



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη Β΄ και Γ΄ τάξη
Δημοτικού Σχολείου



Υπεύθυνος καθηγητής: Μαυροπαλιάς Τρύφων

Φοιτήτρια: Παυλοπούλου Μαρία- Σωτηρία

A.E.M.:4289

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την απεριόριστη στήριξη τους σε ολόκληρη την ακαδημαϊκή μου πορεία. Η εργασία αυτή είναι αφιερωμένη σε εκείνους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή μου κ. Μαυροπαλιά Τρύφων για την πολύτιμη βοήθεια του στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
1. Μαθησιακές δυσκολίες.....	9
1.1 Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών.....	9
1.2 Ιστορική Αναδρομή.....	12
1.3 Αίτια.....	14
1.4 Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	16
2. Βασικοί τύποι μαθησιακών δυσκολιών.....	19
2.1 Δυσλεξία.....	19
2.2 Διαταραχή της Ανάγνωσης- δυσαναγνωσία.....	20
2.3 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης – Δυσορθογραφία- Δυσγραφία.....	21
2.4 Δυσαριθμησία.....	22
2.5 Ειδική διαταραχή του λόγου ή Δυσφασία.....	23
2.6 Εξελικτική διαταραχή συντονισμού- Δυσπραξία (σύνδρομο του αδέξιου παιδιού).....	24
2.7 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ/ ADHD).....	25
2.8 Μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες.....	26
3. Αξιολόγηση Μαθησιακών δυσκολιών.....	27
3.1 Η αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.....	27
3.2 Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης.....	29
3.3 Παραδοσιακή και εναλλακτική αξιολόγηση.....	31
3.4 Συνοδές διαταραχές μαθησιακών δυσκολιών.....	32
4. Διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.....	33
4.1 Κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.....	33

4.2 Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από το οικογενειακό περιβάλλον.....	35
4.3 Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.....	36
4.4 Η σπουδαιότητα της συνεργασίας οικογένειας- εκπαιδευτικού και οι προκλήσεις που αναδύονται.....	38
4.5 Στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας- εκπαιδευτικού.....	41
5. Εκπαιδευτική αντιμετώπιση.....	45
5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	45
5.2 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.....	47
5.3 Ενδεικτικές πρακτικές για μαθητές β' και γ' δημοτικού.....	48
5.4 Ενδεικτικές δραστηριότητες για μαθητές β' και γ' δημοτικού.....	51
Συμπεράσματα.....	53
Βιβλιογραφικές	
Αναφορές.....	55
Ξενόγλωσση	
Βιβλιογραφία.....	55
Ελληνική	
Βιβλιογραφία.....	60

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της εκπαιδευτική αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα εκείνων που φοιτούν στην β' και γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Σε πρώτο επίπεδο, παρατίθενται ορισμένες απόπειρες ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών και επιχειρείται η μελέτη τους μέσα από την ιστορική αναδρομή και την αναφορά στους παράγοντες που ενδεχομένως προκαλούν την εκδήλωσή τους και στα χαρακτηριστικά των μαθητών που έρχονται αντιμέτωποι με τις δυσκολίες αυτές. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι βασικοί τύποι μαθησιακών δυσκολιών. Στο τρίτο κεφάλαιο η εργασία εστιάζεται στην αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και στη σπουδαιότητά της, ενώ κατόπιν γίνεται λόγος για τις διαταραχές που συχνά συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η εξέταση της διαχείρισης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών μέσα από την μελέτη της κοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού και της σπουδαιότητας της στήριξης του από το οικογενειακό περιβάλλον και από τον εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα διατυπώνεται η αναγκαιότητα της συνεργασίας αυτών των δύο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας διερευνάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η ενδεικτική εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από πρακτικές και προτεινόμενες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο μαθησιακό προφίλ μαθητών της β' και γ' δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Καταλήγοντας, παρατίθενται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα μελέτη.

Abstract

This paper deals with the issue of educational treatment of students with learning difficulties and especially those who are in the second and third grade of primary school. At the first level, some attempts to define learning difficulties are presented and their study is attempted through the historical background and the reference to the factors that may cause their manifestation and the characteristics of the students who face these difficulties. Next, the basic types of learning disabilities are explored. In the third chapter the work focuses on the evaluation and diagnosis of learning disabilities and its importance, while then we talk about the disorders that often accompany learning disabilities. The fourth chapter attempts to examine the management and treatment of learning disabilities through the study of the social and emotional development of the child and the importance of support from the family environment and the teacher, while at the same time the need for cooperation between the two for the effective treatment of learning difficulties. The last chapter of the thesis explores the role of the teacher and the indicative educational approach through practical and suggested activities that correspond to the learning profile of second and third grade students with learning difficulties. In conclusion, the conclusions drawn from the present study are presented.

Εισαγωγή

Περί τα τέλη της δεκαετίας του 1950 η πλειονότητα των δημόσιων σχολείων είχε ήδη σχεδιάσει και να θέτει σε εφαρμογή προγράμματα ειδικής αγωγής, ενώ όσα δεν είχαν προβεί σε αυτή την ενέργεια προσέφεραν τουλάχιστον υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Τα προγράμματα ειδικής αγωγής απευθύνονταν σε μαθητές με νοητική υστέρηση, με σωματικές αναπηρίες, με αισθητηριακές διαταραχές και σε παιδιά με συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές. Ωστόσο, είχε απομείνει μία κατηγορία παιδιών η οποία αντιμετώπιζε μεν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα, αλλά δεν έμοιαζε να χρήζει υπηρεσιών αντίστοιχων με εκείνων που λάμβαναν οι προαναφερθείσες κατηγορίες. Μολονότι τα παιδιά αυτής της κατηγορίας έδειχναν να μην έχουν κάποια σωματική βλάβη, εντούτοις αδυνατούσαν να αναπτύξουν ορισμένες βασικές δεξιότητες και να κατακτήσουν βασικά αντικείμενα διδασκαλίας (Heward, 2011).

Εφόσον στα σχολεία δεν είχε προβλεφθεί ο τρόπος με τον οποίο θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών, οι γονείς αναγκάζονταν να στραφούν σε γιατρούς και ψυχολόγους αναζητώντας βοήθεια. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες επιχείρησαν να προσεγγίσουν τα παιδιά αυτά μέσα από την οπτική του τομέα στον οποίο οι ίδιοι ανήκαν με αποτέλεσμα να προκύψουν όροι, όπως “ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία”, ή “εγκεφαλική βλάβη”, για τον προσδιορισμό του προβλήματος που δεν μπορούσε να ερμηνευθεί διαφορετικά (Λιβανίου, 2004).

Κατά τις επόμενες δεκαετίες πλήθος ερευνητών στράφηκε στη μελέτη των προβλημάτων που αντιμετώπιζε η εν λόγω κατηγορία παιδιών σε επίπεδο μάθησης, με αποτέλεσμα να προκύψει ο σύγχρονος όρος “μαθησιακές δυσκολίες”, οι οποίες σήμερα προσεγγίζονται υπό το πρίσμα των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών. Η εκτεταμένη διερεύνηση τους από την επιστημονική κοινότητα έχει φέρει στο φως πληθώρα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και τρόπων διαχείρισης τους τόσο εντός, όσο και εκτός της σχολικής αίθουσας με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να λαμβάνουν σήμερα την εκπαίδευση που προσιδιάζει στο μαθησιακό και όχι μόνο προφίλ τους, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ακαδημαϊκές και άλλες δεξιότητες τους.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη β' και γ' δημοτικού και επιχειρείται μέσα από την βιβλιογραφικά ανασκόπηση η καταγραφή συμπερασμάτων αναφορικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση τους.

1. Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1. Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι η πιο μεγάλη από τις κατηγορίες της ειδικής αγωγής και οι μαθητές που διαγιγνώσκονται ως να έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία είναι σχεδόν οι μισοί από το σύνολο των μαθητών που δέχονται υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Παρά τη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης τους, οι μαθησιακές δυσκολίες εκπροσωπούνται από μία πληθώρα ορισμών που έχουν διατυπωθεί από ερευνητές στην προσπάθεια τους να τις ερμηνεύσουν (Heward, 2011).

Ένας από τους επικρατέστερους πρώιμους ορισμούς είναι εκείνος που διατυπώθηκε από τον Samuel Kirk (1962), ο οποίος προσεγγίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως διαταραχές που ενδέχεται να εκδηλώσουν παιδιά σε βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στον γραπτό ή προφορικό λόγο και *“μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες, όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική λειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ”*. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν περιλαμβάνουν, ωστόσο, τα προβλήματα μάθησης που πηγάζουν από οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες ή όσες είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικής αποστέρησης (Kirk, 1962). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρήζουν κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ο εν λόγω ορισμός έχει υιοθετηθεί από το National Advisor Committee Handicapped Children (1967) και συνιστά μέχρι και σήμερα τον πλέον αποδεκτό ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλα αυτά εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι σήμερα το πρόβλημα της νοηματικής απόδοσης του ότου (Μαρκοβίτης- Τζουρανίδου, 1991).

Λίγο αργότερα ο Myklebust (1968) έκανε λόγο για ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες σε μία απόπειρα ιατροκεντρικής προσέγγισης θέλοντας να αναφερθεί στα παιδιά εκείνα, τα οποία μολονότι έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, ακοή και όραση, εντούτοις παρουσιάζουν κάποια δυσκολία ως προς τη διαδικασία μάθησης (Τζουριάδης, 2011).

Εξίσου αποδεκτός με τον ορισμό του Kirk είναι εκείνο του Hammil (1990), ο οποίος υποστήριξε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ευρεία έννοια, η οποία αφορά σε ένα σύνολο διαταραχών, βασικά χαρακτηριστικά των οποίων είναι οι δυσχέρειες κατά την απόκτηση και ανάπτυξη της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Στην ουσία πρόκειται για διαταραχές έμφυτες που οφείλονται σε κάποια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να ακολουθούν το άτομο σε όλη του τη ζωή, ενώ παράλληλα με αυτές ενδέχεται να υπάρχουν συνοδά προβλήματα κοινωνικής φύσεως και συμπεριφοράς (Βλάχος, 2010). Συμπληρώνοντας τον ορισμό του, ο Hammill υποστήριξε ότι μολονότι μία μαθησιακή δυσκολία ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα κάποιας αισθητηριακής ή νοητικής αναπηρίας ή κάποιας συναισθηματικής διαταραχής ή άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων, εντούτοις δεν συνιστά άμεσο απότοκο των επιδράσεων αυτών (Hammili, 1990).

Μία από τις πιο πρόσφατες απόπειρες εννοιολογικής αποσαφήνισης των μαθησιακών δυσκολιών είναι εκείνη των Siegel και Lipka (2008), οι οποίες διεξήγαγαν τη δική τους μελέτη συγκεντρώνοντας 111 άρθρα που έχουν δημοσιευτεί από το 1968 μέχρι και το 2007 στο επιστημονικό περιοδικό *Journal of Learning Disabilities* έχοντας στο μυαλό τους να εξετάσουν τον τρόπο προσέγγισης του όρου από τους ερευνητές και να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα ως προς τα κοινά κριτήρια με βάση τα οποία ορίζονταν οι μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα τους κατέδειξε την ύπαρξη των παρακάτω τεσσάρων κριτηρίων (Siegel & Lipka, 2008):

- επιδόσεις
- απόκλιση
- ευφυΐα
- τα μέσω αποκλεισμού κριτήρια.

Σύμφωνα με την National Joint Comitee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, ο όρος προσιδιάζει σε μία ομάδα διαταραχών που εμφανίζονται σε κύριες λειτουργίες σχετικές με την κατανόηση και ανάπτυξη γραπτού ή προφορικού λόγου και έχουν άμεσο αντίκτυπο στις σχολικές δεξιότητες του ατόμου, οι οποίες εκδηλώνονται με τη μορφή δυσκολίας στο διάβασμα, τον προφορικό και γραπτό λόγο, τον συλλαβισμό, την

ορθογραφία, την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, δυσχέρειες στην κινητικότητα και την προσαρμογή (Παντελιάδου, 2009).

