

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

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



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

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

Φοιτήτρια: Κουρέτα Μαρία

A.M.: 2009025

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλοπούλου Παναγιώτα

Καλαμάτα  
ΙΟΥΝΙΟΣ 2015

Λογο. 74

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής υλοποιήθηκε με την υποστήριξη ενός αριθμού ανθρώπων στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να επισημάνω την απέραντη ευγνωμοσύνη στην οικογένεια μου για όλα όσα μου έχουν προσφέρει στη διάρκεια των μαθητικών και φοιτητικών μου χρόνων και την αμέριστη υποστήριξή τους σε κάθε μου επιλογή.

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

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

## Περίληψη

Όλοι μας έχουμε έρθει σε επαφή πολλές με τα παιδιά εκείνα, τα οποία δεν τα καταφέρνουν πολύ καλά στο σχολείο, είτε μέσω προσωπικών εμπειριών, είτε μέσω συγγενικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά κανείς μας δεν καταλάβαινε που οφείλονται όλες αυτές οι δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης και στη συμπεριφορά των παιδιών αυτών.

Σκοπός της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας είναι αρχικά μια πρώτη επαφή με το φαινόμενο αυτό που οι ειδικοί ονομάζουν «μαθησιακές δυσκολίες». Έπειτα η πτυχιακή εργασία ως σκοπό έχει να διερευνηθεί ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών απασχολεί τα τελευταία χρόνια αρκετούς μαθητές, γονείς και διάφορες ειδικότητες επιστημόνων.

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

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

Λέξεις – κλειδιά: ρόλος λογοθεραπευτή, Μαθησιακές Δυσκολίες, εκπαιδευτικοί

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Ευχαριστίες.....</i>	<i>1</i>
<i>Περίληψη.....</i>	<i>2</i>
<i>Συντομογραφίες.....</i>	<i>5</i>
<i>Εισαγωγή.....</i>	<i>6</i>

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

<i>1.1. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών.....</i>	<i>8</i>
<i>1.2. Τα πιθανά αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών.....</i>	<i>10</i>
<i>1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3.1. Αντίληψη.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3.2. Γλώσσα.....</i>	<i>12</i>
<i>1.3.3. Μνήμη.....</i>	<i>13</i>
<i>1.3.4. Προσοχή και συγκέντρωση.....</i>	<i>14</i>
<i>1.3.5. Μετάγνωση.....</i>	<i>14</i>
<i>1.3.6. Αυτορρύθμιση.....</i>	<i>15</i>
<i>1.3.7. Κίνητρα.....</i>	<i>15</i>
<i>1.3.8. Συμπεριφορά.....</i>	<i>16</i>
<i>1.3.9. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις.....</i>	<i>16</i>
<i>1.3.10. Συναισθηματική εξέλιξη.....</i>	<i>18</i>
<i>1.4. Διαταραχές στη σχολική μάθηση.....</i>	<i>18</i>
<i>1.4.1. Διαταραχή της ανάγνωσης.....</i>	<i>19</i>
<i>1.4.2. Διαταραχή των μαθηματικών.....</i>	<i>21</i>

1.4.3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.....	22
1.5. Επιδημιολογία.....	25
1.6. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή .....	25

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

2.1. Μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Σύνδεση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	28
2.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (B/Βάθμια εκπαίδευση).....	29
2.2.1. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά .....	29
2.2.2. Γλώσσα και Μαθηματικά .....	32
2.2.3. Προσοχή και οργάνωση .....	33
2.2.4. Κοινωνικές δεξιότητες .....	33
2.2.5. Προβλήματα συμπεριφοράς .....	33
2.2.6 Κοινωνικές σχέσεις με τους συνομήλικους .....	34
2.3 Τελικές εξετάσεις τάξεων Γυμνασίου.....	35

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

3.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας.....	36
3.2 Συλλογή δεδομένων.....	36
3.3 Διαδικασία.....	37

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

4.1 Ευρήματα- Αποτελέσματα.....	37
Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις.....	66
Βιβλιογραφία.....	67
Παράρτημα Α.....	70
Παράρτημα Β.....	71

## Συντομογραφίες

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

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν σημαντικό αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς χώρους (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004:7).

Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών στην από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κιάλας, αποτυγχάνουν, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών ή αποτελεσματικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι αγωνίζονται να αξιοποιήσουν ότι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξη τους. Οι μαθητές αυτοί συχνά απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται, τα παρατούν.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική μόρφωση. Την εικόνα συμπληρώνουν οι γονείς, οι οποίοι αγχωμένοι, απογοητευμένοι και συχνά σε σύγχυση προσπαθούν να βρουν λύσεις για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η ανακάλυψη μιας Μαθησιακής Δυσκολίας είναι κάτι που προβληματίζει κάθε γονιό.

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

Σε αυτήν την εργασία θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί και να ερευνηθεί ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (καθηγητές γυμνασίου). Η έρευνα αυτή είχε ως στόχους να ερευνηθούν με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου (βλέπε Παράρτημα Β) τα εξής: 1) η συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με την γνώμη τους για το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διάγνωση και τη παρέμβαση στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, 2) η άποψη των

εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα ύπαρξης και δράσης του λογοθεραπευτή στο γυμνάσιο, 3) η γνώμη των εκπαιδευτικών για το πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε αυτή την ηλικία, 4) οι τομείς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, 5) η σημαντικότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών – λογοθεραπευτών σύμφωνα με τη γνώμη των καθηγητών, 6) η γνώμη των καθηγητών για το αν υπάρχουν άλλα χαρακτηριστικά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πέρα από μαθησιακά, 7) ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες με βάση τη γνώμη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 8) οι ειδικοί που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, 9) η γνώμη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον αν χρειάζεται συγκεκριμένη ειδίκευση από τον λογοθεραπευτή για την αξιολόγηση και την ανίχνευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, 10) ο υπεύθυνος για τον εντοπισμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο που διδάσκουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, 11) η πηγή πληροφόρησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, 12) διάφορες παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τη σημερινή πρακτική για τον εντοπισμό και τη διδασκαλία τους, 13) η γνώμη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τις πρωτοβουλίες που πρέπει να πάρουν για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, 14) η γνώμη των εκπαιδευτικών για το αν το πρόγραμμα του γυμνασίου είναι απαιτητικό για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και για το αν 15) η μετάβαση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από το δημοτικό στο γυμνάσιο είναι δύσκολη, 16) η κατανόηση και εξοικείωση των νόμων που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού, 17) η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν είναι σημαντική η ύπαρξη τμημάτων ένταξης στο γυμνάσιο, 18) η γνώμη των εκπαιδευτικών για την ενημέρωσή τους όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τέλος 19) με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν στην πρόοδο ενός μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με τη δική τους γνώμη.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## 1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

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

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

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

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

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

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

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

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

## **1.2. ΤΑ ΠΙΘΑΝΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

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

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

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

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

Όσον αφορά τους κοινωνιολογικούς παράγοντες, οι μελέτες παιδιών των ghetto δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να παρουσιάσουν βιολογικές και κοινωνικο – περιβαλλοντικές ανεπάρκειες. Τα παιδιά από πολύ χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που ταιριάζουν σε μεγάλο βαθμό με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά η αιτιολογία τους είναι δύσκολο να διαπιστωθεί (Τσακμάκη, 2010:71-73).

### **1.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

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

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

#### **1.3.1. ΑΝΤΙΛΗΨΗ**

Σύμφωνα με μελέτες, οι αντιληπτικές λειτουργίες παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες όχι μόνο φάνηκε πως είναι ελλειμματικές, αλλά θεωρήθηκαν ως ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, φαίνεται να διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και

επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες, επηρεάζουν κυρίως τη σχολική επίδοση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη σχολική ηλικία και ιδιαίτερα τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Πρέπει, όμως να τονιστεί, ότι αν και οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δε θεωρούνται πια κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004).

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

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

### **1.3.2. ΓΛΩΣΣΑ**

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

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

Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, την τελευταία δεκαετία διατυπώθηκε και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Wolf & Bowers, 2000·

1999). Σύμφωνα με αυτή, οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο.

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

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

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

### **1.3.3. MNHMH**

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, γιατί σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα (Swanson, 1994· Baddeley, 1986· Ceci, Ringstorm & Lea, 1981). Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται

σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό (βραχύχρονη, μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη) (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:25).

#### **1.3.4. ΠΡΟΣΟΧΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ**

Ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα». Τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης είναι τόσο έντονα, που μπορεί να θεωρηθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

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

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

#### **1.3.5. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ**

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

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

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

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

### **1.3.6. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ**

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

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

### **1.3.7. ΚΙΝΗΤΡΑ**

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα και υιοθετούν συνήθως μορφές μάθησης που είναι παθητικές. Η στάση προς τη μάθηση που διακρίνει αυτούς τους μαθητές είναι η «μαθημένη αβοηθησία» (Sideridis, 2005). Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία



που βιώνουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, τους κάνει να πιστεύουν πως δεν έχουν ικανότητες και η όποια προσπάθειά τους είναι μάταιη και αποτυχημένη (Licht & Kistner, 1986). Συνέπεια αυτής της στάσης είναι η συνεχής προσπάθειά τους να αποφύγουν την εμπλοκή με γνωστικά έργα, έτσι ώστε να μην αντιμετωπίσουν μια νέα αποτυχία. Όμως αυτό τους αποστερεί από ευκαιρίες μάθησης και νέας γνώσης, επιβεβαιώνοντας και ισχυροποιώντας τις πεποιθήσεις χαμηλών κινήτρων, ματαιώσης και αρνητικών συναισθημάτων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007:33-34).

### **1.3.8. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ**

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

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

### **1.3.9. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ**

Η βαρύτητα των προβλημάτων της κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών και των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες αναγνωρίστηκε μετά την αναφορά τους στον τελευταίο ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών. Από τότε, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, αναδείχθηκαν όχι μόνο τα προβλήματα των κοινωνικών

δεξιοτήτων τους, αλλά και η συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων, της σχολικής αποτυχίας, της παραμονής και της προσαρμογής στο σχολείο.

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

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι λιγότερο ευγενικοί και συνεργάσιμοι με τους άλλους και σπάνια ξεκινούν μια κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους (Milne & Schmidt, 1996· Wong, 1996). Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολία χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικές περιστάσεις, έλλειψη ευαισθησίας σε κοινωνικές νύξεις και δυσκολία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Bryan & Bryan, 1983· Bruininks, 1978).

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

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

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

### **1.3.10. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ**

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

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

### **1.4. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

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

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

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

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης είναι τα παρακάτω: Α) Η επίδοση στην ανάγνωση/ η μαθηματική ικανότητα/ οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το

αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία, Β) Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες/ μαθηματική ικανότητα/ σύνθεση γραπτών κειμένων, Γ) Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες/ οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα/ οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Στο ICD-10 οι Μαθησιακές Δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων». Αυτή η διαγνωστική κατηγορία αντιστοιχεί ευθέως προς την κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας. Και στις δύο αυτές ομάδες διαταραχών, σύμφωνα με το ICD-10, υπάρχουν ουσιαστικά οι ίδιοι προβληματισμοί σε ό,τι αφορά τον ορισμό και τη μέτρησή τους. Πρόκειται για διαταραχές στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και οφείλονται μάλλον σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, οι οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος οργανικής δυσλειτουργίας. Στο ICD-10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: α) ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, β) ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, γ) ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων, δ) μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων και ε) αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:267-268).

#### **1.4.1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

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

Το 1937, ο Samuel Orton δημοσίευσε τη δική του θεωρία, σύμφωνα με την οποία, η διαταραχή της ανάγνωσης ήταν αποτέλεσμα καθυστέρησης της πλαγίωσης (lateralization) και όχι κάποιου εγκεφαλικού τραύματος, όπως υποστήριζε προηγουμένως ο Hinshelwood (1917). Η υπόθεση αυτή οδήγησε στη διεξαγωγή ενός πολύ μεγάλου αριθμού νευροψυχολογικών ερευνών, οι οποίες συνέκριναν τις

πλαγιωμένες διεργασίες παιδιών τα οποία αντιμετώπιζαν διαταραχές ανάγνωσης με τις αντίστοιχες διεργασίες παιδιών που ανήκαν στις ομάδες μαρτύρων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ήταν συνήθως ασαφή. Η συμβολή όμως του Orton στην αντιμετώπιση της διαταραχής αυτής οδήγησε το 1949 στη δημιουργία της εταιρίας δυσλεξίας η οποία έφερε και το όνομά του (Orton Dyslexia Society). Από τότε, ο όρος «δυσλεξία» άρχισε να χρησιμοποιείται συχνά τόσο από κλινικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς και, στις μέρες μας, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ακόμη σε αρκετές περιπτώσεις ως συνώνυμος των όρων της διαταραχής της ανάγνωσης και της μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση.

Η πλησιέστερη κατανόηση της φύσης της διαταραχής της ανάγνωσης προϋποθέτει τη γνώση των βασικών σταδίων που ακολουθεί η φυσιολογική πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης βασίζεται καταρχήν στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γραμμάτων (γραφημάτων) και των ήχων (φωνημάτων) της γλώσσας. Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα: α) το άτομο εστιάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο. β) Αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση. γ) Στη συνέχεια κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες. δ) Με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, οικοδομεί ιδέες και παραστάσεις. ε) Έπειτα, συγκρίνει τις καινούργιες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη. στ) Τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη.

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

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

Τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/ στραβός, αργός/ αγρός), οι αναστροφές (μ/η) και οι παραλείψεις (σύνθεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα). Το βασικό έλλειμμα το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης-δηλαδή την αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη-σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων (Olson et al., 1994· Stanovitch, 1994). Στην περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να αναγνωρίσει αυτόματα απλές λέξεις, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα (Adams, 1990· Blachman, 1991). Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και αναγνώριση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή, ακόμη περισσότερο, μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:268-270).

#### **1.4.2. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ**

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

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, για να τεθεί η διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών, θα πρέπει η ικανότητα του παιδιού να εκτελεί

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

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

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθηματικά αφορούν συνήθως την αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις. Άλλου είδους δυσκολίες είναι η αδυναμία κατανόησης μαθηματικών όρων ή συμβόλων, η αδυναμία αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων, η δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών, η δυσκολία κατανόησης των αριθμών που σχετίζονται με συγκεκριμένο πρόβλημα αριθμητικής, η δυσκολία ορθής στοίχισης των αριθμών κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών και η αδυναμία αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:270-271).

#### **1.4.3. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ**

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

Στο πρώτο ήμισυ του περασμένου αιώνα, αρκετοί ερευνητές, μέσα από τη κλινική παρατήρηση, επιχείρησαν τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προφορικής και της γραπτής έκφρασης (Head, 1926· Goldstein, 1948), και το 1992 ο Wong διατύπωσε την άποψη πως οι διαταραχές αυτές είναι κλινικά σημαντικές αφού συχνά σχετίζονται με διαταραχές ανάγνωσης. Ο Wong (1992) υποστήριξε πως τα προβλήματα στη γραπτή έκφραση σηματοδοτούν την ύπαρξη και άλλων μαθησιακών δυσκολιών, επειδή σε αυτές τις περιπτώσεις εμπλέκονται οι ίδιες μεταγνωσιακές

διεργασίες, όπως είναι για παράδειγμα η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και ο σχεδιασμός. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως τα περισσότερα, αν όχι όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν και προβλήματα σε έναν τουλάχιστο τομέα που αφορά τη γραπτή έκφραση, όπως για παράδειγμα το συλλαβισμό, τη δομή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία (Hooper et al., 1994).

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

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

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

## **1.5 ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ**

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

Οι περισσότεροι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν αναγνωστικά προβλήματα (Arnold, 1996· Hessler, 2001· Scruggs & Mastropieri, 2002· Παντελιάδου, 2000· Spear-Swerling & Sternberg, 1998· Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003). Υπολογίζεται ότι το 85 – 90% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αναγνωστικές ή γλωσσικές δυσκολίες (Δαρβούδης, 2010:71). Επιδημιολογικές έρευνες για την συχνότητα της διαταραχής των μαθηματικών δεν υπάρχουν. Έχει όμως διαπιστωθεί ότι, σε κλινικό δείγμα παιδιών με



Μαθησιακές Δυσκολίες, η διαταραχή των μαθηματικών αφορά το ένα πέμπτο περίπου των παιδιών. Η αναλογία αυτή μεταφράζεται ποσοστιαία ως το 1% περίπου του πληθυσμού των μαθητών (Lyon, 1996). Σε ό,τι αφορά τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης, φαίνεται πως αυτή από μόνη της εμφανίζεται πολύ σπάνια, αλλά συχνά συνυπάρχει με άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες (APA, 1994) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:272). Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες γύρω στο 20 – 40% έχει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Δαρβούδης, 2010:71).

