ο προσδιορισμός του φορέα, όπως επίσης η αναλογία αγοριών-κοριτσιών καθώς και το ηλικιακό φάσμα στα πλαίσια συχνότητας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, που ορίζεται ως θεωρητικό, γίνεται αναφορά σε διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί ανά καιρούς καθώς και σε τομείς στους οποίους αντανακλάται η γενική συμπτωματολογία των μαθησιακών διαταραχών. Εν συνεχεία, παρά τις αντιφατικές απόψεις στο θέμα της κατηγοριοποίησης, γίνεται μια προσπάθεια διαχωρισμού των διαφορετικών ειδών των μαθησιακών δυσκολιών και των συνόδων χαρακτηριστικών τους, ανάλογα με τους τομείς στους οποίους εντοπίζεται το πρόβλημα και ακολουθεί η ταξινόμηση των διαγνωστικών κριτηρίων, βάση προσεγγίσεων τόσο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας όσο και της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας. Στην πορεία η έρευνα αναπτύσσεται με απόψεις θεωρητικού και ερευνητικού περιεχομένου, οι οποίες αφορούν τη φύση και τα γενικά χαρακτηριστικά, που εντοπίζονται στις διαταραχές των μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη συσχέτιση και τον τρόπο που επηρεάζουν οι μαθησιακές δυσκολίες πτυχές στη ζωή του παιδιού πέρα από τη μάθηση, όπως είναι η πεποίθηση κινήτρων, τα συμπεριφορικά προβλήματα αλλά και συναισθηματική εξέλιξη. Ακόμα, παραχωρούνται επιδημιολογικές εκτιμήσεις που στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αποκαλύπτουν πληροφορίες σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών στο μαθητικό πληθυσμό ανάλογα με τις διαφορετικές χώρες, το φύλο, τους τομείς διαταραχών καθώς και αναφορές σε σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα. Στο δεύτερο τμήμα, το ερευνητικό, σύμφωνα με τις απαντήσεις των 105 εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, αναλύονται τα χαρακτηριστικά συμπτώματα που εντοπίστηκαν σε παιδιά της τάξης τους, τα οποία θα μπορούσαν να υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες. Στον τομέα συμπεριφορικών συμπτωμάτων η πραγματοποίηση μάθησης με σχετική καθυστέρηση επικράτησε σε υψηλό ποσοστό ενώ στον τομέα της ανάγνωση ξεχώρισε η άρρυθμη, αργή και αβέβαιη ανάγνωση χωρίς συνεχή ροή. Στον τομέα της γραφής και ορθογραφίας συχνή ήταν η εμφάνιση βασικών ορθογραφικών λαθών και στον τομέα των μαθηματικών, η αδυναμία στην απομνημόνευση των πινάκων πολλαπλασιασμού συναντήθηκε συχνότατα. Ακόμη στον τομέα του χωροχρονικού προσανατολισμού εμφανιζόταν συχνά το χαρακτηριστικό της αδυναμίας στο να μάθουν την ώρα αλλά και η δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της σειράς σε ακολουθίες. Συμπερασματικά λοιπόν βάση των ευρημάτων είναι εμφανές ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σημαντικά και άμεσα τους τομείς που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης, συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται απαραίτητος στη σχολική ζωή ενός παιδιού.

SUMMARY

The purpose of the current survey, was to present the most common symptoms that fall into the different types of learning disabilities, during the school age. In addition what was also evaluated was the teacher's ability to indicate those symptoms, by examining the level of their knowledge, regarding the disorders of learning disabilities. The data that resulted from the questionnaires, that were administered to the teachers of Primary Schools, were examined, in order to reveal extra information about whether the students go to Speech Therapy sessions, of whether there is an all-day program provided at the schools or not, whether the teachers encourage the parents to seek for Speech Therapy when they consider it to be necessary, whether there is a diagnosis certified from a competent body or not, and if so, to determine which competent body that is, the gender ratio of learning disabilities, and in what age scale are the learning disabilities most commonly found. In the first part, which is approached theoretically, different arguments are suggested about definitions, and about the different areas in which the general symptomatology of learning disabilities are found. Despite the different views on classification, an effort of distinguishing the different types of learning disabilities and their associated features, according to the areas in which the problem is identified, is made, and also a classification of diagnostic criteria, based on WHO and The American Psychiatric Company. Moreover, the survey is developed, with suggestions of theoretical and research content, that are related to the nature and the general features, that are found in the disorders of learning disabilities. Further information are given about the correlation and the ways in which the learning disabilities affect the different aspects of a child's life, despite their learning process, such as motivation, behavioral problems as well as emotional development. Epidemiological evaluations, that are based on research data, reveal information regarding the frequency at which the learning disabilities are found in the student population, in association with the different countries, the gender, the areas of disorders, as well as information about similar surveys, that have been conducted in Greece. At the second part, those alarming behaviors which could lead to learning disabilities, were analysed, based on the answers that were given by 105 teachers who participated in the survey and identified those behaviors in their classrooms. In the field of the behavioral symptoms the learning process that takes place slowly, won the greatest percentage, whilst at reading it was the slow, uncertain and without rhythm reading, that was found to be the most common symptom. In writing and spelling, most kids would make basic spelling mistakes, at mathematics it was the inability to remember the multiplication table that turned out to be of the most typical mistake amongst the students, and as far as the perception of the space-time orientation is concerned, most kids found it quite difficult to learn time, and to conceive the sense of sequence. As a conclusion, based on our findings, it is obvious that learning disabilities affect significantly and directly the areas that are related to the learning process. As a result it is profound, that the role of a teacher is considered to be significant during a child's school age.

Κεφάλαιο 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΕΝΝΟΙΑ & ΟΡΙΣΜΟΣ

Η σχολική επιτυχία αποτελεί τη βασικότερη επιδίωξη κάθε μαθητή, από τη στιγμή που εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον. Η προσδοκόμενη αυτή επιτυχία προσδιορίζει τόσο την ικανότητά του να διεκπεραιώνει τα καθήκοντα που του ανατίθενται, όσο και τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής, κυρίως από τους συνομήλικούς του. Ο συνειρμός «προσπάθεια – επιτυχία – αποδοχή» που δημιουργείται στον μαθητή, του τονώνει το αίσθημα αξιοσύνης, του προσφέρει συναισθηματική σταθερότητα προκειμένου να αντιμετωπίσει τις επερχόμενες αποτυχίες του, τον προσανατολίζει σταθερά προς την επιτυχία και τον γεμίζει με εμπιστοσύνη προς τον εαυτό του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Κρόκου, 2007).

Δε συμβαίνει όμως, το ίδιο με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ο συγκεκριμένος όρος, είναι γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις όποιες δυσκολίες μάθησης, χωρίς να εξετάζει τις αιτίες. Για τις μαθησιακές δυσκολίες, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί, χωρίς όμως να έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας.

Ο άνθρωπος που εισήγαγε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities) ήταν ο Αμερικανός Samuel Kirk (1963). Έγινε αμέσως αποδεκτός, λόγω του ότι ήταν γενικός, περιγραφικός και δεν έκανε καμία αναφορά σε πιθανή αιτιολογία (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιήθηκε επίσης πριν από περίπου 30 χρόνια, για τα παιδιά που έχουν δυσλεξία, ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία ή νευρολογικές νόσους, κινητικά προβλήματα, ειδικές διαταραχές στο διάβασμα και γενικά στη διανοητική απόδοση (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη, 1997).

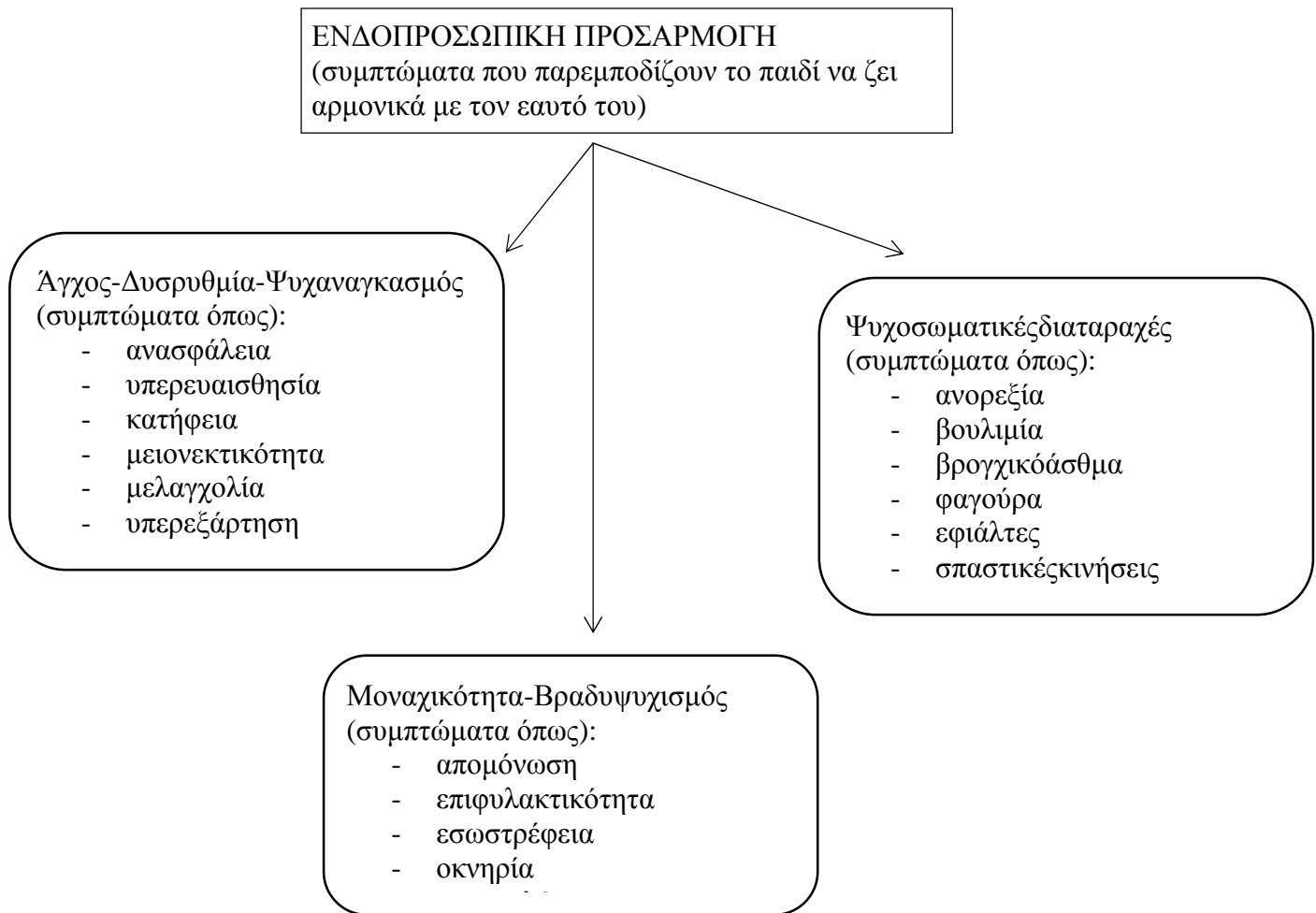
Μέχρι σήμερα, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε πως έχουν αναπτυχθεί πολλοί ορισμοί, στα πλαίσια της προσπάθειας ανάδειξης της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007; Παντελιάδου, 2009). Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών αντιμετωπίζουν διαφορετικού είδους και έντασης δυσκολίες σε σχολικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η πολυμορφική εμφάνιση αυτών των δυσκολιών, οφείλεται τόσο στην πολύπλοκη φύση τους, όσο και στην επιτυχή ή όχι ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία που τους παρέχεται (Πλωμαρίτου, 2010). Είναι φανερό πως αυτού του είδους οι δυσκολίες απευθύνονται σε έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθοριζόμενο αιτιολογικά (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη, 2000).

Απαριθμώντας μερικές από τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών, συναντάμε την συνεμφάνισή τους με χαμηλή νοημοσύνη, με οργανικούς, αισθητηριακούς ή ψυχολογικούς παράγοντες καθώς και με ειδικές διαταραχές της ανάπτυξης. Ενδέχεται, επίσης, να εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση, η διγλωσσία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης κ.ά. Ωστόσο, κάποιες φορές ενδέχεται να συνδέονται αιτιολογικά με το ίδιο το σχολείο, τη μαθησιακή διαδικασία ή με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τις προσδοκίες του μαθητή. Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες αυτές δε θεωρούνται αποτέλεσμα των προαναφερθέντων συνθηκών ή επιρροών (National Joint Committee on Learning Difficulties, 1991).

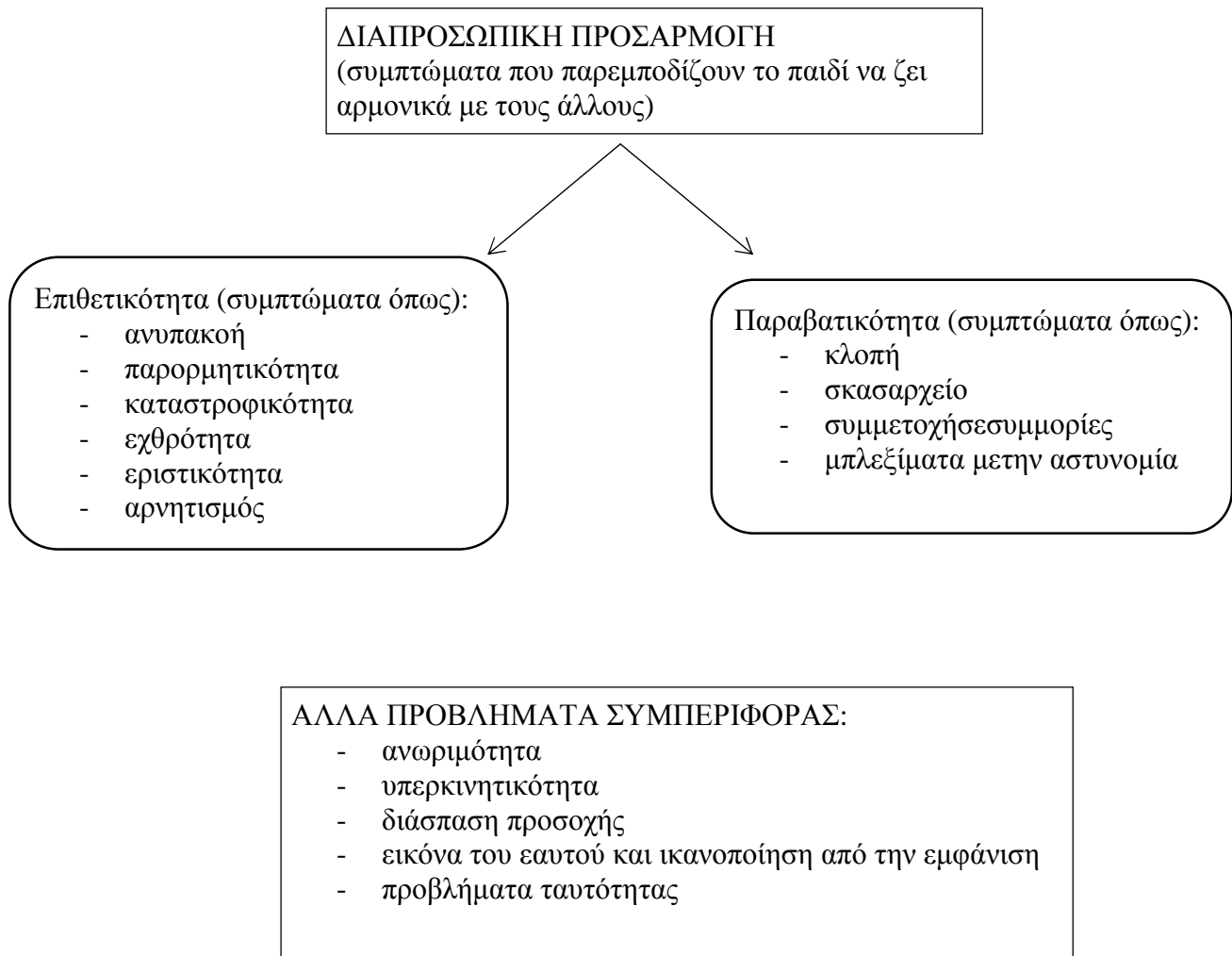
Πρόκειται για δυσκολίες απροσδόκητες, μη αναμενόμενες, καθώς το άτομο, θεωρητικά, διαθέτει τις βασικές δεξιότητες για την κατάκτηση των προς μάθηση αντικειμένων μέσα στα πλαίσια των γενικότερων επιδόσεών του σε άλλους γνωστικούς τομείς. Δεν περιλαμβάνει παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, ως αποτέλεσμα, κυρίως, οπτικών, ακουστικών ή κινητικών μειονεξιών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή πολιτισμικά μειονεκτικού περιβάλλοντος (Bender, 2004). Οι

δυσκολίες αυτές είναι μόνιμες και ταλαιπωρούν το άτομο, παρά τους πιθανούς υποβοηθητικούς χειρισμούς του περιβάλλοντος.

Σήμερα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως τις καθορίζει η NJCLD στις ΗΠΑ, είναι ένα σύνολο διαταραχών που εκδηλώνονται σε μία ή περισσότερες από τις βασικές λειτουργίες που αφορούν στην αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν και τις βασικές σχολικές δεξιότητες. Τα παιδιά που εκδηλώνουν τέτοιου είδους διαταραχές, παρουσιάζουν ατέλειες στο διάβασμα, την ομιλία, τη γραφή, το συλλαβισμό / ορθογραφία ή στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, δυσκολίες στην κινητική δεξιότητα και δυσχέρειες στην ενδοπροσωπική ή διαπροσωπική προσαρμογή (σχήμα 1,2) (Κανδαράκης, 2004; Κρόκου, 2007; Παντελιάδου, 2009).



Σχήμα 1. Ενδοπροσωπική προσαρμογή (Κανδαράκης, 2004)



Σχήμα 2: Διαπροσωπική προσαρμογή & άλλα προβλήματα συμπεριφοράς (Κανδαράκης, 2004).

Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, προσαρμόστηκαν στις θεωρίες και το πλαίσιο αυτών που τις διατύπωσαν. Ακριβώς λόγω της φύσης τους, οι ειδικοί που ασχολούνται με αυτές προέρχονται από διάφορες επιστήμες, όπως αυτές της ψυχολογίας, της νευρολογίας, της ψυχιατρικής, της εκπαίδευσης, της παθολογίας του λόγου και της ομιλίας, κ.λ.π. Καθεμιά από αυτές τις επιστήμες εστιάζει σε διαφορετικές όψεις των μαθησιακών δυσκολιών, με αποτέλεσμα τη διατύπωση ποικίλων θεωριών - συχνά διαμετρικά αντίθετων μεταξύ τους - σε ό,τι αφορά στην αιτιολογία, τη διάγνωση και τη θεραπευτική τους αντιμετώπιση. Μέχρι σήμερα έχουν χρησιμοποιηθεί πάνω από σαράντα ορισμοί για τον προσδιορισμό των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για τα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα που έχουν κατά καιρούς σχεδιαστεί για τα παιδιά αυτά (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ενδεικτικά, θα ακολουθήσουν μερικοί από αυτούς.

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες», πρώτος τον εισήγαγε ο Samuel Kirk το 1963. Ο συγκεκριμένος, λοιπόν, ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με τον εξής τρόπο: «Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του

γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις, όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία, κ.λπ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες». Ο Kirkκαταλήγει ότι: «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Αθανασιάδη, 2001; Καυκούλα, 2010; Παντελιάδου, 2009; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς, που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965): «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρωση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες» (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Συνοψίζοντας, η γενικότερη εικόνα του πεδίου του ορισμού των ΜΔ¹, είναι πως οι περισσότερες προσπάθειες βελτίωσής του στη σχετική βιβλιογραφία, καταλήγουν σχεδόν πάντα στη δημιουργία ορισμών «δι' αποκλεισμού». Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να σχετίζονται με αισθητηριακά προβλήματα (όπως ακοής και όρασης) ή με χαμηλή νοημοσύνη και δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα δυσμενών περιβαλλοντικών επιδράσεων. Θα πρέπει να διαχωριστούν από τους ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία, αν και συχνά όλοι αυτοί συνυπάρχουν και αλληλοεπηρεάζονται. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Εν κατακλείδι, αυτό που θα μπορούσαμε να σημειώσουμε για όλους τους ορισμούς είναι ότι τα κοινά τους στοιχεία αποτελούνται από την ασυμμετρία ή ανισομέρεια μεταξύ των ικανοτήτων των παιδιών καθώς και από τη διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και επίδοσης (Lerner, 2003).

1.1 ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες σε κάποιους ή σε όλους από τους παρακάτω τομείς (Μάρκου, 1998; Αναστασίου, 1998; Βογινδρούκας, 2004; Singleton, 2003):

1. Οπτική διάκριση. Τα παιδιά με ΜΔ δυσκολεύονται στο να συγκρατούν στο νου τους την εικόνα τόσο των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους, όσο και των προτάσεων. Επίσης, είναι πιθανό να δυσκολεύονται στην αναγνώριση των λεπτών διαφορών μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Πολλά γράμματα τα βλέπουν καθρεπτικά όπως και λέξεις, ή από δεξιά προς τα αριστερά και δυσκολεύονται να θυμηθούν την ορθογραφία τους. Οι διαταραχές της οπτικής αντίληψης ανευρίσκονται σε ποσοστό περίπου 10%.

2. Φωνολογική ενημερότητα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν μικρή συνειδητότητα του ρυθμού, της συλλαβικότητας και των φυσικών διακοπών στον προφορικό και γραπτό λόγο. Εμφανίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση και παραγωγή ήχων (π.χ. φωνηέντων), στο

¹ΜΔ= Μαθησιακές Δυσκολίες

συγκερασμό και την κατάτμηση, λάθη κατά την προφορά πολυσύλλαβων ή μη οικείων λέξεων, αντιστροφές γραμμάτων ή/και αριθμών, αδύνατη αίσθηση ομοιοκαταληξίας.

3. Καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου ή/και φωνολογικές δυσκολίες. Πρόκειται για δυσκολία στην ακουστική διάκριση, η οποία μπορεί να επηρεάσει την ακουστική μνήμη ακολουθιών. Δυσκολία παρουσιάζεται επίσης στην ανεύρεση του ονόματος γνωστών αντικειμένων κατά την προφορική ομιλία και δυσκολίες στις ξένες γλώσσες.

4. Αλληλουχία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να μπερδεύουν ή να χάνουν τη σειρά των γραμμάτων, λέξεων ή ψηφίων. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται στην αντίληψη των εννοιών της σειράς και της διαδοχής. Επομένως, παρουσιάζουν δυσκολίες με την ακολουθία των γραμμάτων της αλφαβήτου, των ημερών της εβδομάδας, των μηνών και των εποχών του έτους, των τηλεφωνικών αριθμών και του πολλαπλασιασμού.

5. Οργάνωση και προσανατολισμός στο χώρο και χρόνο. Τα παιδιά με ΜΔ μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο. Συγκεκριμένα, έχουν δυσκολίες στις προμαθηματικές έννοιες «πάνω-κάτω», «δεξιά-αριστερά», «μπρος-πίσω» καθώς, και στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Αποτέλεσμα των δυσκολιών αυτών, θεωρείται η αδυναμία να ξεχωρίζει, όταν βλέπει μία μορφή ή ένα σχήμα, ποια πλευρά είναι πάνω, ποια κάτω, ποια δεξιά ή ποια αριστερά κ.τ.λ. Επιπλέον, επικρατεί σύγχυση κατά την εκτέλεση πολύπλοκων εντολών προσανατολισμού, δυσκολία κατά τη γραφή, δυσκολία στη τοποθέτηση γραφημάτων στο χώρο, δυσκολία στις χρονικές ακολουθίες και χρονικές έννοιες. Για παράδειγμα, η εκμάθηση της ώρας γίνεται με σχετική καθυστέρηση. Παρατηρείται επίσης, έλλειψη οργάνωσης σε διάφορες δραστηριότητες, όπως είναι η προετοιμασία του σχολικού σακιδίου, του δωματίου, των παιχνιδιών, του διαβάσματος ή μιας εργασίας κ.τ.λ.

6. Βραχυπρόθεσμη μνήμη. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία στην ονομασία και ετικετοποίηση, έχουν αργούς ρυθμούς όσον αφορά στο να ονομάσουν γράμματα, αντικείμενα, χρώματα και εικόνες. Την ίδια στιγμή, άλλα αδυνατούν να διατηρήσουν σύνθετες πληροφορίες για περισσότερο από ένα μικρό χρονικό διάστημα. Επίσης, δε μπορούν να θυμηθούν ένα σύνολο οδηγιών –ειδικά στη σωστή σειρά– ούτε μία ιστορία ή μία ακολουθία γεγονότων. Κατ'επέκτασιν, έχουν δυσκολία στο να θυμηθούν αυτά που άκουσαν από το δάσκαλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

7. Κινητικές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτής της ομάδας πιθανόν να έχουν δυσκολίες στη γραφή, καθώς είναι ασυνήθιστα αρυθμική και ανεξέλεγκτη, δυσανάγνωστη και μη αρμονική, αδέξια ή χονδροειδής. Επίσης, πολλά από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν αδεξιότητα κινήσεων, π.χ. περπατούν γρήγορα και γυρισμένα προς τα εμπρός, τρέχουν, σκοντάφτουν, περπατούν ακατάστατα χωρίς να συντονίζουν στο βάδισμα το δεξί χέρι με το αριστερό πόδι. Πιο χαρακτηριστική όμως είναι η δυσκολία στις λεπτές κινήσεις. Πιο συγκεκριμένα, στη ζωγραφική, στο γράψιμο και στο κόψιμο με το ψαλίδι, καθώς τα παιδιά αυτά δε μπορούν να κόψουν ένα χαρτί με χαραγμένη ευθεία γραμμή και αρχίζουν συνέχεια από την αρχή. Επίσης, τα γράμματα τους κάθε φορά διαφέρουν. Ολοκληρώνοντας, ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών, είναι ότι γράφουν «σφιχτά» και πατούν το μολύβι με πάρα πολλή δύναμη.

8. Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Κυριότερες από τις δυσκολίες, είναι αυτές της δόμησης μιας περίληψης του κειμένου που διάβασαν, της αντιγραφής κειμένων (μπορεί να είναι ικανά να συλλαβίσουν γράμμα-γράμμα μία λέξη, αφού σκεφτούν πρώτα, αλλά να κάνουν λάθος όταν τη γράφουν σα μέρος ενός ολοκλήρου κειμένου), των ορθογραφικών λαθών, της καθρεπτικής γραφής (ε-3, ρ-9, αχ-χα) και της σύνταξης γραπτής παραγράφου.

Εκτός από τα παραπάνω βασικά χαρακτηριστικά είναι πιθανό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να συναντήσουν μια σειρά συνοδών χαρακτηριστικών, τα οποία δε συνυπάρχουν ταυτόχρονα όλα σε ένα παιδί, αλλά μερικά από αυτά.

Επιπλέον, τα παιδιά αυτά είναι πιθανόν να αναπτύξουν έντονα ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Αναγνωστάκη, Μαυρομάτη, 1995). Ο συγκεκριμένος τομέας θα συζητηθεί εκτενέστερα στο κεφάλαιο 1.4.

1.2 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ & ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Όπως συμβαίνει και με τον προσδιορισμό ενός ενιαίου ορισμού σχετικά με τις ΜΔ, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς την κατηγοριοποίησή τους. Αυτό συμβαίνει για το λόγο ότι οι μελετητές, ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης (π.χ. γενεσιουργοί παράγοντες, μορφές εκδήλωσης τους κ.α.) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Οι ΜΔ διακρίνονται σε ορισμένες κατηγορίες ανάλογα με το που εντοπίζεται η δυσκολία. Οι κατηγορίες αυτές διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι τα εξής (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010):

- Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία.
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (Δυσαναγνωσία).
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην γραπτή έκφραση-ορθογραφία (Δυσορθογραφία).
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά-αριθμητική (Δυσαριθμησία).

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 1994), οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και ταξινομούνται ως εξής:

(F81.0) Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης

Περιλαμβάνονται: «Ανάδρομη ανάγνωση» (ανάγνωση προς τα πίσω).