Ο Παρακευόπουλος (2009, οπ. αναφ. στο Τρίγκα- Μερτικά, 2010) επιχειρήσε το να ερμηνεύσει τον όρο καταλήγοντας έτσι στον ακόλουθο ορισμό: *“Άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που, ενώ έχουν ανέπαφα τα αισθητήρια όργανα, διαθέτουν επαρκή νοημοσύνη, έχουν τη μέση τρέχουσα για την ηλικία τους σχολική εμπειρία και δεν παρουσιάζουν έντονα ψυχολογικά προβλήματα, εντούτοις η σχολική τους επίδοση δεν είναι σύστοιχη προς τις ειδικές πνευματικές τους ικανότητες και την αποδεδειγμένη γενικότερη πνευματική τους ικανότητα”* (Παρασκευόπουλος, 2009).

Ο ομοσπονδιακός ορισμός στην IDEA (2002) ορίζει την μαθησιακή δυσκολία ως *“μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή της ατελούς ικανότητας ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή επιτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις, όπως η αντιληπτική ανεπάρκεια , η ελάχιστη εγκεφαλική λειτουργία, η δυσλεξία και η αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες”* (Heward, 2011).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν υπάρχει κοινή συμφωνία στην παγκόσμια επιστημονική κοινότητα αναφορικά με τη διατύπωση ενός ορισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, η πλειονότητα των ορισμών που έχουν ως τώρα διατυπωθεί ικανοποιούν ορισμένα κοινά κριτήρια, όπως είναι η απόκλιση μεταξύ νοητικής ικανότητας και επιδόσεων, η αδυναμία απόδοσης των δυσκολιών σε άλλη αναπηρία και η ανάγκη να δεχτεί ο μαθητής κάποια ή ένα σύνολο από υπηρεσίες ειδικής αγωγής προκειμένου να παρουσιάσει βελτίωση στις επιδόσεις του (Heward, 2011).

1.2. Ιστορική Αναδρομή

Ο Ηρώνδας, ένας ποιητής για τον οποίο έχουν διασωθεί ελάχιστες πληροφορίες, έζησε στα πρώτα πενήντα χρόνια του 3ου αιώνα π.Χ. και έγραψε σύντομα διαλογικά ποιήματα, τους λεγόμενους μιμιάμβους. Χάρη σε ένα πάπυρο με οκτώ μιμιάμβους που διασώθηκε και δημοσιεύτηκε το 1891 λαμβάνουμε ορισμένες πληροφορίες με παιδαγωγικό ενδιαφέρον, οι οποίες καταγράφονται στον τρίτο στη σειρά μιμιάμβο που έφερε τον τίτλο “Διδάσκαλος”. Σε αυτόν περιγράφεται η ιστορία του Κότταλου, ενός αγοριού που αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες. Για κακή του τύχη η αυταρχική μητέρα του Μητροτίμη, η οποία προσπαθεί με κάθε τρόπο να τον κάνει να πειθαρχήσει, στρέφεται για βοήθεια στον δάσκαλο Λαμπρίσκο ζητώντας να τιμωρήσει τον Κότταλο. Δυστυχώς ο δάσκαλος αποδέχεται την πρόκληση της Μητροτίμης και επιχειρεί να συνενώσει το μικρό αγόρι με τη μέθοδο του άγριου ξυλοδαρμού. Η ανάδυση του συγκεκριμένου έργου στην επιφάνεια αιώνες μετά τη δημιουργία του δίνει στο φως πληροφορίες για την ύπαρξη και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και εγείρει προβληματισμούς αναφορικά με το βαθμό στον οποίο σήμερα, ύστερα από πλήθος ερευνών που έχει πλέον διενεργηθεί για τη μελέτη τους, λαμβάνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες την αντιμετώπιση που τους αξίζει (Σακκάς, 2002).

Το 1828 ο Γάλλος γιατρός Jean Marc Gaspard Itard, ο οποίος είχε μαθητεύσει κοντά στον Ρουσό, επιχειρήσει να περιγράψει τις μαθησιακές δυσκολίες. Αφορμή αυτής της προσπάθειας του στάθηκε η περίπτωση ενός εντεκάχρονου αγοριού, του Victor, ο οποίος βρέθηκε το 1799 από τους ντόπιους στα δάση του Aveyron της Γαλλίας, όπου και μεγάλωνε μόνος του, χωρίς δηλαδή κάποια άλλη ανθρώπινη παρουσία. Το αγόρι διέφερε σημαντικά από τον υπόλοιπο κόσμο, καθώς δεν είχε λάβει τα ερεθίσματα του ανθρώπινου πολιτισμού, με αποτέλεσμα να θέλει και να προσπαθεί να αποδράσει. Τότε ο Itard ανέλαβε να διδάξει στο αγόρι τον ανθρώπινο τρόπο επικοινωνίας και τη γλωσσική έκφραση. Περί τα τέλη του 19ου αιώνα άρχισαν να δημοσιεύονται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Αγγλία, η Γαλλία και η Γερμανία, έρευνες τις οποίες είχαν εκπονήσει νευρολόγοι και αφορούσαν περιπτώσεις ενηλίκων ασθενών οι οποίοι έφεραν κάποιο εγκεφαλικό τραύμα με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μία διαταραχή στην αναγνωριστική τους ικανότητα (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Στα χρόνια που ακολούθησαν όροι, όπως “εγκεφαλική βλάβη” και “ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία” χρησιμοποιήθηκαν σε μία απόπειρα προσδιορισμού των μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, το μεγάλο εύρος συμπτωμάτων και οι σημαντικές διαφορές στην κλινική εικόνα της εκάστοτε περίπτωσης αποκάλυψε πως δεν επρόκειτο για μία γενικευμένη διαταραχή, αλλά από ένα σύνολο διαφορετικών προβλημάτων, τα οποία θα έπρεπε να εξεταστούν μεμονωμένα προκειμένου να εξαχθούν τα σωστά συμπεράσματα. Σε συνδυασμό μάλιστα με το γεγονός ότι για πολλές από τις περιπτώσεις που εξετάστηκαν η αιτιολογία του προβλήματος δεν μπορούσε να αποδοθεί σε εγκεφαλική βλάβη, δεδομένου ότι δεν υπήρχαν τα ανάλογα συμπτώματα, διαπιστώθηκε η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και έτσι ενισχύθηκε το επιστημονικό ενδιαφέρον για τέτοιου είδους διαταραχές. Σταδιακά, οι όροι που ατυχώς χρησιμοποιούνταν για να περιγραφούν σχετικές περιπτώσεις δυσκολιών εγκαταλείφθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τον σύγχρονο όρο “μαθησιακές δυσκολίες”, ο οποίος επινοήθηκε από τον Samuel Kirk το 1962 κατά τη διάρκεια μίας διάλεξης του απευθυνόμενης σε γονείς παιδιών που εκδήλωναν σοβαρές δυσκολίες σε απλές σχολικές δραστηριότητες (Herbert, 1998). Οι γονείς ικανοποιήθηκαν στο άκουσμα του νέου όρου και άμεσα ανέλαβαν δράση ψηφίζοντας υπέρ της σύστασης της Εταιρείας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Association for Children with Learning Disabilities), της οποίας η σημερινή επωνυμία είναι Αμερικανική Εταιρεία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Learning Disabilities Association Of America- LDA), ενώ η αποστολής της εδράζεται στην ιδέα της υπεράσπισης των δικαιωμάτων του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες από το 1975 υπάγονται στις κατηγορίες ειδικής αγωγής από τη Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act- IDEA_.

1.3. Αίτια

Η αναζήτηση των αιτιών εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών συνιστά ένα ζήτημα το οποίο διερευνάται από τις απαρχές εντοπισμού και απόπειρας κατανόησης των δυσκολιών αυτών και έχει απασχολήσει πλήθος ερευνητών, οι οποίοι ωστόσο δεν έχουν κατορθώσει μέχρι σήμερα να διαπιστώσουν από ποιες ακριβώς αιτίες απορρέουν οι μαθησιακές δυσκολίες. Έχει εντούτοις πραγματοποιηθεί μία συντονισμένη προσπάθεια από την επιστημονική κοινότητα για την ταξινόμηση τους σε κατηγορίες. Προκύπτουν έτσι τρεις διαφορετικές κατηγορίες παραγόντων οι οποίοι ενδεχομένως να ευθύνεται για την παρουσία των μαθησιακών δυσκολιών: οι βιολογικοί οι γενετικοί και οι περιβαλλοντικοί (Λιβανίου, 2004).

Υποστηρίζεται επομένως ότι η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών συνιστά αποτέλεσμα κάποιας εγκεφαλικής βλάβης/ δυσλειτουργίας, η οποία δεν δύναται να εντοπιστεί, ενώ σύμφωνα με την επιστήμη της νευρολογίας τα προβλήματα που σχετίζονται με το γλωσσικό σύστημα οφείλονται σε νευρολογικούς παράγοντες (Τρίγκα-Μέρτικα, 2010). Έχει γίνει επίσης λόγος και για ελλιπή διαφοροποίηση μεταξύ των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων (Πόρποδας, 1997). Παρόλο που παλιότερα υποστηριζόταν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι απότοκο μίας εγκεφαλικής βλάβης και πως γι' αυτό το λόγο η συμπεριφορά των παιδιών με δυσλεξία φέρει ορισμένα κοινά στοιχεία με εκείνη των ατόμων με εγκεφαλική βλάβη, κάτι τέτοιο δεν αποδείχτηκε ποτέ (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα της δράσης γενετικών παραγόντων και για την εμφάνιση τους ευθύνεται η κληρονομικότητα και αυτός είναι ο λόγος που σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται πως μέσα στην ίδια οικογένεια δεν παρουσιάζει κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας μόνο ένα μέλος της, αλλά περισσότερα (Πολυχρονοπούλου, 2003). Κατά την αναζήτηση της γενετικής βάσης των μαθησιακών δυσκολιών διαπιστώθηκε πιθανή συσχέτιση των χρωμοσωμάτων 1,6 και 15 με τη δυσλεξία, τη δυσαναγνωσία και τη δυσγραφία, όπως ανακοινώθηκε από την Grigorenko το 1997 στο 4ο Παγκόσμιο Συνέδριο Δυσλεξίας (Αναστασίου, 1998).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες ως παράγοντες πρόκλησης των μαθησιακών δυσκολιών αφορούν σε επιδράσεις που διαμορφώθηκαν όχι μόνο κατά το περιγεννητικό

και μεταγεννητικό στάδιο, αλλά και πολύ νωρίτερα, κατά το προγεννητικό. Οι επιδράσεις αυτές περιλαμβάνουν έκθεση σε νευροτοξικές ουσίες ή μεταγενέστερες εγκεφαλικές βλάβες που προκλήθηκαν από κάποιο ατύχημα, κατανάλωση αλκοόλ, φαρμάκων ή ναρκωτικών ουσιών, απουσία φροντίδας κατά την βρεφική ηλικία, τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, καταπίεση από τους γονείς ή ανεπαρκής διδασκαλία (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Ένα παράδειγμα προβλήματος που παρουσιάζεται στο περιγεννητικό στάδιο και ενδέχεται να επιφέρει την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών είναι το να νοσήσει η μητέρα από ιλαρά ενώ είναι έγκυος. Σε πολλές περιπτώσεις η εγκατάλειψη από τους γονείς, η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου ή το διαζύγιο των γονέων μπορεί να προκαλέσει στο άτομο θυμό και θλίψη, αισθήματα τα οποία ενδέχεται να προκαλέσουν συμπτώματα αντίστοιχα με εκείνα των μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, όταν η περίοδος κατάθλιψης περάσει, τα χαρακτηριστικά αυτά σταδιακά υποχωρούν κι έτσι μπορεί να αποκλειστεί η παρουσία κάποιας μαθησιακής δυσκολίας (Judd, 2012).