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

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, ανάμεσα στις περιπτώσεις προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας οι ειδικές εξελικτικές διαταραχές (μαθησιακές δυσκολίες) καταλαμβάνουν με μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση. Αυτό, πέρα από τις πραγματικές μεγάλες διαστάσεις του προβλήματος, μπορεί να αποδοθεί και στους παρακάτω λόγους: 1) Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται όλο και περισσότερο γνωστές στους γονείς, παιδαγωγούς και άλλους ειδικούς. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι μετά από κάθε ενημερωτική εκπομπή για το θέμα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακολουθεί ένα κύμα αιτήσεων για εξέταση. Ένα μεγάλο μέρος παρουσιάζει πράγματι μαθησιακές δυσκολίες. 2) Η μεγάλη σημασία που έχει αποκτήσει τελευταία η εκπαίδευση, ιδίως μετά την καθιέρωση της εννεαετούς υποχρεωτικής φοίτησης. 3) Οι ευεργετικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, σύσταση ενισχυτικών τάξεων, κ.τ.λ. 4) Εδώ και αρκετά χρόνια η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία έχει αναπτύξει Κοινωνικά Προγράμματα Συνεργασίας με άλλα σχολεία και άλλους φορείς για τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ τέλος διαθέτει Ειδικό Τμήμα για τη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991:18). 5) Οι μαθησιακές δυσκολίες ως κατηγορία είναι κοινωνικά αποδεκτή, επειδή δεν έχει το στίγμα άλλων περιοχών της ειδικής αγωγής (π.χ. νοητικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς) (Τσακμάκη, 2010:73).

## 1.6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ

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

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

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή αφορά την:

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

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

Η διάγνωση γίνεται χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους και δοκιμασίες αξιολόγησης (τυπικές και άτυπες) που περιλαμβάνουν ειδικές ασκήσεις με τη χρήση εποπτικού υλικού όπως κάρτες, παιχνίδια, βιβλία, ηλεκτρονικά προγράμματα και

όργανα. Αφού αξιολογήσει το δυναμικό του παιδιού μπορεί να κρίνει αν χρίζει θεραπευτικής παρέμβασης (Κουλούντζου, 2014).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### 2.1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ Β/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ. ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ Α/ΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΤΗ Β/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι από τη φύση της μία περίοδος που μπορεί να επηρεάσει την αυτό-εκτίμηση και τη γενική αυτοπεποίθηση του μαθητή. Οι δυσλεξικοί μαθητές μπορεί να είναι εξαιρετικά τρωτοί σε αυτό το σημείο. Είναι, κατά συνέπεια, πολύ σημαντικό να γίνεται από νωρίς μία αποτελεσματική σύνδεση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Reid, 2003).

Τα προβλήματα μετά την είσοδο των μαθητών στο γυμνάσιο διογκώνονται. Βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλούς δασκάλους και όχι με έναν, με δυσκολότερη και περισσότερη ύλη, διαγωνίσματα και βαθμολογία που παίζουν καθοριστικό ρόλο για το πέρασμα στην επόμενη τάξη. Δηλαδή καινούριοι παράγοντες διαμορφώνουν μια διαφορετική ατμόσφαιρα από αυτή του δημοτικού σχολείου. Είναι φυσικό, λοιπόν, αυτή η ατμόσφαιρα να φορτίζει τα παιδιά με αισθήματα φόβου, αγωνίας, πιθανής αποτυχίας κ.λ.π. (Φλωράτου, 1998)

Είναι γενικά παραδεκτό ότι υπάρχουν ορισμένοι πρακτικοί περιορισμοί για τη σύνδεση των δύο βαθμίδων, αλλά το ωρολόγιο πρόγραμμα και η πολιτική του σχολείου θα πρέπει να αναγνωρίσουν την ανάγκη να επιτρέψουν σε βασικά μέλη του προσωπικού επαρκή ελευθερία, ώστε να επιτευχθεί μία αποτελεσματική σύνδεση. Μία τέτοια σύνδεση θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που προηγείται της μετάβασης.

Κάτι τέτοιο θα έδινε, για παράδειγμα, την ευκαιρία σε ορισμένο βασικό προσωπικό από το σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παρακολουθεί την πρόοδο του δυσλεξικού παιδιού καθ' όλη την τελευταία χρονιά του δημοτικού σχολείου. Αυτό είναι ξεκάθαρα προτιμότερο από το να παραδίδεται απλώς μία αναφορά, ακόμα και μία πολύ κατανοητή αναφορά, λίγο πριν γίνει η μετάβαση.

Η πρώιμη σύνδεση επιτρέπει στο προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να σχηματίσει μία εικόνα για το μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται η

δυνατότητα να αρχίσει να προγραμματίζει και να προετοιμάζει τους καθηγητές διαφόρων αντικειμένων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν το είδος των παρουσιαζόμενων δυσκολιών και να ελέγχουν την πρόοδο και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν κατά την τελευταία σχολική χρονιά του δημοτικού σχολείου (Reid, 2003).

## **2.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (Β/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)**

Μερικές φορές συμβαίνει οι μαθησιακές δυσκολίες να εκδηλώνονται στην εφηβεία, αφού ο μαθητής πέρασε από το δημοτικό χωρίς προβλήματα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές αυτοί διαθέτουν καταπληκτικές στρατηγικές συμψηφισμού και μερικές φορές νοημοσύνη μεγαλύτερη από το μέσο όσο. Έχει συμβεί δηλαδή το φαινόμενο να εκδηλώνονται δυσκολίες για πρώτη φορά στη Β' ή Γ' γυμνασίου. Αυτό μπορεί να οφείλεται κατά κύριο λόγο στην προσθήκη δεύτερης γλώσσας όταν αρχίζει η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστούν επιπρόσθετες δυσκολίες στην επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών (Μάρκου, 1998).

Σε κάθε εξελικτικό στάδιο υπάρχουν κάποιες ενδεικτικές συμπεριφορές, οι οποίες, όταν επιμένουν για σημαντικό χρονικό διάστημα και είναι έντονες, παραπέμπουν στην ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι συμπεριφορές αυτές είναι διαφορετικές σε κάθε περίοδο και ειδικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιγράφονται ως εξής:

### **2.2.1.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**

Τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσλεξία βιώνουν την καθημερινή και άνιση αναμέτρηση με ένα σκληρό προς αυτά εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, μην μπορώντας να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του οικογενειακού, του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, οδηγούνται συχνά στην αποτυχία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζουν συγκεκριμένα συναισθηματικά χαρακτηριστικά:

- ❖ Νιώθουν θυμό και ντροπή για τις δυσκολίες τους και τις χαμηλές τους σχολικές επιδόσεις.

- ❖ Αισθάνονται ανασφάλεια, άγχος, στρες, ανησυχία, αγωνία και αρκετές φορές κατάθλιψη.
- ❖ Νιώθουν το αίσθημα της απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- ❖ Απογοητεύονται και παραιτούνται εύκολα, καθώς αντιλαμβάνονται με το πέρασμα του χρόνου ότι, ενώ προσπαθούν πολύ και μελετούν περισσότερο από τους συμμαθητές τους, παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς (κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα), με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι δεν είναι έξυπνοι και ικανοί.
- ❖ Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- ❖ Έχουν υπερευαίσθησία στην κριτική.
- ❖ Οικειοποιούνται την ετικέτα του «τεμπέλη», του «επιπόλαιου», του «απρόσεχτου» και του «αδιάφορου».
- ❖ Αποκτούν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις, κυρίως με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν κοινωνική απόσυρση.
- ❖ Εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Βέβαιο είναι πως δεν παρουσιάζουν όλα τα δυσλεξικά παιδιά και οι έφηβοι όλα αυτά τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά και με την ίδια ένταση. Αν και ιστορικά οι ερευνητές έχουν επισημάνει τη σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, δεν έχει διευκρινισθεί ακόμη η φύση αυτής της σχέσης.

Τα τελευταία χρόνια έχει ανοίξει ένας διάλογος στο χώρο των επιστημόνων της ειδικής αγωγής σε σχέση με το ρόλο των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στις μαθησιακές δυσκολίες και έχει προταθεί ότι αυτά τα προβλήματα πρέπει να συμπεριληφθούν στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι κυριότεροι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν ήδη διερευνηθεί και συνδεθεί με τις μαθησιακές δυσκολίες και αναλύονται παρακάτω είναι: α) το άγχος, β) η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη και γ) οι αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης.

### **2.2.1.1 ΤΟ ΑΓΧΟΣ**

Το άγχος αξίζει την προσοχή μας, γιατί συνιστά έναν παράγοντα που σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών. Είναι επίσης ανάγκη να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι στις έρευνες το θέμα της αιτίας και του αποτελέσματος

σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες από τη μία μεριά, και με το άγχος ή γενικότερα τα συναισθηματικά προβλήματα, από την άλλη, παραμένει άλυτο.

Οι διαφωνίες και οι αντιγνώμιες δεν έχουν συμβάλει ούτε σε θεωρητικό επίπεδο ούτε στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος (Τσοβίλη, 2003). Οι έφηβοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τις βιολογικές αλλαγές που φέρνει η εφηβεία, αλλά και την αλλαγή σε σχέση με τους κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να παίξουν καθώς οι σχέσεις με τους συνομήλικους και το άλλο φύλο αποκτούν εξαιρετική σημασία.

Επίσης, όταν περνούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν σοβαρές αλλαγές σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον, καθώς πρέπει να ανταποκριθούν σε αυξημένες σχολικές απαιτήσεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία από πολλούς καθηγητές.

Αν και σχεδόν όλοι οι έφηβοι αντιμετωπίζουν τις παραπάνω καταστάσεις, οι περισσότεροι καταφέρνουν να διαχειρίζονται δημιουργικά το άγχος τους χωρίς αρνητικές συνέπειες. Αυτό συμβαίνει διότι οι έφηβοι διαθέτουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να επιλύουν τα προβλήματα.

Αντίθετα, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γνωστική επεξεργασία και στην επίλυση προβλημάτων, με αποτέλεσμα είτε να μην αναγνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, ώστε να ζητήσουν βοήθεια, είτε να επιλέγουν λανθασμένη βοήθεια. Συχνά δεν μιλούν σε κανένα για τα προβλήματά τους ή επιλέγουν την γνωστική άρνηση και την αποφυγή, όταν έχουν πρόβλημα. Η αποφυγή όμως συνδέεται ερευνητικά και με υψηλότερο άγχος ή εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων και με σωματικές αντιδράσεις. (Τσοβίλη, 2003).

### **2.2.1.2. Η ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ**

Το θέμα της χαμηλής αυτοαντίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίοδο της εφηβείας, διότι το πρόβλημα μπορεί να διογκωθεί εξαιτίας της συγκέντρωσης πολλών χρόνων σχολικής αποτυχίας και δυσκολιών, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων σχετικά με τη σχολική επίδοση, καθώς και από την ανάγκη του μελλοντικού σχεδιασμού και της προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή.

Ακόμη, ζητήματα εξελικτικής φύσης που αφορούν στην περίοδο της εφηβείας μπορεί να επηρεάσουν την διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου και την αίσθηση αξίας για τον εαυτό του.



Συχνά παρουσιάζονται ως παθητικοί, δηλώνουν αβοήθητοι, εμφανίζουν αυξημένη εξάρτηση από άλλους, έλλειψη αυτοπεποίθησης για ακαδημαϊκά και για κοινωνικά θέματα και έχουν έντονο αίσθημα προσωπικής απαξίωσης και κατωτερότητας. Στα παιδιά είναι συνηθισμένα τα αισθήματα κατωτερότητας. Πώς μπορεί όμως να τα αποφύγει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, τη στιγμή μάλιστα που τα άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλύτερα από αυτό;

Μέσα στις συνθήκες έντονου ανταγωνισμού που ζούμε τα παιδιά αυτά, πριν καλά καλά ξεκινήσουν την προσπάθειά τους, βλέπουν το τρόπαιο να βρίσκεται στα χέρια κάποιου πιο εύστροφου παιδιού. (Frank, 2003)

### **2.2.1.3. ΑΥΞΗΜΕΝΕΣ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ**

Στην ερευνητική βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει μια σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και κατάθλιψης, ενώ ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης έχουν συνδεθεί με λανθασμένη απόδοση της επιτυχίας.

Βέβαια, οι διαφοροποιήσεις στην έρευνα είναι πολλές σε σχέση με τα ποσοστά που κυμαίνονται από 6-48% ύπαρξης κατάθλιψης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Όμως, αν και το ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατάθλιψης είναι υψηλότερο από αυτό των συνομήλικων τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα ποσοστά της κλινικής κατάθλιψης παρουσιάζονται ως όχι στατιστικά διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό.

### **2.2.2. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ**

- ❖ αποφεύγει να διαβάσει και να γράψει
- ❖ συχνά διαβάζει λάθος τις γραπτές πληροφορίες
- ❖ δυσκολεύεται να κάνει περίληψη
- ❖ δυσκολεύεται να αναδιηγηθεί με την ορθή σειρά μια ιστορία
- ❖ έχει φτωχή κατανόηση του γραπτού λόγου
- ❖ δυσκολεύεται να καταλάβει το γραπτό λόγο σε όλα τα μαθήματα
- ❖ κάνει πολλά λάθη στην ορθογραφία
- ❖ δυσκολεύεται στις αφηρημένες έννοιες
- ❖ παράγει πολύ φτωχό γραπτό λόγο
- ❖ δυσκολεύεται στην εκμάθηση ξένης γλώσσας
- ❖ δυσκολεύεται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων

- ❖ δυσκολεύεται στην εφαρμογή των βασικών μαθηματικών γνώσεων.(Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

### **2.2.3. ΠΡΟΣΟΧΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ**

- ❖ δυσκολεύεται να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες
- ❖ δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε ένα έργο
- ❖ δυσκολεύεται σε τεστ πολλαπλής επιλογής
- ❖ δουλεύει αργά στην τάξη και στις εξετάσεις
- ❖ δεν κρατά καλές σημειώσεις
- ❖ δυσκολεύεται να ελέγξει το έργο του
- ❖ δυσκολεύεται στην οργάνωση του χρόνου και των δραστηριοτήτων.  
(Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

### **2.2.4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

- ❖ δεν δέχεται την κριτική
- ❖ δυσκολεύεται στην κατανόηση μη λεκτικών σημάτων στην επικοινωνία
- ❖ δυσκολεύεται ερμηνεία των κοινωνικών περιστάσεων
- ❖ παρερμηνεύει συχνά τη συμπεριφορά των άλλων
- ❖ δυσκολεύεται στη διαπραγμάτευση ή στην υπεράσπιση του εαυτού του
- ❖ υποκύπτει εύκολα στην πίεση των συνομηλίκων
- ❖ δυσκολεύεται να «μπει» στη θέση του άλλου.  
(Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004)

### **2.2.5. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

Σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και των μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα, η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ποικίλει από επιθετικότητα μέχρι απάθεια ή εσωστρέφεια. Τα προβλήματα αυτά αν και δεν εμπίπτουν σε κλινικό επίπεδο, θα πρέπει να τονισθεί ότι είναι αρκετά σοβαρά.

Παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής στην ηλικία των 16 ετών. Σε ό, τι αφορά στο φύλο, αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν στην εφηβεία και τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες, σε αντίθεση με παλαιότερες αντιλήψεις.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όταν υπάρχουν, δεν θεωρούνται συστατικό στοιχείο των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά απόρροιά τους. Η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να οδηγεί σε κακή συμπεριφορά στην τάξη. Η κακή συμπεριφορά μέσα στην τάξη οδηγεί αντίστοιχα σε φτωχή αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές. Αυτή με τη σειρά της οδηγεί σε ανάπτυξη στρεβλών πεποιθήσεων σε σχέση με την επίδοση, που έρχονται να προστεθούν σε αυτές που ήδη υπάρχουν λόγω της μαθησιακής δυσκολίας.

Αυτές οι λανθασμένες και στρεβλές απόψεις συνεισφέρουν σε μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς και διάσπασης προσοχής και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αποτυχίας. (Frank, 2007)

Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχουν αναπτύξει συστήματα υποστήριξης ή που δεν είχαν μία σωστή και έγκαιρη διάγνωση, μερικές φορές, βρίσκουν διέξοδο στα ναρκωτικά ή στο αλκοόλ για να ανακουφίσουν το συσσωρευμένο άγχος τους. Συναισθήματα ματαίωσης και αγωνίας κατακλύζουν όλους τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες και η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη γιατί προσπαθούν απεγνωσμένα να μη διαφέρουν από τους γύρω τους και να ταιριάζουν στο περιβάλλον τους.