Αναπτυξιακή δυσλεξία.

Ειδική καθυστέρηση της ανάγνωσης.

Εξαιρούνται:

αλεξία ΜΚΑ².

δυσλεξία ΜΚΑ.

δυσχέρειες ανάγνωσης δευτεροπαθώς των συναισθηματικών διαταραχών

(F81.1) Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού

Περιλαμβάνονται: ειδική καθυστέρηση του συλλαβισμού (χωρίς διαταραχή της ανάγνωσης)

Εξαιρούνται:

αγραφία ΜΚΑ.

δυσχέρειες συλλαβισμού: • που σχετίζονται με διαταραχή της ανάγνωσης.

²ΜΚΑ=Μη Καθοριζόμενη Αλλιώς

- που οφείλονται σε ανεπαρκή διδασκαλία.

(F81.2) Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων

- Περιλαμβάνονται: Αναπτυξιακή(ό):
- αδυναμία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων.
 - αριθμητική διαταραχή.
 - σύνδρομο Gerstmann.
-

- Εξαιρούνται: αδυναμία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων ΜΚΑ.
- αριθμητικές δυσκολίες:
- που σχετίζονται με διαταραχή της ανάγνωσης ή του γραμματισμού.
 - που οφείλονται σε ανεπαρκή διδασκαλία.

(F81.3) Μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων

- Εξαιρούνται: ειδική:
- διαταραχή των αριθμητικών δεξιοτήτων.
 - διαταραχή της ανάγνωσης.
 - διαταραχή του συλλαβισμού των λέξεων.

(F81.8) Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων

- Περιλαμβάνονται: Αναπτυξιακή διαταραχή έκφρασης του γραπτού λόγου.

(F81.9) Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη.

- Περιλαμβάνονται: Ανικανότητα απόκτησης γνώσεων ΜΚΑ.
- Μαθησιακή:
- ανικανότητα ΜΚΑ.
 - διαταραχή ΜΚΑ.

Διαγνωστικά κριτήρια (WHO,1994) :

1. Πρέπει να υπάρχει κλινικά σημαντικός βαθμός διαταραχής σε κάποια συγκεκριμένη σχολική δεξιότητα.
2. Η διαταραχή πρέπει να είναι συγκεκριμένη, με την έννοια ότι δε θα εξηγείται αποκλειστικά από νοητική καθυστέρηση ή από μικρότερες διαταραχές στη γενική νοημοσύνη.
3. Η διαταραχή πρέπει να είναι αναπτυξιακή, με την έννοια ότι θα είναι παρούσα κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων και όχι να εμφανιστούν αργότερα κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης.
4. Δεν πρέπει να υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι μπορούν να παρέχουν μία επαρκή αιτία για αυτές ακριβώς της σχολικές δυσκολίες.
5. Οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων δεν πρέπει να είναι ακριβώς λόγω μη διορθωμένων οπτικών ή ακουστικών διαταραχών.

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με την αναθεωρημένη ταξινόμηση της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-IVR (APA, 2004), οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως μαθησιακές διαταραχές (πρώην διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων) και ταξινομούνται στις ακόλουθες κατηγορίες:

(315.00) Διαταραχή της ανάγνωσης

Διαγνωστικά κριτήρια:

A. Η αναγνωστική επιτυχία, όπως μετριέται μέσα από τη χορήγηση μεμονωμένων σταθμισμένων δοκιμασιών όσον αφορά στην αναγνωστική ακρίβεια ή κατανόηση, είναι ουσιαστικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, των μετρήσεων της νοημοσύνης του και την ηλικιακά κατάλληλη εκπαίδευση.

B. Το εμπόδιο στο κριτήριο A συνδέεται σημαντικά με τη σχολική επιτυχία ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες.

Γ. Εάν μία αισθητηριακή ανεπάρκεια είναι παρούσα, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως σχετίζονται με αυτήν.

(315.1) Διαταραχή των μαθηματικών

Διαγνωστικά κριτήρια:

A. Η μαθηματική ικανότητα, όπως μετριέται μέσα από τη χορήγηση μεμονωμένων σταθμισμένων δοκιμασιών, είναι ουσιαστικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, των μετρήσεων της νοημοσύνης του και την ηλικιακά κατάλληλη εκπαίδευση.

B. Το εμπόδιο στο κριτήριο A συνδέεται σημαντικά με τη σχολική επιτυχία ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που απαιτούν μαθηματικές δεξιότητες.

Γ. Εάν μία αισθητηριακή ανεπάρκεια είναι παρούσα, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως σχετίζονται με αυτήν.

(315.2) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Διαγνωστικά κριτήρια:

A. Οι γραπτές δεξιότητες, όπως μετριοούνται μέσα από τη χορήγηση μεμονωμένων σταθμισμένων δοκιμασιών (ή λειτουργικών αξιολογήσεων των γραπτών δεξιοτήτων), είναι ουσιαστικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, των μετρήσεων της νοημοσύνης του και την ηλικιακά κατάλληλη εκπαίδευση.

B. Το εμπόδιο στο κριτήριο A συνδέεται σημαντικά με τη σχολική επιτυχία ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων (για παράδειγμα, γραφή γραμματικά ορθών προτάσεων και οργάνωση παραγράφων).

Γ. Εάν μία αισθητηριακή ανεπάρκεια είναι παρούσα, οι δυσκολίες στη δεξιότητα γραπτής έκφρασης είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως σχετίζονται με αυτήν.

(315.9) Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Η συγκεκριμένη κατηγορία είναι για διαταραχές στη μάθηση που δε συναντούν κανένα από τα κριτήρια για καμία συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή. Αυτή η κατηγορία ίσως να περιλαμβάνει τα προβλήματα και των τριών πεδίων (ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση) που όλα μαζί σχετίζονται σημαντικά με τη σχολική επιτυχία ακόμα και αν η επίδοση στις μετρήσιμες δοκιμασίες του κάθε πεδίου ξεχωριστά δεν είναι ουσιαστικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, των μετρήσεων της νοημοσύνης του και την ηλικιακά κατάλληλη εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την ταξινόμηση της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-V (APA, 2013), οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή και ταξινομούνται ως εξής:

(f81.0) Διαταραχή στην ανάγνωση:

ακρίβεια στην ανάγνωση
ρυθμός ή ευχέρεια ανάγνωσης
αναγνωστική κατανόηση

Σημείωση: Η **Δυσλεξία** είναι ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε ένα μοτίβο μαθησιακών δυσκολιών που χαρακτηρίζονται από προβλήματα στην ακρίβεια και την ευχέρεια αναγνώρισης λέξεων, στη φτωχή αποκωδικοποίηση και στη φτωχή ικανότητα ορθογραφίας. Εάν η δυσλεξία χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει αυτό το συγκεκριμένο μοτίβο δυσκολιών, είναι σημαντικό επίσης να προσδιοριστούν τυχόν επιπρόσθετες δυσκολίες που είναι παρούσες, όπως δυσκολίες με την αναγνωστική κατανόηση ή το μαθηματικό συλλογισμό.

(f81.1) Διαταραχή στη γραπτή έκφραση:

ακρίβεια στην ορθογραφία
ακρίβεια στη γραμματική και τη στίξη
σαφήνεια ή οργάνωση της γραπτής έκφρασης

(f81.2) Διαταραχή στα μαθηματικά:

έννοια των αριθμών

απομνημόνευση αριθμητικών δεδομένων

ακριβής υπολογισμός

ακριβής μαθηματικός συλλογισμός

Σημείωση: Η **Δυσαριθμησία** είναι ένας εναλλαντικός όρος που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε ένα μοτίβο δυσκολιών που χαρακτηρίζονται από προβλήματα επεξεργασίας αριθμητικών πληροφοριών, εκμάθησης αριθμητικών δεδομένων και εκτέλεσης υπολογισμών με ακρίβεια και ευχέρεια. Εάν η δυσαριθμησία χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει αυτό το συγκεκριμένο μοτίβο μαθηματικών δυσκολιών, είναι σημαντικό επίσης να προσδιοριστούν τυχόν επιπρόσθετες δυσκολίες που είναι παρούσες, όπως δυσκολίες με το μαθηματικό συλλογισμό ή την ακρίβεια στο συλλογισμό μίας λέξης.

Διαγνωστικά κριτήρια(DSM-V,2013)

A. Δυσκολίες στη μάθηση και τη χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως υποδεινώνονται από την παρουσία τουλάχιστον ενός από τα ακόλουθα συμπτώματα, τα οποία εμμένουν για τουλάχιστον 6 μήνες, παρά την πρόβλεψη των παρεμβάσεων που στοχεύουν σε αυτές τις δυσκολίες:

1. Ανεπαρκής ή αργή και κοπιώδης προσπάθεια ανάγνωσης λέξεων (για παράδειγμα, λαθασμένη μεγαλοφώνως ανάγνωση ή αργή και διστακτική, συχνά μαντεύουν τις λέξεις, δυσκολία στη βολιδοσκόπηση των λέξεων).
2. Δυσκολία στην κατανόηση του νοήματος αυτών που διαβάζουν (για παράδειγμα, μπορεί να διαβάζουν το κείμενο με ακρίβεια αλλά να μην κατανοούν την αλληλουχία, τις σχέσεις, τα συμπεράσματα ή το βαθύτερο νόημα του τι διαβάζουν).
3. Δυσκολίες στην ορθογραφία (για παράδειγμα, ίσως να προσθέτουν, να παραλείπουν ή να υποκαθιστούν φωνήεντα ή σύμφωνα).
4. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (για παράδειγμα, κάνουν πολλαπλά γραμματικά ή λάθη στίξης μέσα στις προτάσεις, παρουσιάζουν φτωχή οργάνωση παραγράφου, η γραπτή έκφραση των ιδεών στερείται σαφήνειας).
5. Δυσκολίες στην εκμάθηση αριθμητικών εννοιών, αριθμητικών δεδομένων ή αριθμητικών υπολογισμών (για παράδειγμα, έχουν φτωχή κατανόηση των αριθμών, του μεγέθους αυτών και των σχέσεων, μετρούν με τη βοήθεια των δακτύλων προκειμένου να προσθέσουν ένα ψηφίο, αντί να ανακαλέσουν το μαθηματικό δεδομένο όπως οι συνομήλικοί τους).
6. Δυσκολίες με τους μαθηματικούς συλλογισμούς (για παράδειγμα, σοβαρή δυσκολία στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών, δεδομένων, ή διαδικασιών προκειμένου να λύσουν ποσοτικά προβλήματα).

B. Οι επηρεασμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι ουσιαστικά και ποσοτικά κάτω από τις προσδοκώμενες για τα άτομα της ίδιας χρονολογικής ηλικίας, και προκαλούν σοβαρή αλληλεπίδραση με την ακαδημαϊκή ή την επαγγελματική απόδοση, ή με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως έχουν επιβεβαιωθεί από τη χορήγηση μεμονωμένων τυποποιημένων επιτυχών μετρήσεων και την ολοκληρωμένη κλινική αξιολόγηση.

Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες ξεκινούν κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, αλλά ενδέχεται να μη γίνουν εντελώς εμφανείς μέχρι οι απαιτήσεις για αυτές τις επηρεασμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες, να υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες του ατόμου (για παράδειγμα, σε χρονομετρημένες δοκιμασίες, ανάγνωση ή γραφή μακροσκελών περίπλοκων

αναφορών με περιορισμένο χρόνο εκπλήρωσης, υπερβολικά βαριές ακαδημαϊκές αποστολές).

Δ. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εξηγούνται καλύτερα από τις διανοητικές δυσκολίες, τη μη διορθωμένη οπτική ή ακουστική οξύτητα, άλλες διανοητικές ή νευρολογικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας, ή από την ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία.

Σημείωση: Τα 4 διαγνωστικά κριτήρια πρέπει να πληρούνται βασιζόμενα σε μία κλινική εικόνα από το ιστορικό του ατόμου (αναπτυξιακό, ιαρικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό), τις σχολικές αναφορές και ψυχο-εκπαιδευτικές αξιολογήσεις.

Προσδιορισμός παρούσας σοβαρότητας:

Ήπια: κάποιες μαθησιακές δυσκολίες σε ένα ή δύο πεδία, αλλά αρκετά ήπιας σοβαρότητας που το άτομο ίσως να είναι ικανό να τις αντισταθμίσει ή να λειτουργήσει επαρκώς όταν παρέχεται και η κατάλληλη στέγαση ή υπηρεσίες υποστήριξης, ειδικά κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων.

Μέτρια: έντονες μαθησιακές δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα πεδία, έτσι το άτομο είναι απίθανο να αποκτήσει επάρκεια χωρίς κάποια χρονικά διαστήματα ενταντικής και εξειδικευμένης διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Ορισμένα καταλύματα ή υπηρεσίες υποστήριξης τουλάχιστον σε ένα μέρος της ημέρας στο σχολείο, στο χώρο εργασίας ή στο σπίτι πιθανό να χρειάζονται προκειμένου να ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες με ακρίβεια και αποτελεσματικά.

Σοβαρή: σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, επηρεάζοντας αρκετά ακαδημαϊκά πεδία, έτσι το άτομο είναι απίθανο να κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες χωρίς συνεχιζόμενη εξειδικευμένη και εξατομικευμένη εντατική διδασκαλία για τα περισσότερα από τα σχολικά χρόνια. Ακόμα και με μία σειρά κατάλληλων καταλυμάτων ή υπηρεσιών στο σπίτι, το σχολείο ή το χώρο εργασίας, το άτομο ίσως να μην είναι ικανό να ολοκληρώσει όλες τις δραστηριότητες αποτελεσματικά.

1.3 ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν ως ασθένεια τον 20^ο αιώνα. Στα μέσα της δεκαετίας του '90, οι Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούνται πλέον ως ένα από τα μεγάλα και σοβαρά προβλήματα των δυτικών κοινωνιών. Υπολογίζεται ότι παρουσιάζονται σε ποσοστό που ανέρχεται τουλάχιστον στο 20% του μαθητικού πληθυσμού, εκφράζοντας έτσι το ανησυχητικό μέγεθος του προβλήματος (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005). Από τη μελέτη αυτού του θέματος σε διάφορα ορθογραφικά συστήματα, προκύπτει ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιπροσωπεύουν μια αναλογία του σχολικού πληθυσμού, η οποία δικαιολογημένα προκαλεί ανησυχία στους ενδιαφερόμενους γονείς, αλλά και στους φορείς της εκπαίδευσης (Καρβούνης, 2007).

Ένα κοινό σημείο αναφοράς όλων των ερευνητών, αποτελεί επίσης, το γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να παρουσιάζονται πολύ πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια (Αθανασιάδη, 2001; Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005; Καρβούνης, 2007; Καυκούλα, 2010; Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000; Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών στον παιδικό πληθυσμό δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια λόγω των δυσκολιών που έχουν σχέση με τον

ορισμό αυτών, τη διάγνωσή τους, τον τρόπο προσέγγισής τους, καθώς και με τα δείγματα των ερευνών. Ποικίλλει από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή ως αποτέλεσμα τόσο των διαφορετικών διαγνωστικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται, όσο και των πόρων που διατίθενται για την αντιμετώπισή τους (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ενδεικτικά, μερικά από τα ποσοστά των παιδιών που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες είναι τα ακόλουθα: Αγγλία 14%, Γαλλία 14%, Η.Π.Α. 15%, Καναδάς 16% και Ελλάδα 15% (Μήτσιου – Δάκτυλα, 2009).

Ο APA υποστηρίζει μέσω του DSM 5 (2013), πως η επικράτηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όσον αφορά στα ακαδημαϊκά πεδία της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών είναι 5%-15% ανάμεσα στα παιδιά σχολικής ηλικίας συμπεριλαμβανομένων των διαφορετικών γλωσσών και κουλτούρας. Η επικράτηση στους ενήλικες είναι άγνωστη, αλλά φαίνεται να κινείται γύρω στο 4%.

Είναι γενικά αποδεκτό το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορούμενα δεδομένα ανάμεσα σε μελέτες σχετικά με τον υπολογισμό των διαταραχών μάθησης. Υπολογίζεται ότι γύρω στο 15% των παιδιών σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης αν και διαθέτουν φυσιολογική νοημοσύνη και έχουν δεχθεί επαρκή εκπαίδευση. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν μειωμένη απόδοση σε μία ή περισσότερες σχολικές δραστηριότητες, όπως στην ανάγνωση, στη γραφή ή στην αριθμητική. Αναφέρεται ότι ένα στα πέντε παιδιά δυσκολεύεται να μάθει να διαβάσει. Αν και τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά τελικά μαθαίνουν να διαβάζουν, πολλά συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες και δεν αποκτούν ποτέ φυσιολογική ροή στην ανάγνωση. Η αναγνωστική ικανότητα στην Γ' Δημοτικού είναι προγνωστικός παράγοντας για τη μακροπρόθεσμη σχολική επιτυχία ενός παιδιού. Το 75% των παιδιών με δυσαναγνωσία που δεν διαγιγνώσκεται πριν την Γ' τάξη, συνεχίζουν να έχουν προβλήματα στην Γ' Γυμνασίου και λιγότερα από 2% συνεχίζουν σε ανώτερη εκπαίδευση, μετά το Λύκειο. Περίπου 50% των παιδιών που βρίσκονται σε ειδική εκπαίδευση έχουν μαθησιακές δυσκολίες και 80% από αυτά έχουν αναγνωστική δυσκολία (Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2007).

Η διαταραχή της ανάγνωσης αποτελεί μείζον κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η συχνότητά της υπολογίζεται ανάμεσα στο 5% έως 17% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Είναι επομένως, μία από τις πιο συχνές νεύρο-αναπτυξιακές διαταραχές, με αναλογία αρρένων προς θήλειες 2:1 έως 3:1 (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Έχει βρεθεί συχνότερη σε παιδιά που προέρχονται από μειονότητες καθώς και σε αυτά που προέρχονται από οικογένειες που λαμβάνουν οικονομική βοήθεια. Γίνεται σαφές λοιπόν, ότι πολλά παιδιά έχουν αναγνωστικές δυσκολίες λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων (οικονομική ανέχεια, χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας, έλλειψη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, ανεπαρκής διδασκαλία) (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005; Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2007). Μελέτες επιβεβαιώνουν ότι υπάρχουν δύο βασικοί τύποι αναγνωστικής δυσκολίας, ο ένας που έχει γενετική βάση (δυσλεξία) και ο δεύτερος που οφείλεται σε περιβαλλοντικές επιδράσεις, και ο οποίος εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα (Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2007).

Από όλα τα παραπάνω, φαίνεται πως οι ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης αφορούν στο μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και συχνά επικαλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις ειδικές δυσκολίες των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης. Η διαταραχή της ανάγνωσης, αντιπροσωπεύει σχεδόν τέσσερις από τις πέντε υποθέσεις μαθησιακών διαταραχών. Η επικράτηση της διαταραχής της ανάγνωσης στις ΗΠΑ εκτιμάται γύρω στο 4% στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Την ίδια στιγμή, μικρότερη εμφάνιση και επικράτηση της διαταραχής της ανάγνωσης μπορεί να βρεθεί σε άλλες χώρες που χρησιμοποιούνται αυστηρότερα κριτήρια (APA, 2005).

Επιδημιολογικές έρευνες για τη συχνότητα της ειδικής δυσκολίας των μαθηματικών δεν υπάρχουν. Έχει όμως, διαπιστωθεί ότι σε κλινικό δείγμα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η δυσκολία των μαθηματικών αφορά στο 1/5 περίπου των παιδιών. Αυτή η αναλογία μεταφράζεται ποσοστιαία ως το 1% περίπου του πληθυσμού των μαθητών (Τρίγκα-

Μερτίκα, 2010). Σε αντίθεση, έρχονται σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Αγγλία και στην Αμερική, σύμφωνα με τις οποίες, η συχνότητα στην οποία εμφανίζονται οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην αρίθμηση και τις αριθμητικές πράξεις, κυμαίνεται περίπου στο 12% με 15% του πληθυσμού. Άλλες μελέτες, οι οποίες περιορίστηκαν στην εκτίμηση του ποσοστού του πληθυσμού που πάσχει από δυσαριθμησία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ποσοστό αυτό είναι της τάξης του 6% περίπου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Σε ότι αφορά στην ειδική μαθησιακή δυσκολία της γραπτής έκφρασης, είναι δύκολο να καθοριστεί για το λόγο ότι πολλές μελέτες εστιάζουν στην επικράτηση των μαθησιακών διαταραχών χωρίς προσεκτικό διαχωρισμό σε συγκεκριμένες διαταραχές της ανάγνωσης, των μαθηματικών ή της γραπτής έκφρασης. Ωστόσο, φαίνεται πως αυτή από μόνη της εμφανίζεται πολύ σπάνια. Ωστόσο, συχνά συνυπάρχει με άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες (APA, 2005). Αν όμως, συνεκτιμήσουμε τα υψηλά ποσοστά (8-15%) των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στη γλωσσική τους ανάπτυξη, καθώς επίσης και τα σχετικά υψηλά ποσοστά των δυσκολιών ανάγνωσης, τα οποία αναφέρθηκαν πιο πάνω, τότε θα πρέπει να υπολογίσουμε πως οι δυσκολίες της γραπτής έκφρασης αφορούν τουλάχιστον το 10% του μαθητικού πληθυσμού. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον αγγλόφωνο, κυρίως, κόσμο, ο αριθμός των ατόμων που συναντούν δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου φαίνεται ότι είναι ακόμη μεγαλύτερος από τον αριθμό όσων έχουν προβλήματα με την ανάγνωση. Αναφέρεται ότι οι μαθητές με προβλήματα στη γραφή αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα η οποία αντιστοιχεί στο 10% με 34% των μαθητών. Η πλειονότητά τους, μάλιστα, υποφέρει από δυσκολίες μάθησης. Αν στις ειδικές δυσκολίες μάθησης προστεθούν και τα συνήθη προβλήματα ορθογραφίας και διατύπωσης καθώς και οι αδυναμίες στην έκφραση, τότε το ποσοστό αυτών που έχουν δυσχέρειες στη γραφή, αυξάνεται ακόμη πιο πολύ (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Σε σχετική επισκόπηση ορισμένων μελετών αναφέρονται εκτιμήσεις για τις περιπτώσεις της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας που κυμαίνονται μεταξύ 4-5% του σχολικού πληθυσμού. (Καρβούνης, 2007). Σύμφωνα, όμως, με τα κριτήρια του ICD-10 μόνο το 2-4% περίπου των μαθητών παρουσιάζουν ειδική αναπτυξιακή ή εξελικτική δυσλεξία (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997).

Διαταραχές μάθησης πολύ συχνά ανευρίσκονται και σε άλλα μέλη της οικογένειας από γενιά σε γενιά. Υποστηρίζεται ότι η εμφάνιση υψηλών ποσοστών διαταραχών του λόγου, της ανάγνωσης, του συλλαβισμού και της γραφής, που παρατηρείται στους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, εξηγείται με την παραδοχή της ύπαρξης ενός επικρατούντος τρόπου κληρονομικότητας.

Μελέτες διδύμων έδειξαν ότι η επικράτηση των διαταραχών μάθησης στα μέλη των οικογενειών τους, ήταν πολύ υψηλότερη από εκείνη του γενικού πληθυσμού και ότι υπήρχε υψηλός δείκτης συμφωνίας για Μαθησιακές Δυσκολίες σε μονοζυγωτικούς διδύμους, σε σύγκριση με τους διζυγωτικούς.

Συνεχίζοντας, υποστηρίζεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται περισσότερο στα παιδιά των πόλεων απ' ότι των αγροτικών περιοχών. Μια σωστή μεθοδολογικά έρευνα στη Μ. Βρετανία, έδειξε ότι τα παιδιά των μεγάλων αστικών κέντρων παρουσίαζαν 2,5 φορές περισσότερο Μαθησιακές Δυσκολίες από τα παιδιά των αγροτικών περιοχών. Ειδικότερα, η ειδική καθυστέρηση της ανάγνωσης συναντάται στο 10% του σχολικού πληθυσμού των αστικών περιοχών του Λονδίνου, ιδιαίτερα των φτωχών συνοικιών, σε αντίθεση με το 4% του σχολικού πληθυσμού της αγροτικής περιοχής Isle of Wight. Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται πολύ συχνότερα στους παραπτωματικούς εφήβους, παρά στο γενικό πληθυσμό. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Στην Ελλάδα, παρόλο που απαντάται συχνά το φαινόμενο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών, εντούτοις δεν έχουν προκύψει αξιόπιστα δεδομένα για τη συχνότητα εμφάνισής τους, καθώς δεν υπάρχουν ακριβείς πληροφορίες από πανελλήνιες μελέτες. Οι περισσότερες έρευνες, υποστηρίζουν ότι το πλήθος των ατόμων που εμφανίζουν μικρές, μέτριες ή μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση, αντιπροσωπεύει ποσοστό της τάξης του 10% έως 20% του γενικού πληθυσμού. Άλλοι ερευνητές όμως, ανεβάζουν το ποσοστό αυτό σε πολύ υψηλότερα επίπεδα. Ο Κυπριωτάκης τονίζει πως στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ανέρχεται ολοένα. Περίπου δέκα μαθητές ανάμεσα στους τριάντα μιας τάξης παρουσιάζουν ΜΔ (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ο Μαρσαλιώτης υπολογίζει ότι περίπου ένα από τα δέκα παιδιά που πηγαίνουν σχολείο έχει δυσκολίες στη μάθηση που οφείλονται σε αναπτυξιακές δυσκολίες, ενώ έχουν κανονική νοημοσύνη, φυσιολογικά αισθητήρια όργανα και φυσιολογικό εγκέφαλο και τους διαχωρίζει από τους μαθητές που η φύση δημιουργεί προβλήματα στη μάθηση. Σύμφωνα με άλλους ειδικούς, το ποσοστό των σοβαρών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (απόδοση στη μάθηση με καθυστέρηση 2 ετών περίπου) σε 4%-5%, ενώ των ήπιων (καθυστέρηση στην απόδοση 1 έτους περίπου) σε 10%-15%. Οι περισσότερες δυσκολίες, πάντως, σύμφωνα με πολλές έρευνες, εμφανίζονται στα γλωσσικά μαθήματα σε ποσοστό που φτάνει μέχρι και 80% από το συνολικό ποσοστό των παιδιών που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μολονότι τα αποτελέσματα των ερευνών συχνά διαφωνούν μεταξύ τους, τα υπάρχοντα ευρήματα, ακόμα και ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες, εμφανίζουν μια εντυπωσιακή συμφωνία. Προτάθηκε η υπόθεση ότι η σχετικά υψηλή συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, ενδέχεται να παρατηρείται σε παιδιά που μαθαίνουν αλφαβητικές γλώσσες και ότι τα προβλήματα ανάγνωσης είναι σχεδόν ανύπαρκτα στα παιδιά που μαθαίνουν γλώσσες των οποίων η γραφή χρησιμοποιεί ιδεογράμματα (π.χ. κινέζικα, γιαπωνέζικα) ή γλώσσες με πιο συστηματικές σχέσεις ήχου-συμβόλου (π.χ. κροατικά, φιλιανδικά). Τα πιο πρόσφατα ευρήματα δείχνουν ότι αν και τα προβλήματα ανάγνωσης δεν είναι τόσο συχνά στις ομάδες αυτές, εξακολουθούν να υπάρχουν. Ακόμα και μία συχνότητα 10% δηλώνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει να αντιμετωπίσει ένα αξιοπρόσεκτο πρόβλημα. Σύμφωνα με την εκτίμηση αυτή, τρία περίπου παιδιά σε κάθε τάξη, εκτός από τυχόν νοητικές ή κοινωνικές μειονεξίες ή συναισθηματικές διαταραχές, θα παρουσιάσουν και κάποια μαθησιακή δυσκολία (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

1.4 ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Με βάση την κλινική εμπειρία και τις επιδημιολογικές έρευνες, το είδος και η συχνότητα των εξελικτικών διαταραχών εξαρτώνται τόσο από την ηλικία, όσο και από το φύλο των παιδιών. Συγκεκριμένα, πολλαπλά ερευνητικά δεδομένα, αποδεικνύουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες, σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας (Καρβούνης, 2007). Η διαφορά επίδοσης ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια εκφράζεται με αναλογία τέσσερα προς ένα (4:1). Πιο συγκεκριμένα έχει βρεθεί πως το 60% έως το 80% των παιδιών, στα οποία γίνεται η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι αγόρια (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Παρόλα αυτά, είναι γεγονός πως οι διαδικασίες γνωμοδότησης μερικές φορές είναι μεροληπτικές, προς τους άνδρες, επειδή εκείνοι παρουσιάζουν περισσότερο συχνά συμπεριφορές διάσπασης σε σχέση με τις μαθησιακές διαταραχές. Η διαταραχή έχει βρεθεί να εμφανίζεται σχεδόν με ίση αναλογία στους άνδρες και τις γυναίκες όταν χρησιμοποιούνται πιο προσεκτικές διαγνωστικές διαπιστώσεις και πιο σκληρά κριτήρια, σε σχέση με την παραδοσιακή σχολική γνωμοδότηση και τις διαδικασίες διάγνωσης (APA, 2005).