1.4. Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη διερεύνηση των προαναφερθέντων ορισμών για τις μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώνεται ότι αυτές δεν σχετίζονται με το φύλο του ατόμου, την οικονομική του κατάσταση, την καταγωγή, το κοινωνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο του, αλλά παρουσιάζουν μία ανομοιογένεια που καθιστά δυσχερή την ομαδοποίηση των χαρακτηριστικών τους. Το κυριότερο χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι παρουσιάζουν ορισμένα σημαντικά ελλείμματα επίδοσης παρά την γενική νοημοσύνη που κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα. Από τις έρευνες που έχουν ως τώρα διεξαχθεί προκύπτουν ορισμένα από τα κυριότερα και συχνότερα χαρακτηριστικά από τα οποία ξεχωρίζουν οι μαθητές που τις φέρουν, όπως είναι λόγου χάρι η δυσχέρεια στην ομιλία και τη γραπτή έκφραση και οι δυσκολίες στο μάθημα των μαθηματικών. Ειδικότερα, η δυσκολία στην ανάγνωση συνιστά το βασικό χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα παιδιά, γι' αυτό και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το κοινό στοιχείο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε ποσοστό περίπου 90% εκδηλώνουν οι μαθητές τη συγκεκριμένη δυσκολία, η οποία συνιστά παράλληλα μία από τις πρώιμες ενδείξεις για την οποία τα παιδιά παραπέμπονται σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής προκειμένου να αξιολογηθούν (Heward, 2011).

Σε μία απόπειρα συγκέντρωσης όλων εκείνων των επιμέρους χαρακτηριστικών που διακρίνουν τα παιδιά αυτά, προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα ακόλουθα γνωρίσματα- ενδείξεις:

- Απουσία οργάνωσης που είναι εμφανής όχι μόνο σε επίπεδο μελέτης, αλλά και στον προσωπικό τους χώρο
- Αντιμετώπιση δυσκολιών κατά την εκμάθηση ορισμών και τη συγκράτηση ημερομηνιών, ονομάτων κ.ά
- Δυσκολία στην κατανόηση γραφικών παραστάσεων
- Λάθη κατά την αντιγραφή από τον πίνακα
- Λανθασμένος τρόπος λαβής μολυβιού που επιφέρει γρήγορη κόπωση (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018)
- Χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία

- Φτωχό Λεξιλόγιο (Μάτη – Ζήση, 2004)
- Υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα, διάσπαση προσοχής, αδυναμία συγκέντρωσης και ολοκλήρωσης μίας δραστηριότητας εξαιτίας της τάσης του να μεταπηδάει σε άλλη
- Δυσκολία στη διάκριση των γραμμάτων, των αριθμών και των ήχων
- Μειωμένη αναγνωστική ικανότητα
- Αδύναμη μνήμη
- Δυσκολία ή αδυναμία προσανατολισμού, σύγχυση ανάμεσα στο δεξί και το αριστερό (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).
- Δυσκολία ή αδυναμία ανταπόκρισης σε περίπλοκες οδηγίες (Φλωράτου, 2002).
- Δυσκολία στην επίγνωση της φωνολογικής δομής της λέξης κατά την παραγωγή προφορικού λόγου
- Δυσκολία στη διάκριση σχημάτων και μεγεθών
- Λάθη κατά την απαρίθμηση και την εκτέλεση πράξεων
- Παράλειψη ορισμένων βασικών βημάτων κατά την εφαρμογή μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων
- Δυσκολία συγκράτησης αριθμητικών δεδομένων και εκτέλεσης πράξεων
- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων κατά την ανάγνωσή τους, γεγονός που επιφέρει εξάντληση και επιδρά αρνητικά σε επίπεδο κατανόησης (Heward, 2011).
- Συχνές επαναλήψεις κατά την παραγωγή προφορικού λόγου
- Εκδήλωση τάσης παραίτησης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου
- Δυσκολίες παρουσίασης των απόψεων τους
- Απόκλιση στις επιδόσεις μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου με τον πρώτο να υπερτερεί συνηθέστερα του δεύτερου σε σημαντικό βαθμό
- Μειωμένες οπτικοχωρικές δεξιότητες
- Μεταγνωστικές δυσκολίες
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς, συμπτώματα κατάθλιψης
- Μειωμένο κίνητρο για μάθηση και παθητική στάση (Πολυχρόνη, 2011)
- Χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, διάθεσης, προσπάθειας και ελπίδας (Heward, 2011)

- Αδυναμία εκτέλεσης οδηγιών που προέρχονται από διαφορετικές πηγές
- Δυσκολία προσαρμογής στις αλλαγές
- Αναπάντεχη ή απρεπής συμπεριφορά κατά τη συμμετοχή σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις
- Δυσκολία πειθαρχίας
- Δυσκολία κατά την προφορά ορισμένων λέξεων
- Αντιστροφή γραμμάτων ή τοποθέτηση τους σε λανθασμένη θέση
- Αδυναμία συντονισμού των ενεργειών και οργάνωσης του χρόνου προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος
- Καθυστερημένη κινητική ανάπτυξη (αδρά ή λεπτή) (Παντελιάδου & Μπότσα, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν φέρουν απαραίτητα όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, αλλά ορισμένα από αυτά (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Παρά τα όποια κοινωνικά και ακαδημαϊκά ελλείμματα των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, οι ίδιοι φέρουν πολλά θετικά γνωρίσματα και έχουν ταλέντα και ενδιαφέροντα, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εντοπίσουν και να συνδράμουν στην ενίσχυση τους (Heward, 2011).

2. Βασικοί τύποι μαθησιακών δυσκολιών

2.1. Δυσλεξία

Σε πολλές περιπτώσεις ο όρος μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπει στον όρο δυσλεξία και αυτός είναι ο λόγος που συχνά απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία ως έννοιες συνώνυμα, εφόσον ως τέτοιες τις αντιμετωπίζουν πολλοί ερευνητές (Pumfrey & Reason, 1998).

Στην πραγματικότητα, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ευρύτερη κατηγορία στην οποία υπάγεται η δυσλεξία, όπως και ορισμένοι άλλες κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών. Η δυσλεξία ωστόσο συνιστά την πιο συχνά εμφανιζόμενη μαθησιακή δυσκολία και δεν θα πρέπει να συγχέεται με την αναγνωστική δυσκολία, εφόσον υπάρχουν διάφοροι τύποι αναγνωστικών δυσκολιών, ένας από τους οποίους είναι και η δυσλεξία (Τζιβινίκου, 2015).

Σύμφωνα με τη Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας η δυσλεξία αποτελεί μία “διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και τη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση” (Πολυχρόνη et al., 2006).

Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από διαταραχές σε επίπεδο ανάγνωσης και γραπτού λόγου, παρά τα φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης. Οι σχολικές επιδόσεις του μαθητή εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει είναι χαμηλότερες από εκείνες των συμμαθητών του. Συγκεκριμένα, δυσκολεύεται στην ανάγνωση μεγάλων κυρίως λέξεων, διστάζει να κάνει ανάγνωση και δυσφορεί όταν το επιχειρεί, συγχέει τα παρεμφερή ακουστικά ή οπτικά ερεθίσματα, δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα κείμενο, ενώ

παράλληλα ο γραπτός του λόγος χαρακτηρίζεται από αναστροφή, επανάληψη και πρόσθεση γραμμάτων (Παπαδομαρκάκης et al., 2011).

2.2. Διαταραχή της Ανάγνωσης- δυσαναγνωσία

Η διαταραχή της ανάγνωσης ή αλλιώς δυσαναγνωσία αφορά στις χαμηλές επιδόσεις του μαθητή στην ανάγνωση, οι οποίες είναι σημαντικά χαμηλότερες από εκείνους που παρουσιάζουν οι συνομήλικοι του και δεν αφορούν στο νοητικό του επίπεδο. Συνεπώς, πρόκειται για μία διαταραχή που δεν συνδέεται με νοητική καθυστέρηση, με συναισθηματική διαταραχή, ούτε με οπτική, ακουστική ή κινητική ανεπάρκεια, αλλά ούτε και με άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η δυσαναγνωσία παρουσιάζεται περισσότερο στα αγόρια σε αναλογία 4/1 συγκριτικά με τα κορίτσια (Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2001).

Τα αίτια της δυσαναγνωσίας δεν έχουν αποσαφηνιστεί, αλλά η πλειοψηφία των μελετών κάνουν λόγο για ένα είδος εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή ανολοκλήρωτης ικανότητας αντίληψης. Επιβαρυντικά στη δυσαναγνωσία δρουν ορισμένοι παράγοντες, όπως είναι η κληρονομικότητα ή τα προβλήματα στο οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον (Τρίγκα- Μερτικά, 2010).

Βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής της ανάγνωσης είναι η ανεπαρκής κατανόηση του κειμένου, ο αργός ρυθμός και η διακεκομμένη ανάγνωση, συχνά λάθη στη σύνταξη, η αντιστροφή, παράλειψη ή προσθήκη συλλαβών και λέξεων (Παπαδομαρκάκης et al., 2011). Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με δυσαναγνωσία χάνουν συχνά τη σειρά στο βιβλίο, κάνουν ανάγνωση από δεξιά προς τα αριστερά και σταματούν για μερικά δευτερόλεπτα όταν δυσκολεύονται να προφέρουν μία λέξη (Pierangelo & Giuliani, 2004). Ανεξάρτητα από το αν το παιδί διαβάζει δυνατά ή από μέσα του, η ανάγνωση του χαρακτηρίζεται από παραμορφώσεις ή υποκαταστάσεις και σε πολλές περιπτώσεις γίνεται με αργό ρυθμό, ενώ ο μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει το νόημα των προτάσεων που διαβάζει (Τρίγκα- Μερτικά, 2010).

2.3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης – Δυσορθογραφία- Δυσγραφία

Σύμφωνα με τα κριτήρια του εγχειριδίου DSM-IV-TR βασικό κριτήριο εντοπισμού της διαταραχής γραπτής έκφρασης είναι οι μειωμένες γραπτές δεξιότητες, ως προς τις οποίες υστερούν οι μαθητές που τη φέρουν συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Μία επιπρόσθετη ένδειξη της διαταραχής είναι η χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις εξαιτίας των εργασιών που απαιτούν παραγωγή γραπτού λόγου (Τζιβινίκου, 2015).

Η διαταραχή της γραπτής έκφρασης ξεχωρίζει από τις άλλες μαθησιακές δυσκολίες λόγω της δυσανάγνωστης, ασταθούς και ασυνεχούς γραφής του ατόμου, καθώς και την αδυναμία της γραπτής έκφρασης του (Παπαδομαρκάκης et al., 2011). Ο μαθητής με δυσγραφία σπάνια εφαρμόζει σωστά τα σημεία στίξης όπου πρέπει και αντιμετωπίζει δυσκολίες στη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων. Άλλες ενδείξεις της διαταραχής γραπτής έκφρασης είναι επίσης η κακή στάση σώματος κατά τη διάρκεια του γραψίματος, οι ανορθόδοξες τοποθετήσεις του καρπού, του χεριού ή και ολόκληρου του σώματος, η μη χρήση του αντίχειρα στο πιάσιμο και έλεγχο του μολυβιού και η πολύ σφιχτή ή χαλαρή πίεση του (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Το γραπτό ενός μαθητή με αυτή τη διαταραχή είναι ως επί το πλείστον κακογραμμένο, με πολλά σβησίματα και μουτζούρες, με ανομοιογένεια ως προς το μέγεθος και την κλίση των γραμμάτων και πολλές φορές με απουσία κενών ανάμεσα στις λέξεις (Αναστασίου, 1998).

Η δυσορθογραφία συγκεκριμένα συνιστά την μαθησιακή εκείνη δυσκολία, η οποία χαρακτηρίζεται από μία *“ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή”* (Μαυρομάττη, 1995). Το άτομο παρουσιάζει σημαντικά ελλείμματα στην ορθογραφία, τα οποία συνιστούν άμεσο απότοκο του ελλείμματος στη φωνολογική επίγνωση. Η δυσορθογραφία απαντάται συχνά ως συνοδό πρόβλημα της δυσλεξίας, δεδομένου ότι και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει φωνολογική διαταραχή. Ως εκ τούτου, ο μαθητής γράφει τη λέξη με βάση την προφορά της και χωρίς

να λαμβάνει υπόψιν του τους κανόνες της ορθογραφίας με αποτέλεσμα το γραπτό του να χαρακτηρίζεται από πολλά ορθογραφικά λάθη (Στασινός, 2015).