Ο δυσλεκτικός έφηβος μπορεί να αρχίσει ξαφνικά να βλέπει 'σπαστικό' τον καθηγητή του που τον έχει στηρίξει ή να νομίζει πως ο καθηγητής αυτός τον αντιμετωπίζει ως «διαφορετικό» από τους συμμαθητές του – οι έφηβοι, πολλές φορές επαναστατούν και αντιστρατεύονται τα ίδια τα συστήματα υποστήριξης που τόσο πολύ έχουν ανάγκη. (Frank, 2007)

### **2.2.6 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΙΛΗΚΟΥΣ**

Τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων και μαθαίνουν νέες δεξιότητες και συμπεριφορές μέσα από τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις με φίλους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όμως είναι πιο συχνά μόνοι από ό,τι οι υπόλοιποι συνομήλικοι τους.

Έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες και στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους, ενώ έχουν περισσότερους εχθρούς στο τέλος του σχολικού έτους. Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν ως φίλους τους λιγότερους συνομήλικους, έχουν περισσότερους φίλους με μαθησιακά προβλήματα και επιλέγουν συχνότερα για παιχνίδι παιδιά μικρότερα σε ηλικία από τους ίδιους.

Σε ό,τι αφορά στην αυτοεκτίμησή τους δηλώνουν επίσης χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και στήριξης σε σχέση με τους συνομήλικούς τους. Αυτά τα παιδιά, όταν βλέπουν τους φίλους και τους συμμαθητές να καταφέρνουν πράγματα που τα ίδια δεν μπορούν –και μάλιστα πράγματα τόσο σημαντικά και απαραίτητα στη ζωή, όπως η ανάγνωση και η κατανόηση ενός κειμένου- τότε αισθάνεται πραγματικά μόνο, σαν να μην υπάρχει κανείς άλλος στον κόσμο με ανάλογο πρόβλημα.

Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνεται σαν να είναι ο μόνος άνθρωπος στον κόσμο που «δεν πιάνει το νόημα». (Frank, 2007)

### **2.3. ΤΕΛΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΤΑΞΕΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

Οι εξετάσεις και το εξεταστικό σύστημα δεν ευνοούν φυσικά το δυσλεξικό μαθητή. Στοιχεία όπως το ότι πρέπει να γράψει μέσα στα πλαίσια ενός χρονικού ορίου, να διαβάσει κάτω από πίεση και να ανακαλέσει πληροφορίες σχεδόν άμεσα, είναι αυτά που συνήθως βρίσκει δύσκολα ένα δυσλεξικό παιδί.

Η βοήθεια που μπορεί να δοθεί, όπως κάποιος που να διαβάζει το γραπτό, ή κάποιος που να γράφει, μπορεί να φανεί χρήσιμη, αλλά προϋποθέτει αρκετό χρόνο και εξάσκηση. Τέτοιου είδους βοήθεια δεν θα πρέπει να παρέχεται μόνο στις εξετάσεις. Ο μαθητής θα χρειάζεται να αποκτήσει οικειότητα με αυτή τη μορφή βοήθειας αν τη λάβουμε σοβαρά υπόψη μας.

Το γεγονός αυτό τονίζει την ανάγκη η προετοιμασία για τις εξετάσεις και οι ειδικές διευθετήσεις να αρχίζουν σχεδόν αμέσως μόλις ο μαθητής εισάγεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι σημαντικό, επομένως, τα δυσλεξικά παιδιά να είναι γνωστά όχι μόνο στους ειδικούς καθηγητές αλλά και στους καθηγητές των διαφόρων μαθημάτων, εφόσον η απαιτούμενη βοήθεια για τις εξετάσεις θα διαφέρει από μάθημα σε μάθημα.

Ο εντοπισμός των μαθητών για τις διευθετήσεις σχετικά με τις εξετάσεις, και η παροχή βοήθειας για τη μεγιστοποίηση των οφελών από τις διευθετήσεις αυτές θα πρέπει κατά συνέπεια να αντιμετωπίζονται ως ζητήματα που αφορούν όλο το σχολείο. Θα πρέπει να υπάρχουν, επομένως διοικητικές δομές για να ελέγχουν αυτούς τους διακανονισμούς.

Αυτές μπορούν να έχουν τη μορφή μίας σχολικής υποομάδας, κατά προτίμηση μίας που θα αποτελείται από το σχολικό ψυχολόγο, το σύμβουλο, τη διεύθυνση, τους καθηγητές ενισχυτικής διδασκαλίας και τους καθηγητές των διαφόρων μαθημάτων. Η

λειτουργία μίας ομάδας αυτού του είδους θα είναι να συζητάει για μαθητές που μπορεί να χρειαστούν ειδική διευθέτηση και για το πώς αυτές μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά μέσα στα πλαίσια του σχολικού συστήματος.

Είναι σημαντικό τα δυσλεξικά παιδιά να μην περιορίζονται υπέρ του δέοντος λόγω της φύσης του συστήματος των εξετάσεων, αλλά όλες οι δεξιότητές τους να αξιολογούνται επί ίσοις όροις και όχι μόνο οι επιδόσεις στη γραφή και την ανάγνωση (Reid, 2003).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα γυμνασίου για το ρόλο του λογοθεραπευτή στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα με γραφήματα και πίνακες των αποτελεσμάτων τους καθώς και τα συμπεράσματα αυτών. Η διαδικασία έρευνας είχε την εξής διαδικασία:

#### **3.2 ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Με την βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα Β), το οποίο θεωρήθηκε κατάλληλο για τους σκοπούς της έρευνας. Η σύνταξή του ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2014 και διήρκησε μέχρι τον Ιανουάριο του 2015.

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

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε δύο μέρη. Το καθένα από αυτά περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής, δηλαδή οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ ενός αριθμού απαντήσεων.

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

Το δεύτερο μέρος αφορούσε γενικές ερωτήσεις σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και την επιστήμη της λογοθεραπείας.

### **3.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Η διεξαγωγή της έρευνας άρχισε τον Ιανουάριο του 2015 και ολοκληρώθηκε το Φεβρουάριο του 2015.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε επίσκεψη σε 6 γυμνάσια σχολεία (γενικής αγωγής) των νομών Αρκαδίας και δόθηκαν σε κάθε διευθυντή/ διευθύντρια αριθμός ερωτηματολογίων προκειμένου να δοθούν στους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων, αφού είχαν ενημερωθεί για το λόγο της επίσκεψης στο σχολείο, για το θέμα και το σκοπό της έρευνας.

Στη συνέχεια, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα διάστημα μιας εβδομάδας για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Ύστερα, πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη επίσκεψη στα σχολεία που είχαν δοθεί τα ερωτηματολόγια για τη συλλογή τους, αφού είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία με τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες για την ενημέρωση της επίσκεψης. Όλοι οι διευθυντές/ διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων σχολείων ήταν συνεργάσιμοι και διαθέσιμοι να βοηθήσουν.

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε η στατιστική επεξεργασία. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω του προγράμματος SPSS (Μάιος 2015).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **ΕΥΡΗΜΑΤΑ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

#### **4.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1**

*Υπάρχουν παιδιά στην τάξη σας με μαθησιακές δυσκολίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό;*

Υπολογίστηκαν οι πίνακες συχνοτήτων (Frequency Tables) των απαντήσεων που δόθηκαν στα αντίστοιχα ερωτήματα (Ερώτημα 1) του ερωτηματολογίου και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Υπάρχουν παιδιά στην τάξη σας με μαθησιακές δυσκολίες;

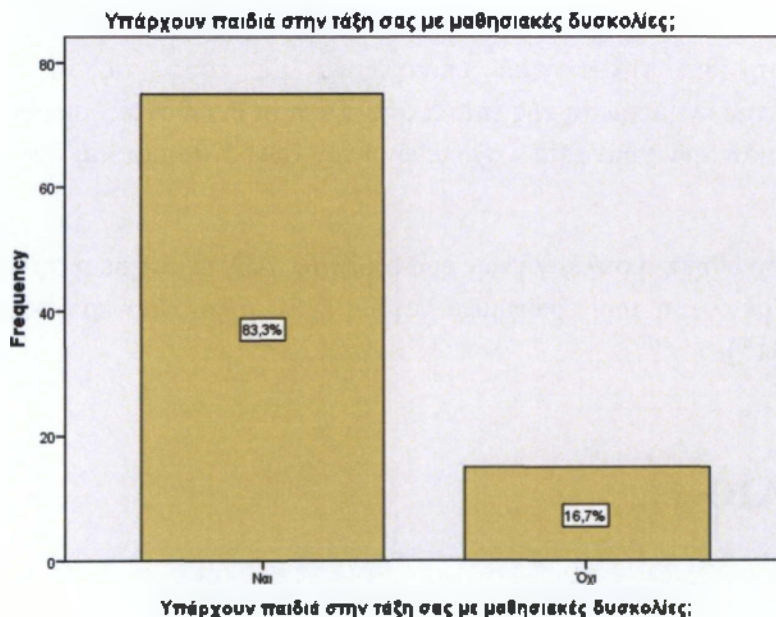
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	75	83,3	83,3	83,3
Όχι	15	16,7	16,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

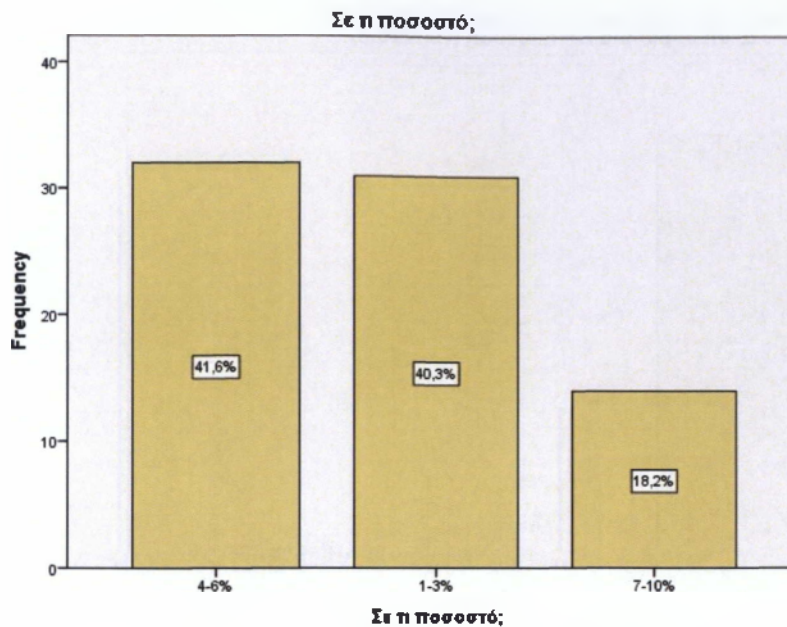
Σε η ποσοστά:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4-6%	32	35,6	41,6	41,6
1-3%	31	34,4	40,3	81,8
7-10%	14	15,6	18,2	100,0
Total	77	85,6	100,0	
Missing 99	13	14,4		
Total	90	100,0		

Από το περιεχόμενο των παραπάνω πινάκων, συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (83.3%) δήλωσαν ότι υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους. Από αυτούς το 41.6% δήλωσαν ότι το ποσοστό αυτών των παιδιών είναι 4-6%, το 40.3% δήλωσαν ότι είναι 1-3% και το 18.2% δήλωσαν 7-10%.

Ακολουθούν τα αντίστοιχα διαγράμματα:





## **4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2**

*Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη και τη δράση ενός λογοθεραπευτή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γυμνάσιο);*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) των απαντήσεων που δόθηκαν στο αντίστοιχο ερώτημα του ερωτηματολογίου (Ερώτημα 2).

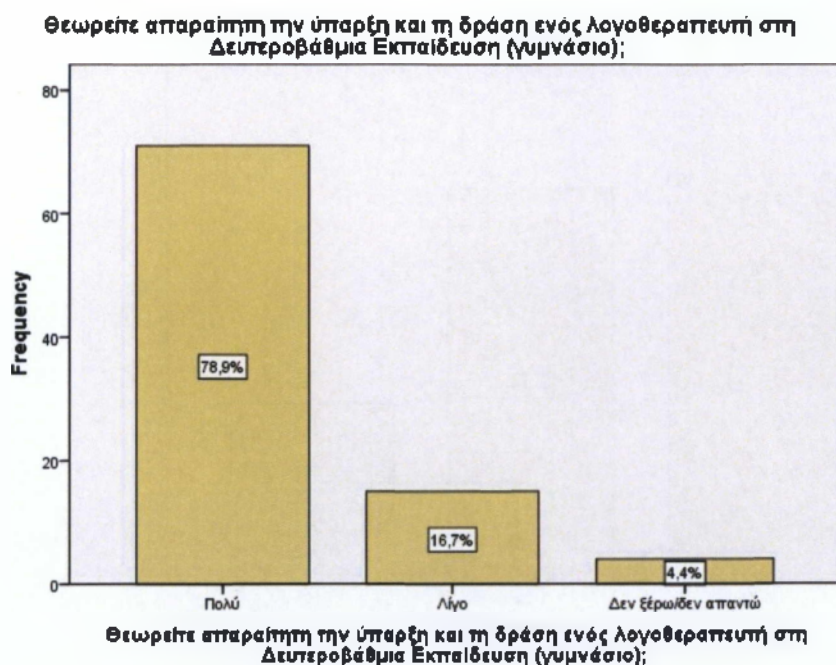
**Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη και τη δράση ενός λογοθεραπευτή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γυμνάσιο);**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	71	78,9	78,9	78,9
	Λίγο	15	16,7	16,7	95,6
	Δεν ξέρω/δεν απαντώ	4	4,4	4,4	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (78.9%) απάντησαν «Πολύ», το 15% απάντησαν «Λίγο», ενώ ένα 4.4% απάντησαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ».

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:





### 4.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

*Πόσο ωφέλιμη πιστεύετε πως είναι η αξιολόγηση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από το λογοθεραπευτή κατά τη διάρκεια φοίτησής του στο γυμνάσιο;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) των απαντήσεων που δόθηκαν στο αντίστοιχο ερώτημα του ερωτηματολογίου (Ερώτημα 3).

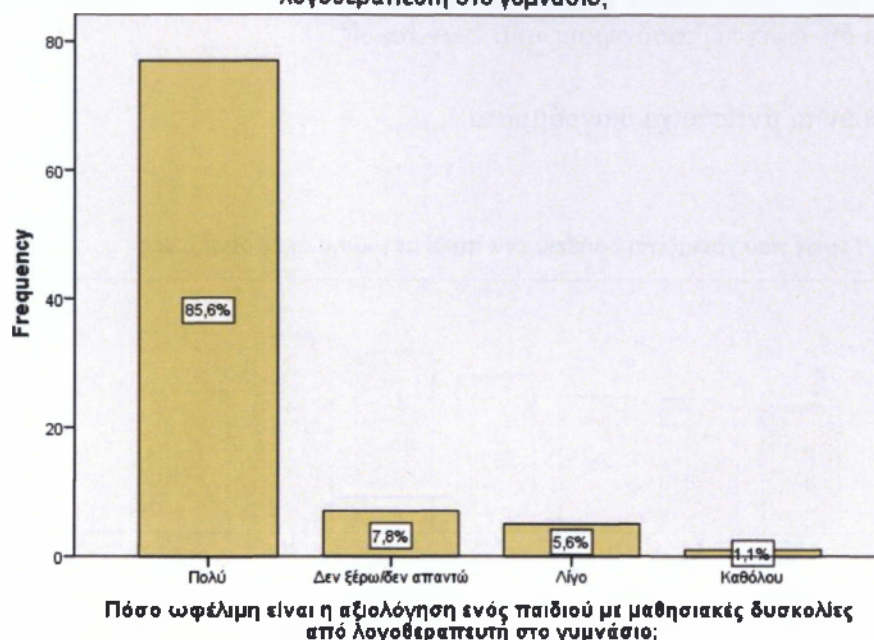
Πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από λογοθεραπευτή στο γυμνάσιο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ	77	85,6	85,6	85,6
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	7	7,8	7,8	93,3
Λίγο	5	5,6	5,6	98,9
Καθόλου	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (85.6%) απάντησαν «Πολύ», το 7.8% απάντησαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ», το 5.6% απάντησαν «Λίγο» και ένα ελάχιστο ποσοστό (1.1%) απάντησαν «Καθόλου».