Το παραπάνω ποσοστό, έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες και έρχεται σε συμφωνία με το διεθνές σύστημα ταξινόμησης του DSM – IV, το οποίο προτείνει τη σχέση 3:1 ή 4:1 σε βάρος των αγοριών, οδηγώντας στη διατύπωση της υπόθεσης ότι τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών στο γλωσσικό τομέα (AmericanPsychiatricAssociation, 2004). Σχεδόν η ίδια διαπίστωση επικρατεί και στο νέο DSM 5, όπου διαφαίνεται πως η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι περισσότερο συνήθης στα αγόρια παρά στα κορίτσια (αναλογία περίπου 2:1 με 3:1) και δε μπορεί να αποδοθεί σε παράγοντες όπως η διαπίστωση προκατάληψης, διαφοροποιήσεις στον ορισμό ή στις μετρήσεις, τη γλώσσα, την εθνικότητα ή το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Ωστόσο, ανεξάρτητα από το εύρος των διακυμάνσεων που παρατηρούνται, παραμένει σταθερή η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων σε ότι αφορά τη συχνότητα εμφάνισης συμπτωμάτων Μαθησιακών Δυσκολιών.(Καρβούνης, 2007).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες απαντώνται συχνότερα στα αγόρια, συσχετίζονται με τις περιγεννητικές ανωμαλίες, οι οποίες επίσης είναι περισσότερες σε αυτά.Ακόμα, βρέθηκε ότι τα αγόρια είναι περισσότερο εκτεθειμένα (από τα κορίτσια) στον κίνδυνο ελλιπούς προσαρμογής, ειδικά στην πρώτη και μέση παιδική ηλικία.Η μεγαλύτερη προδιάθεση και ευαισθησία των αγοριών για Μαθησιακές Δυσκολίες οδηγεί τελικά σε μεγαλύτερα ποσοστά προβληματικών καταστάσεων στα αγόρια και σε πολλές περιπτώσεις έχουμε ποσοστά πολλαπλάσια των κοριτσιών (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2003).

Εκτός από τις βιολογικές και περιγεννητικές επιδράσεις, σημαντικό ρόλο στις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα πιστεύεται πως διαδραματίζουν οι περιβαλλοντικές επιδράσεις.Αυτές αρχίζουν από τη γονεϊκή στάση και συμπεριφορά απέναντι στο παιδί ανάλογα με το φύλο και ολοκληρώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καρβούνης, 2007; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).Η γονεϊκή στάση απέναντι στη μόρφωση διαφοροποιείται έντονα ανάλογα με το φύλο του παιδιού και αυτό αφορά στην ενθάρρυνση για ακαδημαϊκές επιτυχίες, την αντιμετώπιση των σχολικών αποτυχιών, την ενίσχυση για συνέχιση των σπουδών και ακόμα την επιλογή κλάδου σπουδών.Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί και επιβραβεύει τη συγκεκριμένη και καθορισμένη συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο «θηλυκό πρότυπο».Οι «αγορίστικες συμπεριφορές» που ενισχύονται από τους γονείς, έρχονται αντιμέτωπες με τη σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα η επίδοση των αγοριών να κρίνεται σε σχέση με τη συμπεριφορά τους και να υποτιμάται από τους δασκάλους τους.Αναφέρεται ότι σε όλες ανεξαιρέτως τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τα κορίτσια παίρνουν μεγαλύτερους βαθμούς από τα αγόρια με την παραδοσιακή βαθμολόγηση, ενώ σε βαθμολόγηση με σταθμισμένα τεστ έχει διαπιστωθεί ότι κάθε φύλο υπερτερεί έναντι του άλλου σε ορισμένα μόνο μαθήματα και υστερεί σε άλλα.Ειδικά στο δημοτικό σχολείο, τα κορίτσια παίρνουν σταθερά τους πιο υψηλούς βαθμούς και χαρακτηρίζονται γενικά ικανότερα από τα αγόρια.Στη διαφοροποίηση αυτή υπέρ των κοριτσιών μεταξύ των άλλων πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει η πρωμοδότηση της «θηλυκής» συμπεριφοράς από το σχολείο και η θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών για αυτή (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Μια άλλη πιθανή εξήγηση της αριθμητικής υπεροχής των αγοριών έναντι των κοριτσιών στην εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών συνδέεται με τη λειτουργία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου.Με δεδομένη τη συσχέτιση της γλωσσικής ανάπτυξης με τη λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου από τη μία και την ευθύνη του δεξιού ημισφαιρίου για τις οπτικοχωρικές λειτουργίες από την άλλη, συμπεραίνεται ότι τα κορίτσια συγκρινόμενα με τα αγόρια θα διακρίνονται για τις γλωσσικές τους επιδόσεις.(Καρβούνης, 2007).Στο συγκεκριμένο σημείο, αξίζει να αναφέρουμε, την κοινή παραδοχή των επιστημόνων, ότι ο εγκέφαλος στα αγόρια ωριμάζει πιο αργά και αυτό το γεγονός τον εκθέτει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στους κινδύνους της βλάβης από περιβαλλοντικές επιδράσεις.(Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

1.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.5.1 Διαταραχή της ανάγνωσης- Ειδική δυσκολία ανάγνωσης-Δυσλεξία

Η δυσλεξία αποτελεί την πιο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών και αφορά στη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποδίδει (στην ανάγνωση) κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί τόσο στο νοητικό του δυναμικό όσο και στην επίδοσή του στ' άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991; Μάρκου, 1998).

Βασική προϋπόθεση για την ακριβή ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών αποτελεί η περιγραφή των προβλημάτων των μαθητών. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και την κατανόηση.

Με τον όρο αναγνωστική αποκωδικοποίηση εννοείται η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, περίπου το ένα τρίτο των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι τυπικοί συνομήλικοί τους (Carver, 2001). Την ίδια στιγμή, στα ελληνικά το ποσοστό αυτό μάλλον είναι μειωμένο λόγω της υψηλής γραφοφωνημικής συνέπειας της γλώσσας.

Ως ευχέρεια έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά (Stanovich, 1980). Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη δυσκολιών στον τομέα αυτόν.

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια δεξιότητα που διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, γι' αυτό και καταλαμβάνει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη διάρκειά της, ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου, συνδυάζοντας ό,τι γνωρίζει, με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

1.5.1.1 Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης

Τα χαρακτηριστικά της αναγνωστικής δυσκολίας είναι πολλά και ποικίλα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως πρέπει να συνυπάρχουν όλα σε ένα παιδί. Τα πιο κύρια, είναι τα ακόλουθα (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2003; Φλωράτου, 2002; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010; Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; ICD-10, 1992; Αδαμόπουλος, 2002):

- Αργεί να μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές του.
- Όταν αρχίζει να μαθαίνει, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από αυτήν των συμμαθητών του.
- Δυσκολεύεται να γυρίσει από το τέλος της μίας γραμμής, στην αρχή της επομένης.
- Δε χρωματίζει τη φωνή του όταν διαβάσει, ή τη χρωματίζει εκεί που δε χρειάζεται.
- Καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων.
- Συγχέει τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά π.χ: τ-π, γ-χ.
- Δε σταματά στην τελεία (σα να μην την βλέπει) ούτε στο κόμμα. Ίσως σταματήσει σε λάθος σημείο, με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα. Ερωτηματικά και θαυμαστικά δε λαμβάνονται υπόψιν.
- Μαντεύει λέξεις, παρασυρόμενο από κάποια γνωστή- σε αυτό-συνλλαβή ή γράμμα, π.χ. βλέπει καντήλι και λένε μαντήλι.
- Απώλεια της σειράς στο κείμενο, ιδιαίτερα εκεί που τελειώνει η μία και αρχίζει η άλλη σειρά. Επιστροφή με καθυστέρηση στη σωστή σειρά του κειμένου.
- Παρατονισμός των λέξεων.

- Δυσκολεύεται στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- Αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία, π.χ. ποτάμι-νερό, δέντρο-ξύλο.
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω-πλένω, σαγίδα-σφραγίδα.
- Παραλείπει ή επαναλαμβάνει μικρές λέξεις, π.χ. όπως, και, να, το.
 - Αργός ρυθμός ανάγνωσης.
- Λαθασμένο ξεκίνημα και δισταγμοί μακράς διάρκειας.
- Ανακριβής χωρισμός των φράσεων.
- Αναστροφές λέξεων μέσα σε προτάσεις ή γραμμάτων μέσα σε λέξεις.
- Έλλειψη κατανόησης της ανάγνωσης ως σύνολο ή μερικώς.
- Αδυναμία ανάκλησης γεγονότων που αναφέρονται σε κάποιο κείμενο.
- Δυσκολεύεται στην εξαγωγή συμπερασμάτων ή πορισμάτων από το αναγνωσθέν κείμενο.
- Χρήση γενικών γνώσεων ως πηγή πληροφοριών, μάλλον, παρά των πληροφοριών από μια συγκεκριμένη ιστορία, για να απαντηθούν ερωτήσεις που αφορούν στην ιστορία που διαβάστηκε.
- Δε διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες.
- Δυσκολεύεται στην οργάνωση πληροφοριών που εμπεριέχονται σε ένα κείμενο.
- Δυσκολεύεται να εντοπίσει την κεντρική ιδέα.
- Δυσκολεύεται να διακρίνει τις πληροφορίες που δεν ταιριάζουν νοηματικά με το περιεχόμενο.
- Αδυνατεί να σχηματίσει προβλέψεις και υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο.
- Αδυνατεί να συσχετίσει τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα.
- Παραλείπει αξιολόγησης γραφημάτων, συλλάβων και άλλων μορφημάτων.
 - I. Κάποια γραφήματα που μετέχουν στη σύνθεση της λέξης. Το παιδί διαβάζει «ημέρα» αντί «σήμερα», «ατραπή» αντί «αστραπή», «πλί» αντί «πουλί».
 - II. Μορφήματα. Το παιδί διαβάζει «ράδιο» αντί «ραδιόφωνο», «κοινωνία» αντί «κοινωνιολογία».
 - III. Λέξεις από τις προτάσεις. Το παιδί διαβάζει «Σήμερα πήγαμε στο βουνό» αντί «Σήμερα πήγαμε εκδρομή στο βουνό».
 - IV. Αντικαταστάσεις λέξεων. Το παιδί βλέπει «άσπρο» και διαβάζει «μαύρο», βλέπει «όρος» και διαβάζει «βουνό», βλέπει «σήμερα» και διαβάζει «αύριο».
- Προσθήκες φωνηματικών στοιχείων, συλλαβών και άλλων μορφημάτων.
 - I. Προσθήκες φωνημάτων. Το παιδί διαβάζει «σχήμα» αντί «σήμα», «σπόρος» αντί «πόρος».
 - II. Προσθήκες συλλαβών. Το παιδί διαβάζει «άγαλαμα» αντί «άλμα», «φώνημα» αντί «φωνή».
 - III. Προσθήκες μορφημάτων. Το παιδί διαβάζει «βροχερός» αντί «βροχή», «αέρας» αντί «αεροπλάνο».
- Προσθήκες λέξεων. Το παιδί διαβάζει «από ανέκαθεν» αντί «ανέκαθεν».

1.5.2 Διαταραχή της γραφής

Η δυσκολία της γραφής τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου, αποτελεί τη δυσγραφία / δυσορθογραφία, που είναι μία από τις δυσκολίες που συναπαρτίζουν την ομάδα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στην περίπτωση αυτή, οι δεξιότητες της γραφής είναι σημαντικά χαμηλότερες από τις αναμενόμενες, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται η σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν τη δόμηση γραπτών κειμένων. Η δυσορθογραφία πολύ συχνά συνυπάρχει με δυσκολία στην ανάγνωση, αλλά είναι πιθανό να υφίσταται και από μόνη της, χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010; Snowling, 1997).

Η δυσγραφία είναι μια δυσκολία που επηρεάζει άμεσα το παιδί σε όλη τη μαθησιακή του εικόνα. Το κουράζει και καθιστά, όλη τη μαθησιακή διαδικασία επώδυνη και βαρετή με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει την επικοινωνιακή του ικανότητα. Συνεχίζοντας, το δυσανάγνωστο κείμενο επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναίσθημά του και δημιουργεί δυσκολίες στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Απόρροια όλων των παραπάνω, είναι να αποφεύγει να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο στις σχολικές και καθημερινές του δραστηριότητες και όταν το κάνει, να βιώνει μεγάλο άγχος. Ο μαθητής λοιπόν, αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική του επίδοση και στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Τέλος, τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί:

1. Να γνωρίζουν το γραφικό σύμβολο για τη σωστή αναπαράσταση μιας λέξης, αλλά να μη γνωρίζουν τη φύση της λέξης, ή
2. Να γνωρίζουν τη φύση της λέξης αλλά όχι το γραφικό σύμβολο (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2003). π.χ. Η λέξη “φακή” είναι θηλυκούγένους (φύσητηςλέξης). Η κατάληξη -η δηλώνει τα θηλυκάονοματα (γραφικόσύμβολο). Ο κανόνας λέει ότι “Τα θηλυκάσε (ι) γράφονται με -η” (λογικήσχέση).

1.5.2.1 Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές γραφής

Κατά τις γραφο–συμβολικές δυσκολίες το παιδί εμφανίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (χωρίς αυτό να σημαίνει πως πρέπει να συνυπάρχουν όλα), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010; Φλωράτου, 2002; Χαρίση, 2011):

- Έχει αδέξιο ή προβληματικό κράτημα μολυβιού.
- Έχει προβληματική θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου.
- Έχει άσχημο γραφικό χαρακτήρα καθώς και πολλά σβησίματα και διορθώσεις.
- Το κείμενό του είναι δυσανάγνωστο (παρά τον επαρκή χρόνο που έχει στην διάθεσή του και την προσοχή που αφιερώνει στην εκτέλεση του έργου).
- Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμμάτων μέσα στις λέξεις.
- Ανάμειξη της κάθετης, της πλάγιας και της συνεχούς γραφής.
- Ασυνέπειες στο μέγεθος και το σχήμα των γραμμμάτων.
- Υπερβαίνει τα περιθώρια των γραμμών.
- Έχει πολύ αργό ή πολύ γρήγορο ρυθμό γραφής ή αντιγραφής.
- Ψιθυρίζει τις λέξεις κατά τη διάρκεια της γραφής τους.
- Δε χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης.
- Δεν κρατάει τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σήμεραστο σχολείο διαβάσαμεέναποίημα αντί σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.

1.5.2.1.1 Όσον αφορά στις δυσκολίες στην ορθογραφία, το παιδί (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010; Φλωράτου, 2002):

- Παραλείπει ή επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές ή και λέξεις.
- Προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή και λέξεις.
- Αντικαθιστά γράμματα σε λέξεις που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά.
- Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη κα σε λέξεις που έχει διδαχθεί.
- Καθρεφτική γραφή, π.χ. ε – 3, ρ- 9, αχ – χα, αν – να.

- Δεν τονίζει τις λέξεις ή τις τονίζει σε λάθος συλλαβή.
- Όταν γράφει, δεν τηρεί ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας, (όπως τα ουδέτερα γράφονται με –ι, ενώ τα ρήματα με –ει κ.τ.λ.), μπορεί δε, να είναι στη Ε' δημοτικού και να μη ξεχωρίζει ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα.

1.5.2.1.2 Όσον αφορά στις δυσκολίες στην οργάνωση και τη δομή, το παιδί (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Φλωράτου, 2002):

- Κάνει λάθη στη σειρά των λέξεων.
- Δεν τηρεί χρονική ή λογική αλληλουχία.
- Δυσκολεύεται στη δόμηση παραγράφων.
- Δυσκολεύεται στην ολοκλήρωση προτάσεων.

1.5.2.1.3 Όσον αφορά στις δυσκολίες στο λεξιλόγιο, το παιδί (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007):

- Κάνει λάθος χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών.
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και χρήση κατάλληλων ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων. Επαναλαμβάνει ιτιζιδιεςλέξεις.
- Χρησιμοποιεί κοινόχρηστες και όχι πρωτότυπες λέξεις.

1.5.2.1.4 Όσον αφορά στις δυσκολίες στο περιεχόμενο, το παιδί:

- Δεδίνει ενδιαφέροντα τίτλο.
- Δυσκολεύεται στην καταγραφή κειμένων με φαντασία, πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος.
- Γράφει κείμενα με περιορισμένο αριθμό λέξεων/προτάσεων.
- Δυσκολεύεται στη σύνταξη.
- Παραλείπει συχνά λέξεις.
- Έχει προβλήματα αλληλουχίας και συνοχής πληροφοριών.
- Δυσκολεύεται στις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.
- Δυσκολεύεται στη σύνθεση εισαγωγής.
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και ανάπτυξη κεντρικών ιδεών.
- Δυσκολεύεται στην ανάπτυξη επιχειρημάτων ή υποστηρικτικών προτάσεων. Ουδέεστου δεν ανταποκρίνονται στο θέμα.

1.5.3 Διαταραχών μαθηματικών – Δυσαριθμησία

Το βασικό χαρακτηριστικό της δυσκολίας αυτής, είναι η μειονεξία των αριθμητικών ικανοτήτων. Παιδιά με τη διαταραχή αυτή αποδίδουν σε σταθμισμένα τεστ αριθμητικής, σημαντικά χαμηλότερα από το αναμενόμενο, λαμβάνοντας υπόψη τη σχολική φοίτηση, τη χρονολογική και νοητική ηλικία τους.

Η μειονεξία αναφέρεται στην αφομοίωση των βασικών υπολογιστικών πράξεων της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

1.5.3.1. Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές στα μαθηματικά.

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι οι ακόλουθες (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005; Κασσέρης, 2002; Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991):

- Δυσκολία εκμάθησης των ονομάτων των αριθμών.
- Δυσκολία επανάληψης μια αριθμητικής αλληλουχίας.
- Δυσκολία καταγραφής των αριθμητικών συμβόλων.
- Δυσκολία κατανόησης των πράξεων «συνδέω» και «χωρίζω».
- Δυσκολία εκμάθησης της ακριβούς έννοιας των συμβόλων, των αριθμητικών πράξεων και χρησιμοποίησής τους.
- Δυσκολία εκτέλεσης βασικών πράξεων από μνήμης.
- Δυσκολία κατανόησης της έννοιας «αξία» και απόδοσης της στα αριθμητικά μεγέθη.
- Δυσκολία ευθυγράμμισης των αριθμητικών ψηφίων κατά την επίλυση προβλημάτων.
- Δυσκολία τήρησης της ευθυγράμμισης κατά την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων.
- Αδυναμία εκτέλεσης ακριβών υπολογισμών.
- Βραδύτητα κατά την εκτέλεση υπολογισμών.
- Δυσκολία κατανόησης προφορικών προβλημάτων.
- Δυσκολία κατανόησης και απόδοσης των στοιχείων με γραφικές αναπαραστάσεις.
- Δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο π.χ. συγγέουν έννοιες όπως πάνω - κάτω, κοντά - μακριά, κορυφή - βάση, αρχή - τέλος και δεν μπορούν να δουλέψουν με puzzles.
- Διαταραχές στη κινητική και οπτική αντίληψη π.χ. δε μπορούν να κατατάξουν τα αντικείμενα και να κατανοήσουν ομάδες αντικειμένων.
- Προβλήματα που συνδέονται με το λόγο π.χ. δε μπορούν να καταλάβουν τις έννοιες του «και», «πλην» ή «επί».
- Φτωχικές έννοιες κατεύθυνσης και χρόνου π.χ. χάνονται εύκολα, δε μπορούν να υπολογίσουν τη διάρκεια μιας δραστηριότητας.
- Προβλήματα μνήμης π.χ. δε μπορούν να ανακαλέσουν τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα.

1.5.4 Τα είδη των προβληματικών συμπεριφορών

1.5.4.1. Ευπάθεια κινήτρων

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν πως η σχολική επίδοση δε μπορεί να προσεγγίζεται ως ένα ψυχρό γνωστικό εγχείρημα, αναγνωρίζοντας ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση. Οι επιδράσεις των κινήτρων, έμμεσες και άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας. Από αυτές τις επιδράσεις προέκυψε η δόμηση της εικόνας του «παθητικού» μαθητή (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατείχαν το προφίλ του «παθητικού» μαθητή. Μάλιστα η εικόνα που κυριαρχούσε ήταν αυτή του τεμπέλη (Παντελιάδου, 2009). Πιο συγκεκριμένα, οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010; Μπότσας, Παντελιάδου, 2007):

- μειωμένη πρόθεση για ενεργητική μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για ό,τι σχετίζεται με τη σχολική μάθηση,
- άρνηση ή αντίσταση στην καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση ενός έργου,
- ισχυρή πεποίθηση ότι δε μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα (μαθημένη αβοηθησία), εξάρτηση από άλλους και αναζήτηση κοινωνικής ενίσχυσης.
- σπάνια «θυμούνται» να ολοκληρώσουν ασκήσεις που έπρεπε να γίνουν στο σπίτι ή προβλήματα που έπρεπε να λυθούν ή ενότητες που έπρεπε να διαβαστούν.
- δεν εμπλέκονται όλο και περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, προσπαθώντας να μην αποτύχουν.
- έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας (έτσι ονομάζονται οι πεποιθήσεις κάποιου για τις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση ενός έργου).

1.5.4.2 Προβλήματα συμπεριφοράς

Είναι κοινή παραδοχή στην καθημερινή διδακτική πρακτική πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν γενικά προβλήματα συμπεριφοράς. Η συσχέτιση αυτή έχει πραγματοποιηθεί τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, και τέτοιου είδους προβλήματα μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια (Καλαντζή-Αζίζι, 2003; Λιβανίου, 2004). Αν και η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι συχνή σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αποτελούν συστατικό στοιχείο των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά τα προβλήματα είναι, πιθανώς, απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και τις ανατροφοδοτούν άμεσα (Λαζαράτου, Δελατόλας, Ζέλιος, Μαγγανάρη, 2007; Magowan, 2003). Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχει τη δυνατότητα να έχει μια κοινωνική θέση μέσα στην τάξη, επειδή δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα, μπορεί να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει μέσα από την επιθετικότητα ή την απόσυρση. Όμως αυτό τον απομακρύνει περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της και τροφοδοτεί τον φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007; Νικολάου, 2007).

1.5.4.3 Συναισθηματική εξέλιξη

Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική ζωή των ίδιων παιδιών αλλά και των οικογενειών τους. Τα συναισθηματικά προβλήματα που εμφανίζουν συχνά τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα των επανειλημμένων αποτυχιών τους. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή αρνητικής στάσης προς το μάθημα, ιδιαίτερου άγχους ή ακόμη και φοβίας. Αναμφίβολα, η ύπαρξη τέτοιων προβλημάτων επιδεινώνει την κατάσταση, αφού είναι γνωστό ότι μια τέτοια συμπεριφορά περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα κάθε παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι μαθησιακές δυσκολίες σε πολύ μεγάλο βαθμό προκαλούν απογοήτευση και θυμό στα παιδιά, τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν τη δική τους έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους αλλά και την επίγνωση ότι η χαμηλή τους πρόοδος- εκτός του ότι προκαλεί στα ίδια ντροπή και ενοχές- αποτελεί συχνά αντικείμενο σχολιασμού και αρνητικής κριτικής των άλλων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Ένας μεγάλος αριθμός από μελέτες επιβεβαιώνουν την κλινική εμπειρία για την ύπαρξη διαφόρων κοινωνικό – συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Τα παιδιά με αυτές τις δυσκολίες, σε ένα γενικό πλαίσιο, βιώνουν περισσότερα αρνητικά και λιγότερο θετικά συναισθήματα από τη σχολική τους ζωή. Με άλλα λόγια τους

οδηγούν σε απόσυρση και αποφυγή εμπλοκής είτε σε γνωστικά έργα είτε σε κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ακόμη, τα παιδιά αυτά περισσότερο από κάθε άλλο συμμαθητή τους, βιώνουν άγχος μέσα στη σχολική τάξη. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η ευπάθεια κινήτρων επιδεινώνει την κατάστασή τους οδηγώντας τα σε αρνητικά συναισθήματα. Αυτά τα παιδιά, λοιπόν, παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα «φυσιολογικά» παιδιά άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση και κακή εικόνα του εαυτού (Μπότσα, Παντελιάδου, 2007). Όπως αναφέρει σχετικά η Riddick: «Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η προκατάληψη και η άγνοια των άλλων», εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο μια βασική διάσταση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αυτών των παιδιών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο συναισθηματικό τομέα, είναι:

- Αίσθημα απογοήτευσης και ματαίωσης.
- Αίσθημα απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Άγχος, στρες, ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα της γλώσσας και τη φωναχτή ανάγνωση.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία, όπου η σχολική επιτυχία θεωρείται πολύ σημαντική, οι μαθησιακές δυσκολίες, και συνεπώς η χαμηλή σχολική επίδοση, επηρεάζουν ακόμη περισσότερο τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού.

Οι νεότερες έρευνες στηρίζονται στις αναφορές των ίδιων των παιδιών για την κατανόηση και την εμπειρία των δυσκολιών τους, για όσα θεωρούν βοηθητικούς χειρισμούς από την πλευρά των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της οικογένειας, καθώς και για τις βοηθητικές στρατηγικές που αναπτύσσουν τα ίδια. Όπως αναφέρουν τα ίδια τα παιδιά με ΜΔ:

- α) νιώθουν απογοήτευση, ματαίωση, ντροπή, στενοχώρια, αμηχανία,
- β) αποφεύγουν να δίνουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους γιατί φοβούνται ότι θα τους κοροϊδέσουν και θα τους πειράξουν και
- γ) όσο μεγαλώνουν, συνειδητοποιούν περισσότερο τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους, και πιθανό να ντρέπονται περισσότερο (Νικολάου, 2007; Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010).

Συνοψίζοντας, στα παιδιά με ΜΔ, αποδίδονται ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα ακόλουθα:

- δυσκολία να αντιμετωπίσουν το άγχος,
- χαμηλή αυτοεικόνα,
- αίσθημα ανικανότητας και απραξίας,
- εύκολη ματαίωση,
- αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους,
- δυσκολία συγκέντρωσης στα μαθήματα,
- μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς και η δυσκολία ταύτισης στη σχολική πραγματικότητα με τους δασκάλους ως υποκατάστατα γονεϊκών προτύπων,
- ο μόνιμος φόβος αποτυχίας,
- ο μόνιμος θυμός- συχνά σε ασυνείδητο επίπεδο- που αδυνατεί να μετουσιωθεί,
- το αδύναμο εγώ και
- οι περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούριες καταστάσεις (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Κεφάλαιο 2

2. ΒΙΒΛΙΟΦΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ανά διαστήματα, έχουν πραγματοποιηθεί ερευνητικές προσπάθειες προσέγγισης της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Οι περισσότερες αυτών, αποτελούν μέρος πτυχιικών εργασιών ή διδακτορικών ερευνών. Είναι μηδαμινές οι δημοσιευμένες έρευνες που πραγματεύονται τις συμπεριφορές των μαθησιακών δυσκολιών στην Ελλάδα.