2.4. Δυσαριθμησία

Ένας άλλος τύπος μαθησιακών δυσκολιών αναγνωρίζεται λόγω των μειωμένων μαθηματικών ικανοτήτων και φέρει το όνομα δυσαριθμησία. Σύμφωνα με τον ορισμό που διατύπωσε το 1974 ο L. Kose ο όρος δυσαριθμησία αφορά σε μία “δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική ή εκ γενετής διαταραχή εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικό-φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας” (Αγαλιώτης, 2000).

Η δυσαριθμησία διακρίνεται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Λεκτική δυσαριθμησία: αφορά σε δυσκολία κατανόησης και εφαρμογής μαθηματικών όρων και στη λεκτική απόδοση των μαθηματικών σχέσεων
- Πρακτογνωστική δυσαριθμησία: σχετίζεται με δυσκολίες στον μαθηματικό χειρισμό πραγματικών αντικειμένων και εικόνων
- Λεξιλογική δυσαριθμησία: συνδέεται με δυσκολίες κατά την αναγνώριση των μαθηματικών συμβόλων
- Γραφολογική δυσαριθμησία: το άτομο δυσκολεύεται να αποδώσει γραπτώς τα μαθηματικά σύμβολα
- Ιδεογνωστική δυσαριθμησία: ο μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει μαθηματικές ιδέες και σχέσεις
- Λειτουργική δυσαριθμησία: συνδέεται με τις δυσκολίες κατά την εκτέλεση των μαθηματικών πράξεων (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010).

Τα παιδιά με δυσαριθμησία δυσκολεύονται να λύσουν προβλήματα Μαθηματικών, ακόμη και να εκτελέσουν βασικές μαθηματικές πράξεις. Επιπλέον, δεν αναγνωρίζουν εύκολα τα μαθηματικά σύμβολα και δεν παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία

στην κατανόηση ορισμένων μαθηματικών εννοιών, αλλά και του συστήματος αρίθμησης. Εξίσου δύσκολη είναι για τους μαθητές με δυσαριθμησία η κατανόηση του χάρτη και των γραφικών παραστάσεων (Παπαδομαρκάκης et al., 2011).

2.5. Ειδική διαταραχή του λόγου ή Δυσφασία

Η δυσφασία αποτελεί την κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών που αφορά σε προβλήματα συγχρονισμού φωνημάτων και αναγνώρισης λέξεων. Ταξινομείται σε δυσφασία εκφραστικού τύπου και σε δυσφασία προσληπτικού τύπου. Ο πρώτος τύπος δυσφασίας παρουσιάζει φτωχό λεξιλόγιο, μειωμένη εκφραστική ικανότητα και λάθη κατά την ανάλυση λέξεων ή σύνταξη μεγάλων προτάσεων. Στον δεύτερο τύπο δυσφασίας ανήκουν οι μαθητές που αδυνατούν να κατανοήσουν λέξεις και προτάσεις, καθώς και χωρικές έννοιες. Παρουσιάζουν συν τοις άλλοις καθυστέρηση στην έναρξη ομιλίας, διαθέτουν μειωμένη ακουστική μνήμη και δυσκολεύονται να διακρίνουν λέξεις (Παπαδομαρκάκης et al., 2011).

Μία ακόμα ένδειξη της δυσφασίας είναι οι διακυμάνσεις στα ψυχομετρικά κριτήρια μεταξύ των λεκτικών και μη λεκτικών γνωστικών ικανοτήτων με αποτέλεσμα το άτομο που τη φέρει να παρουσιάζει δυσχέρειες τόσο στην κατανόηση όσο και στην ανάπτυξη γραπτού και προφορικού λόγου. Τα παιδιά με δυσφασία σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και σε διάφορους άλλους τομείς της καθημερινότητας, χωρίς ωστόσο να εκδηλώνουν άλλα προβλήματα γνωστικού ή ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα (Τζιβινίκου, 2015).

2.6. Εξελικτική διαταραχή συντονισμού- Δυσπραξία (σύνδρομο του αδέξιου παιδιού)

Παρά τις αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με τη χρήση του σωστού όρου και την εννοιολογική αποσαφήνιση του, είναι κοινή παραδοχή το γεγονός ότι η δυσπραξία έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την σοβαρή βλάβη στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού που όμως δεν συνδέεται με χαμηλό επίπεδο νοημοσύνης ή με σωματική βλάβη (Τζιβινίκου, 2015).

Βασική χαρακτηριστικό που αποτελεί ταυτόχρονα και ένδειξη παρουσίας του συνδρόμου αδέξιου παιδιού, όπως αποκαλείται η εξελικτική διαταραχή συντονισμού ή αλλιώς δυσπραξία, είναι η χαμηλές επιδόσεις σε δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνουν κίνηση και ειδικότερα συντονισμό των κινήσεων. Τα παιδιά με δυσπραξία κάνουν αδέξιες κινήσεις και παρουσιάζουν καθυστέρηση στην επίτευξη των κινητικών αναπτυξιακών σταδίων (Παπαδομαρκάκης et al., 2011).

Η δυσπραξία είναι υπεύθυνη για τις δυσκολίες στη αδρή και τη λεπτή κινητικότητα και άλλα οπτικο- κινητικά προβλήματα και δυσκολεύονται σε επίπεδο προγραμματισμού με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα και κατά συνέπεια να απογοητεύονται. Η δυσπραξία έχει αρνητικό αντίκτυπο στην επίγνωση του ρυθμού και της δύναμης που απαιτεί μία κίνηση ή μία δραστηριότητα με αποτέλεσμα το άτομο με το εν λόγω σύνδρομο να κρατάει το μολύβι πιο σφιχτά απ' όσο πρέπει ή να πετάει την μπάλα πιο μακριά από το στόχο (Τζιβινίκου, 2015).

2.7. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ/ ADHD)

Η ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται από 3 διαφορετικά είδη συμπτωμάτων τα οποία σχετίζονται με τις δυσχέρειες στη διατήρηση της συγκέντρωσης και της παρατεταμένης διατήρησης της προσοχής, την τεταμένη κινητική δραστηριότητα και την αδυναμία αυτοκυριαρχίας και ελέγχου των αυθόρμητων παρορμήσεων (Burns et al., 2001). Τα εν λόγω συμπτώματα στο DSM-IV καταγράφονται ως: α) απροσεξία, β) υπερκινητικότητα, γ) παρορμητική συμπεριφορά υπερκινητικότητα. Τα συμπτώματα αυτά θεωρούνται πρωτογενή, δεδομένου ότι αποτελούν τα κυρίαρχα συμπτώματα της νευροβιολογικής αυτής διαταραχής και οφείλονται σε οργανικής προελεύσεως παράγοντες και πηγάζουν από την ίδια τη φύση της διαταραχής (Κάκουρος, 2001).

Βάσει των παραπάνω συμπτωμάτων, το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διατήρηση προσοχής, είναι συχνά αφηρημένο και ανταποκρίνεται άμεσα σε περισπασμούς που το εμποδίζουν να ολοκληρώσει με επιτυχία το έργο που του ανατίθεται (Nayebi, 2015). Ειδικότερα, δεν συγκεντρώνεται εύκολα ούτε στο μάθημα, αλλά ούτε και σε δραστηριότητες παιχνιδιού, η προσοχή του αποσπάται εύκολα ενώ του μιλούν και δείχνει απροθυμία να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα απαιτεί παρατεταμένη πνευματική προσπάθεια (Heward, 2011).

Ωστόσο, το δεύτερο σύμπτωμα της διαταραχής είναι αυτό που φαίνεται να ενοχλεί περισσότερο τον κοινωνικό περίγυρο (Κάκουρος, 2011). Η υπερκινητικότητα αφορά την αδιάλειπτη κινητική ανησυχία και υπερδραστηριότητα του παιδιού, το οποίο κατά τη διάρκεια του μαθήματος μιλά με τους διπλανούς του, είναι πάντα απασχολημένο με κάτι, ενώ τα πόδια του συχνά τρέμουν νευρικά (Κάκουρος, 2011).

Τέλος, η παρορμητικότητα αποτελεί το τρίτο σύμπτωμα και σχετίζεται με προβλήματα συμπεριφοράς. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιδρούν αυθόρμητα στα ερεθίσματα και δεν διαθέτουν υπομονή κατά την ικανοποίηση των επιθυμιών τους (Κάκουρος, 2001). Συνηθίζουν να απαντούν στις ερωτήσεις πριν ακόμα αυτές ολοκληρωθούν, δεν τηρούν τη σειρά προτεραιότητας, διακόπτουν συνεχώς το συνομιλητή τους και επιβάλλονται σαν παρουσίες στο χώρο (Nayebi, 2015).

2.8. Μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες

Μία ιδιαίτερη κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών είναι οι μη λεκτικές (non verbal). Σε αυτή την κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών ανήκουν οι δυσχέρειες που αφορούν στις κινητικές, οπτικο- χωρικές δεξιότητες, κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες, χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά και δυσκολίες στις μη γλωσσικές δεξιότητες. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν μη λεκτικές δυσκολίες παρουσιάζουν συν τοις άλλοις ελλείμματα στον τομέα της επικοινωνίας και ειδικότερα όταν σε αυτήν περιλαμβάνονται και μη γλωσσικά στοιχεία, όπως είναι λόγου χάρη ο επιτονισμός και οι εκφράσεις του προσώπου (Τζιβινίκου, 2015).

Εστιάζοντας στις αδυναμίες που παρουσιάζονται στην οπτική αντίληψη των ατόμων, έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να διακρίνουν και να αναγνωρίζουν οπτικές λεπτομέρειες και σχέσεις ανάμεσα σε αντικείμενα και μορφές. Συχνά τα άτομα με σύνδρομο μη λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν λέξεις ή προτάσεις που έχουν συναισθηματικό περιεχόμενο και να μορφοποιήσουν νοητικές αναπαραστάσεις οπτικοχωρικού χαρακτήρα (Καραπέτσας & Χατζηευφραιμίδου, 2009).

Τα ελλείμματα τους στον ψυχοκινητικό συντονισμό έχουν πολλές φορές ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των παιδιών αυτών από παρέες συνομηλίκων λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν κατά τη συμμετοχή τους σε ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες. Συνδυαστικά μάλιστα με τις ελλειπείς επικοινωνιακές δεξιότητες, το άτομο είναι πολύ επιρρεπές στην περιθωριοποίηση του από συνομηλίκους, εφόσον δυσκολεύεται να συνάψει και να διατηρήσει κοινωνικές επαφές και διαπροσωπικές σχέσεις (Καραπέτσας & Χατζηευφραιμίδου, 2009).

3. Αξιολόγηση Μαθησιακών δυσκολιών

3.1. Η αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών δεν αποτελεί μία εύκολη και σύντομη διαδικασία. Αντίθετα, πρόκειται για μία πολύπλοκη διαδικασία που διέρχεται από διάφορα στάδια: την λήψη ιστορικού, την ανίχνευση ή εκτίμηση μέσα από τη συγκέντρωση πληροφοριών, την αξιολόγηση, τη διάγνωση και τη διαφοροδιάγνωση. Μέχρι να φτάσει η αξιολόγηση στο σημείο της διάγνωσης θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μία σειρά από ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις έτσι ώστε να διαπιστωθεί εάν η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών σχετίζεται με κάποιο σωματικό, πνευματικό ή ψυχικό παράγοντα. Έτσι, λοιπόν, το παιδί θα πρέπει να περάσει από κλινική εξέταση, από αναπτυξιακή εξέταση, από τεστ νοημοσύνης, από νευρολογική και ψυχιατρική εξέταση, από αξιολόγηση της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης και της γνωστικής του ικανότητας, από δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων και από το ACTERR (ADD-H Comprehensive Teacher's Rating Scale), ενώ θα πρέπει επίσης να παρατηρηθεί η συμπεριφορά του και να διενεργηθεί συνέντευξη με τους γονείς του (Σακκάς, 2002).