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:

Πόσο ωφέλιμη είναι η αξιολόγηση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από λογοθεραπευτή στο γυμνάσιο;



#### 4.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4

*Σε ποιον/ους τομέα/είς ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για το αντίστοιχο ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων (Ερώτημα 4) του ερωτηματολογίου.

Τομείς που χρειάζεται βοήθεια ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες

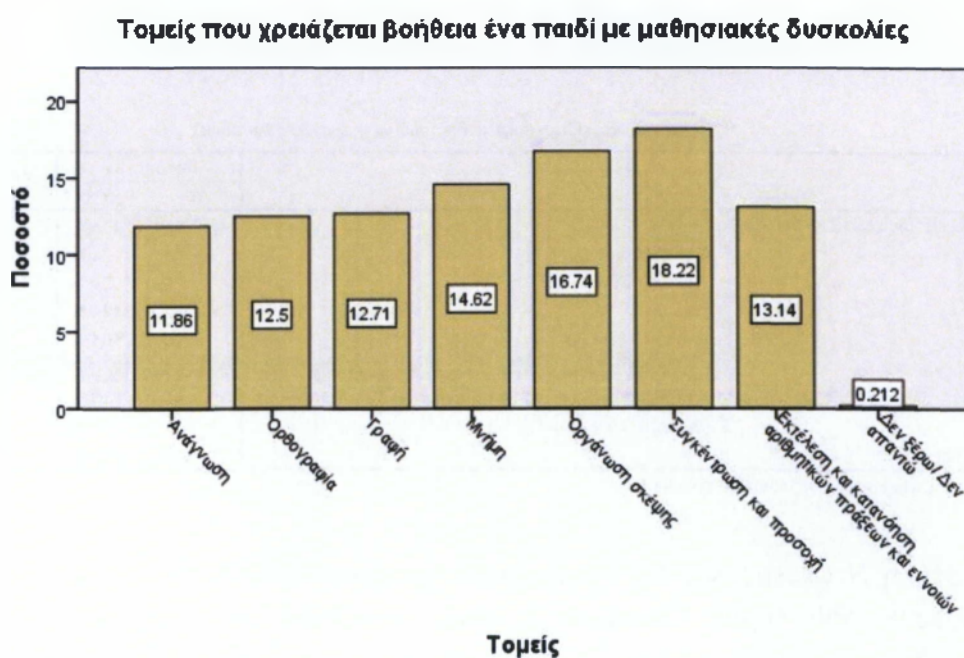
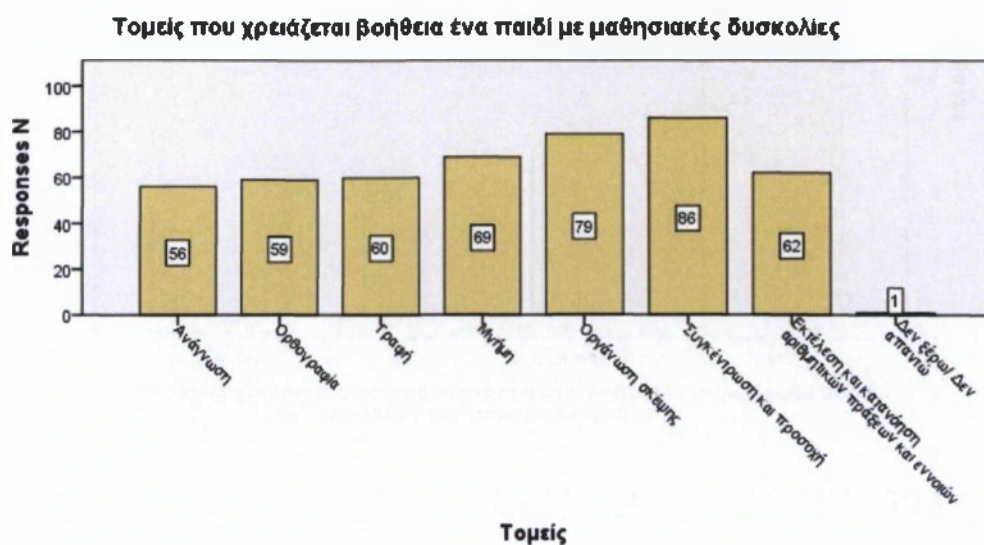
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Τομείς που χρειάζεται βοήθεια <sup>a</sup>	Ανάγνωση	56	11,9%	62,2%
	Ορθογραφία	59	12,5%	65,6%
	Γραφή	60	12,7%	66,7%
	Μνήμη	69	14,6%	76,7%
	Οργάνωση σκέψης	79	16,7%	87,8%
	Συγκέντρωση και προσοχή	96	19,2%	95,6%
	Εκτέλεση και κατανόηση αριθμητικών πράξεων και εννοιών	62	13,1%	68,9%
Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	1	0,2%	1,1%	
Total		472	100,0%	524,4%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Η στήλη N (Responses N) του παραπάνω πίνακα δηλώνει πόσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάθε τομέα. Ο τομέας ο οποίος δηλώθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ήταν η «Συγκέντρωση και προσοχή», ενώ αυτός που δηλώθηκε από τους λιγότερους ήταν η «Ανάγνωση». Η στήλη «Ποσοστό Απαντήσεων» (Percent of Responses) του παραπάνω πίνακα, υποδηλώνει τι ποσοστό του συνολικού αριθμού τομέων που δηλώθηκαν, περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγορία. Η στήλη «Ποσοστό Περιπτώσεων» (Percent of Cases) υποδηλώνει το ποσοστό

των εκπαιδευτικών που δήλωσαν κάθε συγκεκριμένο τομέα. Ο λόγος που το σύνολο (Total) είναι πάνω από 100% (524.4%) είναι ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δηλώσει περισσότερους από έναν τομείς.

Ακολουθούν τα αντίστοιχα διαγράμματα:



#### **4.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 5**

### *Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών;*

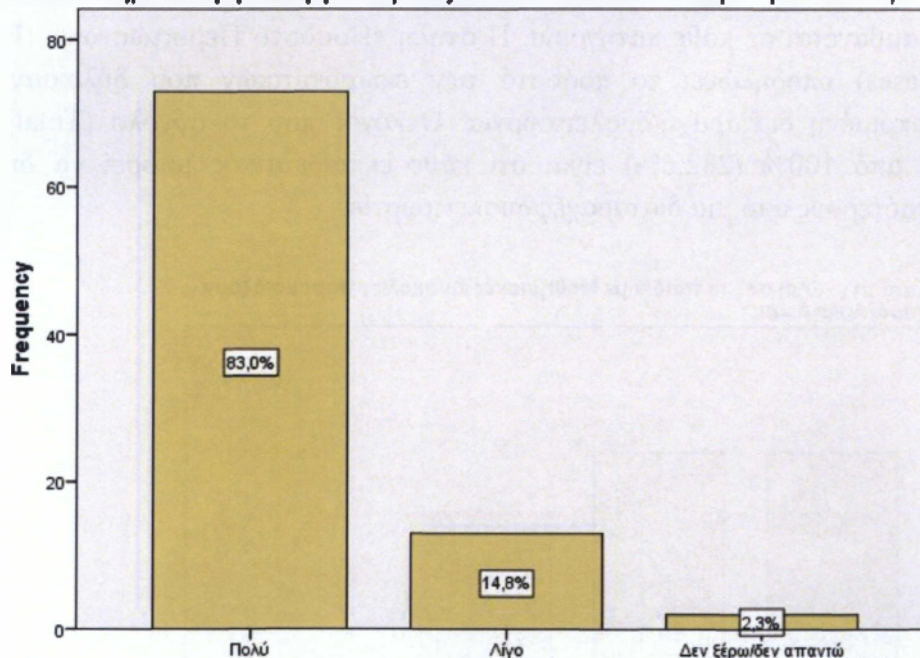
Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο σχετικό ερώτημα του ερωτηματολογίου (Ερώτημα 5) και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	73	81,1	83,0	83,0
	Λίγο	13	14,4	14,8	97,7
	Δεν ξέρω/δεν απαντώ	2	2,2	2,3	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Missing	99	2	2,2		
Total		90	100,0		

Στο σύνολο των 88 έγκυρων απαντήσεων, 73 εκπαιδευτικοί (83%) δηλώνουν «Πολύ», 13 (14.8%) δηλώνουν «Λίγο» και 2 (2.3%) δηλώνουν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ».

Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών;



Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών;

## **4.6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 6**

*Τι κατά τη γνώμη σας παρουσιάζουν παράλληλα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για το αντίστοιχο ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων (Ερώτημα 6) του ερωτηματολογίου.

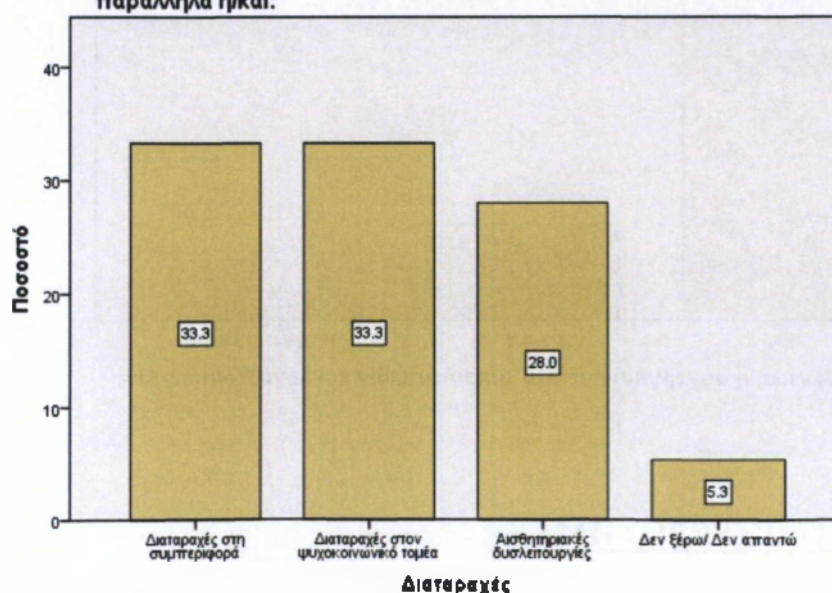
Κατά τη γνώμη σας τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν παράλληλα ή/και:

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Τα παιδιά με ΜΘ παρουσιάζουν και: <sup>a</sup>	Διαταραχές στη συμπεριφορά	69	33,3%	77,5%
	Διαταραχές στον ψυχοκοινωνικό τομέα	69	33,3%	77,5%
	Αισθητηριακές δυσλειτουργίες	58	28,0%	65,2%
	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	11	5,3%	12,4%
Total		207	100,0%	232,6%

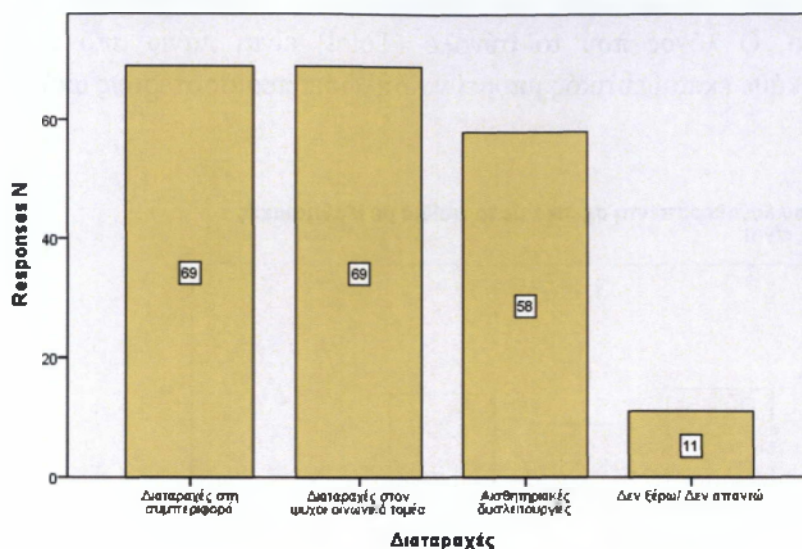
a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Η στήλη N (Responses N) του παραπάνω πίνακα δηλώνει πόσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάθε διαταραχή/δυσλειτουργία. Οι διαταραχές που δηλώθηκαν ότι παρουσιάζονται παράλληλα με τις Μαθησιακές Δυσκολίες από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (69), ήταν οι «Διαταραχές στη συμπεριφορά» και οι «Διαταραχές στον ψυχοκοινωνικό τομέα», ακολουθούν 58 απαντήσεις εκπαιδευτικών για τις «Αισθητηριακές δυσλειτουργίες», ενώ οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί (11) δήλωσαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ». Η στήλη «Ποσοστό Απαντήσεων» (Percent of Responses) του παραπάνω πίνακα, υποδηλώνει το ποσοστό του συνολικού αριθμού διαταραχών/δυσλειτουργιών που δηλώθηκαν, περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγορία. Η στήλη «Ποσοστό Περιπτώσεων» (Percent of Cases) υποδηλώνει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν κάθε συγκεκριμένη διαταραχή/δυσλειτουργία. Ο λόγος που το σύνολο (Total) είναι πάνω από 100% (232.6%) είναι ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δηλώσει περισσότερους από μία διαταραχές/δυσλειτουργίες.

Κατά τη γνώμη σας τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν παράλληλα ή/και:



Κατά τη γνώμη σας τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν παράλληλα ή/και:



#### 4.7 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 7

*Ποιος είναι ο ρόλος του λογοθεραπευτή σχετικά με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για το αντίστοιχο ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων (Ερώτημα 7) του ερωτηματολογίου.

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή σχετικά με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι

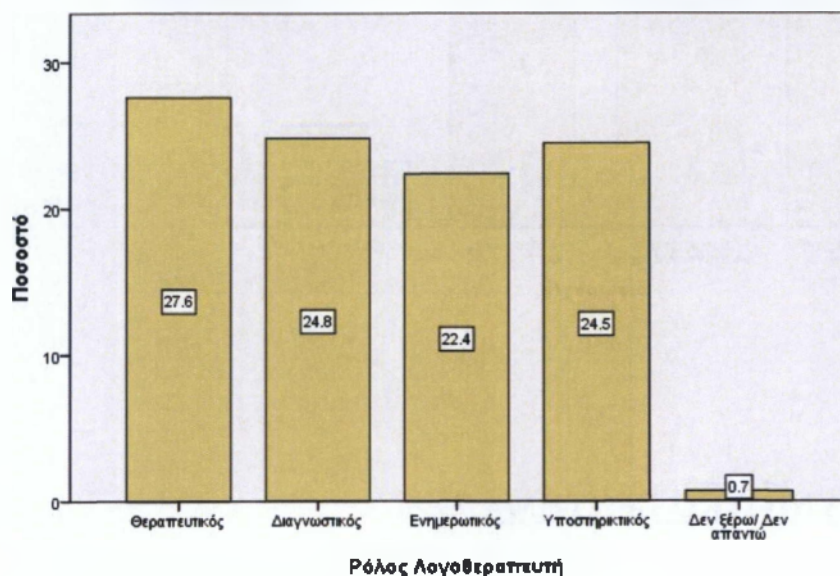
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Ο ρόλος του λογοθεραπευτή είναι: <sup>a</sup>	Θεραπευτικός	80	27,6%	89,9%
	Διαγνωστικός	72	24,8%	80,9%
	Ενημερωτικός	65	22,4%	73,0%
	Υποστηρικτικός	71	24,5%	79,8%
	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	2	0,7%	2,2%
Total		290	100,0%	325,8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

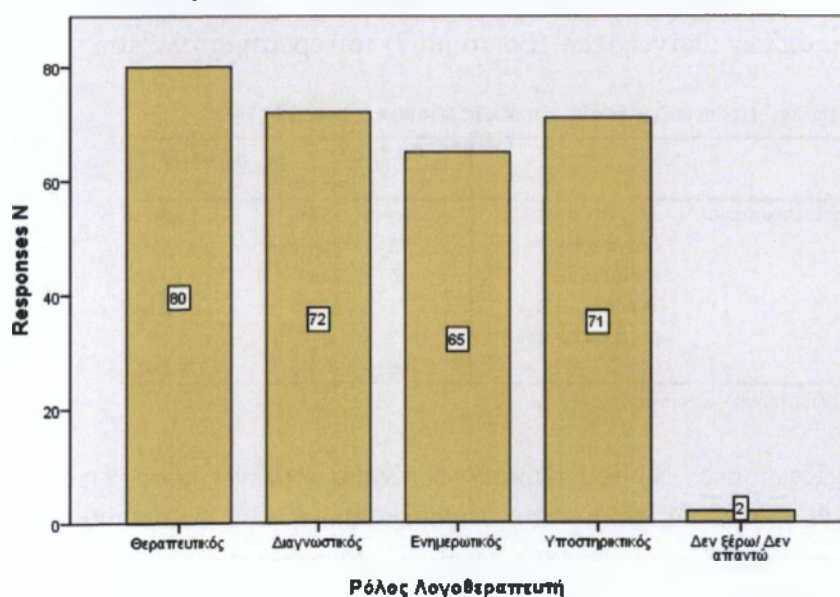
Η στήλη N (Responses N) του παραπάνω πίνακα δηλώνει πόσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάθε ρόλο. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή που δηλώθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (80), ήταν ο «Θεραπευτικός», ακολουθούν 72 απαντήσεις εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζουν το ρόλο του λογοθεραπευτή «Διαγνωστικό» και 71 απαντήσεις που τον χαρακτηρίζουν «Υποστηρικτικό», οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο ρόλος του λογοθεραπευτή είναι «Ενημερωτικός», ενώ μόλις 2 απάντησαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ». Η στήλη «Ποσοστό Απαντήσεων» (Percent of Responses) του παραπάνω πίνακα,

υποδηλώνει τι ποσοστό του συνολικού αριθμού ρόλων που δηλώθηκαν, περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγορία. Η στήλη «Ποσοστό Περιπτώσεων» (Percent of Cases) υποδηλώνει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν κάθε συγκεκριμένο ρόλο. Ο λόγος που το σύνολο (Total) είναι πάνω από 100% (325.8%) είναι ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δηλώσει περισσότερους από ένα ρόλους.