Μία παλαιότερη έρευνα, συντάχθηκε το 2005 από την Αγερίδου Β., στο πλαίσιο της διατριβής της. Η συγκεκριμένη χορήγησε ερωτηματολόγιο σε 880 εφήβους, που πραγματευόταν την ύπαρξη δυσλεκτικών εκδηλώσεων. Παρατηρείται, πως 66 από αυτούς εκδηλώνουν δυσλεκτικές συμπεριφορές. Πιοσυγκεκριμένα, όσον αφορά στο φύλο, η πιθανότητα να εμφανίσει δυσλεκτικές εκδηλώσεις ένα αγόρι είναι 4 φορές μεγαλύτερη από την πιθανότητα να εμφανίσει δυσλεκτικές εκδηλώσεις ένα κορίτσι. Το 8% των εφήβων [69 από τους 880] δήλωσαν ότι είχαν μαθησιακές δυσκολίες κατά τη δημοτική εκπαίδευση, η πλειοψηφία των οποίων (87% [60 από τους 69]) εμφάνισαν δυσλεκτικές εκδηλώσεις κατά την εφηβεία. Υποδεικνύεται πως οι δυσλεκτικές εκδηλώσεις που αντιμετωπίζουν οι 69 έφηβοι που είχαν μαθησιακές δυσκολίες κατά τη δημοτική εκπαίδευση, ήταν οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες, προβλήματα οργάνωσης της γλώσσας, δυσκολία στην κατανόηση του νοήματος, έλλειψη προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης, δυσκολίες στην αίσθηση και οργάνωση του χρόνου, προβλήματα μνήμης και σύγχυση προσανατολισμού.

Το ίδιο έτος, ο Διακάκης Π. στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του, αξιολόγησε 60 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μέσω του Αθηνά τεστ και του τεστ αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών των Δ. & Ι. Ζάχου. Εξετάστηκαν η βραχύχρονη μνήμη, η ολοκλήρωση προτάσεων, η σύνθεση φθόγγων, η διάκριση γραφημάτων, η αντίληψη, οι γλωσσικές αναλογίες, το λεξιλόγιο, η γραφή, η ανάγνωση και η ορθογραφία. Διαπιστώνεται ότι τα υψηλότερα ποσοστά ανεπαρκούς επίδοσης, παρατηρούνται στη βραχύχρονη μνήμη και το λεξιλόγιο, ενώ τα χαμηλότερα στη διάκριση γραφημάτων. Επίσης, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά λαθών στη γραφή και την ορθογραφία.

Το 2009, συντάχθηκε από τη Λαμπρούση Δ. μία έρευνα, στα πλαίσια της πτυχιακής της εργασίας. Συμπεριέλαβε 10 παιδιά ηλικίας 5.5 έως 6 ετών, κανένα από τα οποία δεν παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπευτικής παρέμβασης. Χορηγήθηκε σε αυτά το Αθηνά τεστ, ως ερευνητικό εργαλείο αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βρέθηκε λοιπόν, ότι στις κλίμακες της νοητικής ικανότητας, μνήμης ακολουθιών, αντιγραφής σχημάτων, λεξιλογίου, μνήμης αριθμών, εικόνων και σχημάτων και σύνθεσης φθόγγων, τα παιδιά σημείωσαν τη χαμηλότερη επίδοση. Μέση επίδοση σημείωσαν στις κλίμακες των γλωσσικών αναλογιών και της ολοκλήρωσης των προτάσεων. Την υψηλότερη επίδοση σημείωσαν στις κλίμακες ολοκλήρωσης των παραστάσεων, ολοκλήρωσης λέξεων και διάκρισης φθόγγων. Ισομερής ήταν η επίδοση των παιδιών στη γραφο-φωνολογική ενημερότητα και τη διάκριση φθόγγων. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, υποδεικνύουν ένα μεγαλύτερο βαθμό κινδύνου εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, εάν δεν υπάρξει έγκαιρη πρόληψη.

Τον επόμενο χρόνο(2010), μία άλλη ερευνητική προσπάθεια συντάχθηκε από τις Μακαρούνα Κ.&Μαναρίδου Ε., στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασαν τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών, μέσω χορήγησης του Αθηνά τεστ. Την έρευνα απαρτίζουν 44 παιδιά, τάξης Α'-Δ' Δημοτικού, κάποια εκ των οποίων είχαν ΜΔ. Βρήκαν λοιπόν, πως στη δοκιμασία των γλωσσικών αναλογιών, το 79% των παιδιών με ΜΔ σημείωσαν ανεπαρκή βαθμολογία. Αξιοσημείωτο όμως είναι και το

ποσοστό (31,2%) που πέτυχε η ομάδα των παιδιών χωρίς ΜΔ στη βαθμολογία «ανεπαρκής». Στην κατηγορία *αντιγραφής σχημάτων*, τα παιδιά με ΜΔ πέτυχαν ίδια ποσοστά (35,7%) στις βαθμολογίες «ανεπαρκής» και «μέση-οριακά ψηλή». Στην κατηγορία του *λεξιλογίου*, τα παιδιά με ΜΔ σημείωσαν ποσοστό 85,7% στη βαθμολογία «ανεπαρκής», τη στιγμή που τα παιδιά χωρίς μαθησιακές, σημείωσαν ποσοστά (37,5%) σε δύο βαθμολογίες: «ανεπαρκής» και «μέση οριακά ψηλή». Διαφαίνεται πως τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στη μάθηση, παρουσιάζουν ένα μεγάλο βαθμό δυσκολίας στην αφαίρεση και γενίκευση εννοιών. Στην κατηγορία *μνήμης αριθμών*, τα παιδιά με ΜΔ πέτυχαν ποσοστό 78,6% στην «ανεπαρκής» βαθμολογία. Τα παιδιά με ΜΔ, στην κατηγορία *μνήμηςεικόνων*, παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό (46,4%) στη βαθμολογία «ανεπαρκής», αλλά αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό (25%) που πετυχαίνουν και στη βαθμολογία «μέση-οριακάψηλή». Την ίδια στιγμή, τα παιδιά χωρίς ΜΔ, σημειώνουν 31,2% στη βαθμολογία «μέση-οριακάψηλή», ποσοστό το οποίο δε διαφέρει σημαντικά από το 25% που σημειώνουν στις βαθμολογίες «ανεπαρκής» και «χαμηλή». Στην κατηγορία *μνήμης σχημάτων*, τα παιδιά με ΜΔ σημειώνουν ποσοστό 46,4% στη βαθμολογία «ανεπαρκής», αλλά και ποσοστό 25% στη βαθμολογία «μέση-οριακάψηλή». Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης κλίμακας αλλά και των δύο προηγούμενων που αφορούσαν στη μνήμη, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΜΔ έχουν μία γενικότερη αδυναμία στην άμεση ανάκληση ακουστικών αλλά και οπτικών ακολουθιών. Αντίθετα τα παιδιά χωρίς ΜΔ, παρουσίασαν χαμηλότερο ποσοστό μόνο στην κλίμακα «μνήμηςεικόνων».

Συνεχίζοντας, τα παιδιά με ΜΔ, στην κατηγορία *ολοκλήρωσης προτάσεων*, σημείωσαν ποσοστό 82,1% στη βαθμολογία «ανεπαρκής». Συμπεραίνεται, λοιπόν, πως τα παιδιά με ΜΔ δεν έχουν αρκετά εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και δεν γνωρίζουν απλές γραμματικά δομές. Στην κατηγορία *ολοκλήρωσης λεξιλογίου*, το 53,6% των παιδιών με ΜΔ, σημείωσαν βαθμολογία «ανεπαρκής», που σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά, δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα της φωνολογικής επεξεργασίας. Στην κατηγορία *διάκρισης γραφημάτων*, τα παιδιά με ΜΔ έχουν ποσοστό 57,1% στη βαθμολογία «ανεπαρκής». Χαμηλά ποσοστά επιτυχίας έχουν και τα παιδιά χωρίς ΜΔ. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όλα τα παιδιά είχαν μία ιδιαίτερη δυσκολία στην οπτική διάκριση, δηλαδή στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, όπως είναι ο προσανατολισμός, η θέση, η διάκριση μορφών κ.ά. Στη *διάκριση φθόγγων*, τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν ποσοστό 42,9% στη βαθμολογία «ανεπαρκής». Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των παιδιών της ομάδας «μαθησιακές», έχουν σημαντική δυσκολία στην ακουστική επεξεργασία και συγκεκριμένα στη διάκριση φωνημάτων και ήχων μέσα σε μία λέξη. Τέλος, τα παιδιά με ΜΔ στην κατηγορία *σύνθεση φθόγγων*, σημείωσαν ποσοστό 60,7% στη βαθμολογία «ανεπαρκής».

Το 2012, συντάχθηκε ακόμα μία έρευνα προκειμένου να εξετάσει τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά σχολικής ηλικίας (από Α' Δημοτικού έως Δ' Δημοτικού). Οι Μισού Δ. και Αρμυριώτη Β. λοιπόν, συμπεριέλαβαν 50 παιδιά στην έρευνά τους και τους χορήγησαν το Αθηνάτεστ. Εντοπίστηκε πως τα παιδιά του δείγματος, παρουσίασαν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ. Μεγάλο ποσοστό των παιδιών δεν παρουσίασε σε δυσκολίες όσον αφορά στη νοητική ικανότητα (αντιγραφή σχημάτων- γλωσσικές αναλογίες). Ωστόσο, εμφάνισε δυσκολίες στην ενότητα του λεξιλογίου, γεγονός το οποίο συναντάται συχνά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα σε παιδιά με δυσκολίες στην έκφραση. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι πολλά παιδιά που παρουσίασαν δυσκολίες στην ενότητα «Μνήμη Ακολουθιών», παρουσίασαν και την εξής συμπεριφορά κατά τη χορήγηση των επιμέρους ενοτήτων του τεστ: κάποια παιδιά απαντούσαν 2-3 ερωτήσεις σωστά και τις 1-2 επόμενες λαθασμένα. Μία τέτοια «άρρυθμη-άτακτη» πορεία μπορεί να είναι ένδειξη ότι το παιδί έχει «διάσπαση προσοχής». Επιπλέον, όσα παιδιά παρουσίασαν δυσκολίες στη «Μνήμη Ακολουθιών», παρουσίασαν ανεπαρκή επίδοση στη συμπληρωματική ενότητα της κλίμακας «Μνήμη Αριθμών» στις κοινές ακολουθίες (ημέρες της εβδομάδας- μήνες του έτους). Επιπρόσθετα, όσον

αφορά στις ποιοτικές κλίμακες «αντίληψη δεξιού-αριστερού» και «πλευρίωση», παιδιά που παρουσίασαν δυσκολίες σε αυτές, παρατηρήθηκε ότι και οι επιδόσεις τους στις υπόλοιπες, ήταν χαμηλές. Ακόμη, στη συνέντευξη που προηγήθηκε με τους εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε η χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών αυτών καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Όλα αυτά συνάδουν στην δημιουργία ενός προφίλ παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι όσα παιδιά εμπίπτουν στη κατώτερη διαγνωστική κατηγορία, στην «ανεπαρκή επίδοση» είναι σαφώς «υπονήφια» για παραπομπή σε άλληενδο-σχολική ή έξω-σχολική υπηρεσία για περαιτέρω και συστηματικότερη διαγνωστική αξιολόγηση. Επίσης, όσα παιδιά τείνουν να εμπίπτουν στη διαγνωστική κατηγορία «οριακώς χαμηλή επίδοση», ασφαλώς, έχουν και αυτά ανάγκη συστηματικότερης διαγνωστικής αξιολόγησης.

2.1 Βιβλιογραφικό έλλειμα

Οι προαναφερθείσες ερευνητικές προσπάθειες που διεξάχθηκαν, παρ'ότι εξέτασαν μέσω αξιολογητικών εργαλείων τη συμπτωματολογία η οποία εκδηλώνεται στους διάφορους τομείς στα πλαίσια των μαθησιακών δυσκολιών, δεν προχώρησαν σε περαιτέρω ερευνητική ανάλυση για την ανάδειξη της συχνότητας εμφάνισης των επιμέρους χαρακτηριστικών συμπτωμάτων των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Πάνω σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα θα στηριχθεί η παρούσα ερευνητική μελέτη.

Κεφάλαιο 3

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, διαμορφώθηκε για να εξυπηρετήσει τον σκοπό της έρευνας, να προσδιορίσει δηλαδή ποιοτικά και ποσοτικά εκείνα τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής ηλικίας του Δημοτικού, τα οποία εκδηλώνονται σε μεγαλύτερη συχνότητα, ως τα πιο κοινά συμπτώματα στις επιμέρους κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών. Για να συλλεχθούν οι παραπάνω πληροφορίες, δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικών Σχολείων, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που δημιουργήσαμε, συμβάλλοντας έτσι σε συλλογή περαιτέρω στοιχείων στα πλαίσια διερεύνησης και εκτίμησης του τι γνωρίζουν και οι ίδιοι, σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών και η λίστα των συμπτωμάτων που τις χαρακτηρίζουν, που συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο, στηρίχθηκε στο βιβλίο του κ. Μπέσσα Α. (υπό έκδοση) . *Δυσλεξία-Μαθησιακές Δυσκολίες και η Αντιμετώπισή τους*. Αθήνα, Εκδόσεις Μένανδρος.

3.2 Πιλοτική έρευνα

Με σκοπό να εξασφαλίσουμε ότι το ερωτηματολόγιο που κατασκευάσαμε, περιείχε όσο το δυνατό λιγότερες ασάφειες, στοχεύοντας στην έγκαιρη βελτίωση της ερευνητικής μας διαδικασίας, πραγματοποιήσαμε μια πιλοτική δοκιμή σε ένα μικρό δείγμα ατόμων τα οποία δεν αποτελούσαν μέρος της ομάδας στόχου των συμμετεχόντων. Σε πρώτο στάδιο, τους ζητήσαμε να διαβάσουν και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και σε δεύτερο στάδιο να σχολιάσουν τη δομή, το περιεχόμενο, το μήκος αλλά και τη διατύπωση του ερωτηματολογίου και να αναφερθούν σε τυχόν ασάφειες και μειονεκτήματα ή ελλείψεις που μπορεί να παρατήρησαν κατά τη συμπλήρωση.

Συνολικά 15 άτομα συμμετείχαν σε αυτή τη διαδικασία και θεώρησαν το ερωτηματολόγιο ελλειπές ως προς τις ερωτήσεις που θα έπρεπε να περιείχε, για τη συλλογή πληροφοριών σε σχέση με:

- Ø τον αριθμό των παιδιών που παρακολουθούν Λογοθεραπευτή στο πλαίσιο μιας τάξης
- Ø την ηλικία του εκάστοτε παιδιού για το οποίο συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο
- Ø το εάν υπάρχει πιστοποιημένη διάγνωση για τις μαθησιακές δυσκολίες του αναφερόμενου παιδιού
- Ø τον προσδιορισμό των φορέων από τους οποίους έχει γίνει πιστοποίηση διάγνωσης (εάν υπάρχει)

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις, συζητήσαμε και αξιολογήσαμε το κατά πόσο οι προτεινόμενες αλλαγές θα βοηθούσαν στην κατασκευή ενός πιο ολοκληρωμένου ερωτηματολογίου όσον αφορά την έρευνά μας. Ως αποτέλεσμα, θεωρήσαμε σημαντικό να εισάγουμε ερωτήσεις που στοχεύουν στην περισυλλογή δεδομένων που υποστηρίζουν με μεγαλύτερη επάρκεια την ερευνητική διαδικασία.

Η πιλοτική διαδικασία βοήθησε στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου το οποίο απέκτησε μια πιο ολοκληρωμένη δομή σε σχέση με τις ζητούμενες πληροφορίες οι οποίες εξυπηρετήσαν με μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα το σκοπό της έρευνας.

3.3 Ερωτηματολόγιο

Στο πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις βασικών δημογραφικών στοιχείων, ερωτήσεις που στοχεύουν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια υπηρεσίας, το επίπεδο γνώσης σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, το κατά πόσο υπάρχουν παιδιά που παρακολουθούν Λογοθεραπευτή, καθώς και το ποσοστό παραπομπής σε ειδικούς από Παιδαγωγούς όταν εντοπισθεί κάποιο πρόβλημα στα πλαίσια της σχολικής επίδοσης.

Τα συλλεγόμενα στοιχεία του παραπάνω ερευνητικού σκέλους, θα βοηθήσουν στο να εκτιμηθεί κατά πόσο το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια υπηρεσίας καθώς και το επίπεδο οικειότητας με εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε πρώιμες συμπεριφορές που υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες, παρέχουν σε έναν εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα κατάλληλα μέσα για να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει με επιτυχία, τα συμπεριφορικά συμπτώματα που χαρακτηρίζουν τις διαφορετικές κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών. Οι τομείς που επηρεάζονται απ' τις μαθησιακές δυσκολίες αφορούν άμεσα έναν παιδαγωγό, καθώς εκδηλώνονται λάθη κατά την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, τα μαθηματικά, καθώς και στις προμαθηματικές έννοιες ενός παιδιού. Θα ληφθούν επίσης πληροφορίες για το κατά πόσο υπάρχει κατάλληλος χειρισμός από έναν εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για κάποιο παιδί το οποίο αδυνατεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις του σχολείου, εκτιμώντας τη συχνότητα με την οποία ένας παιδαγωγός αποζητά λογοθεραπευτική παρέμβαση μέσω παρότρυνσης των γονέων για παραπομπή. Επιπλέον θα διερευνηθεί εάν υπάρχουν παιδιά που δέχονται Λογοθεραπευτική παρακολούθηση. Τα στοιχεία αυτά θα δομήσουν μια εικόνα, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, για το κατά πόσο χειρίζονται κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί, περιπτώσεις παιδιών, των οποίων η μειωμένη σχολική τους επίδοση ενδεχομένως να οφείλεται σε μαθησιακές δυσκολίες.

Η παροχή δυνατότητας ή όχι ολοήμερου προγράμματος από το σχολείο στο οποίο εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός, προσφέρει πληροφορίες που αφορούν το κατά πόσο υπάρχει επιπλέον υποστηρικτικό πλαίσιο στα πλαίσια της σχολικής βοήθειας, για παιδιά που δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με το σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων.

Στο δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου παρατείνονται 5 διαφορετικές κατηγορίες με λίστες συμπτωμάτων που χαρακτηρίζουν την κάθε κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών. Οι κατηγορίες διακρίνονται σε συμπεριφορικά συμπτώματα, αναγνωστικά λάθη, λάθη γραφής και ορθογραφίας, συμπτώματα στον χωροχρονικό προσανατολισμό και δυσκολίες στα μαθηματικά (Μπέσσας Α. (υπό έκδοση) . *Δυσλεξία-Μαθησιακές Δυσκολίες και η Αντιμετώπισή τους*. Αθήνα, Εκδόσεις Μένανδρος)

Σε αυτό το κομμάτι θα διερευνηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, είναι εξοικειωμένοι με τα διαγνωστικά κριτήρια των διαφορετικών κατηγοριών που απαρτίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες, κατά πόσο είναι σε θέση να τα εντοπίσουν και να τα αναγνωρίσουν, αλλά και ποιά είναι εκείνα τα οποία εκδηλώνονται σε μεγαλύτερη συχνότητα.

Στο τελευταίο σκέλος του ερωτηματολογίου θα ληφθούν πληροφορίες σχετικά με την ηλικία του κάθε παιδιού για το οποίο συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο, όπως επίσης για το φύλο, για το αν έχει πιστοποιηθεί διάγνωση σχετικού φορέα για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί, και αν ναι, να προσδιοριστεί από ποιον φορέα έχει εκδοθεί πιστοποιημένη διάγνωση. Τα στοιχεία αυτά θα βοηθήσουν στην στατιστική

ανάλυση δεδομένων για τον προσδιορισμό της ηλικιακής κλίμακας στην οποία κάνουν συχνότερα την εμφάνισή τους οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης για την διερεύνηση της σχέσης αναλογίας με την οποία εμφανίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες σε αγόρια και κορίτσια. Τέλος είναι σημαντικό να εκτιμηθεί το ποσοστό πιστοποιημένης διάγνωσης από τους αρμόδιους φορείς σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπως επίσης αποτελεί ερευνητικό ενδιαφέρον ο καθορισμός των φορέων οι οποίοι πιστοποιούν τις διαγνώσεις αυτές.

Μέσω της χορήγησης του ερωτηματολογίου, θα συλλεχθούν σημαντικές πληροφορίες οι οποίες θα συμβάλουν στη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων, και θα αποτελέσουν τη βάση για την ερευνητική μας ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα:

1. Θα καθοριστούν οι συχνότερα εμφανιζόμενες συμπεριφορές της κάθε κατηγορίας μαθησιακών δυσκολιών.
2. Θα διερευνηθεί το κατά πόσο οι παιδαγωγοί παραπέμπουν γονείς στο να αποζητήσουν Λογοθεραπευτική παρέμβαση όταν κάποιο παιδί αδυνατεί να συμβαδίσει με τους ρυθμούς του σχολείου.
3. Θα περισυλλεχθούν στατιστικά στοιχεία, για το κατά πόσο υπάρχουν παιδιά τα οποία δέχονται Λογοθεραπευτική παρακολούθηση
4. Θα προσδιοριστούν οι ηλικίες στις οποίες εμφανίζονται συχνότερα οι συμπεριφορές αυτές.
5. Θα εκτιμηθεί ο ρόλος του φύλου στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και η αναλογική σχέση εμφάνισης μεταξύ αγοριών-κοριτσιών
6. Θα ληφθούν πληροφορίες για το ρόλο που παίζουν οι σπουδές των εκπαιδευτικών και τα χρόνια υπηρεσίας τους στην αναγνώριση και την εκτίμηση των συμπεριφορών.
7. Θα διερευνηθεί το επίπεδο εξειδικευμένων γνώσεων που κατέχουν οι παιδαγωγοί σε σχέση με συμπεριφορές που υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες.
8. Θα συλλεχθούν στοιχεία για το εάν υπάρχουν διαγνώσεις στα παιδιά που εμφανίζουν τις συμπεριφορές αυτές, και από ποιόν φορέα εκδόθηκαν.

3.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα θα που θα ακολουθήσει προκάλεσε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Σε τί βαθμό είναι εξοικειωμένοι οι δάσκαλοι Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με γνώσεις που υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες.
- 2) Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών τα οποία εμφανίζονται συχνότερα, βάση των παρατηρήσεων των δασκάλων.
- 3) Εάν υπάρχουν παιδιά που δέχονται Λογοθεραπευτική παρακολούθηση
- 4) Κατά πόσο γίνεται σχετική παραπομπή σε Λογοθεραπευτή από δάσκαλο όταν εντοπιστεί κάποιο πρόβλημα στις σχολικές επιδόσεις ενός παιδιού
- 5) Σε ποιές ηλικίες κάνουν την εμφάνισή τους πιο αισθητές.
- 6) Σε τι αναλογία αγοριών-κοριτσιών εμφανίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες.
- 7) Κατά πόσο έχει πιστοποιηθεί κάποια διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών από σχετικό φορέα.
- 8) Κατά πόσο τα σχολεία παρέχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης ολοήμερου προγράμματος.

3.5 Πλεονεκτήματα

- Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν όλες κλειστού τύπου, συνεπώς η ερμηνεία των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε με μεγαλύτερη ευκολία απ' ό,τι αν οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, οι οποίες λόγω της ποικιλομορφίας των διαφορετικών απόψεων καθιστούν δυσκολότερη την αποκωδικοποίησή τους, κάτι που επηρεάζει την αξιοπιστία των δεδομένων.
- Ένα επιπλέον θετικό της μεθόδου του ερωτηματολογίου, είναι πως η διαδικασία απάντησης των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε σε γραπτή μορφή και όχι σε προφορική όπως θα γινόταν σε περίπτωση δομημένης συνέντευξης. Κατά συνέπεια, οι συμμετέχοντες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ανεπηρέαστοι από ενδεχόμενες προτροπές και διευκρινίσεις του ερευνητή.
- Επιπλέον ήταν εύκολο και οικονομικό να μοιραστεί σε διασκορπισμένο αριθμό ατόμων, καθώς χορηγήθηκε σε απομακρυσμένες μεταξύ τους περιοχές, και το δείγμα που συλλέχθηκε προήλθε τόσο από πληθυσμό της Αθήνας όσο και της Κω. Η προώθηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τόσο σε ηλεκτρονική μορφή (μέσω email), όσο και σε έντυπη μορφή.

3.6 Μειονεκτήματα

- Το μέγεθος του δείγματος που συλλέχθηκε παρ' ό,τι ικανοποίησε τις ανάγκες της έρευνας, και παράγγαγε ευρύματα τα οποία συνέβαλαν σημαντικά στην ερευνητική ανάλυση της μελέτης μας, δεν μπορεί να θεωρηθεί αρκετά αντιπροσωπευτικό ώστε να γενικευτεί σε έναν ευρύτερο πληθυσμό.
- Το ποσοστό ανταπόκρισης δεν ήταν 100%, αλλά 58% καθώς από τα 180 ερωτηματολόγια που προωθήσαμε τόσο σε έντυπη μορφή, όσο και σε ηλεκτρονική (μέσω e-mail), λάβαμε πίσω μόνο τα 105.
- Ένα επιπλέον αρνητικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν είναι δυνατό να εξακριβωθεί εάν έγινε απ' το άτομο στο οποίο απευθυνόταν ή όχι, και αν οι απαντήσεις επηρεάστηκαν από τρίτο άτομο.
- Υπάρχει μια πιθανότητα να προέκυψαν ασάφειες στο ερωτηματολόγιο, οι οποίες δεν ήταν δυνατό να αποσαφηνιστούν από τους ερευνητές (καθώς κανένα ερωτηματολόγιο δεν συμπληρώθηκε παρουσία των ερευνητών), και κατ' επέκταση, να δόθηκαν τυχαίες απαντήσεις κατά τη συμπλήρωση.
- Θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν ερωτήσεις, κατάλληλα διατυπωμένες ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που δέχονται Λογοθεραπευτική παρακολούθηση για τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ανά τάξη

Τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες που ορίζουν το συγκεκριμένο πληθυσμό, αφορούν έναν περιορισμένο αριθμό ατόμων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, σε σχέση με τον πραγματικό πληθυσμό που πληροί τις προϋποθέσεις που τέθηκαν για την προκειμένη μελέτη, δηλαδή να είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να έχουν κάποια εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά

Επιπλέον υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στην εκδήλωση συμπτωμάτων ανάλογα με την ηλικία και το φύλο των παιδιών, κάτι που περιορίζει ακόμα περισσότερο την γενίκευση των αποτελεσμάτων, αφού οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη ποικιλομορφία, ετερογένεια, και πολυπαραγοντική αιτιολογία.

3.7 Δείγμα

3.7.1 Διαδικασίες Δειγματοληψίας

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε ένα δείγμα 105 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(Δημοτικών Σχολείων),το οποίο προήλθε από 12 σχολεία 2 περιοχών της Ελλάδας(Αθήνα,Κω).Αρχικά,ορίσαμε ως ομάδες πληθυσμού,τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων της Αθήνας και της Κω,και στην πορεία επιλέχθηκε τυχαία κατά στάδια,το δείγμα από την κάθε ομάδα,καθώς οι δάσκαλοι κάθε σχολείου επιλέχθηκαν με βάση την ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικοί ,δεδομένου ότι έχουν κάποια εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά Δημοτικού σχολείου.

Το δείγμα των παιδιών για τα οποία συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο από τους εκπαιδευτικούς,μετρήθηκε και αυτό στα 105(καθώς κάθε ερωτηματολόγιο αντιστοιχούσε σε ένα παιδί) εκ των οποίων τα 78 ήταν αγόρια και τα 27 κορίτσια.