Σε γενικές γραμμές η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τυπικές και άτυπες μορφές αξιολόγησης, που αποτελούνται από διάφορες δραστηριότητες με εποπτικό υλικό (Καμπανάρου, 2007). Η ανεπίσημη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την παρατήρηση και τον εντοπισμό καθυστερήσεων στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων, ειδικά κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Η τυπική διάγνωση, ωστόσο, πραγματοποιείται με τεστ, αφότου όμως εξασφαλιστεί ότι το παιδί διαθέτει φυσιολογικά επίπεδα όρασης, ακοής και κινητικότητα, ότι δεν πάσχει από κάποιο οργανικό νόσημα, η παρουσία του οποίου ενδέχεται να επιδρά αρνητικά εμποδίζοντας τη μάθηση, ότι λαμβάνει επαρκή εκπαίδευση, ότι το επίπεδο νοημοσύνης βρίσκεται εντός των φυσιολογικών ορίων και ότι η αναγνωστική του ικανότητα είναι το λιγότερο κατά δύο έτη πιο χαμηλή από την επιθυμητή σύμφωνα με τον δείκτη νοημοσύνης του (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Ο Heward (2011) κάνει λόγο για πέντε είδη αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για τα τεστ νοημοσύνης και επίδοσης, τα τεστ που αναφέρονται σε κριτήριο, η ανεπίσημη καταγραφή της ανάγνωσης, η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και η άμεση καθημερινή μέτρηση. Τα τεστ νοημοσύνης και επίδοσης χορηγούνται συχνά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να αποκαλυφθεί η διαφορά μεταξύ της νοητικής ικανότητας και της επίδοσης του ώστε να εξακριβωθεί αν ο μαθητής χρήζει παροχής υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης (Machek & Nelson, 2007).

Τα τεστ που αναφέρονται σε κριτήριο χρησιμεύουν στον εντοπισμό των ήδη κατακτημένων δεξιοτήτων και εκείνων που πρέπει να διδαχθεί έχοντας ως σημείο αναφοράς ένα συγκεκριμένο επίπεδο επάρκειας. Ένα τεστ αυτής της κατηγορίας είναι το Brigance Diagnostic Comprehensive Inventory of Basic Skills το οποίο περιλαμβάνει 140 ακολουθίες δεξιοτήτων οι οποίες υπάγονται στις εξής κατηγορίες: ετοιμότητα, ανάγνωση, γλώσσα και μαθηματικά (Heward, 2011).

Δεδομένης της ολοένα μεγαλύτερης συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών ότι τα επίσημα τεστ επίδοσης δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην παροχή χρήσιμων στοιχείων για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, οι ίδιοι έχουν τα τελευταία χρόνια στραφεί στη μέθοδο της ανεπίσημης καταγραφής της ανάγνωσης. Πρόκειται για σειρές προτάσεων και παραγράφων διαβαθμισμένης δυσκολίας τις οποίες ο μαθητής καλείται να διαβάσει φωναχτά. Μέσα από την παρατήρηση και καταγραφή της πορείας των αναγνωστικών του δεξιοτήτων, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κρίνει πότε ο μαθητής χρειάζεται ενίσχυση και σε ποιο συγκεκριμένο τομέα των δεξιοτήτων αυτών (Carnine et al. 2006).

Η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι εκείνη που πραγματοποιείται με στόχο την παρακολούθηση της πορείας του μαθητή ως προς την κατάκτηση της ύλης που διδάσκεται. Είναι μία μέθοδος διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω της οποίας αποκαλύπτεται ο βαθμός επιτυχίας κατάκτησης των διδακτικών στόχων, κάτι το οποίο δεν είναι δυνατόν μέσω της αθροιστικής αξιολόγησης εφόσον αυτή πραγματοποιείται στη λήξη της σχολικής χρονιάς και δεν έχει το πλεονέκτημα της τροφοδότησης προκειμένου να συντελεστούν βελτιώσεις. Πρόκειται για αξιολογήσεις με

μεγάλο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας που είναι εύκολες στη χορήγηση και αποδοτικές ως προς το κόστος και το χρόνο (Heward, 2011).

3.2. Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διάγνωση και μετέπειτα πορεία του, καθώς αποτελεί το πρώτο βήμα για την εφαρμογή παρέμβασης και αντιμετώπισης της εκάστοτε μαθησιακής δυσκολίας. Δεδομένης της σπουδαιότητας αυτού του σταδίου, κάθε βήμα θα πρέπει να συντελείται με μεγάλη σχολαστικότητα και προσοχή, εφόσον η ίδια η αξιολόγηση συνιστά μία περίπλοκη διαδικασία αποτελούμενη από ποικιλία μεθόδων, κριτηρίων και εργαλείων αξιολόγησης. Στόχος της αξιολόγησης είναι σε κάθε περίπτωση η αναζήτηση όλων εκείνων των δυσκολιών που ορθώνονται ως εμπόδια στην προσπάθεια απόκτησης γνώσεων που πραγματοποιεί το άτομο. Η διάγνωση που θα προκύψει από την αξιολόγηση θα ακολουθεί και σε ένα μεγάλο βαθμό θα καθορίζει τη ζωή του ατόμου που τη λαμβάνει, γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να διακρίνεται από αντικειμενικότητα και αμεροληψία προκειμένου να εξαχθούν όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα (Πόρποδας, 2003).

Σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015) οι λόγοι για τους οποίους είναι σημαντική η αξιολόγηση του μαθητή συνοψίζονται στο τρίπτυχο διάγνωση- παρέμβαση- τεκμηρίωση. Η αξιολόγηση είναι, επομένως, σπουδαία γιατί ακριβώς οδηγεί στον εντοπισμό της πηγής του προβλήματος με ταυτόχρονο αποκλεισμό άλλων ενδεχόμενων παραγόντων με αποτέλεσμα να προσδιορίζεται ευκολότερα και η παρέμβαση που ενδείκνυται να εφαρμοστεί για τη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή, αφού ληφθεί υπόψιν το μαθησιακό του προφίλ. Η εγκυρότητα του αποτελέσματος της αξιολόγησης μπορεί με τη σειρά της να αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες του μαθητή και προσανατολισμένο στην αντιμετώπιση και εξάλειψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι σημαντική γιατί, πέραν όλων των άλλων, χάρη σε αυτή το παιδί λαμβάνει όλες αυτές τις διευκολύνσεις που δικαιούται βάσει νομοθεσίας, οι οποίες μπορεί να έχουν λόγου χάρη τη μορφή απαλλαγής από γραπτή εξέταση, χορήγηση κάποιου επιδόματος ή κάποιας υπηρεσίας (Τζιβινίκου, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη παραπομπή του παιδιού για αξιολόγηση και κατ' επέκταση για διάγνωση μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην αποτροπή εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων, της χαμηλής αυτοεκτίμησης και γενικότερα των προβλημάτων που σχετίζονται με την ψυχική του υγεία, δεδομένου ότι θα προληφθεί η δυσάρεστη εμπειρία της αδυναμίας του μαθητή να αντιληφθεί τους λόγους για τους οποίους υστερεί στα μαθήματα συγκριτικά με τους συμμαθητές του (Φλωράτου, 2002).

Αυτό το οποίο δεν θα πρέπει να ξεχνούν όλοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης είναι ο σεβασμός τον οποίο θα πρέπει να επιδεικνύουν τόσο απέναντι στο ίδιο το παιδί όσο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτό φέρει, καθώς επίσης και το γεγονός ότι παράλληλα με την αξιολόγηση συντελείται και η καταγραφή πεποιθήσεων, των αναγκών και των ικανοτήτων του ατόμου τη δεδομένη χρονική περίοδο που αξιολογείται (Πόρποδας, 2003).

Τέλος, τα δεδομένα που προκύπτουν έπειτα από τη διαδικασία αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα πολύτιμα, εφόσον μας παρέχουν όλες τις αναγκαίες πληροφορίες που θα δίνουν τη δυνατότητα για:

- Τη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος στηριζόμενου στις μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού
 - Την τροποποίηση του ισχύοντος προγράμματος
 - Την εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων που προσιδιάζουν στην εκάστοτε περίπτωση
 - Τη διαρκή εκτίμηση των επιδόσεων του
 - Την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών παρέμβασης
- (Λιβανίου, 2004).

3.3. Παραδοσιακή και εναλλακτική αξιολόγηση

Η παραδοσιακή αξιολόγηση αφορά κατά κύριο λόγο στη χρήση σταθμισμένων τεστ, τα αποτελέσματα των οποίων κατατάσσουν τον μαθητή σε μία κατηγορία και εντοπίζονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία του προκειμένου να αναπτυχθούν οι δεξιότητες του και να εξαλειφθούν οι δυσκολίες που αποτρέπουν τη μάθηση (Πολυχρόνη et al., 2006). Πρόκειται για την αξιολόγηση που διαμορφώνεται στη βάση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του σχολείου θα πρέπει να είναι εστιασμένος στη διαμόρφωση παραγωγικών πολιτών, εφοδιασμένων με έναν βασικό κορμό γνώσεων και δεξιοτήτων (Gregory, 2004).

Η εναλλακτική ή αυθεντική αξιολόγηση (alternative assessment) από την άλλη, αφορά κατά βάση στην αξιολόγηση των μαθητών μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων δραστηριοτήτων, περισσότερο ρεαλιστικών και ελκυστικών συγκριτικά με τις αντίστοιχες παραδοσιακές δραστηριότητες αξιολόγησης. Ο Δημητρόπουλος (2002) διατύπωσε μάλιστα την άποψη ότι η αυθεντική αξιολόγηση οδηγεί σε πιο αυθεντική διδασκαλία, η οποία είναι κατ' επέκταση και πιο αποδοτική. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση, η εναλλακτική θεμελιώνεται στην ιδέα ότι σκοπός του σχολείου είναι να διαμορφώσει άτομα ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις συνθήκες που επικρατούν στον πραγματικό κόσμο. Για να καταστεί αυτό εφικτό το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να θέσει ως προτεραιότητα την παροχή στους μαθητές της κατάλληλης υποστήριξης και των απαραίτητων εφοδίων προκειμένου να καταστούν επαρκείς στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων στις οποίες θα κληθούν να συμμετάσχουν στην πραγματική ζωή, όταν ενηλικιωθούν (Τζιβινίκου, 2015).

Προκύπτει έτσι ότι η εναλλακτική αξιολόγηση συνιστά τη βάση πάνω στην οποία θα σχεδιαστεί το πρόγραμμα διδασκαλίας και η προσέγγιση που θα εφαρμοστεί. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός σε πρώτο επίπεδο σχεδιάζει τις δραστηριότητες που θα εκπονηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να αποκαλυφθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις παρεχόμενες γνώσεις και έχουν αναπτύξει τις συναφείς δεξιότητες και σε επόμενο στάδιο σχεδιάζεται το εκπαιδευτικό πλάνο που θα δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκπονήσουν με επιτυχία τις δραστηριότητες

αυτές να κατακτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες (Stiggins & Chappuis, 2012).