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή σχετικά με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι:



Ο ρόλος του λογοθεραπευτή σχετικά με τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι:



#### **4.8 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 8**

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

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για το αντίστοιχο ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων (Ερώτημα 8) του ερωτηματολογίου.

**Ποιοι ειδικοί πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Ειδικοί που μπορούν να βοηθήσουν: <sup>a</sup>	Ψυχολόγος	49	21.4%	55.1%
	Λογοθεραπευτής	83	36.2%	93.3%
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	59	25.8%	66.3%
	Εκπαιδευτικός	38	16.6%	42.7%
Total		229	100.0%	257.3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Η στήλη N (Responses N) του παραπάνω πίνακα δηλώνει πόσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάθε ειδικό. Ο ειδικός που δηλώθηκε ότι μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (83), ήταν ο «Λογοθεραπευτής», ακολουθούν 59 απαντήσεις εκπαιδευτικών για τον ειδικό «Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής», 49 απαντήσεις για τον ειδικό «Ψυχολόγος», ενώ οι λιγότερες απαντήσεις δόθηκαν για τον ειδικό «Εκπαιδευτικός». Η στήλη «Ποσοστό Απαντήσεων» (Percent of Responses) του παραπάνω πίνακα, υποδηλώνει τι ποσοστό του συνολικού αριθμού ειδικών που δηλώθηκαν, περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγορία. Η στήλη «Ποσοστό Περιπτώσεων» (Percent of Cases) υποδηλώνει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν κάθε συγκεκριμένο ειδικό. Ο λόγος που το σύνολο (Total) είναι πάνω από 100% (257.3%) είναι ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δηλώσει περισσότερους από έναν ειδικούς.

#### **4.9 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 9**

***Κατά τη γνώμη σας ο λογοθεραπευτής χρειάζεται κάποια ειδικευση για να αξιολογήσει και να ανιχνεύσει μαθησιακές δυσκολίες;***

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) των απαντήσεων που δόθηκαν στο σχετικό ερώτημα (Ερώτημα 9) του ερωτηματολογίου.

**Πιστεύετε ότι ο λογοθεραπευτής χρειάζεται ειδική εκπαίδευση για να αξιολογήσει και να ανιχνεύσει μαθησιακές δυσκολίες**

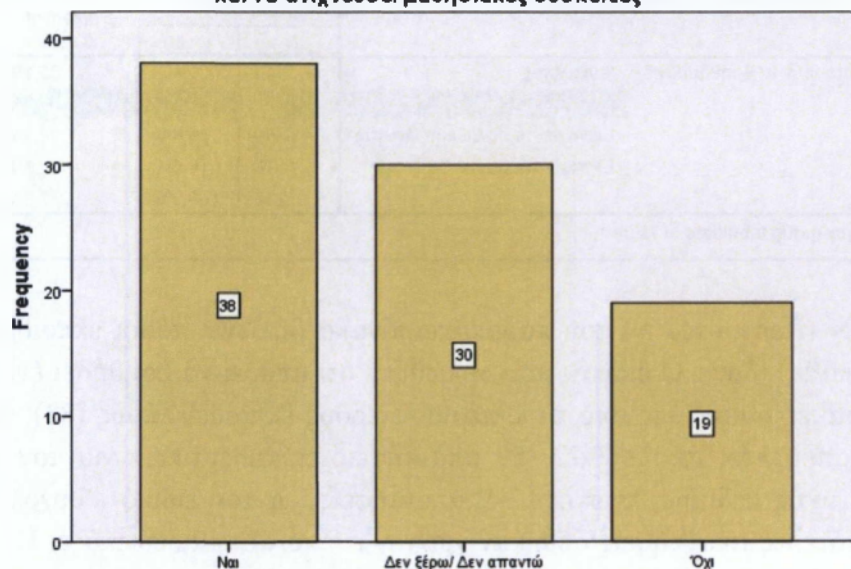
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	38	42,2	43,7	43,7
	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	30	33,3	34,5	78,2
	Όχι	19	21,1	21,8	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Missing	99	3	3,3		
Total		90	100,0		



Στο σύνολο των 87 έγκυρων απαντήσεων, οι 38 (43.7%) δηλώνουν «ναι», οι 30 (34.5%) «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» και οι 19 (21.8%) δηλώνουν «Όχι».

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:

Πιστεύετε ότι ο λογοθεραπευτής χρειάζεται ειδική εκπαίδευση για να αξιολογήσει και να ανιχνεύσει μαθησιακές δυσκολίες



Πιστεύετε ότι ο λογοθεραπευτής χρειάζεται ειδική εκπαίδευση για να αξιολογήσει και να ανιχνεύσει μαθησιακές δυσκολίες

#### **4.10 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 10**

*Ποιος είναι υπεύθυνος για τον εντοπισμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για το αντίστοιχο ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων (Ερώτημα 10) του ερωτηματολογίου.

Ποιος είναι υπεύθυνος για τον εντοπισμό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολείο σας;

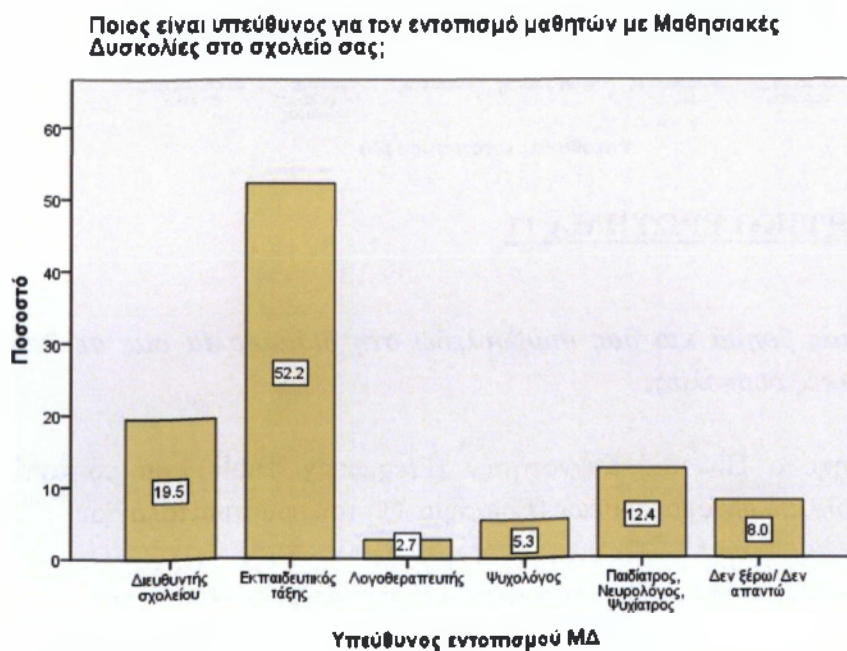
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Υπεύθυνος για τον εντοπισμό ΜΔ <sup>a</sup>	Διευθυντής σχολείου	22	19,5%	24,4%
	Εκπαιδευτικός τάξης	59	52,2%	65,6%
	Λογοθεραπευτής	3	2,7%	3,3%
	Ψυχολόγος	6	5,3%	6,7%
	Παιδίατρος, Νευρολόγος, Ψυχίατρος	14	12,4%	15,6%
	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	9	8,0%	10,0%
Total		113	100,0%	125,6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

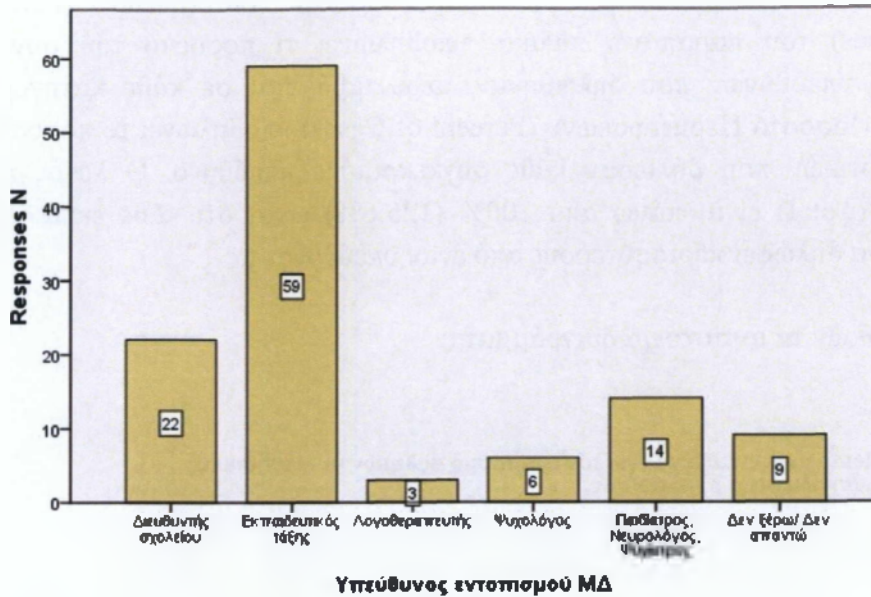
Η στήλη N (Responses N) του παραπάνω πίνακα δηλώνει πόσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάθε υπεύθυνο. Ο υπεύθυνος που δηλώθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (59), ήταν ο «Εκπαιδευτικός τάξης», ακολουθούν 22 απαντήσεις εκπαιδευτικών για τον υπεύθυνο «Διευθυντής σχολείου», 14 απαντήσεις για τον

υπεύθυνο «Παιδίατρος, Νευρολόγος, Ψυχίατρος», 9 εκπαιδευτικοί δήλωσαν «Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ», ενώ οι λιγότερες απαντήσεις (3) δόθηκαν για τον υπεύθυνο «Λογοθεραπευτής». Η στήλη «Ποσοστό Απαντήσεων» (Percent of Responses) του παραπάνω πίνακα, υποδηλώνει τι ποσοστό του συνολικού αριθμού υπευθύνων που δηλώθηκαν, περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγορία. Η στήλη «Ποσοστό Περιπτώσεων» (Percent of Cases) υποδηλώνει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν κάθε συγκεκριμένο υπεύθυνο. Ο λόγος που το σύνολο (Total) είναι πάνω από 100% (125.6%) είναι ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δηλώσει περισσότερους από έναν υπεύθυνους.

Ακολουθούν τα αντίστοιχα διαγράμματα:



Ποιος είναι υπεύθυνος για τον εντοπισμό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολείο σας;



#### 4.11 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 11

*Ποιος σας βοηθά και σας συμβουλεύει στη διδασκαλία σας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για το αντίστοιχο ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων (Ερώτημα 11) του ερωτηματολογίου.

Ποιος σας βοηθά και σας συμβουλεύει στη διδασκαλία σας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες:

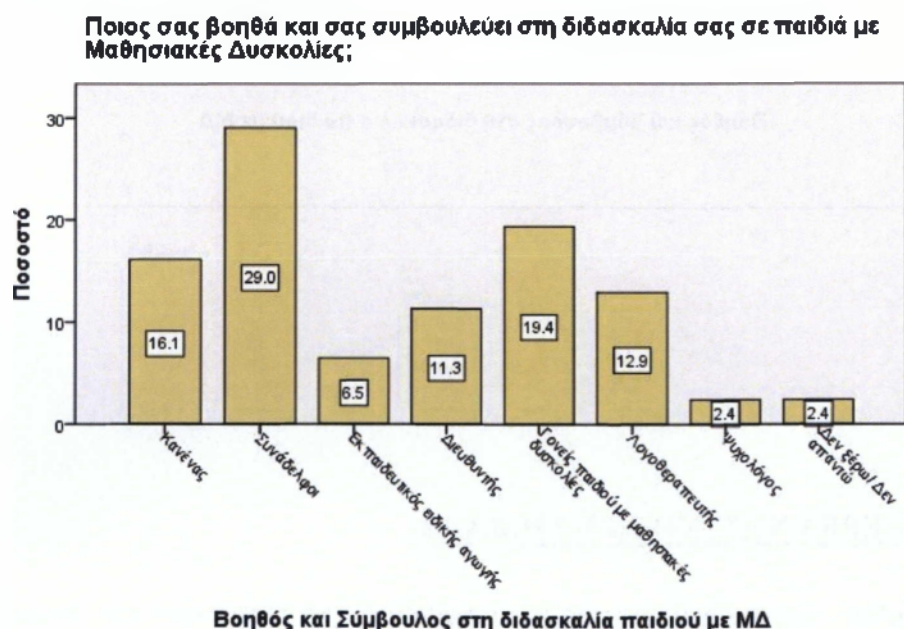
Βοηθός και σύμβουλος στη διδασκαλία <sup>a</sup>	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Κανένας	20	16,1%	22,2%
Συνάδελφοι	36	29,0%	40,0%
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	8	6,5%	8,9%
Διευθυντής	14	11,3%	15,6%
Γονείς παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες	24	19,4%	26,7%
Λογοθεραπευτής	16	12,9%	17,8%
Ψυχολόγος	3	2,4%	3,3%
Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ	3	2,4%	3,3%
Total	124	100,0%	137,8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

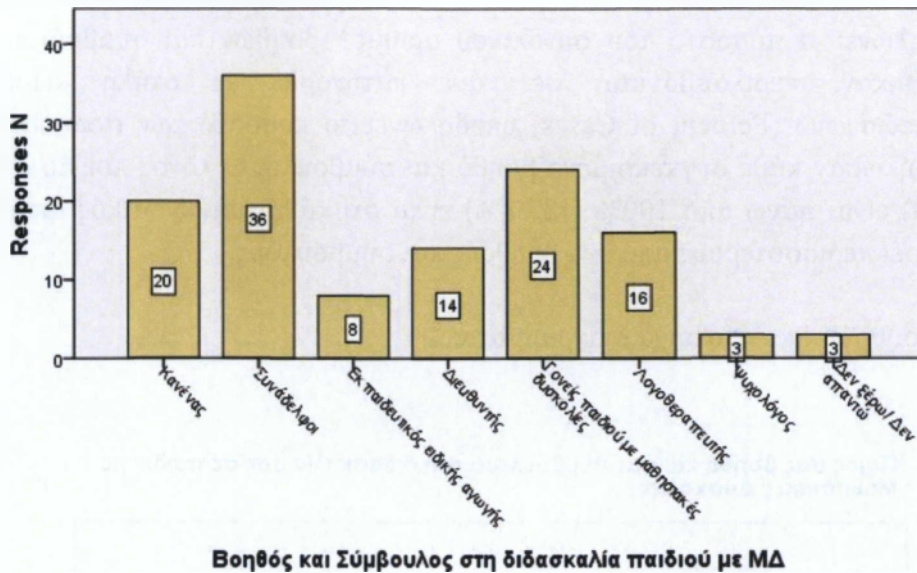
Η στήλη N (Responses N) του παραπάνω πίνακα δηλώνει πόσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάθε βοηθό και σύμβουλο. Ο βοηθός και σύμβουλος που δηλώθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (36), ήταν οι «Συνάδελφοι», ακολουθούν 24 απαντήσεις εκπαιδευτικών για τους «Γονείς παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες», 20 απαντήσεις «Κανένας», 16 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ο «Λογοθεραπευτής», 14 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ο «Διευθυντής», 8 δήλωσαν ο

«Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής», ενώ οι λιγότερες απαντήσεις (3) δόθηκαν για το βοηθό και σύμβουλο «Ψυχολόγος» καθώς και για «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ». Η στήλη «Ποσοστό Απαντήσεων» (Percent of Responses) του παραπάνω πίνακα, υποδηλώνει τι ποσοστό του συνολικού αριθμού βοηθών και συμβούλων που δηλώθηκαν, περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγορία. Η στήλη «Ποσοστό Περιπτώσεων» (Percent of Cases) υποδηλώνει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν κάθε συγκεκριμένο βοηθό και σύμβουλο. Ο λόγος που το σύνολο (Total) είναι πάνω από 100% (137.8%) είναι ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δηλώσει περισσότερους από ένα βοηθούς και συμβούλους.