Αποδείχθηκε ιδιαίτερα δαπανηρό και χρονοβόρο να χορηγηθούν ερωτηματολόγια σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας(ενώ στην Κω ήταν ευκολότερο καθώς υπάρχουν γύρω στα 10 περίπου σε σύνολο)γιαυτό και η διαδικασία της δειγματοληψίας διαμορφώθηκε ως εξής:

Επισκευθήκαμε προσωπικά 7 Δημοτικά σχολεία στην Κω,και 5 στην Αθήνα,στα οποία αφού πρώτα εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας,αφήσαμε έναν αριθμό ερωτηματολογίων σε έντυπη μορφή,ανάλογα με τον αριθμό των δασκάλων που ενημερωθήκαμε ότι εργάζονται στο εκάστοτε Δημοτικό σχολείο.Ακολουθώντας,ζητήσαμε από τους υπεύθυνους,είτε δασκάλους είτε διευθυντές με τους οποίους ήρθαμε σε επαφή,να τα προωθήσουν στους συναδέλφους τους και εντός προθεσμίας 2-3 ημερών να ξαναεπισκεφθούμε τα σχολεία,και να συλλέξουμε τα ερωτηματολόγια,πλέον συμπληρωμένα.Με όσα άτομα ήρθαμε σε επαφή,τους ζητήσαμε να προωθήσουν τα ερωτηματολόγια σε όσους πληρούσαν τις προδιαγραφές του δείγματος που μας ενδιέφερε να ερευνήσουμε,δηλαδή να είναι εκπαιδευτικοί(είτε εργαζόμενοι είτε συνταξιούχοι) και να έχουν κάποια εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά σχολικής ηλικίας.

Από την Αθήνα συλλέχθηκαν συνολικά 58 ερωτηματολόγια ενώ από την Κω 47.Το δείγμα των παιδιών το οποίο χρησιμοποιήθηκε,για να εξυπηρετήσει τον σκοπό της έρευνας,και να διαμορφώσει ένα προφίλ διαγνωστικής σημασίας σε σχέση με τα συχνότερα συμπεριφορικά συμπτώματα που εντοπίζονται σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες,απαριθμήθηκε στα 105 παιδιά,καθώς κάθε ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε απ'τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,αντιστοιχούσε σε ένα παιδί,το οποίο ο ερωτώμενος θεώρησε ότι πληρεί τις προδιαγραφές ατόμου,το οποίο εκδηλώνει συμπεριφορές οι οποίες θα μπορούσαν να υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες.

3.7.2 Κριτήρια επιλογής συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν ως δείγμα για την παρούσα έρευνα έπρεπε να πληρούν τα εξής κριτήρια:

- § Να έχουν ειδικότητα εκπαιδευτικού
- § Να εργάζονται ή να έχουν εργαστεί κάποια στιγμή στη ζωή τους ως εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- § Να κατέχουν εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά Δημοτικού σχολείου

3.7.3 Αριθμός δείγματος και ποσοστό ανταπόκρισης

Το δείγμα που συλλέχθηκε μετρήθηκε στους **105 συμμετέχοντες** ενώ συνολικά προωθήσαμε 180 ερωτηματολόγια(τόσο σε έντυπη μορφή όσο και σε ηλεκτρονική μέσω e-mail),δηλαδή είχαμε ένα ποσοστό ανταπόκρισης της τάξης του 58%.

Παρακάτω αναφέρονται τα ποσοστά ανταπόκρισης για τα δημογραφικά στοιχεία,που λήφθηκαν από τους συμμετέχοντες σε σχέση με το προφίλ τους(φύλο,τόπος εργασίας,επίπεδο σπουδών,χρόνια εργασίας)

Κεφάλαιο 4

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Κλίμακες Μέτρησης

Για τη μέτρηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες μέτρησης όπως είναι η κατηγορική, η ιεραρχική και η κλίμακα ίσων διαστημάτων. (Γεωργοπούλου Χ.Γ. 2013, *Μεθοδολογία της Έρευνας και Ανάλυση Δεδομένων στην Λογοπαθολογία, Πάτρα*)

Για τα δεδομένα της κατηγορικής κλίμακας δόθηκε ποιοτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων καθώς οι μεταβλητές αφορούσαν χαρακτηριστικά και ιδιότητες όπως είναι:

- Ø στο εάν υπάρχει εξιδείκευση σε πρώιμες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι
- Ø στο εάν έχει παροτρυνθεί γονέας από παιδαγωγό να απευθυνθεί σε Λογοθεραπευτή, σε περίπτωση που το παιδί ανταπεξέρχεται ανεπιτυχώς στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος ή όχι
- Ø στο εάν παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης ολοήμερου προγράμματος στις σχολικές εγκαταστάσεις που εργάζεται ή εργαζόταν ο ερωτώμενος ή όχι
- Ø στο εάν υπάρχουν παιδιά που παρακολουθούν Λογοθεραπευτή ή όχι
- Ø στο εάν υπάρχει πιστοποιημένη διάγνωση από ειδικό φορέα για το εκάστοτε παιδί στο οποίο αναφέρεται το ερωτηματολόγιο ή όχι
- Ø το φύλο των συμμετεχόντων και των παιδιών στα οποία αναφερόταν το ερωτηματολόγιο
- Ø ο τύπος εργασίας των ερωτηθέντων
- Ø το επίπεδο σπουδών ανάλογα με τα πτυχία που κατέχει ο ερωτώμενος
- Ø από ποιόν φορέα πιστοποιήθηκε η διάγνωση για τις μαθησιακές δυσκολίες του εκάστοτε παιδιού (εάν υπάρχει)
- Ø τα συμπεριφορικά συμπτώματα που χαρακτηρίζουν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες

Για την μέτρηση δεδομένων που ανήκαν στην Ιεραρχική κλίμακα, έγινε ποιοτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων που εξάχθηκαν απ' τα δεδομένα, με χρήση της κλίμακας Likert, η οποία βοήθησε:

- Ø στον προσδιορισμό της προσωπικής εκτίμησης των συμμετεχόντων σε σχέση με την κατάταξη των γνώσεων τους, που σχετίζονται με πρώιμες συμπεριφορές που υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες

Για την κλίμακα ίσων διαστημάτων δόθηκε ποσοτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων των δεδομένων καθώς οι μεταβλητές αφορούσαν:

- Ø Τις χρονολογικές ηλικίες των παιδιών που χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό των συχνότερα εμφανιζόμενων συμπεριφορικών συμπτωμάτων των μαθησιακών δυσκολιών
- Ø Τα χρόνια εργασίας των συμμετεχόντων

4.2 Στατιστική ανάλυση και αποτελέσματα

Για τις ανάγκες της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων,εφαρμόστηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση,και πιο συγκεκριμένα έγινε χρήση του προγράμματος Excel,το οποίο μας έδωσε τη δυνατότητα να αναπαραστήσουμε γραφικά τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων.

Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήσαμε διαγραμματικές απεικονίσεις για να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων που στοχεύουν :

- I. Στην εκτίμηση της γνωστικής επάρκειας των εκπαιδευτικών μέσω συλλογής πληροφοριών όπως είναι :
 - A. Το επίπεδο σπουδών τους(πόσα και ποιά πτυχία κατέχουν)
 - B. Τα χρόνια υπηρεσίας τους στον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
 - C. στο κατά πόσο κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις ή όχι πάνω στο πολυδιάστατο φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών

- II. Στη συλλογή πληροφοριών σε σχέση με :
 - A. το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους γονείς να αποζητήσουν Λογοθεραπευτική παρέμβαση όταν κρίνεται απαραίτητο
 - B. στο κατά πόσο τα παιδιά παρακολουθούν Λογοθεραπευτή ή όχι για τις μαθησιακές τους δυσκολίες αλλά και στον προσδιορισμό αριθμού αυτών των παιδιών
 - C. στο κατά πόσο παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης ολοήμερου προγράμματος, με στόχο την ενίσχυση και υποστήριξη μάθησης των παιδιών.

- III. Στην ανάδειξη των συχνότερα εμφανιζόμενων συμπτωμάτων που χαρακτηρίζουν τις επιμέρους κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες χωρίζονται σε:
 - A. Συμπεριφορικά συμπτώματα
 - B. Αναγνωστικά λάθη
 - C. Λάθη γραφής και ορθογραφίας
 - D. Προβλήματα χωρο-χρονικού προσανατολισμού
 - E. Δυσκολίες στα μαθηματικά

- IV. Σε παρουσίαση δημογραφικών πληροφοριών για τα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακά προβλήματα όπως είναι :
 - A. Η ηλικία
 - B. Το φύλο
 - C. Το κατά πόσο πιστοποιήθηκε διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες από αρμόδιο φορέα ή όχι
 - D. Αν ναι,είδος του φορέα

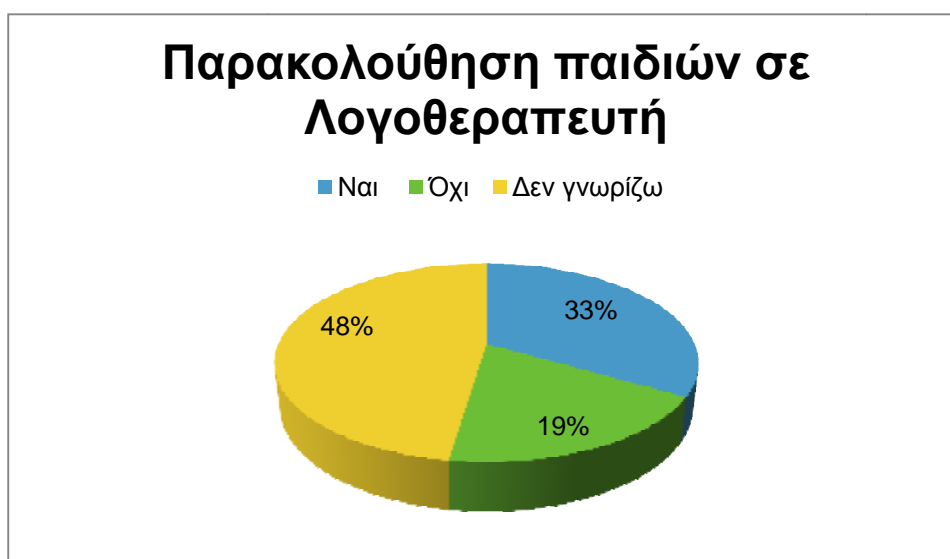
4.3 Διαγραμματικές απεικονίσεις

4.3.1 Ποσοστιαίες διαγραμματικές απεικονίσεις για το κατά πόσο τα σχολεία παρέχουν ολόημερο πρόγραμμα ή όχι , για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν ή όχι τους γονείς να απευθυνθούν σε Λογοθεραπευτή άμα κρίνουν ότι θεωρείται αναγκαίο,καθώς και για το αν υπάρχουν παιδιά που παρακολουθούν Λογοθεραπευτή για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες αλλά και πόσα είναι αυτά.



Το ποσοστό 100% αντιπροσωπεύεται από ένα δείγμα 105 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι όταν ερωτήθηκαν εάν παροτρύνουν τους γονείς να αποζητήσουν Λογοθεραπευτική παρέμβαση, όταν κρίνουν απαραίτητο ότι το παιδί το χρειάζεται, βρέθηκε ότι:

- i. Το 73% (δηλαδή 77 απ'τους 105 εκπαιδευτικούς) έχει παροτρύνει γονέα να απευθυνθεί σε Λογοθεραπευτή
- ii. Το 26% (δηλαδή 28 απ'τους 105 εκπαιδευτικούς) δεν έχει παροτρύνει γονέα να απευθυνθεί σε Λογοθεραπευτή



Το ποσοστό 100% αντιπροσωπεύεται από ένα δείγμα 105 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν στο κατά πόσο υπάρχουν παιδιά στην τάξη τους που παρακολουθούν Λογοθεραπευτή, βρέθηκε ότι

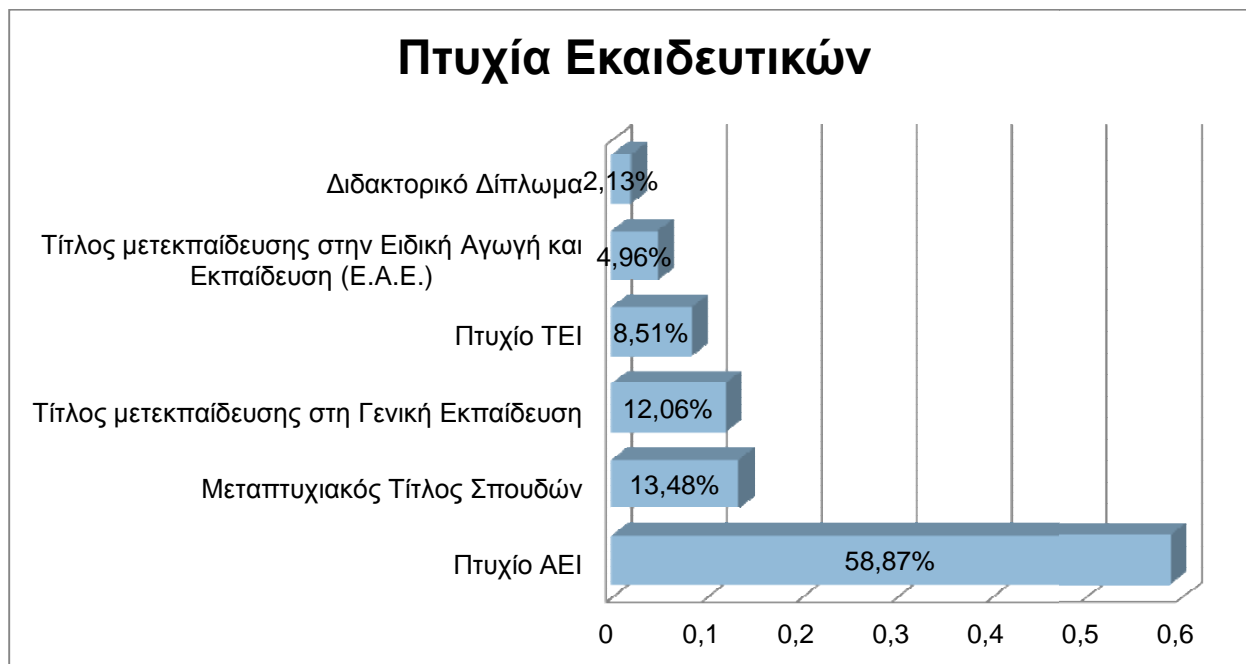
- i. Το 33% (δηλαδή οι 35 απ'τους 105 εκπαιδευτικούς) απάντησε θετικά
- ii. Το 19% (δηλαδή οι 20 απ'τους 105 εκπαιδευτικούς) απάντησε αρνητικά
- iii. Το 48% (δηλαδή οι 50 απ'τους 105 εκπαιδευτικούς) απάντησε ότι δεν γνωρίζουν



Το ποσοστό 100% αντιπροσωπεύεται από ένα δείγμα 105 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν στο κατά πόσο παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης ολοήμερου προγράμματος στο σχολείο που εργάζονται, βρέθηκε ότι:

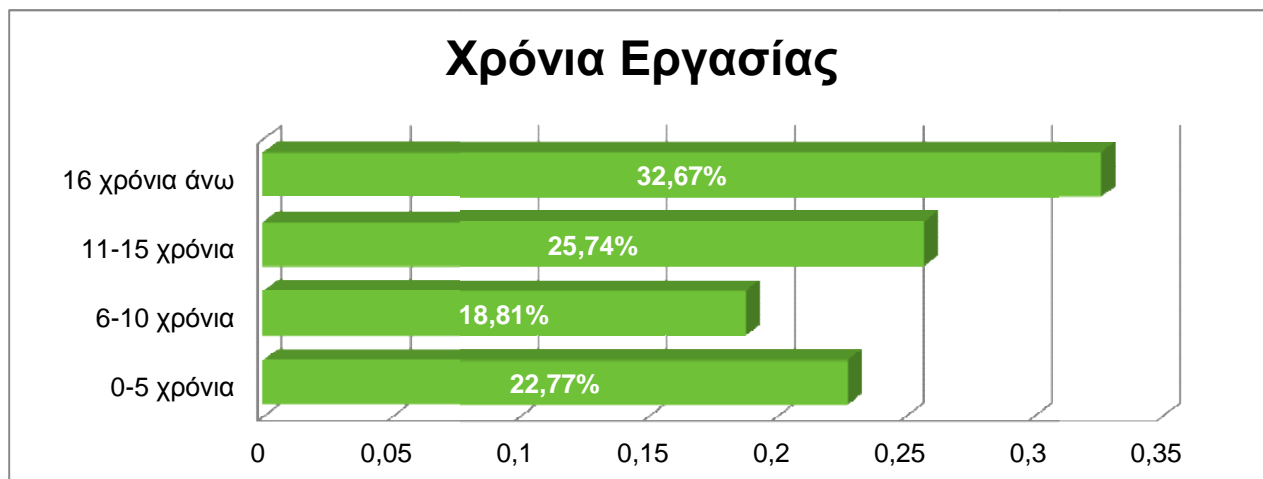
- i. Το 85% (δηλαδή οι 89 απ'τους 105 εκπαιδευτικούς) απάντησαν θετικά
- ii. Το 15% (δηλαδή οι 16 απ'τους 105 εκπαιδευτικούς) απάντησαν αρνητικά

4.3.2 Ποσοστιαίες διαγραμματικές απεικονίσεις για το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αλλά και το κατά πόσο κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις σε σχέση με συμπεριφορές που υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι.



Το ποσοστό 100% αντιπροσωπεύεται από ένα δείγμα 105 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκ των οποίων εκτιμήθηκε το επίπεδο σπουδών, καθώς βρέθηκε ότι:

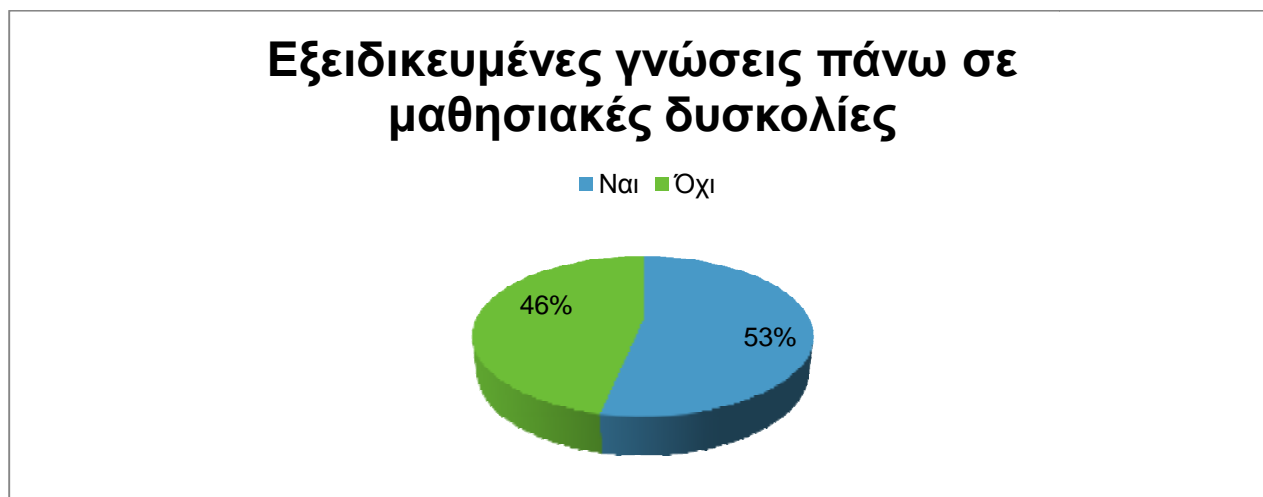
- i. το 79% (δηλαδή οι 82 απ'τους 105) σημείωσε ότι κατέχει πτυχίο ΑΕΙ
- ii. το 18% (δηλαδή οι 19 απ'τους 105) σημείωσε ότι κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών
- iii. το 16% (δηλαδή οι 17 απ'τους 105) σημείωσε ότι κατέχει Τίτλο Μεταεπαγγελματικής εκπαίδευσης στη Γενική Εκπαίδευση
- iv. το 11% (δηλαδή οι 12 απ'τους 105) σημείωσε ότι κατέχει πτυχίο ΤΕΙ
- v. το 6% (δηλαδή οι 7 απ'τους 105) σημείωσε ότι κατέχει Τίτλο μεταεπαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε)
- vi. το 2% (δηλαδή 3 απ'τους 105) σημείωσε ότι κατέχει Διδακτορικό Δίπλωμα



Το ποσοστό 100% αντιπροσωπεύεται από ένα δείγμα 105 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, και όσων αφορά τα χρόνια εργασίας τους βρέθηκε ότι:

- I. Το 32,67% των εκπαιδευτικών εργάζεται από 16 χρόνια και άνω
- II. Το 25,74% των εκπαιδευτικών εργάζεται από 11 έως 15 χρόνια
- III. Το 18,81% των εκπαιδευτικών εργάζεται από 6 έως 10 χρόνια
- IV. Το 22,77% των εκπαιδευτικών εργάζεται από 0 έως 5 χρόνια

4.3.3 Ποσοστιαία διαγραμματική απεικόνιση κατοχής εξειδικευμένων γνώσεων που αφορούν πρόιμες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες;

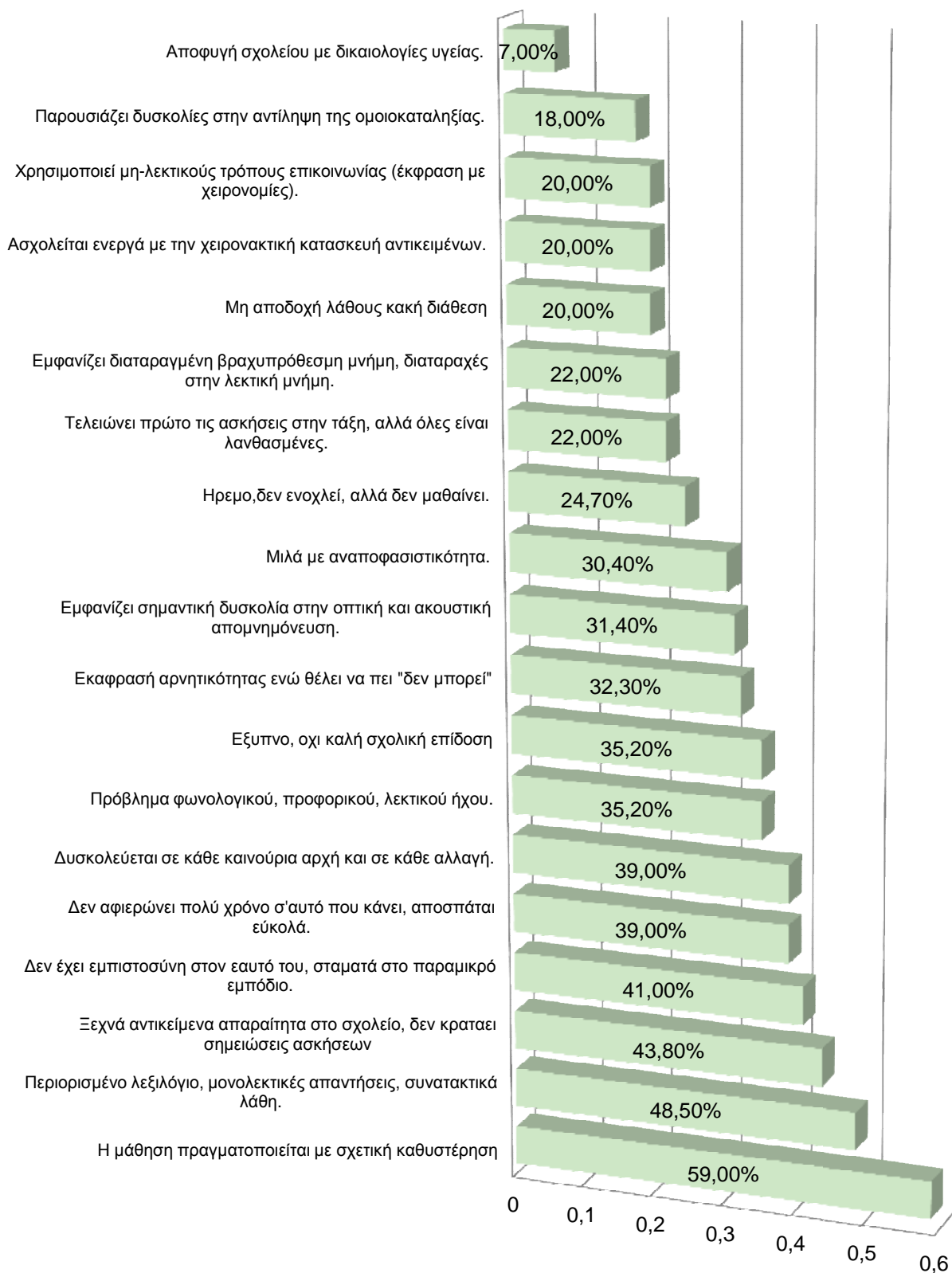


Το ποσοστό 100% αντιπροσωπεύεται από ένα δείγμα 105 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, και όσων αφορά το κατά πόσο οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες ή όχι, βρέθηκε ότι:

- i. Το 53% (δηλαδή οι 56 εκπαιδευτικοί απ' τους 105) κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις
- ii. Το 46% (δηλαδή οι 49 εκπαιδευτικοί απ' τους 105) δεν κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις

4.3.4 Ποσοστιαία διαγραμματική απεικόνιση συμπεριφορικών συμπτωμάτων

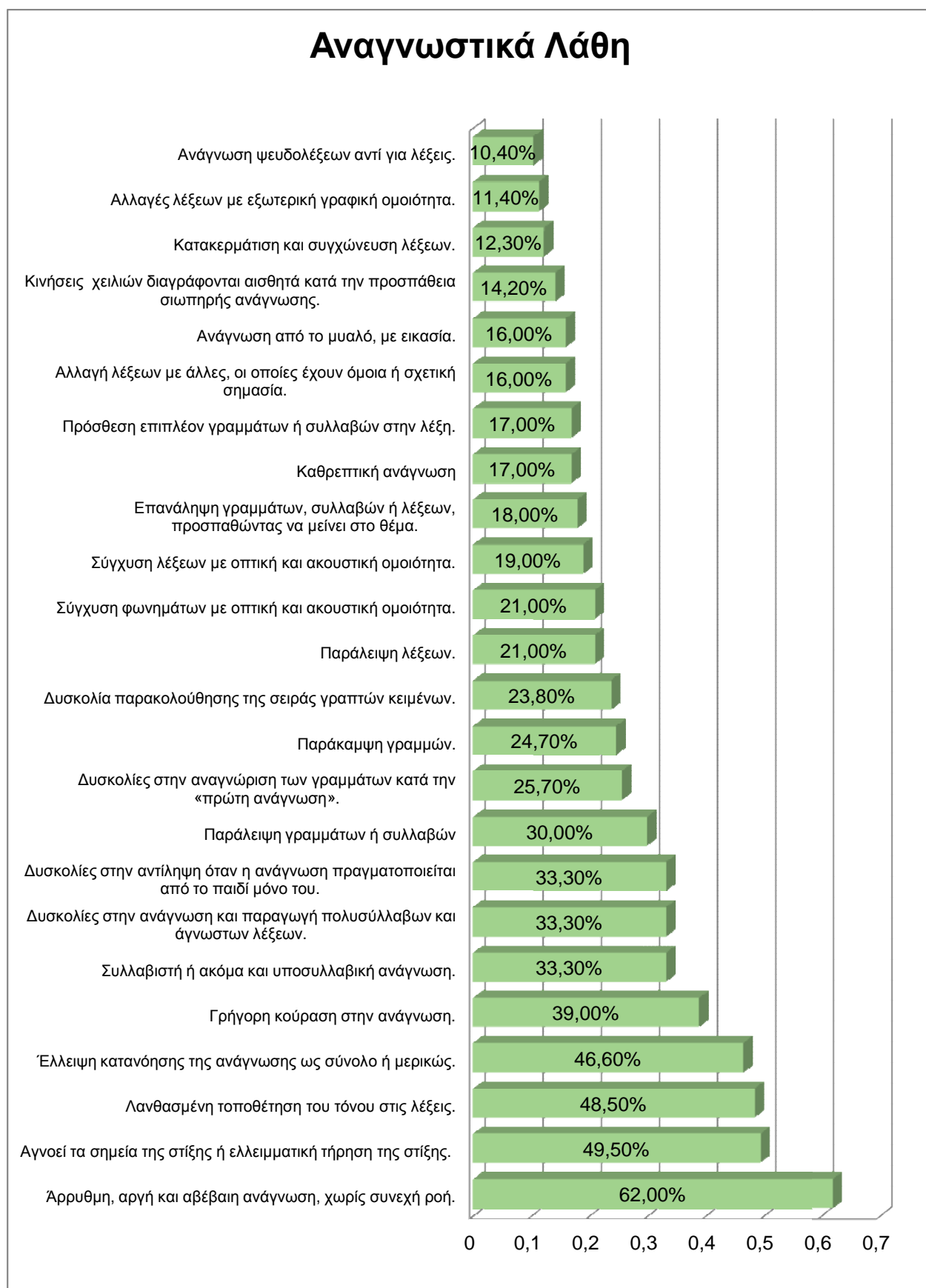
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ



Το 100% του δείγματος αντιπροσωπεύεται από 105 παιδιά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα συμπεριφορικά συμπτώματα που εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά, τα οποία ενδέχεται να έχουν, ή έχει διαγνωστεί ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- I. Ένα ποσοστό της τάξης του 59% (δηλαδή 62 παιδιά απ' τα 105) των παιδιών πραγματοποιεί τη μάθηση με σχετική καθυστέρηση
- II. Ένα ποσοστό της τάξης του 48,50% (δηλαδή 51 παιδιά απ' τα 105) των παιδιών έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, συντακτικά λάθη και δίνουν μονολεκτικές απαντήσεις.
- III. Ένα ποσοστό της τάξης του 43,80% (δηλαδή 46 παιδιά απ' τα 105) των παιδιών ξεχνά αντικείμενα απαραίτητα για το σχολείο και δεν κρατά σημειώσεις για τις ασκήσεις

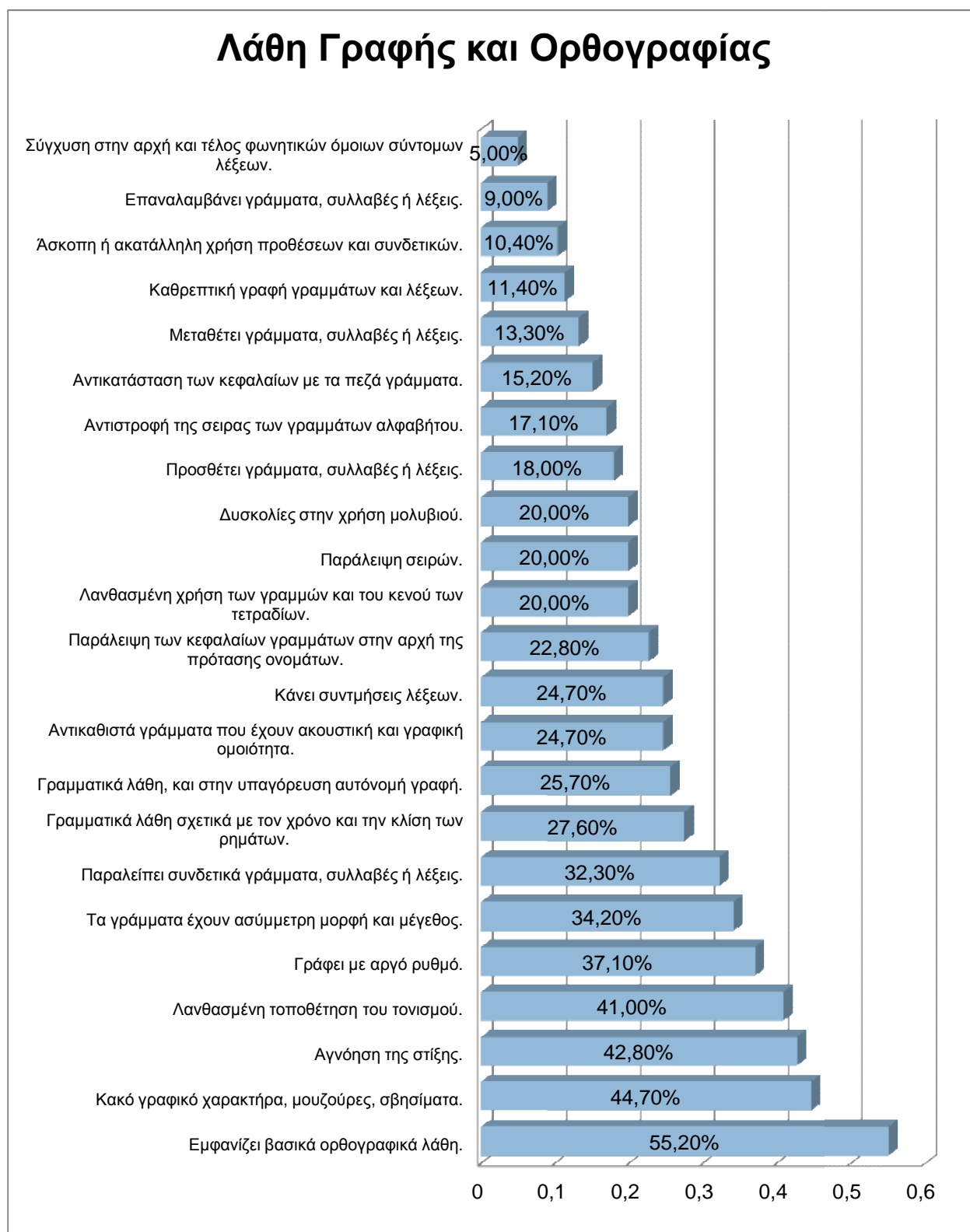
4.3.5 Ποσοστιαία διαγραμματική απεικόνιση αναγνωστικών λαθών



Το ποσοστό 100% του δείγματος αντιπροσωπεύεται από 105 παιδιά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα λάθη στην ανάγνωση που εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά, τα οποία ενδέχεται να έχουν, ή έχει διαγνωστεί ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- I. Το 62% των παιδιών (δηλαδή 65 παιδιά απ' τα 105) πραγματοποιεί άρρυθμη, αργή και αβέβαιη ανάγνωση χωρίς συνεχή ροή
- II. Το 49,5% των παιδιών (δηλαδή 52 παιδιά απ' τα 105) αγνοεί ή τηρεί ελλειματικά τα σημεία στίξης
- III. Το 48,5% των παιδιών (δηλαδή 51 παιδιά απ' τα 105) τοποθετεί λανθασμένα τους τόνους στις λέξεις

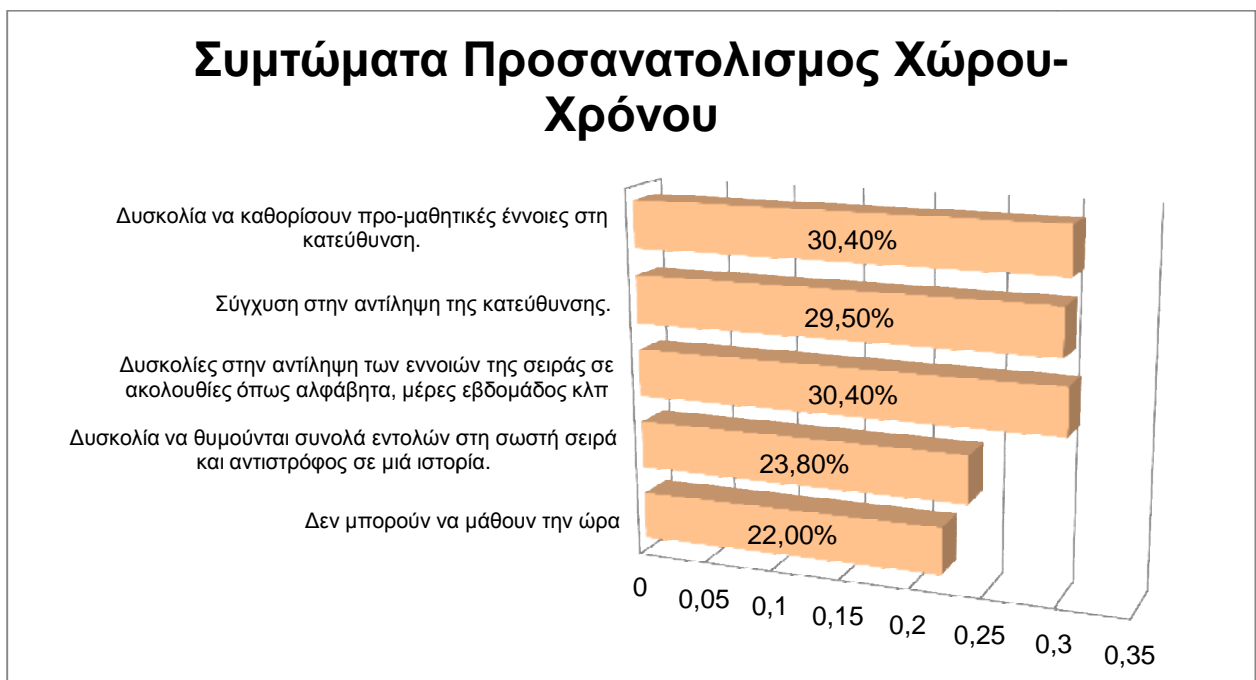
4.3.6 Ποσοστιαία διαγραμματική απεικόνιση λαθών γραφής και ορθογραφίας



Το ποσοστό 100% του δείγματος αντιπροσωπεύεται από 105 παιδιά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα λάθη στην γραφή και την ορθογραφία που εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά, τα οποία ενδέχεται να έχουν, ή έχει διαγνωστεί ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- I. Το 55,2% των παιδιών (δηλαδή 58 απ' τα 105 παιδιά) εμφανίζει βασικά ορθογραφικά λάθη
- II. Το 44,7% των παιδιών (δηλαδή 47 απ' τα 105 παιδιά) έχουν κακό γραφικό χαρακτήρα, κάνοντας μουντζούρες και σβησίματα
- III. Το 42,8% των παιδιών (δηλαδή 45 απ' τα 105 παιδιά) αγνοεί τα σημεία στίξης.

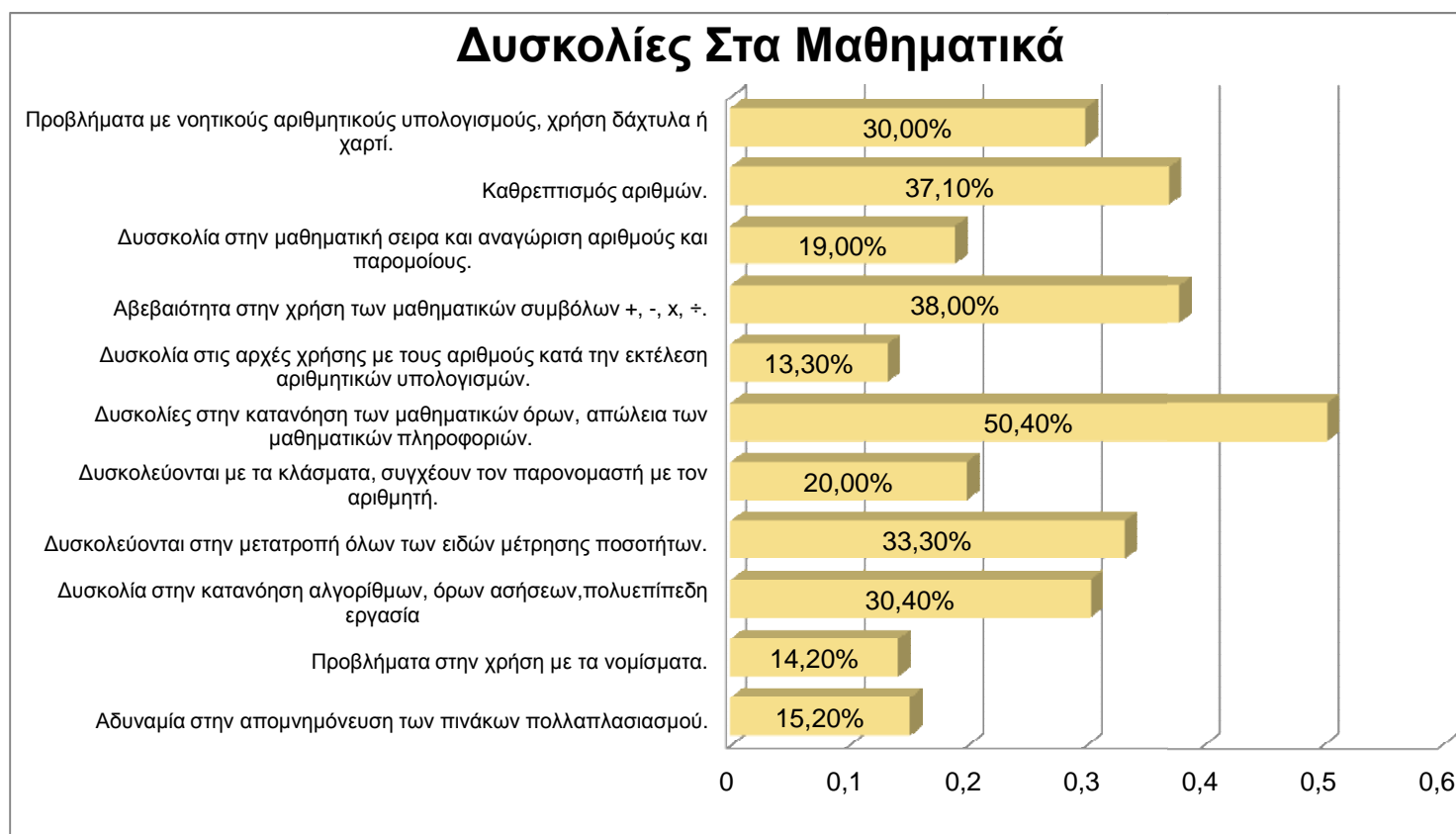
4.3.7 Ποσοτική διαγραμματική απεικόνιση προβλημάτων χωροχρονικού προσανατολισμού



Το ποσοστό 100% του δείγματος αντιπροσωπεύεται από 105 παιδιά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα στον χωροχρονικό προσανατολισμό που εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά, τα οποία ενδέχεται να έχουν, ή έχει διαγνωστεί ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- I. Το 30,4% των παιδιών (δηλαδή 32 παιδιά απ' τα 105) αδυνατούν να μάθουν την ώρα και εμφανίζουν δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της σειράς σε ακολουθίες όπως την αλφάβητο, τις μέρες τις εβδομάδας κ.λ.π
- II. Το 29,5% των παιδιών (δηλαδή 31 παιδιά απ' τα 105) παρουσιάζουν σύγχυση στην αντίληψη της κατεύθυνσης

4.3.8 Ποσοστιαία διαγραμματική απεικόνιση δυσκολιών στα μαθηματικά



Το ποσοστό 100% του δείγματος αντιπροσωπεύεται από 105 παιδιά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα στα μαθηματικά που εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά, τα οποία ενδέχεται να έχουν, ή έχει διαγνωστεί ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- I. Το 50,4% των παιδιών (δηλαδή 53 παιδιά απ' τα 105) παρουσιάζουν δυσκολίες των μαθηματικών όρων, απώλεια των μαθηματικών υπολογισμών.
- II. Το 38% των παιδιών (δηλαδή 40 παιδιά απ' τα 105) παρουσιάζουν προβλήματα στην χρήση με τα νομίσματα
- III. Το 37,1% των παιδιών (δηλαδή 39 παιδιά απ' τα 105) παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση αλγορίθμων, όρων ασκήσεων αλλά και σε πολυεπίπεδες εργασίες

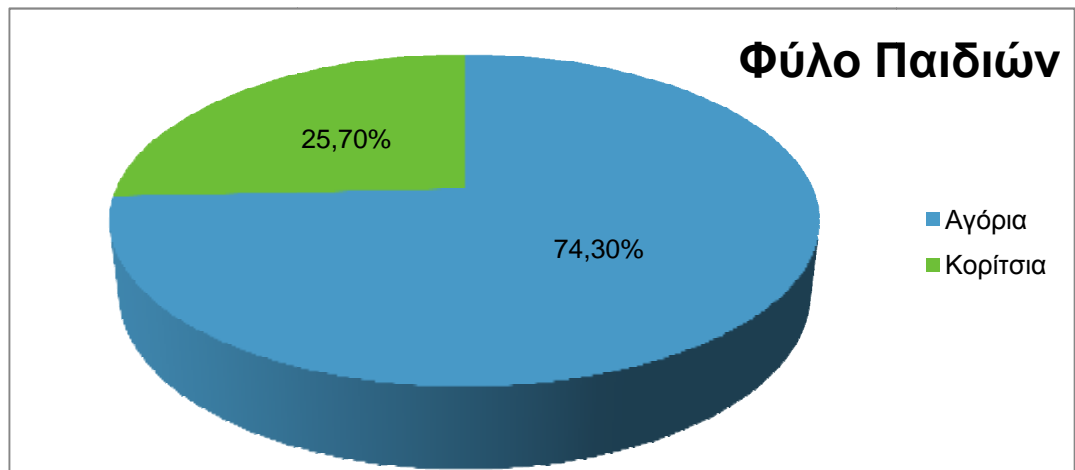
Οι πληροφορίες που δόθηκαν παραπάνω απεικονιζόμενες διαγραμματικά, στηρίχθηκαν σε ένα δείγμα 105 παιδιών, το οποίο προέκυψε απ' τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, που έδωσαν οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πέρα απ' τον προσδιορισμό των πιο κοινών συμπτωμάτων που χαρακτηρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες, ερευνητικό ενδιαφέρον μας προκάλεσε επίσης :

- i. το να ανιχνευθούν τόσο το φύλο όσο και οι ηλικίες των παιδιών στα οποία σημειώνεται μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών
- ii. να διαπιστωθεί το κατά πόσο υπάρχει πιστοποιημένη διάγνωση από αρμόδιο φορέα για τη μειωμένη σχολική επίδοση του παιδιού
- iii. να προσδιοριστεί το είδος του φορέα.

iv. Τα i. και iii. καθιστούν την έρευνά μας περισσότερο έγκυρη σε σχέση με τα αποτελέσματα που θέλουμε να εξετάσουμε, καθώς μια πιστοποίηση διάγνωσης αλλά και ο προσδιορισμός του αρμόδιου φορέα που την εκδίδει, εξασφαλίζουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και μας δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τα δεδομένα και να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα μας, με μεγαλύτερη ασφάλεια και ακρίβεια.

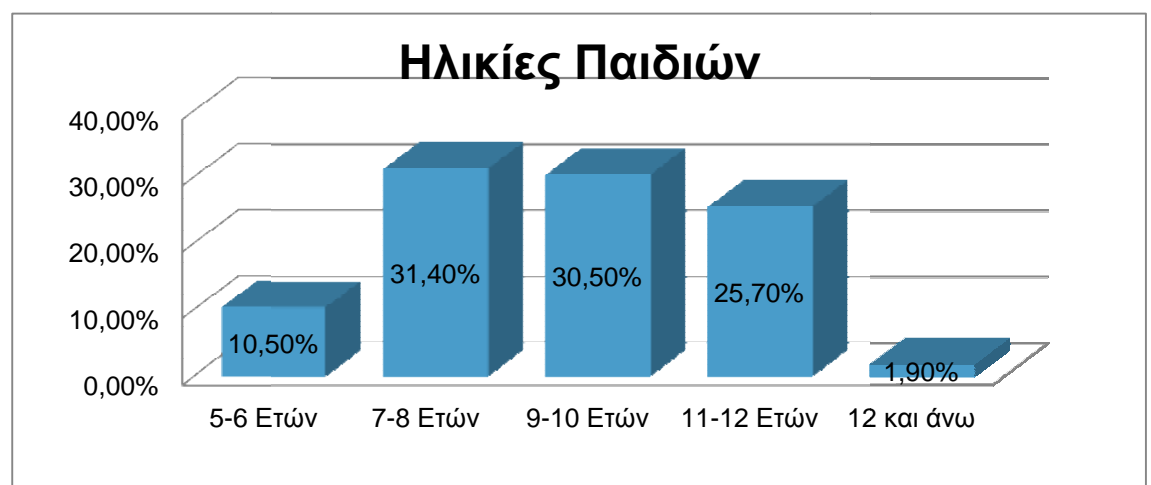
v.

4.3.9 Ποσοστιαία διαγραμματική απεικόνιση συχνότητας εμφάνισης ΜΔ σε αγόρια-κορίτσια



Το ποσοστό 100% του δείγματος αντιπροσωπεύεται από 105 παιδιά εκ των οποίων το 74% ήταν αγόρια (δηλαδή τα 78 απ' τα 105) και το 25% ήταν κορίτσια (δηλαδή τα 27 απ' τα 105). Η αναλογία υπεροχής των αγοριών έναντι των κοριτσιών, έρχεται σε συμφωνία με την επικρατούσα άποψη ότι τα αγόρια εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό μαθησιακές δυσκολίες απ' ό,τι τα κορίτσια.

4.3.10 Ποσοστιαία διαγραμματική απεικόνιση συχνότητας εμφάνισης ΜΔ σε ηλικία

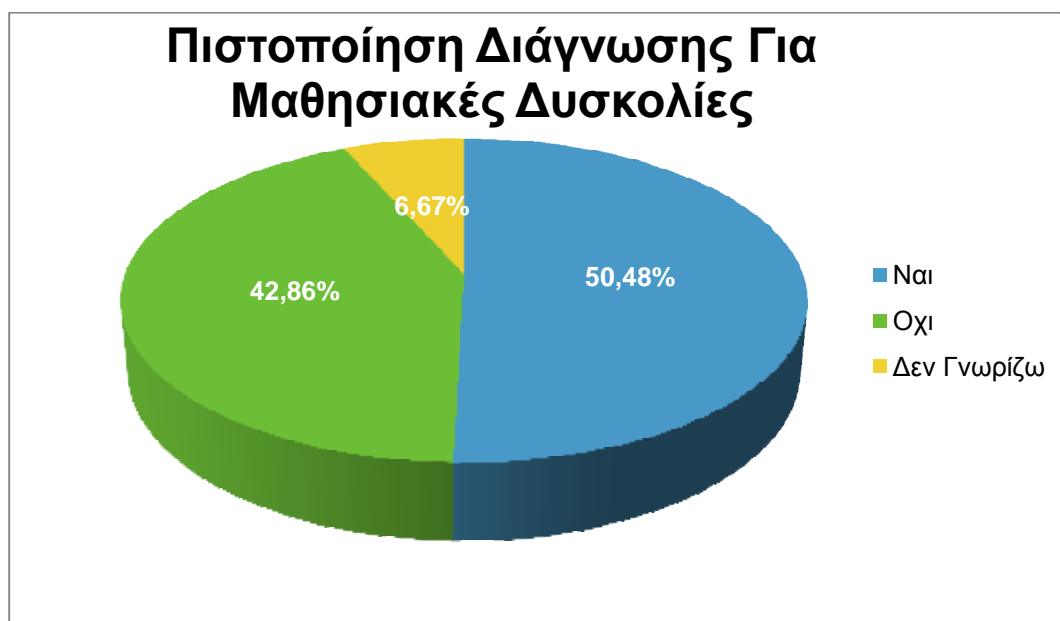


Το ποσοστό 100% του δείγματος αντιπροσωπεύεται από 105 παιδιά, για τα οποία συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια απ' τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τις ηλικίες των παιδιών στις οποίες εμφανίζονται συχνότερα οι μαθησιακές δυσκολίες, μεγαλύτερη ανταπόκριση είχε το ηλικιακό φάσμα 7-8 ετών, καθώς το 31,4% των παιδιών (δηλαδή 33 απ' τα 105 παιδιά) που παρουσίασαν μαθησιακά προβλήματα, ανήκαν σε ηλικία που κυμαινόταν από 7 έως 8 ετών.

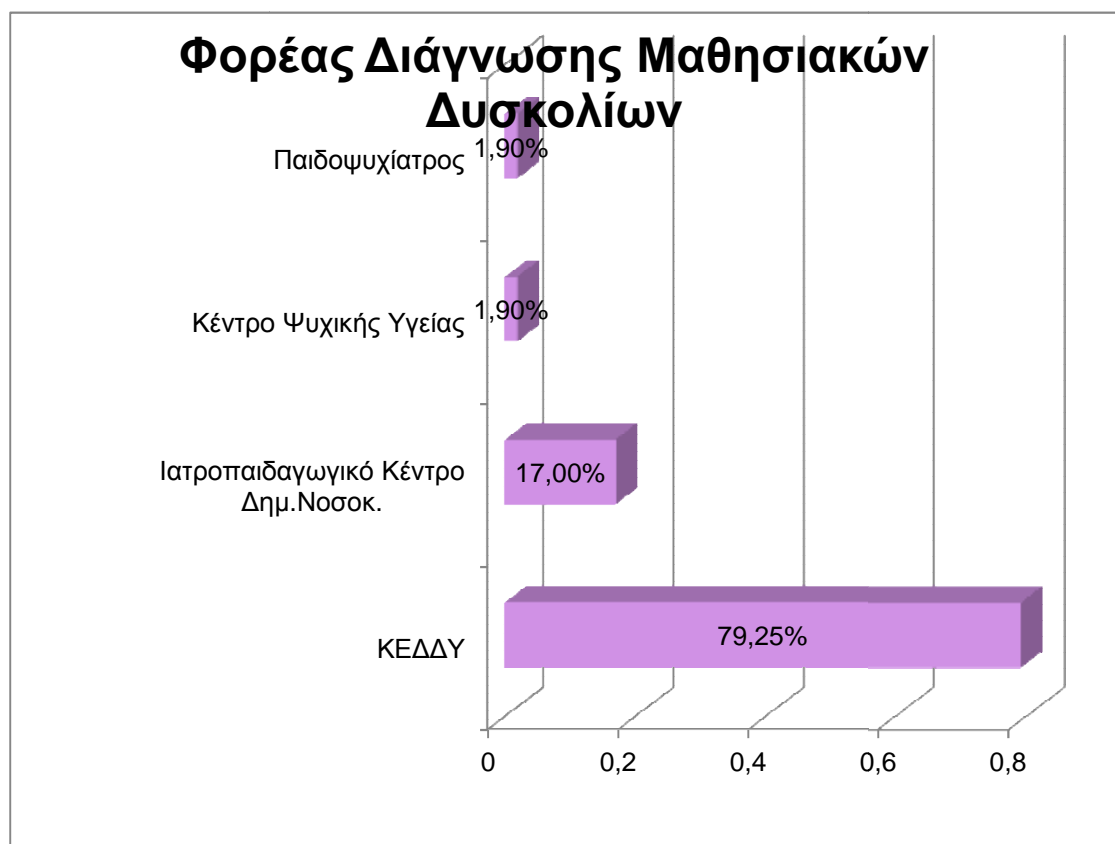
Ακολούθησαν με πολύ μικρή διαφορά παιδιά που κυμαίνονταν μεταξύ ηλικίας 9 έως 10 ετών καθώς συγκέντρωσαν ένα ποσοστό 30,5% (δηλαδή 32 απ' τα 105 παιδιά). Το 25,7% των παιδιών (δηλαδή 27 απ' τα 105 παιδιά) βρίσκονταν σε ηλικίες 11-12 ετών, το 10,5% των παιδιών βρισκόταν σε ηλικίες 5-6 ετών (δηλαδή 11 απ' τα 105 παιδιά) και μόνο το 1,9% (δηλαδή 2 απ' τα 105 παιδιά) των παιδιών ήταν ηλικίας 12 ετών και άνω.

4.3.11 Ποσοστιαία διαγραμματική απεικόνιση πιστοποίησης διάγνωσης για ΜΔ



Όπως προκύπτει απ' τα αποτελέσματα της στατιστική ανάλυσης, που πραγματοποιήθηκε για να εξακριβωθεί το κατά πόσο έχει πιστοποιηθεί διάγνωση από αρμόδιο φορέα ή όχι για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών, ένα ποσοστό 50,48% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, απάντησε ότι υπάρχει πιστοποιημένη διάγνωση, το 42,86% απάντησε ότι δεν υπάρχει πιστοποίηση, ενώ μόλις το 6,67% απάντησε ότι δεν γνωρίζει εάν υπάρχει ή όχι.