3.4. Συνοδές διαταραχές μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες σε πολλές περιπτώσεις συνυπάρχουν με ορισμένες άλλες διαταραχές, οι οποίες πολύ συχνά εκδηλώνονται με τα ακόλουθα συμπτώματα (Κυπριωτάκης, 1989):

- Νεύρα , κρίσεις θυμού και έντονα ξεσπάσματα
- Υπερκινητικότητα ή υποκινητικότητα
- Δυσκολίες στην αντίληψη και τον συντονισμό
- Προβλήματα συναισθηματικής φύσης και αστάθεια
- Αδυναμία ελέγχου των σκέψεων και ταξινόμησης των αναμνήσεων
- Έλλειψη κινήτρου και απάθεια
- Προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους
- Αντιληπτικές διαταραχές χωρικού και χρονικού συντονισμού
- Μόνιμο αίσθημα κόπωσης εξαιτίας της καταβολής υπερπροσπάθειας
- Αποκλίσεις στη σωματική σφαίρα και στερεοτυπικές κινήσεις
- Εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς
- Προβλήματα σεξουαλικής φύσης (Κυπριωτάκης, 1989):
- Φοβία, ντροπή, άγχος, δειλία
- Επιθετικότητα, κλεπτομανία
- Χαμηλή αυτοεικόνα
- Αίσθημα αδράνειας και ανικανότητας
- Δυσκολία διαχείρισης του άγχους
- Μονιμοποίηση του αισθήματος του θυμού
- Διαρκής φόβος αποτυχίας
- Δυσκολία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις
- Νυχτερινή ενούρηση, ανορεξία ή βουλιμία, αϋπνία ή υπνηλία και άλλες συνηθισμένες διαταραχές (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

4. Διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

4.1. Κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού

Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων ήδη από την προσχολική ηλικία καθίσταται αναγκαία για την επιτυχή προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, όπως και η συστηματική εφαρμογή τους κατά τα επόμενα έτη με στόχο την ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην κοινωνία και στο εργασιακό περιβάλλον. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού το παιδί βιώνει το άγχος της αποδοχής από τους συνομηλίκους, οι οποίοι αποτελούν για το ίδιο τους σημαντικούς άλλους. Οι μαθησιακές δυσκολίες και το αίσθημα ανεπάρκειας που συχνά βιώνουν οι μαθητές που τις αντιμετωπίζουν, αποτελούν πολύ συχνά εμπόδιο στην υγιή κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011)

Σε γενικές γραμμές, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ως δομικών στοιχείων της κοινωνικής ικανότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική, εφόσον επηρεάζει καθοριστικά και πολύπλευρα βασικούς τομείς την προσωπικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Σύμφωνα με τον Schaffer (1996) η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί μία από τις βασικές επιδιώξεις ως προς την ανάπτυξη ενός παιδιού. Το οικογενειακό περιβάλλον συνιστά το πρώτο πεδίο διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων και επιδρά καταλυτικά στην κοινωνική μάθηση του ατόμου (Κυρίδης, 1996). Ξεχωριστή θέση παίρνει αργότερα και κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον η σχολική κοινωνικοποίηση, η οποία έχει πρωταρχική σημασία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και για την κοινωνική του τοποθέτηση (Πυργιωτάκης, 2009). Δεδομένου ότι κατά την παιδική ηλικία σημειώνονται ποικίλες μεταβολές από συναισθηματική και κοινωνική άποψη, το ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, στις πρώτες δηλαδή τάξεις του δημοτικού, ολοένα και αυξάνεται και ο ρόλος τους στην κοινωνικοποίηση του παιδιού ενισχύεται, υπερκεράζοντας συνήθως αυτόν των μελών της οικογένειας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη,

2011). Τα παιδιά με εφόδιο τις κοινωνικές τους δεξιότητες συνάπτουν με άτομα του ίδιου ηλικιακού φάσματος φιλικές σχέσεις, οι οποίες λειτουργούν ως ασπίδα στην εκδήλωση ψυχοκοινωνικών ή συμπεριφοριστικών προβλημάτων (Erath, et al., 2010). Οι στενές φιλίες προάγουν την αυτοεκτίμηση και την προσωπική ευμάθεια αποτρέποντας την εμφάνιση μοναξιάς ή άλλων αρνητικών συναισθημάτων και τον κίνδυνο περιθωριοποίησης ή εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς (Πυργιωτάκης, 2009). Ταυτόχρονα, οι κοινωνικές επαφές επιδρούν θετικά στην ψυχολογία του ατόμου παρέχοντας του κίνητρα και αυξάνοντας το ενδιαφέρον για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας κατ' αυτό τον τρόπο τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις (Πυργιωτάκης, 2009).

Τα παιδιά με ελλείμματα στον τομέα της μάθησης συχνά πλήττονται από αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλεια, τα οποία έχουν αρνητικό αντίκτυπο σε κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, ένας μεγάλο αριθμός προβλημάτων που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες αφορά στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης και των διαπροσωπικό επίπεδο. Η αποτυχία σε επίπεδο κοινωνικό πλήττει σημαντικά την ψυχολογία του παιδιού, το οποίο καταλήγει να φέρει ένα μόνιμο αίσθημα ανεπάρκειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Slavin, 2007). Συν τοις άλλοις, προκαλείται αρνητική αυτοεικόνα και αίσθημα κατωτερότητας συγκριτικά με τον κοινωνικό του περίγυρο, ενώ παράλληλα χάνει το κίνητρο και το ενδιαφέρον του για καλές επιδόσεις και συναναστροφές με τους συνομηλίκους του (Slavin, 2007).

Ελλείμματα σε επίπεδο μάθησης συνεπάγονται ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν σε αντικοινωνική συμπεριφορά που είναι επίσης πολύ συχνά οι βασικοί ιθύνοντες που ορισμένα παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο και εμφανίζουν διαταραχές στη συμπεριφορά τους (Slavin, 2007). Η αποτελεσματική διαχείριση, επομένως, των μαθησιακών δυσκολιών με τη στήριξη του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων προστατεύει το παιδί από τους προαναφερθέντες κινδύνους και λειτουργεί καθοριστικά στην εκκίνηση μιας σειράς θετικών αλληλεπιδράσεων με τον κοινωνικό του περίγυρο, οι οποίες συμβάλλουν μακροπρόθεσμα ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Erath, et al., 2010). Αναγκαία κρίνεται, ωστόσο, η εποικοδομητική συνεργασία του εκπαιδευτικού με την

οικογένεια, καθώς η απουσία αυτής και οι χαμηλές προσδοκίες, η υπερπροστατευτικότητα ή αντίθετα η αποστασιοποίηση της δεύτερης από τον τομέα της εκπαίδευσης του παιδιού καθιστά τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων δυσχερέστερη (Gulranick et al, 2006).

4.2. Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από το οικογενειακό περιβάλλον

Ο ρόλος των οποίων καλούνται να διαδραματίσουν οι γονείς του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολυδιάστατος και καταλυτικός. Βασική προτεραιότητα της οικογένειας του μαθητή θα πρέπει να είναι σε πρώτο επίπεδο η όσο το δυνατόν πληρέστερη ενημέρωση σχετικά με όλα εκείνα τα θέματα που αφορούν στη δυσκολία και την οριοθετούν, τόσο στον τομέα της μάθησης, όσο και στον συμπεριφορικό και συναισθηματικό (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

Κύρια επιδίωξη των γονέων θα πρέπει να είναι η αποτελεσματικότητα τους, η οποία για να επιτευχθεί θα πρέπει οι ίδιοι να παρατηρούν το παιδί σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του, να κατανοούν ότι τα προβλήματα στη συμπεριφορά είναι απόρροια της μαθησιακής δυσκολίας, να θέτουν ορισμένους κανόνες οι οποίοι θα εφαρμόζονται με συνέπεια και να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο παιδί ώστε η σχέση τους να παραμείνει λειτουργική (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

Κατά το πρώτο στάδιο αναγνώρισης της δυσκολίας αρκετοί είναι οι γονείς που αντιδρούν αρνητικά, απογοητεύονται και επιρρίπτουν στους εαυτούς τους ευθύνες με αποτέλεσμα να κυριεύονται από ενοχές. Εντούτοις, η πλειοψηφία των γονέων σήμερα, αφότου λάβουν τη διάγνωση, μπαίνουν γρήγορα στη διαδικασία να υποστηρίξουν τα παιδιά τους δείχνοντας κατανόηση (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004).

Το οικογενειακό περιβάλλον μέσα από τη στάση που τηρεί απέναντι στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνο που θέτει ως έναν βαθμό τις προϋποθέσεις της ακαδημαϊκής του επιτυχίας. Η συμπεριφορά των γονέων, η οποία διακρίνεται από την παροχή κινήτρων στο παιδί ή την απουσία αυτής, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την

εξέλιξη του σε επίπεδο μάθησης. Όσο μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη είναι η στήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από την οικογένεια του, τόσο μικρότερα θα είναι τα εμπόδια που υψώνονται, εφόσον θα έχει ως βασικό εφόδιο του την αποδοχή των γονέων του (Σακκάς, 2002). Οι γονείς που τηρούν θετική στάση απέναντι στο παιδί και την πορεία του, το βοηθούν στην απόκτηση πίστης στις ικανότητες τους και στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος τους για μάθηση με αποτέλεσμα (Cambell & Verna, 2007).

Συχνά η απόρριψη του παιδιού από τους γονείς του λαμβάνει τη μορφή μη ρεαλιστικών απαιτήσεων ή την υπερπροστατευτική στάση η οποία πηγάζει από την πεποίθηση τους ότι το παιδί είναι αδύναμο και ότι εξαρτάται από τους ίδιους (Bender, 2004). Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων, οι οποίοι τηρούν αρνητική στάση επικρίνοντας τα παιδιά τους και αντιμετωπίζοντας τα ως ανεπαρκή. Παράλληλα, εκδηλώνουν απαισιοδοξία για τις επιδόσεις τους (Stoll, 2010) Σε περίπτωση μη αποδοχής του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από το οικογενειακό του περιβάλλον, ελλοχεύει ο κίνδυνος να βρεθεί το παιδί αντιμέτωπο με προβλήματα που αφορούν στον ψυχισμό του, εφόσον θα αισθάνεται ανασφάλεια, η οποία συνιστά τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή του άνοδο (Σακκάς, 2002).

4.3. Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

Η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδεύονται στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Σε ορισμένα σχολεία ένας σύμβουλος εκπαιδευτικός παρέχει υποστήριξη στους δασκάλους της σχολικής τάξης γενικής εκπαίδευσης να δουλέψουν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και σε άλλους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν απευθείας με τους μαθητές αυτούς. Ο σύμβουλος εκπαιδευτικός βοηθά τον δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης να επιλέξει μεθόδους αξιολόγησης, υλικά του αναλυτικού προγράμματος και διδακτικές δραστηριότητες ή ακόμα και στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς (Heward, 2011).

Στο τμήμα ένταξης, ένας ειδικός παιδαγωγός παρέχει εξατομικευμένη διδασκαλία σε μαθητές για μία ή περισσότερες περιόδους στους ακαδημαϊκούς ή κοινωνικούς τομείς στους οποίους χρειάζονται ενισχυμένη υποστήριξη. Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα του τμήματος ένταξης είναι ότι οι μαθητές δεν στερούνται την ταυτότητα μέλους της ομάδας

συνομηλικών της τάξης γενικής εκπαίδευσης και ότι μπορούν να λάβουν την εξατομικευμένη, ειδικά προσαρμοσμένη στα μέτρα τους διδασκαλία που δεν μπορούν να λάβουν στο τμήμα γενικής εκπαίδευσης. Περίπου ένας στους δέκα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδεύεται σε ξεχωριστές τάξεις, εφόσον τα ελλείμματα στην ακαδημαϊκή επίδοση κάποιων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι τόσο σοβαρά που χρειάζονται πλήρη τοποθέτηση σε ένα πλαίσιο με έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό (U.S. Office of Special Education, 2007). Ορισμένοι ερευνητές τάσσονται κατά της πλήρους ένταξης, η οποία θα εξάλειφε το συνεχές των εναλλακτικών παροχής υπηρεσιών. Ωστόσο, το που διδάσκεται ένας μαθητής δεν είναι τόσο σημαντικό όσο η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας (Heward, 2011).

Για την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή στην παρέμβαση τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου (Achenbach et al., 1991). Οι μέθοδοι παρέμβασης που θα εφαρμοστούν θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στο μαθησιακό προφίλ του παιδιού και να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι αδυναμίες, όσο και δυνατότητες του. Θα πρέπει επίσης να αποσκοπούν όχι μόνο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αυτών καθ' εαυτών, αλλά και στη διαχείριση των προβλημάτων που σχετίζονται με την συμπεριφορά του (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, τίθεται σε εφαρμογή το μοντέλο συνεκπαίδευσης, το οποίο προβλέπει την ενσωμάτωση των παιδιών μαθησιακές δυσκολίες στις γενικές τάξεις με ταυτόχρονη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο μαθησιακό τους προφίλ. Μερικά από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα συνεκπαίδευσης που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια είναι τα εξής:

- Κοινωνία της μάθησης (Community of learning)
- Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης (Adaptive Environments Model- ALEM)
- Επιτυχία για Όλους (Success for All)
- Αρχάριοι και Προχωρημένοι Μαθητές (“Roots and Wings”)
- Τάξη μέσα στην Τάξη

Ανεξάρτητα από το μοντέλο συνεκπαίδευσης που θα επιλεγθεί, καίριος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να εφαρμόσει παιδαγωγικές μεθόδους που να προσιδιάζουν στις ανάγκες του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η

υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Αναγκαία κρίνεται, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, η μεταξύ τους συνεργασία.