Ακολουθούν τα αντίστοιχα διαγράμματα:



Ποιος σας βοηθά και σας συμβουλεύει στη διδασκαλία σας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;



#### **4.12 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 12**

*Λαμβάνοντας υπόψιν τη σημερινή πρακτική για εντοπισμό και διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τι παρατηρείτε;*

Στο συγκεκριμένο ερώτημα (Ερώτημα 12) του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βαθμολογήσουν με βάση μια τριβαθμη κλίμακα που περιλαμβάνει τις απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Πολύ» καθεμία από τις παρακάτω παρατηρήσεις:

- Πολλοί μαθητές εντοπίζονται πολύ αργά
- Υπάρχει έλλειψη γνώσης σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες
- Ανεπαρκής εκπαίδευση σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες
- Δεν υπάρχει χρόνος για ασχολία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
- Δεν αναγνωρίζεται η δουλειά με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
- Δεν υπάρχει επαγγελματική υποστήριξη
- Υπάρχει παράλληλη στήριξη

Υπολογίστηκαν οι Πίνακες Συχνοτήτων (Frequency Tables) για τις απαντήσεις που δόθηκαν σε καθεμία από τις παραπάνω παρατηρήσεις.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω:

**Πολλοί μαθητές εντοπίζονται πολύ αργά**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	66	73,3	74,2	74,2
	Λίγο	21	23,3	23,6	97,8
	Καθόλου	2	2,2	2,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Missing	99	1	1,1		
Total		90	100,0		

**Υπάρχει έλλειψη γνώσης σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	55	61,1	61,1	61,1
	Λίγο	33	36,7	36,7	97,8
	Καθόλου	2	2,2	2,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

**Ανεπαρκής εκπαίδευση σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	58	64,4	64,4	64,4
	Λίγο	30	33,3	33,3	97,8
	Καθόλου	2	2,2	2,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

**Δεν υπάρχει χρόνος για ασχολία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	38	42,2	42,2	42,2
	Λίγο	34	37,8	37,8	80,0
	Καθόλου	18	20,0	20,0	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

**Δεν αναγνωρίζεται η δουλειά με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	36	40,0	40,0	40,0
	Πολύ	33	36,7	36,7	76,7
	Καθόλου	21	23,3	23,3	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

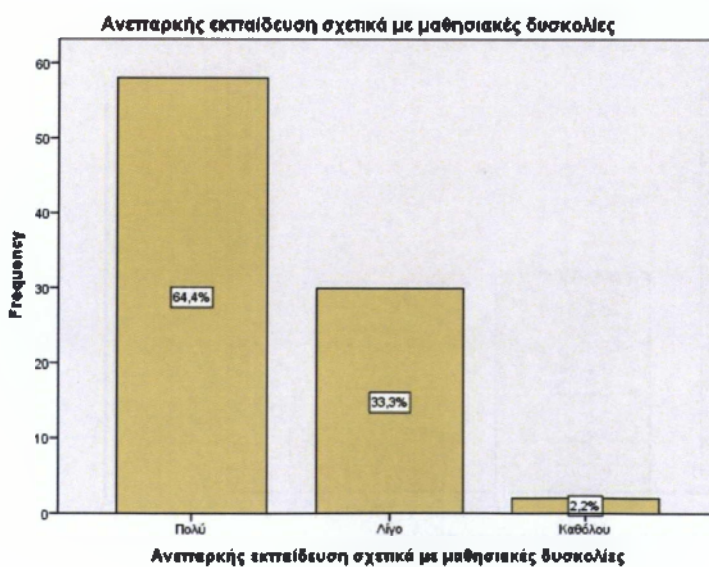
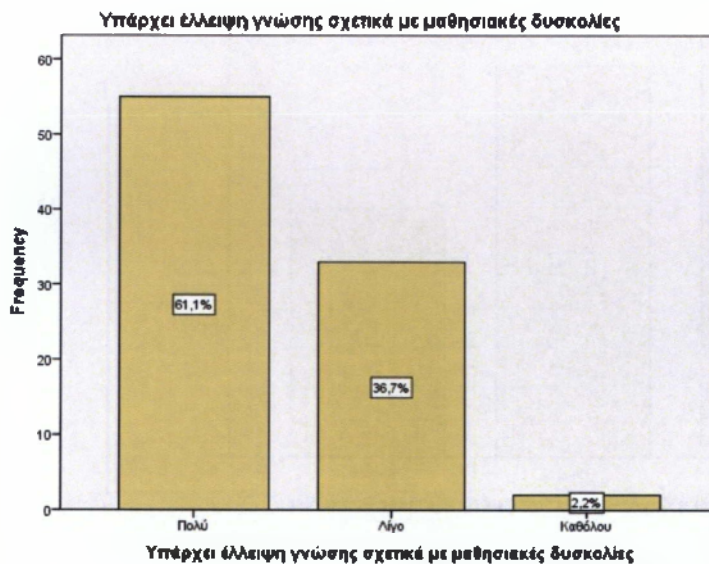
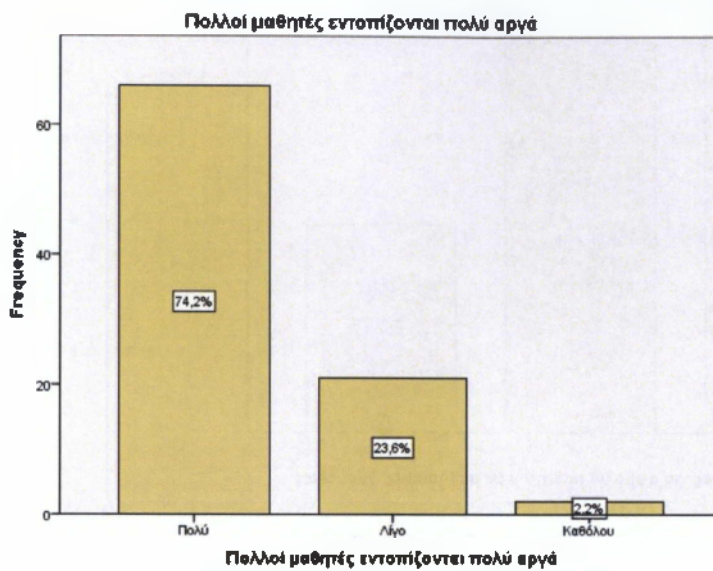
**Δεν υπάρχει επαγγελματική υποστήριξη**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	54	60,0	60,0	60,0
	Λίγο	28	31,1	31,1	91,1
	Καθόλου	8	8,9	8,9	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

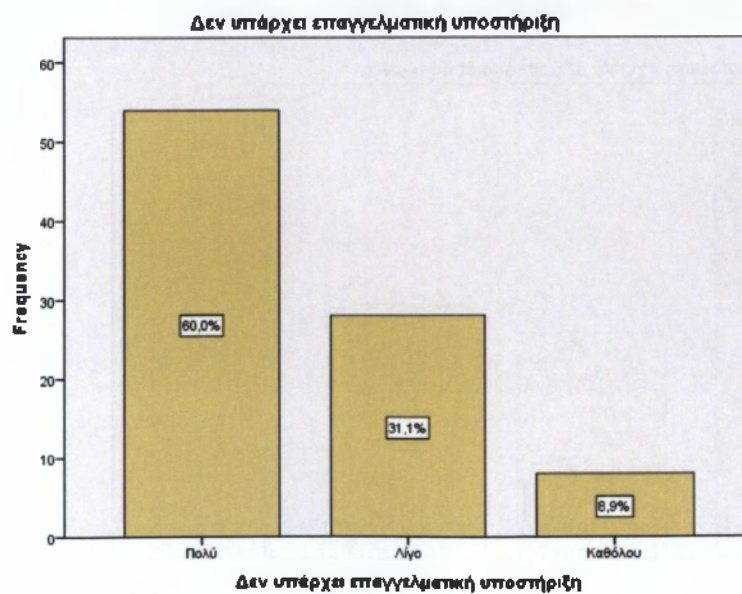
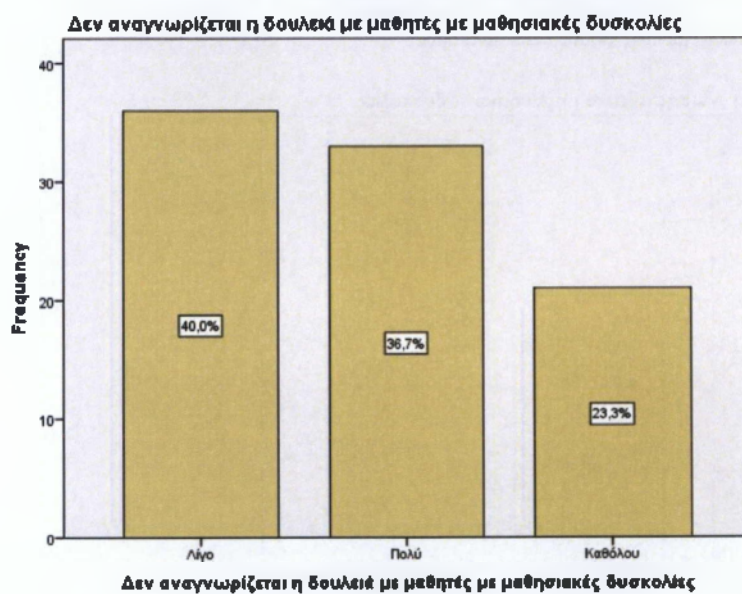
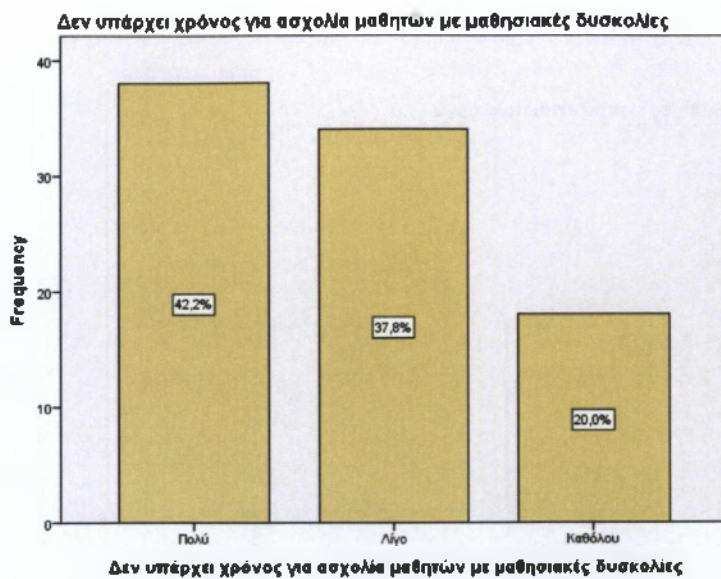
**Υπάρχει παράλληλη στήριξη**

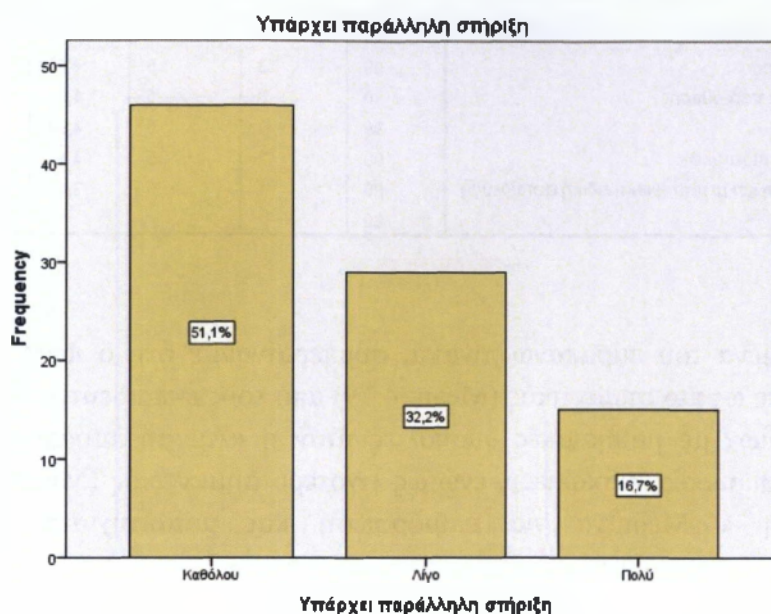
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	46	51,1	51,1	51,1
	Λίγο	29	32,2	32,2	83,3
	Πολύ	15	16,7	16,7	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Ακολουθούν τα αντίστοιχα διαγράμματα:









#### **4.13 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 13**

*Τι από τα παρακάτω που έχουν σχέση με την εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείτε πιο σημαντικό;*

Στο συγκεκριμένο ερώτημα (Ερώτημα 13) του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βαθμολογήσουν με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα (το 1 αντιστοιχεί στο λιγότερο και το 5 στο περισσότερο) καθέναν από τους παρακάτω παράγοντες:

- Βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών
- Εντοπισμός και αξιολόγηση
- Αποτελεσματικοί τρόποι παρέμβασης
- Μέριμνα για επιμόρφωση και μεταπτυχιακή ειδική εκπαίδευση
- Επικοινωνία με γονείς
- Άμεση παραπομπή σε ειδικούς στις μαθησιακές δυσκολίες

Υπολογίστηκαν τα Περιγραφικά Στατιστικά (Descriptive Statistics) για καθέναν από τους παραπάνω παράγοντες. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

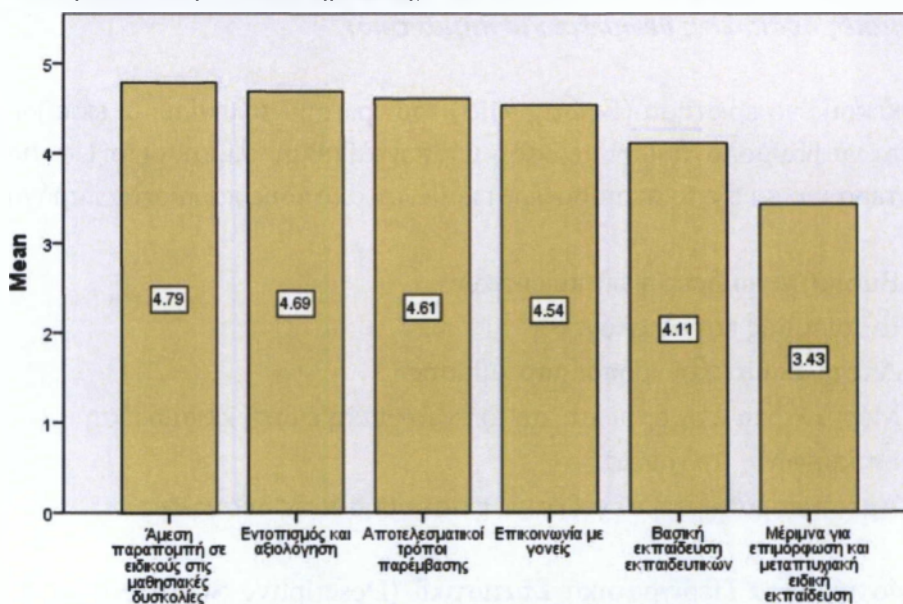
Τι από τα παρακάτω που έχουν σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ θεωρείτε πιο σημαντική;

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Άμεση παραπομπή σε ειδικούς στις μαθησιακές δυσκολίες	90	3	5	4,79	,508
Εντοπισμός και αξιολόγηση	90	3	5	4,69	,593
Αποτελεσματικοί τρόποι παρέμβασης	90	3	5	4,61	,698
Επικοινωνία με γονείς	89	2	5	4,54	,708
Βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών	90	2	5	4,11	,999
Μέριμνα για επιμόρφωση και μεταπτυχιακή ειδική εκπαίδευση	90	1	5	3,43	1,341
Valid N (listwise)	89				

Από τα περιεχόμενα του παραπάνω πίνακα, συμπεραίνουμε ότι, ο παράγοντας που αξιολογήθηκε ως πιο σημαντικός (Mean=4.79) από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν η «Άμεση παραπομπή σε ειδικούς στις μαθησιακές δυσκολίες», ενώ ως λιγότερο σημαντικός (Mean=3.43) αξιολογήθηκε η « Μέριμνα για επιμόρφωση και μεταπτυχιακή ειδική εκπαίδευση».