4.3.12 Ποσοστιαία διαγραμματική απεικόνιση προσδιορισμού φορέα πιστοποίησης διάγνωσης ΜΑ



Για το ποσοστό των θετικών απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην ερώτηση κατά πόσο υπάρχει πιστοποιημένη διάγνωση από αρμόδιο φορέα για το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού(δηλαδή για το 50%) :

- το 79,25% σημείωσε ότι η πιστοποίηση διάγνωσης εκδόθηκε απ' τα ΚΕΔΔΥ
- το 17% σημείωσε ότι η πιστοποίηση διάγνωσης εκδόθηκε από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Δημοσίου Νοσοκομείου
- το 1,9% σημείωσε ότι η πιστοποίηση διάγνωσης εκδόθηκε από Κέντρο Ψυχικής Υγείας όπως επίσης ίδιο ποσοστό ανταπόκρισης σημείωσε η πιστοποίηση διάγνωσης και από Παιδοψυχίατρο

Κεφάλαιο 5

5.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Συζήτηση-ανάλυση

5.1.1. Επίπεδο σπουδών,χρόνια υπηρεσίας και εξειδίκευση γνώσεων των δασκάλων:

Κρίθηκε σημαντικό να καθοριστούν τόσο το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών,όπως επίσης και τα χρόνια υπηρεσίας τους αλλά και το κατά πόσο κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε πρώιμες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες,καθώς η εμπειρία σε χρόνια όσο και η κατοχή πτυχίων αλλά και η εξειδικευμένη γνώση,διαμορφώνουν μια εικόνα για το κατά πόσο είναι σε θέση να αξιολογήσουν κατάλληλα εάν ένα παιδί εμφανίζει μαθησιακά προβλήματα,που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης ή όχι,ανάλογα με τη σχολική του επίδοση.Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων απ'τους 105 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα,οι 82 κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ,οι 19 κατέχουν Μεταπτυχιακό,οι 17 κατέχουν Τίτλο μετεκπαίδευσης στη γενική εκπαίδευση,οι 12 κατέχουν πτυχίο ΤΕΙ,οι 7 κατέχουν τίτλο μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή ενώ μόνο οι 3 κατέχουν Διδακτορικό Δίπλωμα. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,απ'τους 105 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας, οι 33 εργάζονται από 16 χρόνια και πάνω,οι 26 από 11-15 χρόνια και πάνω,οι 23 από 0-5 χρόνια ενώ οι 19 από 6-10 χρόνια. Επιπλέον οι 56 απ'τους 105 εκπαιδευτικούς,δηλαδή το 53%,δήλωσε ότι κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες,ενώ το 46% δηλαδή οι 49 εκπαιδευτικοί απ'τους 105,δήλωσε ότι δεν έχει λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση. Βάση των ευρυμάτων αυτών,οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην ερευνητική μας διαδικασία,εργάζονται από 16 χρόνια και πάνω(33 απ'τους 105),κάτι που σημαίνει ότι κατέχουν πολλά χρόνια εμπειρίας στον εκπαιδευτικό τομέα,ενώ όσον αφορά το επίπεδο σπουδών τους,οι περισσότεροι κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ(82 απ'τους 105)ενώ πολύ λιγότεροι απ'τους μισούς κατέχουν πτυχία μετακπαίδευσης στη γενική εκπαίδευση,στην ειδική αγωγή,μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα.Αυτό συνεπάγεται ότι παρ'ότι οι περισσότεροι εργάζονται πολλά χρόνια(16 και άνω) ως εκπαιδευτικοί,το επίπεδο σπουδών των περισσότερων περιορίστηκε στην κατοχή πτυχίου ΑΕΙ,ενώ πολλοί λιγότεροι σε σχέση με το σύνολο του δείγματος κατείχαν μεταπτυχιακό,διδακτορικό ή πτυχία μετεκπαίδευσης στη γενική εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή.Επιπρόσθετα το 53% των εκπαιδευτικών,δηλαδή περίπου οι μισοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί,κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις αναφορικά με διαταραχές που εμπίπτουν στις μαθησιακές δυσκολίες.Είναι σαφές,πως τόσο τα χρόνια εμπειρίας στον τομέα της εκπαίδευσης,όσο και η εξειδικευμένη γνώση,παρέχουν σε έναν εκπαιδευτικό τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια τα οποία θα αναβαθμίσουν την ικανότητα του να κρίνει και να αξιολογήσει κατάλληλα τις επιδόσεις των μαθητών του.Στην προκειμένη έρευνα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του δείγματος κατείχαν πολλά χρόνια εμπειρίας στον χώρο της εκπαίδευσης,και επιπλέον οι μισοί περίπου δήλωσαν ότι κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις που αφορούν πρώιμες συμπεριφορές οι οποίες θα μπορούσαν να υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες,συνεπώς οι απαντήσεις που δόθηκαν απ'την πλειοψηφία του δείγματος,φαίνεται να στηρίζονται σε έγκυρες και αξιόπιστες εκτιμήσεις.

5.1.2. Παροχή ολόημερου προγράμματος, παραπομπή σε Λογοθεραπευτές και αριθμός παιδιών που παρακολουθούν Λογοθεραπευτή:

Μέσω υπολογισμών των δεδομένων μας, διαπιστώθηκε σε τι ποσοστό τα σχολεία παρέχουν επιπλέον υποστήριξη στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, μέσω δυνατότητας παρακολούθησης ολόημερου προγράμματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το 84% των σχολείων στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, δίνουν στους μαθητές τους τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ολόημερο πρόγραμμα, ενώ μόνο 15% δεν παρέχει αυτή τη δυνατότητα.

Επιπλέον λήφθηκαν πληροφορίες που μας αποκαλύπτουν το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται κατάλληλα περιπτώσεις μαθητών που θεωρούν ότι η μειωμένη σχολική τους επίδοση χρήζει λογοθεραπευτικής παρέμβασης ή όχι. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν 105 εκπαιδευτικοί, το 73% των δασκάλων δήλωσε ότι έχει παροτρύνει γονείς να απευθυνθούν σε Λογοθεραπευτές, ενώ το 26% απάντησε αρνητικά. Αυτό μας δείχνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αντιλαμβάνονται τη σοβαρότητα της επίδρασης που μπορεί να έχουν οι μαθησιακές δυσκολίες τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στη ζωή ενός παιδιού και κατ'επ'εκταση τη σημαντικότητα της Λογοθεραπείας σε τέτοιες περιπτώσεις.

Ωστόσο, όσον αφορά τον αριθμό των παιδιών που παρακολουθούν Λογοθεραπευτή βρέθηκε ότι μόνο το 33,3% των παιδιών δέχονται Λογοθεραπευτική παρακολούθηση, το 19% δεν παρακολουθούν Λογοθεραπευτή, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξης του 48%, απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν.

5.1.3 Συχνότερες συμπεριφορές μαθησιακών δυσκολιών

5.1.3.1 Συμπεριφορικά συμπτώματα παιδιών:

Σύμφωνα τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τα 62 απ' τα 105 παιδιά, δηλαδή το 59% των παιδιών, πραγματοποιούν τη μάθηση με σχετική καθυστέρηση, στα πλαίσια συμπεριφορικών συμπτωμάτων. Ωστόσο δεν βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες ως προς την εκδήλωση συχνότερα εμφανιζόμενων χαρακτηριστικών συμπεριφορικών συμπτωμάτων στα πλαίσια μαθησιακών δυσκολιών, συνεπώς είναι αδύνατο να τεκμηριώσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων της δικής μας έρευνας, μέσω σύγκρισης με άλλα επιστημονικά ευρύματα ανάλογου ερευνητικού περιεχομένου.

5.1.3.2 Αναγνωστικά Λάθη:

Σύμφωνα τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, 65 απ' τα 105 παιδιά, δηλαδή το 62%, πραγματοποιούν άρρυθμη, αργή και αβέβαιη ανάγνωση χωρίς συνεχή ροή. Αξίζει να αναφερθεί πως για το περίπου 50% των παιδιών, που βρίσκονται σε ειδική εκπαίδευση, τα οποία έχουν μαθησιακές δυσκολίες, το 80% από αυτά, εμφανίζουν δυσκολία στην ανάγνωση (Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2007).

Επίσης, η συχνότητά της, υπολογίζεται ανάμεσα στο 5% έως 17% των παιδιών σχολικής ηλικίας (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ωστόσο δεν βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες ως προς την εκδήλωση των συχνότερα εμφανιζόμενων χαρακτηριστικών συμπτωμάτων στα πλαίσια διαταραχών στην ανάγνωση, συνεπώς είναι αδύνατο να τεκμηριώσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων της δικής μας έρευνας, μέσω σύγκρισης με άλλα επιστημονικά ευρύματα ανάλογου ερευνητικού περιεχομένου.

5.1.3.3 Λάθη γραφής και ορθογραφίας:

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, 58 απ' τα 105 παιδιά, δηλαδή το 55,2%, εμφανίζουν βασικά ορθογραφικά λάθη. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, βασισμένες σε αγγλόφωνες κυρίως χώρες, έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα με δυσκολίες στο γραπτό λόγο είναι περισσότερα από τα άτομα που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια, ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή, χαρακτηρίζονται απο ανομοιογένεια ως προς την εκδήλωση των συμπτωμάτων και αποτελούν ένα ποσοστό της τάξης 10% με 34% των μαθητών, έχοντας σαν δεδομένο ότι η πλειοψηφία αντιμετωπίζει έντονες δυσκολίες κατά τη μάθηση. Εάν στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνυπολογίσουμε τα συνήθη προβλήματα στην ορθογραφία και στη διατύπωση, όπως επίσης τις αδυναμίες στην έκφραση, τότε το ποσοστό των ατόμων με ελλείματα στον γραπτό λόγο, ανέρχεται να είναι μεγαλύτερο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Ωστόσο δεν βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες ως προς την εκδήλωση των συχνότερα εμφανιζόμενων χαρακτηριστικών συμπτωμάτων στα πλαίσια διαταραχών στον γραπτό λόγο, συνεπώς είναι αδύνατο να τεκμηριώσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων της δικής μας έρευνας, μέσω σύγκρισης με άλλα επιστημονικά ευρήματα ανάλογου ερευνητικού περιεχομένου.

5.1.3.4 Δυσκολία στον χωροχρονικό προσανατολισμό:

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, 32 απ' τα 105 παιδιά, δηλαδή το 30,4% των παιδιών, αδυνατούν να μάθουν την ώρα και εμφανίζουν δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της σειράς σε ακολουθίες όπως την αλφάβητο, τις μέρες της εβδομάδας κ.λ.π. Ωστόσο δεν βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες ως προς την εκδήλωση των συχνότερα εμφανιζόμενων χαρακτηριστικών συμπτωμάτων στα πλαίσια διαταραχών στην ικανότητα χωροχρονικού προσανατολισμού, συνεπώς είναι αδύνατο να τεκμηριώσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων της δικής μας έρευνας, μέσω σύγκρισης με άλλα επιστημονικά ευρήματα ανάλογου ερευνητικού περιεχομένου.

5.1.3.5 Δυσκολία στα Μαθηματικά:

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τα 53 απ' τα 105 παιδιά, δηλαδή το 50,4%, παρουσιάζουν δυσκολίες στους μαθηματικούς όρους και απώλεια των μαθηματικών υπολογισμών. Βάση ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε κλινικό δείγμα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι μαθηματικές δυσκολίες χαρακτηρίζουν περίπου το 1/5 των παιδιών, κάτι που αντιστοιχεί στο 1% περίπου του μαθητικού πληθυσμού (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Σε αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί όμως σε αγγλόφωνες χώρες όπως στην Αγγλία και στην Αμερική, οι δυσχέρειες σε τομείς της αρίθμησης και των αριθμητικών πράξεων εμφανίζονται σε συχνότητα ποσοστού της τάξης 12% με 15% του πληθυσμού ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Άλλες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν και περιορίστηκαν σε εκτίμηση του ποσοστού που εμφανίζει δυσαριθμησία, έδειξαν ότι το ποσοστό αυτό εκτιμάται στο 6% περίπου του πληθυσμού (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010). Ωστόσο δεν βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες ως προς την εκδήλωση συχνότερα εμφανιζόμενων χαρακτηριστικών συμπτωμάτων στα πλαίσια μαθηματικών δυσκολιών, συνεπώς είναι αδύνατο να τεκμηριώσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων της δικής μας έρευνας, μέσω σύγκρισης με άλλα επιστημονικά ευρήματα ανάλογου ερευνητικού περιεχομένου.

5.1.4 Φύλο και ηλικία παιδιών:

5.1.4.1

Φύλο:

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, τα 78 απ' τα 105 παιδιά που παρουσίασαν μαθησιακά προβλήματα, δηλαδή το 74% ήταν αγόρια, ενώ τα 27, δηλαδή το 25%, ήταν κορίτσια. Βάση ερευνών που έχουν διεξαχθεί στα πλαίσια επιδημιολογίας αλλά και βάση κλινικής εμπειρίας, διαφαίνεται ότι το είδος και η συχνότητα των εξελικτικών διαταραχών εξαρτώνται τόσο απ' την ηλικία, όσο και από το φύλο των παιδιών. Μια γνώμη που επικρατεί στον ερευνητικό κύκλο, είναι πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν την τάση να παρουσιάζονται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια (Αθανασιάδη, 2001; Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005; Καρβούνης, 2007; Καυκούλα, 2010; Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000; Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Πιο συγκεκριμένα, βάση πολλών ερευνών, αλλά και βάση του διεθνούς συστήματος ταξινόμησης του DSM-IV, έχει βρεθεί ότι σχέση αναλογίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών υπολογίζεται 3:1 ή 4:1, με τα αγόρια να υπερτερούν σε εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών έναντι των κοριτσιών (American Psychiatric Association, 2004). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και το νέο DSM 5, σύμφωνα με το οποίο η ειδική μαθησιακή δυσκολία κάνει συχνότερα την εμφάνισή της σε βάρος των αγοριών έναντι των κοριτσιών, με αναλογία περίπου 2:1 με 3:1. Υπάρχει βέβαια και η άποψη ότι παρ' όλες τις διαφορές στο εύρος διακυμάνσεων, η διαφορά στη συχνότητα εμφάνισης συμπτωμάτων των Μαθησιακών Δυσκολιών, και στα δύο φύλα, παραμένει σταθερή (Καρβούνης, 2007). Βλέπουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μας συγκλίνουν με την επικρατούσα άποψη ότι τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα μαθησιακές δυσκολίες, τόσο σε συμπέρασμα όσο και σε αριθμητική ακρίβεια, καθώς τα 78 απ' τα 105 παιδιά που παρουσίασαν μαθησιακά προβλήματα, δηλαδή το 74% ήταν αγόρια, ενώ τα 27, δηλαδή το 25% ήταν κορίτσια, κάτι που αντιστοιχεί σε μια αναλογία περίπου 3:1, εις βάρος των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια.

5.1.4.2.

Ηλικία

Όσον αφορά τις ηλικίες των παιδιών στις οποίες εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα μαθησιακά προβλήματα, σύμφωνα με τους δασκάλους, τα 33 απ' τα 105 παιδιά, δηλαδή το 31,4%, κυμαίνονταν σε ηλικίες από 7-8 ετών. Ωστόσο δεν βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες ως προς το σε ποιές ηλικίες εμφανίζονται συχνότερα οι μαθησιακές δυσκολίες, συνεπώς είναι αδύνατο να τεκμηριώσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων της δικής μας έρευνας, μέσω σύγκρισης με άλλα επιστημονικά ευρήματα ανάλογου ερευνητικού περιεχομένου.

5.1.5 Φορέας πιστοποίησης διάγνωση για τις μαθησιακές δυσκολίες:

Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας, για το 50,48% των παιδιών υπήρχε πιστοποιημένη διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες από αρμόδιο φορέα, και πιο συγκεκριμένα γιαυτό το 50,48%, το 79,25% προερχόταν από ΚΕΔΔΥ. Η πιστοποίηση διάγνωσης από αρμόδιο φορέα, εξασφαλίζει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, κάτι που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διερεύνηση της παρούσας έρευνας με έγκυρη προσέγγιση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια απ' τους εκπαιδευτικούς, τα μισά παιδιά είχαν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες, δίχως όμως να διευκρινίζεται το είδος της διαταραχής, ανάλογα με τους τομείς που εμφανίζεται η δυσκολία, εάν δηλαδή χαρακτηρίζεται από διαταραχή στην ανάγνωση, στη γραφή ή στα μαθηματικά κ.λ.π. Συνεπώς ήταν αδύνατο να διασταυρωθεί κατά πόσο υπήρχε συμβατότητα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το είδος της διαταραχής σε σχέση με τις εκδηλούμενες συμπεριφορές μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον δεν βρέθηκαν αντίστοιχες

έρευνες ως προς το κατά πόσο πιστοποιείται ή όχι διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες αλλά και από ποιον φορέα εκδίδεται σε μεγαλύτερη συχνότητα, συνεπώς είναι αδύνατο να τεκμηριώσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων της δικής μας έρευνας, μέσω σύγκρισης με άλλα επιστημονικά ευρύματα ανάλογου ερευνητικού περιεχομένου.

Κεφάλαιο 6

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα μας στηρίχθηκαν στη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 105 εκπαιδευτικών και παιδιών, σύμφωνα με τα οποία:

- Οι περισσότεροι δάσκαλοι της Δημοτικής Εκπαίδευσης κατεχουν εξειδικευμένες γνώσεις σε σχέση με τα συμπεριφορικά συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών και πολλά χρόνια εμπειρίας στον τομέα της Εκπαίδευσης
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, παροτρύνουν τους γονείς να αποζητήσουν Λογοθεραπευτική παρέμβαση όταν κρίνεται απαραίτητο
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν εάν τα παιδιά που παρουσιάζουν μειωμένη σχολική επίδοση παρακολουθούν Λογοθεραπευτή
- Τα περισσότερα σχολεία ενισχύουν την ακαδημαϊκή προσπάθεια στα πλαίσια της Δημοτικής Εκπαίδευσης, παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα παρακολούθησης ολόημερου προγράμματος
- Περισσότερο τα αγόρια απ' ό,τι τα κορίτσια εκδηλώνουν συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών στα πλαίσια Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Το ηλικιακό φάσμα εταξύ 7 και 8 ετών ξεχώρισε σε συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στα πλαίσια Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Στα περισσότερα παιδιά σχολικής ηλικίας έχει δοθεί πιστοποιημένη διάγνωση για τις μαθησιακές τους δυσκολίες, και μάλιστα από ΚΕΔΔΥ
- Όσον αφορά τις επιμέρους κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών και τα σύννοδα χαρακτηριστικά τους συμπτώματα τα οποία εκδήλωσαν οι μαθητές σε μεγαλύτερη συχνότητα, βρέθηκε ότι:
 - A) Για τα συμπεριφορικά συμπτώματα ήταν η μάθηση με σχετική καθυστέρηση
 - B) Για τα αναγνωστικά λάθη ήταν η άρρυθμη, αργή και αβέβαιη ανάγνωση χωρίς συνεχή ροή
 - Γ) Για τα λάθη στον γραπτό λόγο και την ορθογραφία ήταν τα βασικά ορθογραφικά λάθη
 - Δ) Για τα λάθη στα πλαίσια του χωροχρονικού προσανατολισμού ήταν η αδυναμία να μάθουν την ώρα καθώς και να συλλάβουν την έννοια της διαδοχικής σειράς και ακολουθίας όπως π.χ τις μέρες εβδομάδας, αλφάβητος κ.λ.π
 - E) Για τα μαθηματικά λάθη ήταν η αδυναμία στην απομνημόνευση του πολλαπλασιασμού

Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν πολλά χρόνια εμπειρίας στον τομέα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατείχαν εξειδικευμένες γνώσεις αναφορικά με πρώιμες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες, στοιχεία τα οποία ενισχύουν την έρευνά μας σε σχέση με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων μας.

Βρέθηκε επιπλέον ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χειρίζονται κατάλληλα περιπτώσεις στις οποίες θεωρείται αναγκαίο να παροτρύνουν τους γονείς να απευθυνθούν σε Λογοθεραπευτή, όταν κρίνουν ότι το παιδί εμφανίζει μειωμένη σχολική επίδοση η οποία θα μπορούσε να οφείλεται σε μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης, ότι τα περισσότερα σχολεία παρέχουν υποστηρικτική βοήθεια στα πλαίσια μάθησης, μέσω ολοήμερου προγράμματος, κάτι που μας δείχνει ότι οι φορείς εκπαίδευσης μεριμνούν για τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ενημερωμένοι όσον αφορά το κατά πόσο τα παιδιά με μειωμένες σχολικές επιδόσεις δέχονται Λογοθεραπευτική παρακολούθηση.

Βρέθηκε επίσης ότι τα περισσότερα παιδιά με συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών ήταν αγόρια απ' ότι κορίτσια, κάτι που εναρμονίζεται με τις απόψεις σχετικών ερευνών οι οποίες υποστηρίζουν ότι πράγματι τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στο να εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό βέβαια αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης, καθώς έχει βρεθεί επίσης ότι ανεξάρτητα απ' το εύρος διακυμάνσεων που παρατηρούνται, η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων σε ότι αφορά τη συχνότητα εμφάνισης συμπτωμάτων Μαθησιακών Δυσκολιών, παραμένει σταθερή (Καρβούνης, 2007).

Επιπλέον, γνωστοποιήθηκε ότι για την πλειοψηφία των παιδιών, έχουν εκδοθεί πιστοποιημένες διαγνώσεις για μαθησιακές δυσκολίες (δίχως να προσδιορίζεται σε ποιον τομέα εντοπίζεται η διαταραχή), με τις περισσότερες διαγνώσεις να έχουν εκδοθεί από ΚΕΔΔΥ. Κάτι τέτοιο εξασφαλίζει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για την διερεύνηση και ανάλυση της ερευνητικής μας μελέτης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιήθηκαν σε:

- A. Συμπεριφορικά συμπτώματα
- B. Διαταραχές στην ανάγνωση
- C. Διαταραχές στον γραπτό λόγο και ορθογραφία
- D. Διαταραχές στον χωροχρονικό προσανατολισμό
- E. Διαταραχές στα μαθηματικά

Βάση αυτής της κατηγοριοποίησης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εκδηλώνουν οι μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, με στόχο να προσδιοριστούν τα συμπτώματα εκείνα τα οποία εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα ανάμεσα στους μαθητές, που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.

Βρέθηκε λοιπόν, ότι στα πλαίσια συμπεριφορικών συμπτωμάτων, το πιο κοινό σύμπτωμα που εκδηλώνεται, είναι το ότι οι μαθητές πραγματοποιούν τη μάθηση με σχετική καθυστέρηση κάτι που φαίνεται λογικό εάν σκεφτούμε πως η σχολική επίδοση δε μπορεί να προσεγγίζεται ως ένα ψυχρό γνωστικό εγχείρημα, αναγνωρίζοντας ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση. Οι επιδράσεις των κινήτρων, έμμεσες και άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας. (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Επιπλέον όσον αφορά τις αναγνωστικές δυσκολίες, βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών πραγματοποιούν άρρυθμη, αργή και αβέβαιη ανάγνωση χωρίς συνεχή ροή, πράγμα απολύτως φυσιολογικό καθώς η διαταραχή στην ανάγνωση προβλέπει δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση (τη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού

κώδικα), την ευχέρεια και την κατανόηση. Επίσης έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, περίπου το ένα τρίτο των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι τυπικοί συνομήλικοί τους (Carver, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί βρήκαν επίσης ότι στα πλαίσια διαταραχής στον γραπτό λόγο, τα περισσότερα παιδιά εμφανίζουν βασικά ορθογραφικά λάθη, και αυτό συνυφάνεται με τις σημαντικά μειωμένες δεξιότητες γραφής σε σχέση με τις αναμενόμενες, στο επίπεδο λέξεων, προτάσεων καθώς και σύνταξης γραπτής παραγράφου.

Βάση τις παρατηρήσεις των δασκάλων οι διαταραχές που σχετίζονται με την αντίληψη χωροχρονικού προσανατολισμού στα πλαίσια μαθησιακών δυσκολιών, εντοπίζονται συχνότερα στην αδυναμία των παιδιών να μάθουν την ώρα, και να συλλάβουν επίσης την έννοια της σειράς ακολουθιών όπως η αλφάβητος, οι μέρες της εβδομάδας κ.λ.π. Τα συμπτώματα αυτά προκύπτουν ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων προμαθηματικών εννοιών, καθώς άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπερδεύουν το «μπροστά-πίσω», το «δεξιά-αριστερά», καθώς και τα 4 σημεία του ορίζοντα (Μάρκου, 1998; Αναστασίου, 1998; Βογινδρούκας, 2004; Singleton, 2003).

Σχετικά με τη διαταραχή των μαθηματικών, οι εκπαιδευτικοί βρήκαν ότι οι περισσότεροι μαθητές τους, παρουσιάζουν δυσκολίες στους μαθηματικούς όρους και απώλεια των μαθηματικών υπολογισμών, κάτι που είναι λογικό να συμβαίνει καθώς άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα των μαθηματικών, μειονεκτούν σημαντικά σε αριθμητικές ικανότητες σε σχέση με την αναμενόμενη απόδοσή τους, όπως είναι υπολογιστικές πράξεις της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, αποκαλύφθηκε επίσης το κατά πόσο λαμβάνονται κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισης, όταν ένα παιδί αποδίδει σχολικά σε επίπεδο που αντιστοιχεί σε χαμηλότερο της ηλικίας του. Βάση των δεδομένων μας, διαφαίνεται ότι για τα περισσότερα παιδιά στα οποία υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις για μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν εάν δέχονται Λογοθεραπευτική παρακολούθηση, αλλά οι περισσότεροι παροτρύνουν τους γονείς να απευθυνθούν σε Λογοθεραπευτή όταν κρίνουν ότι είναι απαραίτητο.

Συμπερασματικά, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν αδιαφισβήτητα ένα φαινόμενο πολυδιάστατο το οποίο εμφανίζεται με μεγάλη ποικιλομορφία και σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι ένα πρόβλημα το οποίο ποικίλλει από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή ως αποτέλεσμα τόσο των διαφορετικών διαγνωστικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται, όσο και των πόρων που διατίθενται για την αντιμετώπισή τους (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Συνεπώς είναι δύσκολο να ορίσουμε αυστηρά μια λίστα χαρακτηριστικών κριτηρίων διαγνωστικής σημασίας, που να μπορεί να γενικευτεί με ασφάλεια εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε έναν ευρύτερο πληθυσμό.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αναδείξει ποιά είναι τα πιο κοινά συμπτώματα στις επιμέρους κατηγορίες διαταραχών των μαθησιακών δυσκολιών βάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικών Σχολείων, αλλά είναι σαφές, πως απαιτείται περαιτέρω ερευνητική μελέτη με σκοπό την ανάπτυξη της έρευνας δίνοντας θέση στην εξέλιξη και προέκταση της γνώσης πάνω σε ένα αντιφατικό φαινόμενο που έχει απασχολήσει διάφορους επιστημονικούς κλάδους.

6.2. Περιορισμοί και Συστάσεις

6.2.1 Περιορισμοί

Παρακάτω αναφέρονται οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής μας μελέτης.

- Το μέγεθος του δείγματος που συλλέχθηκε παρ'ότι ικανοποίησε τις ανάγκες της έρευνας, και παρήγαγε ευρύματα τα οποία συνέβαλαν σημαντικά στην ερευνητική ανάλυση της μελέτης μας, δεν μπορεί να θεωρηθεί αρκετά αντιπροσωπευτικό ώστε να γενικευτεί σε έναν ευρύτερο πληθυσμό, καθώς τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες που ορίζουν το συγκεκριμένο πληθυσμό, αφορούν έναν περιορισμένο αριθμό ατόμων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, σε σχέση με τον πραγματικό πληθυσμό που πληροί τις προϋποθέσεις που τέθηκαν για την προκειμένη μελέτη, δηλαδή να είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να έχουν κάποια εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά.
Επιπλέον υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στην εκδήλωση συμπτωμάτων ανάλογα με την ηλικία και το φύλο των παιδιών, κάτι που περιορίζει ακόμα περισσότερο την γενίκευση των αποτελεσμάτων, αφού οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη ποικιλομορφία, ετερογένεια, και πολυπαραγοντική αιτιολογία.
- Το ποσοστό ανταπόκρισης δεν ήταν 100%, αλλά 58% καθώς από τα 180 ερωτηματολόγια που προωθήσαμε τόσο σε έντυπη μορφή, όσο και σε ηλεκτρονική (μέσω e-mail), λάβαμε πίσω μόνο τα 105.
- Ένα επιπλέον αρνητικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν είναι δυνατό να εξακριβωθεί εάν έγινε απ' το άτομο στο οποίο απευθυνόταν ή όχι, και αν οι απαντήσεις επηρεάστηκαν από τρίτο άτομο.
- Υπάρχει μια πιθανότητα να προέκυψαν ασάφειες στο ερωτηματολόγιο, οι οποίες δεν ήταν δυνατό να αποσαφηνιστούν από τους ερευνητές (καθώς κανένα ερωτηματολόγιο δεν συμπληρώθηκε παρουσία των ερευνητών), και κατ'επέκταση, να δόθηκαν τυχαίες απαντήσεις κατά τη συμπλήρωση.