4.4. Η σπουδαιότητα της συνεργασίας οικογένειας- εκπαιδευτικού και οι προκλήσεις που αναδύονται

Στο σύγχρονο σχολείο επικρατεί εντονότερα η αρχή της αλληλοσυμπλήρωσης σχολείου και οικογένειας στον τομέα της αγωγής του παιδιού, συγκριτικά με το παρελθόν. (Κρουσταλάκης, 2000). Εκπαιδευτικοί και γονείς στοχεύουν από κοινού στη σχολική επιτυχία των παιδιών, η οποία βέβαια επιτυγχάνεται μέσω της αгаστής συνεργασίας τους (Γκούσια-Ρίζου, 2006). Όπως αποκαλύπτει η διεθνής βιβλιογραφία, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς για να είναι επιτυχής πρέπει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό, αλληλοϋποστήριξη, κατανόηση, ίση συμμετοχή, ενδιαφέρον για το συμφέρον του παιδιού και δίκαιο καταμερισμό ευθυνών. Είναι γεγονός ότι ο σεβασμός που απολάμβαναν οι δάσκαλοι τείνει να εκλείπει, καθώς οι μορφωμένοι πλέον γονείς δεν εκτιμούν τις εξειδικευμένες σε παιδαγωγικά θέματα γνώσεις των δασκάλων (Γεωργίου, 2000). Ωστόσο, η οικογένεια πρέπει να δείχνει κατανόηση απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο, το οποίο με τη σειρά του πιθανώς αντιμετωπίζει γραφειοκρατικά προβλήματα ή περιορίζεται από την ελλιπή υποδομή (Πιερίδου, 2013). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, οφείλουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την πρωτεύουσα σημασία συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008).

Σύμφωνα με τον Γεωργίου υπάρχουν οι εξής διαφορετικές πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής: 1) εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς: ο γονέας εποπτεύει στο σπίτι την συμπεριφορά του μαθητή αναφορικά με την ποιότητα και το χρόνο που αφιερώνει στη σχολική του μελέτη και το παροτρύνει να την θέσει ως προτεραιότητα, 2) έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς: ο γονέας ελέγχει τη διατροφή και εμφάνιση του παιδιού που έμμεσα συνδέονται με το σχολείο, 3) βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία: ο γονέας ελέγχει καθημερινά τα τετράδια και τα βιβλία του παιδιού, του προσφέρει βοήθεια στις εργασίες

για το σπίτι και του λύνει απορίες που ενδεχομένως προκύπτουν, 4) ανάπτυξη ενδιαφερόντων: ο γονέας παροτρύνει το παιδί να καλλιεργήσει ταλέντα και ενδιαφέροντα, ενώ παράλληλα το φέρνει σε επαφή με πολιτιστικές εκδηλώσεις ή δημιουργεί μέσα στο σπίτι υποβοηθητικό για την εκπαίδευση κλίμα, 5) επαφή με το σχολείο, ο γονέας πρέπει να ανταλλάσσει πληροφορίες με τον εκπαιδευτικό για την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού, να συμμετέχει σε συλλόγους γονέων και σχολικές δραστηριότητες. (Γεωργίου, 2000).

Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής είναι καθοριστική, εφόσον τα οφέλη στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολλαπλά. Όταν, λοιπόν, η συνεργασία σχολείου- οικογένειας είναι αποτελεσματική και συνεπώς, η γονεϊκή εμπλοκή καρποφορεί, τότε το παιδί αποκτά μια θετική εικόνα για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, βελτιώνει την αυτοεικόνα του και τη συμπεριφορά του και γίνεται πιο αποδοτικό και δεκτικό στη μάθηση (Greenwood & Hickman, 1991). Από τη γονεϊκή εμπλοκή δεν προκύπτουν μόνο για τα παιδιά οφέλη, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η επαγγελματική αυτοπεποίθηση και το ηθικό των γονέων αναπτρώνεται (Eipstein & Dauber, 1991), ενώ στους γονείς δημιουργούνται θετικά αισθήματα για το σχολείο και για το έργο των εκπαιδευτικών (Συμεού, 2002).

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις γονέων που αδυνατούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια των παιδιών τους, καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως η έλλειψη χρόνου, η φυσική κόπωση, η έλλειψη οικονομικών πόρων, η άγνοια της ελληνικής γλώσσας ή ακόμα και η αποσπασματική πληροφόρηση που λαμβάνουν από το σχολείο (Γκούσια-Ρίζου, 2006).

Όλες οι σχολικές μονάδες οφείλουν να αναγνωρίζουν την ανάγκη συνεχούς συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Εξάιρεση δεν αποτελεί η ειδική εκπαίδευση, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μιχαηλίδης, 2009).

Μολαταύτα, για την εποικοδομητική συνεργασία των δύο πλευρών πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες της οικογένειας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Συχνά οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν την ανατροπή της εικόνας του παιδιού τους, η οποία ανατροπή με τη σειρά της εισάγει την οικογένεια σε μία ενδοψυχική διεργασία ανάλογη του πένθους (Shapiro & Zinner, 1990). Η

συνηθέστερη πρώτη αντίδραση της οικογένειας είναι η σύγχυση και η καταφυγή από τον ένα ειδικό στον άλλον, γεγονός που ενισχύει το γονεϊκό άγχος. Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις γονέων οι οποίοι αρνούνται την ύπαρξη οποιουδήποτε προβλήματος, αυτοί που βιώνουν συναισθήματα αμφιθυμίας και οι ενοχικοί γονείς που αντιμετωπίζουν το παιδί ως προβολή του εαυτού τους και βιώνουν τη μειονεξία του παιδιού ως αντανάκλαση των δικών τους μειονεξιών (Τσαμπαρλή, 2011).

Η επικοινωνία εκπαιδευτικών με τους γονείς με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι πάντα ομαλή και οι δύο πλευρές δεν συνεργάζονται πάντα αποτελεσματικά (Hanco, 2001). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί λανθασμένα αντιμετωπίζουν τους γονείς ως ασθενείς ή ως ευαίσθητους πελάτες, καθώς υπάρχει στο υποσυνείδητό τους η ιδέα πως οι γονείς των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όντας αδύναμοι χρειάζονται και οι ίδιοι ψυχολογική στήριξη ή φαρμακοθεραπεία (Πολυχρονοπούλου, 2003). Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις γονέων, οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς τους ιθύνοντες για την κατάσταση του παιδιού τους. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να είναι προσεκτικός προκειμένου να μην τους δημιουργήσει επιπλέον ενοχές. Συχνά, οι γονείς θεωρούνται και ως λιγότερο νοήμονες από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζονται ως προκατειλημμένοι εξαιτίας της αδυναμίας τους να είναι αντικειμενικοί παρατηρητές της κατάστασης του παιδιού τους και οι γονείς με τη σειρά τους διαμαρτύρονται για το ελλιπή σεβασμό που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς (Heward, 2011).

Τέλος, συχνά συναντάται το φαινόμενο κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς ως αντιπάλους. Βασικό ζήτημα διαμάχης αποτελεί ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Από τη μία, οι δάσκαλοι αισθάνονται να διακυβεύεται η επαγγελματική τους αρμοδιότητα και επιθυμούν να κρατούν αποστάσεις ασφαλείας. Οι γονείς από τη δική τους πλευρά αισθάνονται-κυρίως οι λιγότερο μορφωμένοι- αδύναμοι και φοβισμένοι απέναντι στους ακαδημαϊκά ανώτερους δασκάλους των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000). Η αρνητική προδιάθεση επηρεάζει σε κάθε περίπτωση αρνητικά την συνεργασία τους και δεν είναι λίγες οι φορές που λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία και έχει σαν αποτέλεσμα το επικοινωνιακό αδιέξοδο (Heward, 2011).

4.5. Στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας- εκπαιδευτικού

Αναφορικά με τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού ως προς την ακαδημαϊκή και ψυχολογική του ανάπτυξη ακολουθούνται συγκεκριμένες πρακτικές μέθοδοι που αποσκοπούν στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ τους. Υπάρχει ποικιλία στρατηγικών επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου, οι οποίες συνδυασμένες η μία με την άλλη και όχι μεμονωμένα λειτουργούν ακόμα πιο αποτελεσματικά. Στην επιλογή στρατηγικής λαμβάνεται υπόψη η επιθυμία της κάθε οικογένειας για τον τρόπο που θα προτιμούσε να επικοινωνεί με το δάσκαλο (Heward, 2011).

Οι συνηθέστερες αυτές στρατηγικές είναι οι συναντήσεις γονέα-εκπαιδευτικού, η γραπτή επικοινωνία μεταξύ τους, η τηλεφωνική επικοινωνία και η ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Στα πλαίσια, λοιπόν, της επαφής των δύο αυτών παραγόντων καλό θα ήταν να πραγματοποιούνταν τακτικές συναντήσεις για την ενημέρωση της επίδοσης του παιδιού και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης (Μπρούζος, 2009). Τα γραπτά μηνύματα αποτελούν έναν εξίσου αποτελεσματικό τρόπο διατήρησης της επικοινωνίας, ειδικά όταν αποτελούν τμήμα ενός προγράμματος συστηματικής ανταλλαγής πληροφοριών (Heward, 2011). Η τηλεφωνική επικοινωνία καθίσταται επίσης σημαντική, όπως επίσης και τα ηλεκτρονικά μηνύματα, όταν όμως πρόκειται για σύντομες συζητήσεις και όχι για σοβαρά θέματα που απαιτούν δια ζώσης συναντήσεις (Θεοδωρίδου, 2008).

Στις συναντήσεις γονέα-εκπαιδευτικού οι δύο αυτοί φορείς διαπαιδαγώγησης έρχονται σε επαφή με στόχο την διατύπωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Kroth & Edge, 2007). Η πραγματοποίηση συναντήσεων κατά τις οποίες το σχολείο ζητά τις απόψεις και τις ιδέες τους για την καλύτερη αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους, ευνοεί τη διαμόρφωση καλής σχέσης και συνεργασίας των γονέων με το σχολείο (Χρηστάκης, 2000).

Ιδανικά οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιούνται στην αίθουσα διδασκαλίας του παιδιού, ώστε να υπάρχει άμεση πρόσβαση στο εποπτικό υλικό του προγράμματος και για να υπενθυμίζεται σε αμφότερος ο σκοπός της, που είναι η όσο το δυνατόν

καλύτερη εκπαίδευση του παιδιού. Στη συνάντηση αυτή ο χώρος πρέπει να είναι διαρρυθμισμένος με τρόπο που να ενισχύει την αλληλεπίδραση των δύο πλευρών (Heward, 2011). Στη συνάντηση αυτή οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δώσουν ένα περισσότερο φιλικό παρά αυστηρό χαρακτήρα. Καλό θα ήταν μάλιστα οι προσκλήσεις για τη συνάντηση αυτή να είναι προσωπικές ή ιδιόχειρα γραμμένες, καθώς ο προσωπικός αυτός χαρακτήρας προδιαθέτει θετικά την οικογένεια και εξατομικεύει το ενδιαφέρον του δασκάλου απέναντι στο εκάστοτε παιδί (Γκούσια-Ρίζου, 2006).

Σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων βημάτων από τους Stephens και Wolf (οπ. αναφ. στο Heward, 2011) αναφορικά με τις συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να οικοδομηθεί η σχέση τους πάνω στα θεμέλια της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της αναγνώρισης του πραγματικού ενδιαφέροντος από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Σημαντική είναι επίσης, η παροχή πληροφοριών από τους γονείς στους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, προκειμένου οι τελευταίοι να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, αλλά και για να κρατούν την οικογένεια ενήμερη ως προς την πρόοδο του παιδιού. Στο τέταρτο βήμα του εν λόγω μοντέλου ανήκει η σύνοψη και επανεξέταση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει ανακεφαλαίωση των όσων συζητήθηκαν και αποφασίστηκαν.