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:

Τι από τα παρακάτω που έχουν σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ θεωρείτε πιο σημαντική;



Παράμετροι που σχετίζονται με τη διδασκαλία παιδιών με ΜΔ

#### **4.14 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 14**

*Θεωρείτε πως το αναλυτικό πρόγραμμα του γυμνασίου είναι ιδιαίτερα απαιτητικό από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο αντίστοιχο ερώτημα του ερωτηματολογίου (Ερώτημα 14) και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

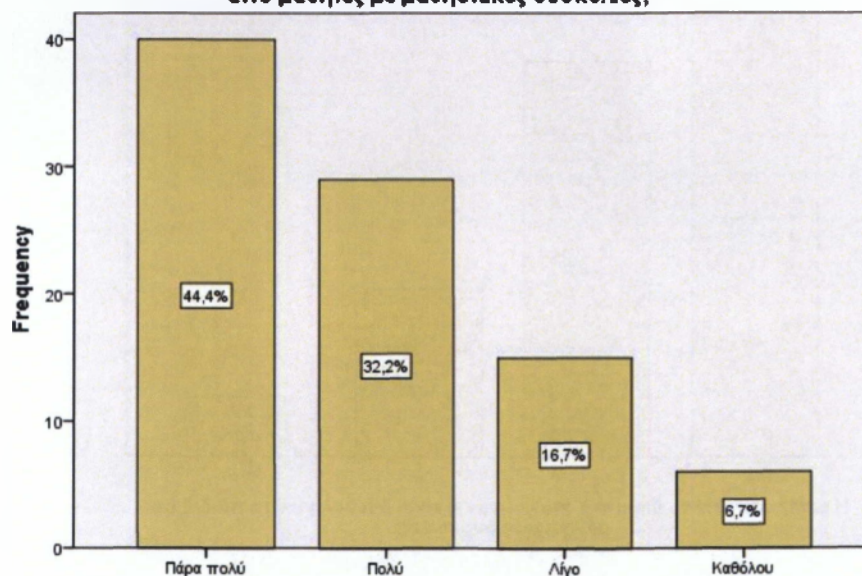
Θεωρείτε πως το αναλυτικό πρόγραμμα του γυμνασίου είναι ιδιαίτερα απαιτητικό από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	40	44,4	44,4	44,4
Πολύ	29	32,2	32,2	76,7
Λίγο	15	16,7	16,7	93,3
Καθόλου	6	6,7	6,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Στο σύνολο των 90 έγκυρων απαντήσεων, οι 40 (44.4%) δηλώνουν «Πάρα πολύ», οι 29 (32.2%) δηλώνουν «Πολύ», οι 15 (16.7%) «Λίγο» και οι 6 (6.7%) « Δεν ξέρω/Δεν απαντώ».

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:

Θεωρείτε πως το αναλυτικό πρόγραμμα του γυμνασίου είναι ιδιαίτερα απαιτητικό από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;



Θεωρείτε πως το αναλυτικό πρόγραμμα του γυμνασίου είναι ιδιαίτερα απαιτητικό από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

#### **4.15 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 15**

*Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο είναι δύσκολη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο αντίστοιχο ερώτημα του ερωτηματολογίου (Ερώτημα 15) και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

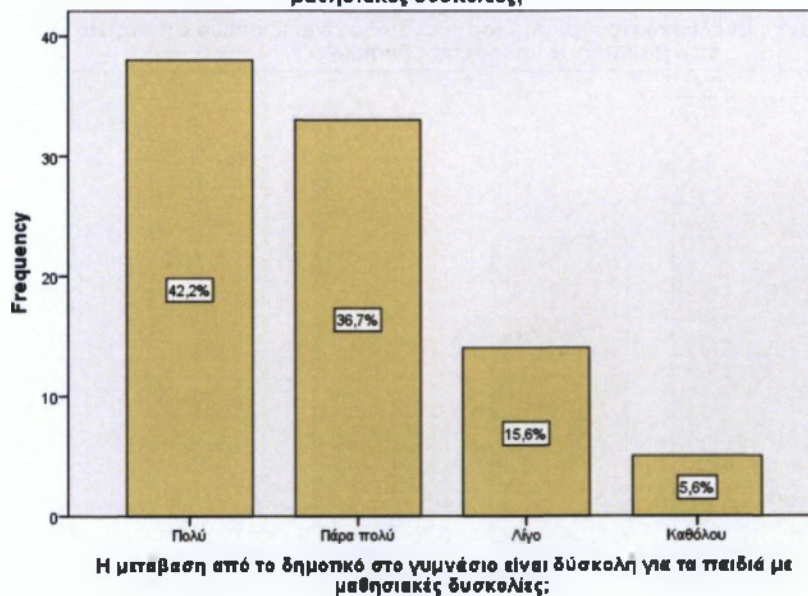
Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο είναι δύσκολη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ	38	42,2	42,2	42,2
Πάρα πολύ	33	36,7	36,7	78,9
Λίγο	14	15,8	15,8	94,4
Καθόλου	5	5,8	5,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Στο σύνολο των 90 έγκυρων απαντήσεων, οι 38 (42.22%) δηλώνουν «Πολύ», οι 33 (36.7%) δηλώνουν «Πάρα πολύ», οι 14 (15.6%) «Λίγο» και οι 5 (5.6%) «Καθόλου».

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο είναι δύσκολη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;



#### **4.16 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 16**

*Υπάρχει κατανόηση και εξοικείωση των νόμων που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο αντίστοιχο ερώτημα του ερωτηματολογίου (Ερώτημα 16) και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

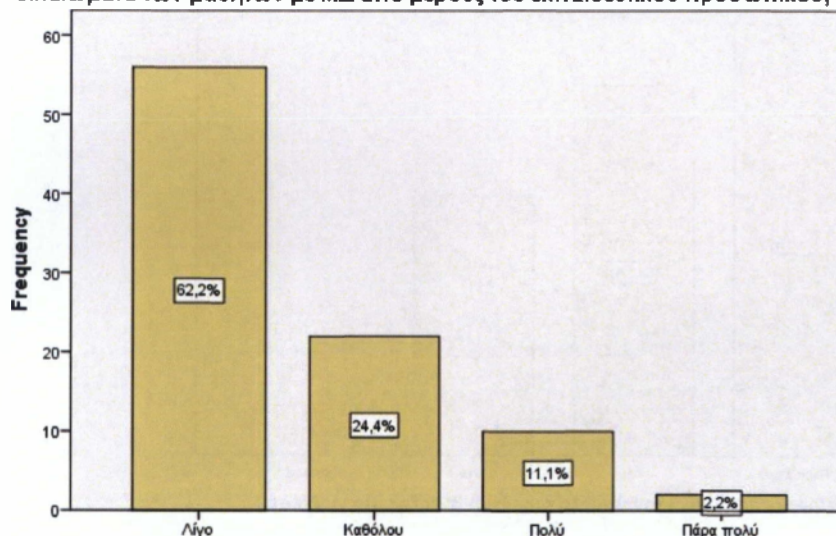
Υπάρχει κατανόηση και εξοικείωση των νόμων που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με ΜΔ από μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	56	62,2	62,2	62,2
Καθόλου	22	24,4	24,4	86,7
Πολύ	10	11,1	11,1	97,8
Πέρα πολύ	2	2,2	2,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Στο σύνολο των 90 έγκυρων απαντήσεων, οι 56 (62.2%) δηλώνουν «Λίγο», οι 22 (24.4%) δηλώνουν «Καθόλου», οι 10 (11.1%) «Πολύ» και οι 2 (2.2%) « Πέρα πολύ».

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:

Υπάρχει κατανόηση και εξοικείωση των νόμων που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με ΜΔ από μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού;



Υπάρχει κατανόηση και εξοικείωση των νόμων που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με ΜΔ από μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού;

#### **4.17 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 17**

*Θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη τμημάτων ένταξης στο γυμνάσιο;*

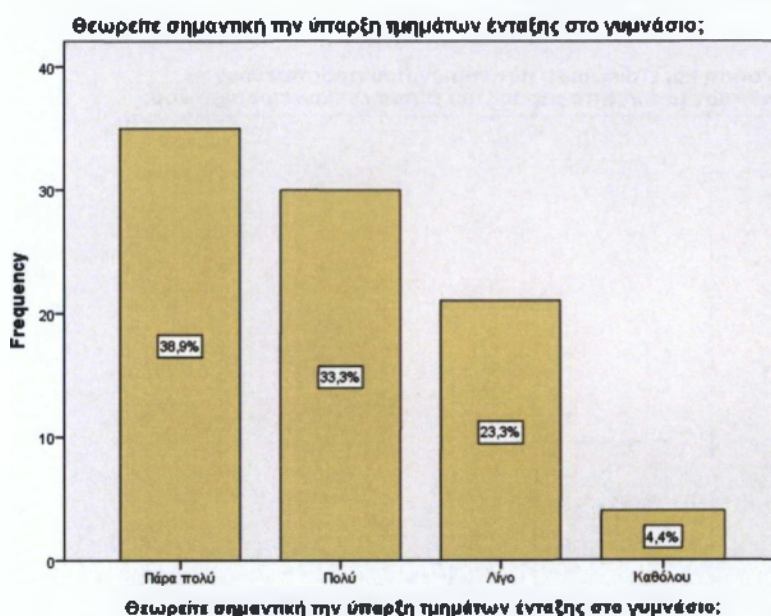
Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνότητας (Frequency Table) για τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο αντίστοιχο ερώτημα του ερωτηματολογίου (Ερώτημα 17) και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη τμημάτων ένταξης στο γυμνάσιο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	35	38,9	38,9	38,9
	Πολύ	30	33,3	33,3	72,2
	Λίγο	21	23,3	23,3	95,6
	Καθόλου	4	4,4	4,4	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Στο σύνολο των 90 έγκυρων απαντήσεων, οι 35 (38.9%) δηλώνουν «Πάρα Πολύ», οι 30 (33.3%) δηλώνουν «Πολύ», οι 21 (23.3%) «Λίγο» και οι 4 (4.4%) «Καθόλου».

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:



#### **4.18 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 18**

*Υπάρχει ενημέρωση σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες;*

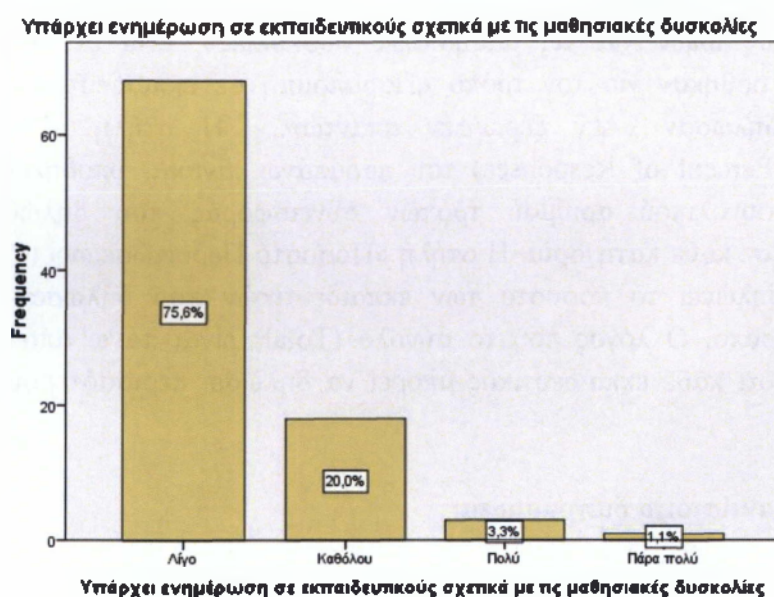
Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο αντίστοιχο ερώτημα του ερωτηματολογίου (Ερώτημα 18) και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

#### Υπάρχει ενημέρωση σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	68	75,6	75,6	75,6
Καθόλου	18	20,0	20,0	95,6
Πολύ	3	3,3	3,3	98,9
Πέρα πολύ	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Στο σύνολο των 90 έγκυρων απαντήσεων, οι 68 (75.6%) δηλώνουν «Λίγο», οι 18 (20%) δηλώνουν «Καθόλου», οι 3 (3.3%) «Πολύ» και ένας (1.1%) δηλώνει «Πέρα πολύ».

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:



#### **4.19 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 19**

*Με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν στην πρόοδο ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ;*

Υπολογίστηκε ο Πίνακας Συχνοτήτων (Frequency Table) για το αντίστοιχο ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων (Ερώτημα 19) του ερωτηματολογίου.



Με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν στην πρόοδο ενός μαθητή με ΜΑ;

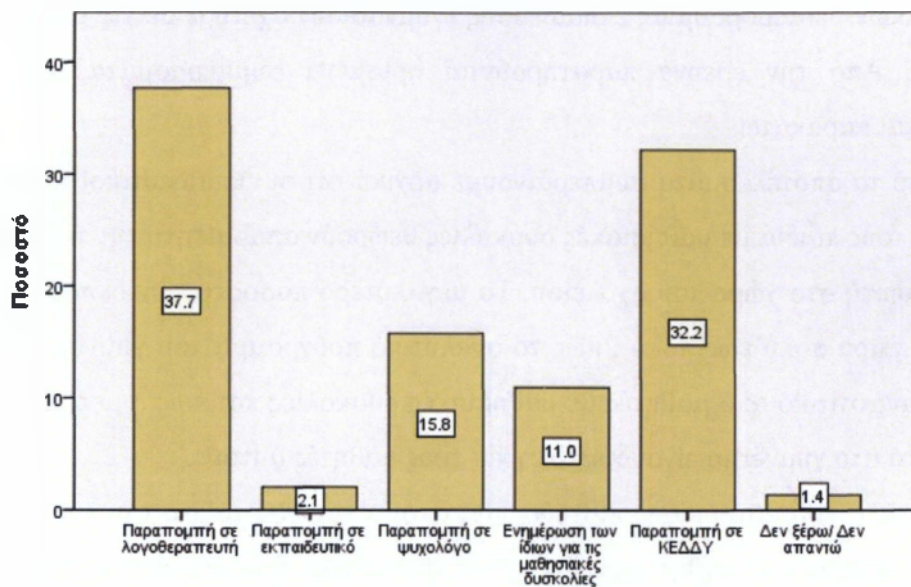
Τρόποι συνεισφοράς στην πρόοδο μαθητή <sup>a</sup>	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Παραπομπή σε λογοθεραπευτή	55	37.7%	61.1%
Παραπομπή σε εκπαιδευτικό	3	2.1%	3.3%
Παραπομπή σε ψυχολόγο	23	15.8%	25.6%
Ενημέρωση των ίδιων για τις μαθησιακές δυσκολίες	16	11.0%	17.8%
Παραπομπή σε ΚΕΔΔΥ	47	32.2%	52.2%
Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	2	1.4%	2.2%
Total	146	100.0%	162.2%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Η στήλη N (Responses N) του παραπάνω πίνακα δηλώνει πόσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάθε τρόπο συνεισφοράς στην πρόοδο ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Ο τρόπος που δηλώθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (55), ήταν η «Παραπομπή σε λογοθεραπευτή», ακολουθούν 47 απαντήσεις εκπαιδευτικών για την «Παραπομπή σε ΚΕΔΔΥ», 23 απαντήσεις «Παραπομπή σε ψυχολόγο», 16 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως τρόπο συνεισφοράς την «Ενημέρωση των ίδιων για τις μαθησιακές δυσκολίες», ενώ οι λιγότερες απαντήσεις (3) δόθηκαν για τον τρόπο «Παραπομπή σε εκπαιδευτικό». Δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ». Η στήλη «Ποσοστό Απαντήσεων» (Percent of Responses) του παραπάνω πίνακα, υποδηλώνει το ποσοστό του συνολικού αριθμού τρόπων συνεισφοράς που δηλώθηκαν, περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγορία. Η στήλη «Ποσοστό Περιπτώσεων» (Percent of Cases) υποδηλώνει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν κάθε συγκεκριμένο τρόπο. Ο λόγος που το σύνολο (Total) είναι πάνω από 100% (162.2%) είναι ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δηλώσει περισσότερους από έναν τρόπους.