6.2.2 Συστάσεις

Με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών που στοχεύουν στο σχηματισμό μιας πληρέστερης εικόνας, σχετικά με το τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με παιδιά που εμφανίζουν εκπαιδευτικές ανάγκες, θα ήταν χρήσιμο να επαναδιεξαχθεί η έρευνα, με τη μέθοδο συλλογής δεδομένων μέσω συνέντευξης. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει στον ερευνητή να κινηθεί με μεγαλύτερη ευελιξία στην επιλογή των ερωτήσεων (σε περίπτωση ημιδομημένης ή μη δομημένης συνέντευξης) και παρέχει στους συμμετέχοντες περισσότερη ελευθερία έκφρασης. Τα δεδομένα που μπορούν να ληφθούν από μια «καλή» συνέντευξη, μπορούν να προσφέρουν πολύ χρήσιμες πληροφορίες όσον αφορά τη διερεύνηση του γνώστικου επιπέδου των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών και επιπλέον δίνουν προοπτική για περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας. Μια τέτοια μέθοδος θα μπορούσε να εφαρμοστεί τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς των παιδιών που βρίσκονται υπό το πρίσμα των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επηρεάζονται σημαντικά από καταστάσεις που προκύπτουν από το οικογενειακό περιβάλλον, όπως η συμπεριφορά και η σχέση γονέων-παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, κληρονομικοί παράγοντες κ.λ.π

Θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν ερωτήσεις, κατάλληλα διατυπωμένες ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που δέχονται Λογοθεραπευτική παρακολούθηση για τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ανά τάξη

Θα ήταν επίσης χρήσιμο να χορηγηθεί σε εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο που θα εξετάζει συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές τους στα πλαίσια των μαθησιακών δυσκολιών. Στη συνέχεια να γίνει αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες μέσω χορήγησης σταθμισμένων δοκιμασιών στους μαθητές αυτούς ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων από τις απαντήσεις των παιδιών στις σταθμισμένες δοκιμασίες και με τα δεδομένα που θα προέκυπταν από την χορήγηση ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς.

Κρίνεται επίσης ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες οι οποίες στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων πάνω στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών (π.χ μέσω σεμιναρίων), με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου θεωρητικού υπόβαθρου στο οποίο θα στηρίζεται η εκπαιδευτική πράξη, και αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να προλαμβάνεται και να αντιμετωπίζεται εγκαίρως ένα μαθησιακό πρόβλημα. Η προσωπική παρακίνηση και βούληση των δασκάλων με στόχο την αναβάθμιση του γνωστικού επιπέδου τους, λειτουργεί ενισχυτικά για τους μαθητές, τόσο στην πρόληψη και έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, όσο και γενικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα μείζον ζήτημα το οποίο λειτουργεί σαν τροχοπέδη για τη διαδικασία μάθησης.

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί το μικρό δείγμα εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία. Η αύξηση του πληθικού αριθμού του δείγματος μέσω δειγματοληψίας από μια ευρύτερη γεωγραφική κατανομή τόσο της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού, θα συνεισέφερε επιπρόσθετα στοιχεία και παραμέτρους προς διερεύνηση, σχετικά με τον τρόπο που διαφοροποιούνται οι μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή που εμφανίζονται.

Ένας επιπλέον ερευνητικός στόχος που θα μπορούσε να τεθεί υπο στατιστική ανάλυση και επεξεργασία, είναι να βρεθεί η συχνότητα συνοσηρότητας μαθησιακών δυσκολιών και με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως είναι η ΔΕΠΥ, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή κ.λ.π. Κάτι τέτοιο διαμορφώνει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα όσων αφορά το κλινικό προφίλ του κάθε παιδιού, και προάγει παραγωγική σκέψη στα πλαίσια της ερευνητικής μελέτης, θίγοντας επιπλέον ζητήματα που θα προβάλουν πληροφορίες σχετικά με τη φύση της σχέσης μαθησιακών δυσκολιών με άλλες διαταραχές, τον τρόπο που επηρεάζουν συνδυαστικά οι διαταραχές το παιδί, τα κριτήρια που διαφοροποιούν τις διαταραχές μεταξύ τους, το ποσοστό συνεμφάνισης άλλων διαταραχών με μαθησιακές δυσκολίες κ.λ.π.

Μια ερευνητική διαδικασία με βελτιωμένη μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνητικής μελέτης, μπορεί να αποτελέσει πηγή ευρυμάτων τα οποία θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη και εξέλιξη των επιστημών που ασχολούνται με τη φύση, τη συμπτωματολογία, την αιτιολογία, την αξιολόγηση και την θεραπεία των διαταραχών που εντοπίζονται στους διάφορους τομείς των μαθησιακών δυσκολιών. Η ποικιλομορφία και η ετερογένεια με την οποία εκδηλώνονται οι διαταραχές μαθησιακών δυσκολιών δυσχεραίνει το ερευνητικό έργο καθώς είναι ιδιαίτερα δύσκολο να παγιωθούν κανόνες διαγνωστικής σημασίας για ένα τόσο σύνθετο φαινόμενο, πόσο μάλλον όταν υπάρχει μεγάλη ποικιλία διαφορετικών απόψεων από την επιστημονική κοινότητα, τόσο σε θέματα ορολογίας, όσο και σε άλλες πτυχές που αφορούν την αιτιολογία, τη διάγνωση ή τη θεραπευτική αντιμετώπιση. Βάση των παραπάνω κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να αναζητηθούν και άλλες παράμετροι οι οποίες θα συνεισφέρουν σε εξαγωγές συμπερασμάτων οι οποίες με τη σειρά τους θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις μας και θα μας βοηθήσουν να έχουμε μια σφαιρικότερη εικόνα του ιδιαίτερου αυτού φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι υπάρχουν πολλά ερευνητικά ερωτήματα που έχουν ανακύψει και μένει ακόμα να απαντηθούν, τα οποία απασχολούν τους ειδικούς, σχετικά με ένα σύνθετο και πολύπαραγοντικό φαινόμενο όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες. Στην Ελλάδα παρ' ότι υπάρχουν θεσπισμένα διαγνωστικά κριτήρια στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης, υπάρχουν σημαντικά κενά στον τομέα της αξιολόγησης και της θεραπευτικής αντιμετώπισης για τις μαθησιακές δυσκολίες τα οποία είναι απαραίτητο να είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. Επιπλέον υπάρχει γενικά ελλιπής ενημέρωση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές διαταραχές, και αυτό μπορεί να έχει άμεσο αντίκτυπο τόσο στη σχολική επίδοση, όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Παρ' ότι ο ρόλος του ψυχολόγου, του ειδικού παιδαγωγού ή του λογοπαθολόγου, κρίνεται απαραίτητος και ιδιαίτερα χρήσιμος σε θέματα αξιολόγησης, και θεραπευτικής αντιμετώπισης, υπάρχει μεγάλη έλλειψη ή παντελής απουσία ειδικού προσωπικού στα σχολεία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύουν και επηρεάζουν ένα παιδί σε πολλές πτυχές και αναπτυξιακά στάδια της ζωής του, και μάλιστα μερικές φορές εάν δεν υπάρξει έγκαιρη παρέμβαση, φτάνουν να στέκονται εμπόδιο στην εφηβική αλλά και στην ενήλικη του ζωή. Συνεπώς μια κατάλληλη αντιμετώπιση του προβλήματος, προϋποθέτει αναμφίβολα, διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών και ειδικοτήτων που συμβάλουν στην αξιολόγηση, στη διάγνωση και θεραπεία του παιδιού με γνώμονα τον σεβασμό στις ατομικές ανάγκες. Οι γονείς όπως και οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του υποστηρικτικού αυτού πλαισίου και κρίνεται απαραίτητο να συμμετέχουν ενεργά στην προσπάθεια αντιμετώπισης. Σημαντικό κομμάτι αυτής της προσπάθειας, είναι η συμβουλευτική, η κατάλληλη ενημέρωση και το πνεύμα συνεργασίας, που πρέπει να παρέχεται από τους υπεύθυνους ειδικούς προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και αντίστροφα. Η διαδικασία υποστηρικτικής βοήθειας απέναντι στο παιδί, είναι μια διαδικασία που έχει καλύτερη απόδοση, όσο επικρατεί ένα υγιές κλίμα, αλληλοσεβασμού, αλληλοκατανόησης, και παραγωγικής συνεργασίας στο πλαίσιο της υποστηρικτικής ομάδας, με στόχο τη διαμόρφωση και τον σχεδιασμό καταλληλότερων αξιολογητικών εργαλείων και προγραμμάτων θεραπευτικής παρέμβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγερίδου, Β. (2004). *Έρευνα και στατιστική μελέτη της δυσλεξίας σε εφήβους και μετεφήβους με μαθησιακές διαταραχές κατά τη δημοτική εκπαίδευση*. Εργαστήριο Ιατρικής Στατιστικής του Ιατρικού Τμήματος του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Αδαμόπουλος, Π. (2002). *Δυσλεξία: Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της*. Τόμος Α'. Αθήνα: Σαββάλας.
- Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- American Psychiatric Association. (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR*. Μτφ. & επιμέλεια: Κ. Γκοτζαμάνης. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσα.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V*. p. 66-74.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. & Σίνη, Α.Θ., (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης & ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Αναστασίου Δ., (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής* (Τόμ. Α). Αθήνα: Ατραπός.
- Αρμυριώτη, Β., Μισού Δ. (2012). *Προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών και εφαρμογή του τεστ Αθηνά*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ΤΕΙ Ηπείρου.
- Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. 5th edition. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Βογινδρούκας Ι., (2004). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία-Δυσορθογραφία-Δυσαριθμήςια*. Communication, τ. 82.
- Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε. (2000). *Ένθετο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία»*. Θέματα ειδικής αγωγής, τεύχος 10.
- Carver, R.P. (2001). *The Effect of Computerized Spelling Training Upon Spelling Knowledge, Reading Rate and Reading Vocabulary*. Paper presented at the annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading. Boulder, Colorado.
- Γεωργοπούλου Χ.Σ. (2013). *Μεθοδολογία Έρευνας και Ανάλυση Δεδομένων στη Λογοπαθολογία*. Πάτρα
- Διακάκης, Π. (2005). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας στη Ζάκυνθο*. Β' Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2003). *«Μαθησιακά προβλήματα του παιδιού στο σχολείο και η αντιμετώπισή τους με τη μέθοδο της τροποποίησης της συμπεριφοράς»*, στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου*. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3η έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 259-268.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση-Πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρβούνης, Μ. (2007). *«Μαθησιακή και Ψυχολογική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη»*, στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 72-83.
- Κασσέρης Χρ. (2002). *Η Δυσλεξία, Θεωρητικές προσεγγίσεις – Παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσιου-Ζαφράνα, Μ. (2003). *«Σχέση μαθησιακών δυσκολιών και εγκεφάλου αναπτυσσόμενου μέσα σ' ένα στερεωμένο και αρνητικό περιβάλλον»*, στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου*. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3η έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 31-52.

KirkS. (1965) στο Μπότσα, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). «Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 6-15.

Κρόκου, Ζ. (2007). «Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 28-38.

Λαζαράτου, Ε., Δελατόλας, Γ., Ζέλιος, Γ., Μαγγανάρη, Ε. (2007). «Υπερκινητικό σύνδρομο, διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 366-374.

Λαμπρούση, Δ. (2009). *Θεωρητικό υπόβαθρο, ανασκόπηση και χορήγηση ερευνητικών εργαλείων αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ΤΕΙ Ηπείρου.

Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. 2η έκδοση. Αθήνα: Κέδρος.

Magowan, S. (2003). «*Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών*», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3η έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 15-20.

Μακαρούνα, Κ., Μαναρίδου Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Διερευνητική προσέγγιση με χορήγηση του Αθηνά τεστ*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ΤΕΙ Ηπείρου.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*. Προμηθέας, Θεσσαλονίκη.

Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία: αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*. 6η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχελογιάννης, Ι & Τζενάκη Μ. (1997). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. 2η έκδοση. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Μπέσσης Α. (υπό έκδοση) . *Δυσλεξία-Μαθησιακές Δυσκολίες και η Αντιμετώπισή τους*. Αθήνα, Εκδόσεις Μένανδρος.

Μπότσα, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). «Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 6-15.

Νικολάου, Σ. Μ., (2007). «*Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς*», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 203-221.

Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. 10η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πλωμαρίτου, Β. (2010). *Ανακαλύπτω τα μυστικά των λέξεων. Πρόγραμμα Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Ανάγνωση & ορθογραφία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου Α. (Επιμ.) (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. ΕλληνικάΓράμματα, Αθήνα.Πόρποδας, Δ.Κ. (21997).

Singleton C., (2003), *Understanding Dyslexia: Introductory Notes*. Ανάκτησηστις 15/02/2016 από το www.Lucid-Research.com

Snowling, M. & Stackhouse, J., (1997).*Dyslexia Speech and Language A practitioner's Handbook*. Whurr Publishers, London.

Stanovich, K. E. (1980). *Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. Reading Research Quarterly. 16, 32-71 στο Πρωτόπαπας Α., Σκαλουμπάκας Χ. (2008). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών*. Ψυχολογία. 15, 267-289.

Στεφανίδης Κ., Σολδάτος Κ., Μαυρέας Β. (1992). Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*.

Συρίγου-Παπαβασιλείου, Α. (2007). «*Αιτιοπαθογένεια των διαταραχών της μάθησης*», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθέρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 325-335.

Τρίγκα-Μερτίκα Ε., (2010).*Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές και ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φλωράτου Μ., (2002).*Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά, Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση – Γραφή – Ορθογραφία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαρίση Κ., (2011).*Μαθησιακές δυσκολίες*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας. Κλινική Άσκηση II. Χειμερινό εξάμηνο 2010-2011. Ιωάννινα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πτυχιακή Εργασία

«ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΕΞΕΤΑΖΕΙ ΠΟΙΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ
ΕΜΦΑΝΙΖΟΝΤΑΙ ΣΥΧΝΟΤΕΡΑ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ,ΚΑΙ ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΟΙ
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ /ΕΙΔΙΚΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΑΥΤΕΣ.»

Όνοματεπώνυμα σπουδαστών
Καράγιωργα Άννα Α.Μ 1388
Κάππα Κυριακή Α.Μ 1531

Επιβλέπων Καθηγητής
Μπέσσας Ανδρέας

Σκοπός Πτυχιακής Εργασίας :

Σκοπός της εργασίας είναι να δημιουργήσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα στα πλαίσια μιας βαθύτερης κατανόησης και γνώσης που αφορά τα διαγνωστικά κριτήρια των μαθησιακών δυσκολιών όπως είναι η δυσλεξία,η δυσγραφία,η δυσαριθμησία κ.λ.π ,ώστε να είναι δυνατόν να καθοριστούν καταλληλότεροι μέθοδοι παρέμβασης,με βάση τους τομείς ανεπάρκειας και δυσκολιών που χαρακτηρίζουν το κάθε παιδί. Το παρακάτω ερωτηματολόγιο στοχεύει στην ανίχνευση των συχνότερα εμφανιζόμενων συμπτωμάτων που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες.

Α.ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Ποιό είναι το φύλο σας;

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ποιος είναι ο τύπος εργασίας σας;

3. Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε;

Πτυχίο ΤΕΙ

Πτυχίο ΑΕΙ

Τίτλος μετεκπαίδευσης στη Γενική Εκπαίδευση

Τίτλος μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.)

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών

Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλο (παρακαλούμε προσδιορίστε):

4. Σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

βασικό

μέτριο

καλό

πολύ καλό

άριστο

5. Πόσο καιρό εργάζεστε ως Παιδαγωγός;

0-5 χρόνια

6-10 χρόνια

11-15 χρόνια

16 και πάνω

6. Κατέχετε εξειδικευμένες γνώσεις που αφορούν τις πρώιμες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να υποδεικνύουν μαθησιακές δυσκολίες;

Ναι

Όχι

7. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε παρέχει ολοήμερο πρόγραμμα;

Ναι

Όχι

8. Έχετε προτείνει σε γονέα να απευθυνθεί ποτέ σε Λογοθεραπευτή;

Ναι

Όχι

9. Υπάρχουν παιδιά στην τάξη σας τα οποία παρακολουθούν Λογοθεραπευτή;

Ναι

- Όχι
- Δεν γνωρίζω

Β.ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Σημείωση: Τα χαρακτηριστικά και οι πληροφορίες που θα σημειώσετε από τις ερωτήσεις 10 και μετά, θα πρέπει να αναφέρονται σε ένα μόνο παιδί. Κάθε ερωτηματολόγιο θα πρέπει να αντιστοιχεί σε ένα και μόνο παιδί άρα εάν θέλετε να αναφερθείτε σε δεύτερο παιδί θα πρέπει να συμπληρώσετε και δεύτερο ερωτηματολόγιο κ.ο.κ. αρχίζοντας από την ερώτηση 10. Μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από ένα κουτάκια στη λίστα των ερωτήσεων 10-14.

10. Ποία από τα παρακάτω συμπεριφορικά συμπτώματα θα λέγατε ότι αντιστοιχούν στο παιδί που αναφέρεστε;

- Είναι έξυπνο, αλλά δεν έχει καλή σχολική επίδοση
- Είναι ήρεμο και δεν ενοχλεί τους υπόλοιπους στην τάξη, αλλά δεν μαθαίνει.
- Ξεχνά σημαντικά αντικείμενα που του είναι απαραίτητα στο σχολείο και δεν καταφέρνει να κρατήσει σημειώσεις για τις ασκήσεις του.
- Τελειώνει πρώτο τις ασκήσεις στην τάξη, αλλά όλες είναι λανθασμένες.
- Δεν θέλει να πηγαίνει στο σχολείο και παραπονιέται από πόνους στην κοιλιά, υψηλό πυρετό και πονοκέφαλο.
- Δυσκολεύεται σε κάθε καινούρια αρχή και σε κάθε αλλαγή.
- Δεν αντέχει και το παραμικρό λάθος, ξεσπά στην πρώτη απογοήτευση και αλλάζει πολύ συχνά διάθεση.
- Πολύ συχνά λέει «δεν με ενδιαφέρει» ή «δεν θέλω», ενώ στην πραγματικότητα θέλει να πει «δεν μπορώ».
- Δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, εύκολα σταματά στο παραμικρό εμπόδιο.
- Δεν μπορεί να αφιερώνεται σε αυτό που κάνει για μεγάλο χρονικό διάστημα και η προσοχή του αποσπάται εύκολα.
- Μιλά με αναποφασιστικότητα.
- Ασχολείται ενεργά με την χειρονακτική κατασκευή αντικειμένων.
- Συχνά χρησιμοποιεί μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας (έκφραση με χειρονομίες).
- Παρουσιάζει δυσκολίες στην αντίληψη της ομοιοκαταληξίας.
- Η μάθηση πραγματοποιείται με σχετική καθυστέρηση.
- Εκφράζεται με μικρές και σύντομες προτάσεις όταν διηγείται και δεν διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο. Απαντά συχνά με μία λέξη ή με μικρές φράσεις, μόνο και μόνο για να εκφράσει αυτό που σκέφτεται. Καμιά φορά παρουσιάζει συντακτικά και σημασιολογικά λάθη.
- Εμφανίζει μεγάλη δυσκολία στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας, παρουσιάζει λάθη στον προφορικό λόγο στον συνδυασμό των λεκτικών ήχων, στην σχέση μεταξύ γράμματος και ήχου, στην αναγνώριση και εντοπισμό των ήχων στην σωστή τους θέση στην λέξη ή πρόταση.
- Εμφανίζει σημαντική δυσκολία στην οπτική και ακουστική απομνημόνευση.
- Εμφανίζει διαταραγμένη βραχυπρόθεσμη μνήμη, διαταραχές στην λεκτική μνήμη.

11. Ποία από τα παρακάτω αναγνωστικά λάθη εμφανίζει το παιδί;

- Δυσκολίες στην αναγνώριση των γραμμάτων κατά την «πρώτη ανάγνωση».

- Συλλαβιστή ή ακόμα και υποσυλλαβική ανάγνωση.
- Αρρυθμη, αργή και αβέβαιη ανάγνωση, χωρίς συνεχή ροή.
- Καθρεπτική ανάγνωση.
- Πρόσθεση επιπλέον γραμμμάτων ή συλλαβών στην λέξη.
- Παράλειψη γραμμμάτων ή συλλαβών.
- Επανάληψη γραμμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, προσπαθώντας να μείνει στο θέμα.
- Παράλειψη λέξεων.
- Δυσκολίες στην ανάγνωση και παραγωγή πολυσύλλαβων και άγνωστων λέξεων.
- Αλλαγή λέξεων με άλλες, οι οποίες έχουν όμοια ή σχετική σημασία.
- Αλλαγές λέξεων με εξωτερική γραφική ομοιότητα.
- Αγνοεί τα σημεία της στίξης ή ελλειμματική τήρηση της στίξης. Ανάγνωση «χωρίς ανάσα», δηλαδή χωρίς παύση σε τελείες και κόμμα. Ερωτηματικά και θαυμαστικά δεν λαμβάνονται υπόψη.
- Λανθασμένη τοποθέτηση του τόνου στις λέξεις.
- Απώλεια της σειράς στο κείμενο, ιδιαίτερα εκεί που τελειώνει η μία και αρχίζει η άλλη σειρά. Επιστροφή με καθυστέρηση στην σωστή σειρά του κειμένου. Συχνά χρησιμοποιείται ως αντισταθμιστική τεχνική να ακολουθεί με το δάχτυλο το κείμενο.
- Δυσκολίες στην αντίληψη όταν η ανάγνωση πραγματοποιείται από το παιδί μόνο του.
- Οι κινήσεις των χειλιών διαγράφονται αισθητά κατά την προσπάθεια σιωπηρής ανάγνωσης.
- Ανάγνωση ψευδολέξεων αντί για λέξεις.
- Σύγχυση φωνημάτων με οπτική και ακουστική ομοιότητα.
- Σύγχυση λέξεων με οπτική και ακουστική ομοιότητα.
- Κατακερμάτιση και συγχώνευση λέξεων.
- Ανάγνωση από το μυαλό, με εικασία.
- Παράκαμψη γραμμών.
- Γρήγορη κούραση στην ανάγνωση.
- Έλλειψη κατανόησης της ανάγνωσης ως σύνολο ή μερικώς.

12. Ποιά λάθη γραφής και ορθογραφίας εμφανίζει το παιδί;

- Αντιστρέφει την σειρά των γραμμμάτων της αλφαβήτου και των γραμμμάτων (φωνήεντα) σε συλλαβές ή λέξεις.
- Μεταθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις.
- Παραλείπει συνδετικά γράμματα, συλλαβές ή λέξεις.
- Προσθέτει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις.

- Επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις.
- Αντικαθιστά γράμματα που έχουν ακουστική και γραφική ομοιότητα.
- Κάνει συντμήσεις λέξεων.
- Τα γράμματα έχουν ασύμμετρη μορφή και μέγεθος.
- Λανθασμένη χρήση των γραμμών και του κενού των τετραδίων.
- Εμφανίζει βασικά ορθογραφικά λάθη (καταλήξεις των ουσιαστικών, ρήματα και προθέσεις).
- Έχει άσχημο γραφικό χαρακτήρα, γράφει ακαταλαβίστικα, έχει άτακτο γραπτό κείμενο με πολλές μουτζούρες και σβησίματα.
- Γράφει με αργό ρυθμό.
- Αγνόηση της στίξης.
- Λανθασμένη τοποθέτηση του τονισμού, σπάνια χρήση των σημείων του τονισμού.
- Λανθασμένη τοποθέτηση του τονισμού, σπάνια χρήση των σημείων του τονισμού.
- Σύγχυση στην αρχή και τέλος φωνητικών όμοιων σύντομων λέξεων.
- Παράλειψη σειρών.
- Γραμματικά λάθη σχετικά με τον χρόνο και την κλίση των ρημάτων.
- Άσκοπη ή ακατάλληλη χρήση προθέσεων και συνδετικών.
- Αντικατάσταση των κεφαλαίων με τα πεζά γράμματα.
- Παράλειψη των κεφαλαίων γραμμάτων στην αρχή της πρότασης ή των ονομάτων.
- Γραμματικά λάθη, όπως στον προφορικό λόγο, τα οποία εμφανίζονται ιδιαίτερα στην υπαγόρευση και αυτόνομη γραφή.
- Καθρεπτική γραφή γραμμάτων και λέξεων.
- Έντονες κινήσεις κατά την γραφή, σφικτή λαβή του μολυβιού, λανθασμένο κράτημα του μολυβιού.

13. Εμφανίζει κάποιο από τα παρακάτω συμπτώματα στον χωρο-χρονικό προσανατολισμό και στην ζωγραφική – σκιαγράφηση;

- Δυσκολεύονται να καθορίσουν προ-μαθηματικές έννοιες: πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά, εμπρός-πίσω, όπως και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα: ανατολή, δύση, βορράς, νότος.
- Σύγχυση στην αντίληψη της κατεύθυνσης.
- Δεν μπορούν να μάθουν την ώρα
- Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της σειράς σε ακολουθίες. Σύγχυση σε ακολουθίες όπως η αλφαβήτα, οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες του χρόνου, τηλεφωνικά νούμερα.
- Δεν μπορούν να θυμηθούν σύνολα εντολών στην σωστή τους σειρά και ειδικότερα στην αντιστροφή τους, σε μια ιστορία ή ακολουθία ενεργειών.

14. Εμφανίζει το παιδί κάποια από τις παρακάτω δυσκολίες στα μαθηματικά;

- Δυσκολεύονται στην μαθηματική σειρά των αριθμών, αλλά και στην αναγνώρισή τους, ειδικά στους αριθμούς παρόμοιους σε μορφή.
- Καθρεπτισμός αριθμών.
- Δυσκολεύονται με τα κλάσματα, συγχέουν τον παρονομαστή με τον αριθμητή.
- Δυσκολεύονται στην μετατροπή όλων των ειδών μέτρησης ποσοτήτων.
- Δυσκολία στις αρχές χρήσης με τους αριθμούς κατά την εκτέλεση αριθμητικών υπολογισμών.
- Αδυναμία στην απομνημόνευση των πινάκων πολλαπλασιασμού.
- Προβλήματα με νοητικούς αριθμητικούς υπολογισμούς, και γι' αυτό χρησιμοποιούν ως αντισταθμιστική στρατηγική την καταμέτρηση με τα δάχτυλα ή με τις σημειώσεις σε χαρτί.
- Προβλήματα στην χρήση με τα νομίσματα.
- Αβεβαιότητα στην χρήση των μαθηματικών συμβόλων +, -, x, ÷.
- Δυσκολία στην κατανόηση των μαθηματικών αλγορίθμων, των όρων στις ασκήσεις, των πολυεπίπεδων εργασιών.
- Δυσκολίες στην κατανόηση των μαθηματικών όρων, απώλεια των μαθηματικών πληροφοριών.

15. Σε ποιά από τις παρακάτω κλίμακες θα ορίζατε την ηλικία του παιδιού που αναφέρεστε;

- 5 - 6 ετών
- 7-8 ετών
- 9-10 ετών
- 11-12 ετών
- 12 και πάνω

16. Ποιο είναι το φύλο του παιδιού που αναφέρεστε;

- Αγόρι
- Κορίτσι

17. Έχει πιστοποιηθεί διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία στο παιδί που αναφέρεστε;

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

18. Αν ναι, από ποιούς από τους παρακάτω δημοσίου φορείς-ιδιωτικούς τομείς, έγινε η πιστοποίηση διάγνωσης;

- ΚΕΔΔΥ
- Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Δημοσίου Νοσοκομείου
- Κέντρο Ψυχικής Υγείας

- Παιδοψυχίατρος
- Ψυχολόγος
- Άλλο