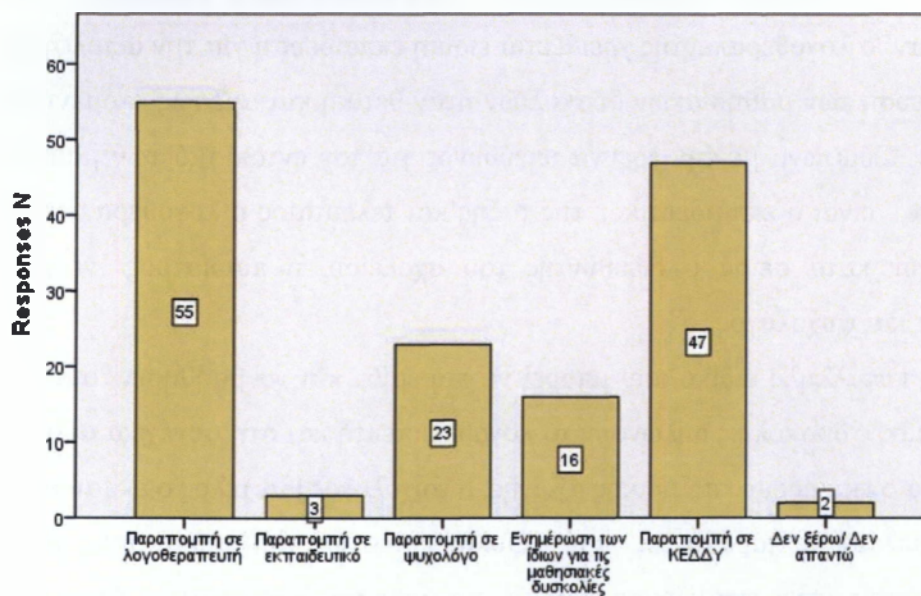
Ακολουθούν τα αντίστοιχα διαγράμματα:

Με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν στην πρόοδο ενός μαθητή με ΜΔ;



Τρόποι συσεισφοράς εκπαιδευτικών στην πρόοδο μαθητή με ΜΔ

Με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν στην πρόοδο ενός μαθητή με ΜΔ;



Τρόποι συσεισφοράς εκπαιδευτικών στην πρόοδο μαθητή με ΜΔ

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Η μελέτη αυτή είχε ως σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασίου) σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Από την έρευνα παρατηρούνται ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία αναφέρονται παρακάτω.

Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη του λογοθεραπευτή στο χώρο του σχολείου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύουν πάρα πολύ έως πολύ, πως το αναλυτικό πρόγραμμα του γυμνασίου είναι ιδιαίτερα απαιτητικό από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πως η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο είναι δύσκολη για τους μαθητές αυτούς.

Μεγάλο ποσοστό επίσης πιστεύει πως ακόμη και στις τάξεις του γυμνασίου η αξιολόγηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από λογοθεραπευτή είναι ωφέλιμη.

Όσον αφορά τους τομείς που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται βοήθεια, υπερτερεί ο τομέας της συγκέντρωσης και της προσοχής του παιδιού.

Σε αυτό το σημείο καλό είναι να αναφέρουμε ότι η απάντησή τους στο ερώτημα αν ο λογοθεραπευτής χρειάζεται ειδική εκπαίδευση για την αξιολόγηση και την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών ήταν θετική και αμέσως επόμενη ότι δεν γνωρίζουν. Σύμφωνα με την έρευνα υπεύθυνος για τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης και τελευταίος ο λογοθεραπευτής, ενώ μεσολαμβάν κατά σειρά ο διευθυντής του σχολείου, ο παιδίατρος/ νευρολόγος/ ψυχίατρος και ψυχολόγος.

Ως κατάλληλο ειδικό που μπορεί να παρέμβει και να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν το λογοθεραπευτή και στη συνέχεια ακολουθούν κατά σειρά ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο ψυχολόγος και τέλος ο εκπαιδευτικός.

Επιπλέον ο παράγοντας που αξιολογήθηκε ως πιο σημαντικός από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν η άμεση παραπομπή σε ειδικούς στις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ως λιγότερο σημαντικός αξιολογήθηκε η μέριμνα για επιμόρφωση και μεταπτυχιακή ειδική εκπαίδευση των ίδιων.

Όσον αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν πως είναι λίγη, ενώ ταυτόχρονα σε περιπτώσεις μαθητών με

μαθησιακές δυσκολίες οι πρώτοι που συμβουλευόμαστε είναι οι συνάδελφοί τους και τελευταίοι οι λογοθεραπευτές.

Επίσης, όσον αφορά το ρόλο του λογοθεραπευτή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αρχικά ότι είναι θεραπευτικός, ενώ ακολουθούν οι απαντήσεις διαγνωστικός, ενημερωτικός και τέλος υποστηρικτικός. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αναφέρουν ποιος είναι ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι δε βρέθηκαν πολλές έρευνες που να απευθύνονται στο ρόλο του λογοθεραπευτή στις Μαθησιακές Δυσκολίες τουλάχιστον σε ελληνικό επίπεδο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας της διδακτορικής διατριβής της Σακελλαρίου Γιολάντας (1994, σελ.79) συμφωνούν σε αρκετά σημεία με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, συμφωνούν στη σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητα της λογοθεραπευτικής/ λογοπαιδικής παρέμβασης στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες με τη δράση του λογοθεραπευτή είτε εντός του σχολικού χώρου ή εκτός, καθώς επίσης και στη συστηματική συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτών και γονέων και εκπαιδευτικών.

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

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται σε έναν νομό της Πελοποννήσου (Αρκαδία). Μια πρόταση είναι γίνει η έρευνα σε περισσότερες περιοχές και σε περισσότερο δείγμα, καθώς και να παρθούν ισάριθμα δείγματα από κάθε περιοχή. Επίσης, το ερωτηματολόγιο της έρευνας απευθυνόταν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του γυμνασίου. Οπότε προτείνετε η διεξαγωγή έρευνας για το ρόλο του λογοθεραπευτή σε μαθητές Λυκείου με Μαθησιακές Δυσκολίες που να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο) ή σε γονείς που έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνική

1. Δημόπουλος, Ι. (2013). *Έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας, Τμήμα Λογοθεραπείας: Μεθοδολογία Έρευνας, Εαρινό εξάμηνο 2013. Καλαμάτα
2. Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
3. Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
4. Μάρκου Ν.Σ., (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελλ. Γράμματα [ 10 Μαΐου 2015]
5. Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα
6. Τζιμαρα, Ν. (2007). Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας, Τμήμα Λογοθεραπείας: Κλινική Άσκηση 1, Εαρινό Εξάμηνο 2007. Πάτρα
7. Τσοβίλη Θ., (2003). *Δυσλεξία και άγχος : μια σχέση ζωής*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελλ. Γράμματα

## Ξενόγλωσση

1. American Speech-Language-Hearing Association. «Language – Based Learning Disabilities». Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: [www.asha.org/public/speech/disorders/lbld.htm](http://www.asha.org/public/speech/disorders/lbld.htm) [28 Απριλίου 2015]
2. Frank R., (1998). *Η μυστική ζωή ενός δυσλεκτικού παιδιού : τι σκέφτεται, πώς βλέπει τον κόσμο, τι χρειάζεται για να επιτύχει στη ζωή του*. Αθήνα : Εκδόσεις Θυμάρι
3. Reid G., (2003)., (επιμ. Αντωνίου Α.). *Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για ειδικούς*. Αθήνα : Εκδόσεις Παρισιανός

## Διαδικτυακή

1. Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος (ανακτήθηκε από το

διαδίκτυο:[http://www.eyliko.gr/htmls/amea/prakseis\\_ereaeek/MD\\_ereaeek.pdf](http://www.eyliko.gr/htmls/amea/prakseis_ereaeek/MD_ereaeek.pdf)  
στις [25 Απριλίου 2015]

2. Κουλούντζου, Δ. (2014, Ιανουάριος 19). «Ο βασικός ρόλος του λογοθεραπευτή σε προβλήματα λόγου και ομιλίας». *Ερανιστής*. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: [www.eranistis.net/wordpress/2014/01/19/o-basikos-rolos-tou-logotherapevth-se-p/](http://www.eranistis.net/wordpress/2014/01/19/o-basikos-rolos-tou-logotherapevth-se-p/) [25 Απριλίου 2015]
3. Τσακμάκη, Θ. (2010). *Ιστορική εξέλιξη της φαρμακευτικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και άλλων σχετικών παιδοψυχιατρικών διαταραχών*, Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: [thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25401](http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25401) [5 Ιανουαρίου 2015]
4. Μπέλλα, Σ. (2012). «Διεπιστημονική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών». *Πρακτικά 12<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Λογοπεδικών – Λογοθεραπευτών, Κλινικές παρεμβάσεις στις διαταραχές λόγου και επικοινωνίας: Διεπιστημονική Προσέγγιση*. 27 – 29 Απριλίου 2012. Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών – Λογοθεραπευτών. Αθήνα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: <http://www.neagenia.gr/appdata/documents/teliko%20programma.pdf> [ 10 Μαΐου 2015]
5. Σακελλαρίου, Γ. (1994). *Λογοπεδική παρέμβαση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της παιδοψυχιατρικής ομάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/3224#page/1/mode/2up> [30 Απριλίου 2015]
6. Δαρβούδης, Α. (2010). *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος). Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο: [thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26811](http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26811) [4 Ιανουαρίου 2015]

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Αγαπητέ Εκπαιδευτικέ,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια της Πτυχιακής μου εργασίας ως φοιτήτρια του τμήματος Λογοθεραπείας του Α.Τ.Ε.Ι Καλαμάτας με την επίπτρια Βασιλοπούλου Παναγιώτα. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να ερευνηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαγνωστική κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών ως κοινωνικό πρόβλημα. Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη και θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Διευκρινίζεται ότι η απάντηση των ερωτηματολογίων δεν είναι κάποιο τεστ αξιολόγησης για εσάς, ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και ότι θα αποδοθούν μόνο στατιστικά στοιχεία. Ζητείται μόνο η ειλικρινής κατάθεση των προσωπικών σας απόψεων.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Βασιλοπούλου Παναγιώτα

Λογοθεραπεύτρια Med στην

Ειδική Εκπαίδευση  
ΑΤΕΙ

Κουρέτα Μαρία

Φοιτήτρια στο  
τμήμα

Λογοθεραπείας του

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:  Άνδρας  Γυναίκα
2. Ηλικία σε έτη : 22-30 31-40 41-50 >50
3. Εκπαίδευση:
  - Βασικό πτυχίο: Σημειώστε συγκεκριμένα:.....  
.....
  - Δεύτερο πτυχίο: Σημειώστε συγκεκριμένα:.....  
.....
  - Μεταπτυχιακό: Σημειώστε συγκεκριμένα:.....  
.....
  - Διδακτορικό: Σημειώστε συγκεκριμένα:.....  
.....
  - Σεμινάρια/ Επιμόρφωση: : Σημειώστε συγκεκριμένα.....  
.....
4. Έτη υπηρεσίας: ≤ 6 7-12 13-20  >20
5. Σχέση εργασίας: Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια
6. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε: Γενικής Αγωγής  Ειδικής Αγωγής

### Β. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Υπάρχουν παιδιά στην τάξη σας με μαθησιακές δυσκολίες; Αν ναι, σε τι ποσοστό;

A. Όχι

B. Ναι



1-3%

4-6%

7-10%

**2. Θεωρείται απαραίτητη την ύπαρξη και τη δράση ενός λογοθεραπευτή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γυμνάσιο);**

A. καθόλου

B. λίγο

Γ. πολύ

E. δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**3. Πόσο ωφέλιμη πιστεύετε πως είναι η αξιολόγηση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από το λογοθεραπευτή κατά τη διάρκεια φοίτησής του στο γυμνάσιο;**

A. καθόλου

B. λίγο

Γ. πολύ

Δ. δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**4. Σε ποιον/ους τομέα/είς ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια;**

A. ανάγνωση

B. ορθογραφία

Γ. γραφή

Δ. μνήμη

E. οργάνωση σκέψης

ΣΤ. συγκέντρωση και προσοχή

Z. εκτέλεση και κατανόηση αριθμητικών πράξεων και εννοιών

Θ. όλα τα παραπάνω

I. Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

K. Τίποτα από τα παραπάνω

5. Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών;

- A. καθόλου
- B. λίγο
- Γ. πολύ
- Δ. δεν ξέρω/ δεν απαντώ

6. Κατά τη γνώμη σας τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν παράλληλα ή/και :

- A. διαταραχές στη συμπεριφορά
- B. διαταραχές στον ψυχοκοινωνικό τομέα
- Γ. αισθητηριακές δυσλειτουργίες
- Δ. όλα τα παραπάνω
- Ε. τίποτα από τα παραπάνω
- ΣΤ. δεν ξέρω/ δεν απαντώ

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

- A. θεραπευτικός
- B. διαγνωστικός
- Γ. ενημερωτικός
- Δ. υποστηρικτικός
- Ε. όλα τα παραπάνω
- Ζ. δεν ξέρω/ δεν απαντώ

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

- A. ψυχολόγος
- B. λογοθεραπευτής
- Γ. εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής
- Δ. εκπαιδευτικός
- Ε. όλα τα παραπάνω
- ΣΤ. δεν ξέρω/ δεν απαντώ

9. Κατά τη γνώμη σας ο λογοθεραπευτής χρειάζεται κάποια ειδίκευση για να αξιολογήσει και να ανιχνεύσει μαθησιακές δυσκολίες;

A. ναι

B. όχι

Γ. δε ξέρω/ δεν απαντώ

10. Ποιος είναι υπεύθυνος για τον εντοπισμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;

A. διευθυντής σχολείου

B. εκπαιδευτικός τάξης

Γ. λογοθεραπευτής

Δ. ψυχολόγος

E. παιδίατρος, νευρολόγος, ψυχίατρος

ΣΤ. δεν ξέρω/ δεν απαντώ

11. Ποιος σας βοηθά και σας συμβουλεύει στη διδασκαλία σας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

A. κανένας

B. συνάδελφοι

Γ. εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής

Δ. διευθυντής

E. γονείς παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες

ΣΤ. λογοθεραπευτής

Z. ψυχολόγος

H. δεν ξέρω/ δεν απαντώ

12. Λαμβάνοντας υπόψιν τη σημερινή πρακτική για εντοπισμό και διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τι παρατηρείται:

ΚΑΘΟΛΟΥ

ΛΙΓΟ

ΠΟΛΥ

Πολλοί μαθητές εντοπίζονται πολύ αργά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Υπάρχει έλλειψη γνώσης σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανεπαρκής εκπαίδευση σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δεν υπάρχει χρόνος για ασχολία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δεν αναγνωρίζεται η δουλειά με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δεν υπάρχει επαγγελματική υποστήριξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υπάρχει παράλληλη στήριξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Τι από τα παρακάτω που έχουν σχέση με την εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται πιο σημαντική ; Βαθμολογείστε από 1-5. (Το 1 αντιστοιχεί στο λιγότερο και το 5 στο περισσότερο)

	1	2	3	4	5
Βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εντοπισμός και αξιολόγηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αποτελεσματικοί τρόποι παρέμβασης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μέριμνα για επιμόρφωση και μεταπτυχιακή ειδική εκπαίδευση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επικοινωνία με γονείς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άμεση παραπομπή σε ειδικούς στις μαθησιακές δυσκολίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Θεωρείτε πως το αναλυτικό πρόγραμμα του γυμνασίου είναι ιδιαίτερα απαιτητικό από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

- A. καθόλου
- B. λίγο
- Γ. πολύ

Δ. πάρα πολύ

15. Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο είναι δύσκολη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

A. καθόλου

B. λίγο

Γ. πολύ

Δ. πάρα πολύ

16. Υπάρχει κατανόηση και εξοικείωση των νόμων που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού;

A. καθόλου

B. λίγο

Γ. πολύ

Δ. πάρα πολύ

17. Θεωρείται σημαντική την ύπαρξη τμημάτων ένταξης στο γυμνάσιο ;

A. καθόλου

B. λίγο

Γ. πολύ

Δ. πάρα πολύ

18. Υπάρχει ενημέρωση σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες;

A. καθόλου

B. λίγο

Γ. πολύ

Δ. πάρα πολύ

19. Με ποιους από τους παρακάτω τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν στην πρόοδο ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες;

A. παραπομπή σε λογοθεραπευτή

B. παραπομπή σε εκπαιδευτικό

Γ. παραπομπή σε ψυχολόγο

Δ. ενημέρωση των ίδιων για τις μαθησιακές δυσκολίες

Ε. παραπομπή στα ΚΕΔΔΥ

(Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης)

ΣΤ. Τίποτα από τα παραπάνω

Ζ. δεν ξέρω/ δεν απαντώ