Τα γραπτά μηνύματα αποτελούν μία ακόμη αποδεκτή μέθοδο επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς, όχι όμως και απόλυτα αποτελεσματική όταν χρησιμοποιείται μεμονωμένα. (Heward, 2011). Μολονότι τα γραπτά μηνύματα έχουν μεγάλη χρηστική αξία, αυτή η μέθοδος επικοινωνίας είναι περιορισμένης εμβέλειας, εφόσον ο γονέας δεν μπορεί εύκολα να κοινοποιήσει το δικό του μήνυμα και συνεπώς δεν αφήνει μεγάλο περιθώριο αμφίδρομης σχέσης μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Γκούσια-Ρίζου, 2006).

Η απλούστερη μορφή γραπτής επικοινωνίας είναι τα ευχάριστα γράμματα και τα γράμματα ειδικών επιτευγμάτων, τα οποία προωθούνται από τον εκπαιδευτικό στους γονείς μέσω των μαθητών προκειμένου να τους ενημερώσει για κάποιο επίτευγμα του παιδιού του στο σχολείο. Άλλος τύπος γραπτής επικοινωνίας, ο οποίος μάλιστα προσδίδει στην επικοινωνία έναν πιο αμφίδρομο χαρακτήρα, είναι τα έντυπα διπλής αναφοράς σπιτιού και σχολείου και τα σημειωματάρια διαλόγου μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού. Στην κατηγορία της γραπτής επικοινωνίας συγκαταλέγονται ακόμη τα

συμβόλαια σπιτιού-σχολείου που ορίζουν το έπαθλο των παιδιών ανάλογα με τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του. Τέλος, υπάρχει η επιλογή επικοινωνίας μέσω δελτίων ή μέσω της ιστοσελίδας της τάξης, η οποία επιτρέπει την παράθεση λεπτομερών πληροφοριών, αλλά αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία (Heward, 2011).

Μία εύστοχη απόπειρα προσέγγισης των γονέων από τη μεριά του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να είναι η διεξαγωγή μιας συνάντησης δια ζώσης στην αίθουσα διδασκαλίας (Heward, 2011). Η συνάντηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί ένα μήνα μετά την έναρξη του σχολικού έτους. Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια του να παρουσιάσει στους γονείς το κλίμα που επικρατεί στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να παρουσιάσει ένα ολιγόλεπτο βίντεο από τη σχολική ώρα εργασίας στην τάξη. Οι γονείς θα αισθανθούν κατ' αυτό τον τρόπο συνδεδεμένοι με όσα γίνονται στο σχολείο και θα έχουν την ευκαιρία μέσα από συζητήσεις να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον νιώθοντας μέλη μιας ευρύτερης ομάδας.

Οι συζητήσεις θα επικεντρώνονται σε θέματα που απασχολούν τα παιδιά τους και οι ίδιοι, δεχόμενοι αμφίδρομες επιρροές, θα νιώσουν εντονότερη την επιθυμία ενασχόλησης με αυτά. Η συνάντηση θα πρέπει να έχει εξαρχής φανερά κοινωνικό και όχι επαγγελματικό χαρακτήρα και οι προσκλήσεις που θα σταλούν να είναι προσωπικές, ώστε οι γονείς να παραστούν όντας θετικά διακείμενοι (Γκούσια-Ρίζου, 2006). Τέλος, ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να μην κάθεται πίσω από την έδρα, αλλά ούτε και οι γονείς σε χαμηλά καθίσματα, ώστε να είναι έκδηλο το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και να αίρονται όλα τα πιθανά εμπόδια (Heward, 2011).

Στοχεύοντας στη διαμόρφωση μιας αμοιβαίας και απρόσκοπτης συνεργασίας που θα αποδώσει τα μέγιστα με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού, ο εκπαιδευτικός οφείλει να θέσει τις βάσεις από την αρχή του σχολικού έτους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της σύνταξης μίας επιστολής καλωσορίσματος προς τους γονείς, η οποία θα προωθηθεί μέσω των παιδιών σε αυτούς.

Στην επιστολή καλωσορίσματος ο εκπαιδευτικός μπορεί να παραθέσει τις σκέψεις του για την επικείμενη σχολική χρονιά, ένα συνοπτικό βιογραφικό σημείωμα ώστε να συστηθεί σε ένα πρώτο στάδιο στους γονείς και τα προσωπικά του στοιχεία επικοινωνίας (τηλέφωνο, e-mail, ημέρες και ώρες γραφείου). Η επιστολή αυτή θα πρέπει να έχει φιλικό χαρακτήρα και το ύφος να μην είναι αυστηρό και να μην παραπέμπει σε επίσημη επιστολή. Θα πρέπει να είναι επομένως γραμμένη σε

απλή και σαφή γλώσσα και να μην περιλαμβάνεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική ορολογία. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει στην επιστολή αυτή τη φιλοσοφία του ως προς τις εργασίες που θα έχουν οι μαθητές για το σπίτι και για τους κανόνες της τάξης.

Το κείμενο αυτό θα αποτελέσει αρωγό στην εκπαιδευτική διαδικασία καθ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς , καθώς οι γονείς θα έχουν πάντα στη διάθεση τους έναν οδηγό, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα παραπέμπουν τους γονείς εκεί εξοικονομώντας χρόνο και δυνάμεις. Η επιστολή πρέπει να αποστέλλεται στους γονείς έγκαιρα ώστε να υπάρχει αρκετός χρόνος να απαντήσουν. Με το να θέσει ο εκπαιδευτικός στενά χρονικά περιθώρια δείχνει πως είτε αδυνατεί να οργανώσει σωστά το χρόνο του, είτε υποτιμά τις ασχολίες των άλλων.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταστήσει σαφές εάν περιμένει από τους γονείς απάντηση στην επιστολή του και αν ναι, να διευκρινίσει τον τρόπο με τον οποίο περιμένει την απάντησή τους (τηλεφώνημα, e-mail, επιστολή) (Γκούσια-Ρίζου, 2006).

5. Εκπαιδευτική αντιμετώπιση

5.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Εξίσου σημαντικό με τον ρόλο της οικογένειας, είναι και εκείνος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει πρωτίστως να διακρίνεται από δημιουργικότητα και να διακατέχεται από υπομονή. Ο ίδιος θα πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση ούτως ώστε να έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει πέρα από την μαθησιακή δυσκολία αυτή καθ' εαυτή, όλα τα ενδεχόμενα προβλήματα που τη συνοδεύουν, όπως είναι η απουσία ενδιαφέροντος και η εκδήλωση άρνησης από τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος καταβάλλει προσπάθεια να προσαρμοστεί στις επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος, Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να διαμορφώνει ένα πρόγραμμα θέτοντας ιεραρχικούς και δομημένους στόχους (Τσεσμελή, 2014).

Για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διαμορφωμένου με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις όχι μόνο για να το σχεδιάσει, αλλά και να το θέσει σε εφαρμογή (Λιβανίου, 2004).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που απευθύνεται σε μία τάξη με πολυμορφία εντός της οποίας υπάρχουν και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα- Μέρτικα, 2010):

- Να βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές προωθώντας την ενεργό συμμετοχή
- Να προσπαθεί να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών προκειμένου οι ίδιοι να είναι συγκεντρωμένοι στο μάθημα
- Να αποσαφηνίζει τα ερωτήματα που τους θέτει, να τα επαναλαμβάνει και να τα επαναδιατυπώνει με πιο απλό τρόπο όταν χρειάζεται
- Να παρέχει κατά κύριο λόγο προφορικές οδηγίες και όποτε είναι εφικτό να τις οπτικοποιεί
- Να ελέγχει και να αξιοποιεί το ειδικό μαθησιακό υλικό

- Να κάνει σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και να ανατρέχει σε αυτές προκειμένου να ελέγξει εάν ο μαθητής τις έχει εμπεδώσει
- Να θέτει χρονικά περιθώρια για τη μελέτη και την παράδοση των εργασιών
- Να παρουσιάζει περιληπτικά του νόημα ενός κειμένου ή να το μαγνητοφωνεί
- Να επισημαίνει τα βασικά σημεία της ύλης που δίδαξε
- Να αναθέτει στους μαθητές ομαδικές εργασίες
- Να ενισχύει θετικά την προσπάθεια του μαθητή επιβραβεύοντας τον
- Να παραβλέπει τις αποτυχίες του μαθητή
- Να σχηματοποιεί την ύλη, να την παρουσιάζει με σχεδιαγράμματα και εικόνες
- Να παρέχει κατευθυντήριες οδηγίες ως προς την οργάνωση της μελέτης
- Να προτιμά την προφορική από την γραπτή εξέταση
- Να απλοποιεί τις ασκήσεις δίνοντας τους τη μορφή ασκήσεων πολλαπλής επιλογής και σωστού ή λάθους
- Να ενισχύει το ηθικό και την αυτοπεποίθηση του μαθητή
- Να ενημερώνει, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με την οικογένεια του μαθητή.

Δεδομένων των συνακόλουθων προβλημάτων στον κοινωνικό τομέα με τα οποία έρχονται συχνά αντιμέτωποι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στρατηγικές για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός που προωθεί το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα εντός της σχολικής αίθουσας, αυτόματα υποσκάπτει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που βρίσκονται σε αυτή (Johnson & Johnson, 1991). Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες εργασίας με τον κοινωνικοποιητικό τους χαρακτήρα ως εκπαιδευτική μέθοδος εξαίρουν στα παιδιά το αίσθημα της θετικής αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Κανάκης, 2006). Τα μέλη που συνθέτουν την εκάστοτε ομάδα αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες και συνεργατικό πνεύμα και μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν από κοινού τα ενδεχόμενα προβλήματα (Webb, 2009). Παράλληλα, γίνονται αποδεκτές οι όποιες ιδιαιτερότητες στα πλαίσια του πνεύματος της συνεκπαίδευσης, καλλιεργείται η αμοιβαία εμπιστοσύνη και αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις. Η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους αναπτρώνει το ηθικό του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και του δίνει ώθηση να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες και συνάμα την ακαδημαϊκή του

πορεία έχοντας ως ισχυρό εφόδιο την αποδοχή των σημαντικών άλλων (Χρυσυφίδης, 2006).

Ο εκπαιδευτικός έχει επιπλέον στη διάθεση του πληθώρα δραστηριοτήτων τις οποίες δύναται να εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να προωθήσει και να καλλιεργήσει την κοινωνική μάθηση με έμμεσο τρόπο και όχι ως αυτοσκοπό. Στις ενδεικτικές δραστηριότητες προώθησης και ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων ανήκουν τα παιχνίδια ρόλων ή κανόνων, οι εργασίες σε ομάδες, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, οι κοινωνικές ιστορίες και το θεατρικό παιχνίδι που προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα πλαίσια της συνεργατικής, βιωματικής μάθησης (Mercer, 2000). Η φύση των δραστηριοτήτων αυτών αυξάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, εφόσον οι ίδιες δεν απαιτούν υψηλό επίπεδο παρέμβασης από πλευράς εκπαιδευτικού, παρά μόνο τον καθοδηγητικό του ρόλο. Πέρα από την επιλογή της κατάλληλης δραστηριότητας, αποσκοπώντας σε επιτυχή παρέμβαση με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ο εκπαιδευτικός καλείται να προβεί σε τροποποιήσεις του περιβάλλοντος, φυσικού και κοινωνικού, για την ευόδωση της εφαρμογής των κοινωνικών δεξιοτήτων εντός αυτού (McConnel, 2002).

5.2. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Μέχρι και πριν από μερικά χρόνια η διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν σχεδόν αποκλειστικά εστιασμένη στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων τους σε βασικές δεξιότητες και στη διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν σε επίπεδο μάθησης, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να στερούνται ευκαιριών έκφρασης, εκμάθησης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και πρόσβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης (Heward, 2011).

Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια έχουν συντελεστεί καίριες αλλαγές στην εκπαιδευτική προσέγγιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η εστίαση μετατοπίστηκε από την προσπάθεια ενίσχυσης των τομέων στον οποίο παρουσιάζονται τα ελλείμματα στην παροχή πρόσβασης και ευκαιριών επιτυχίας στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Για να καταστεί αυτό εφικτό, οι εκπαιδευτική

γενικής και ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να στηρίζουν τη διδασκαλία τους στις έξι ακόλουθες αρχές που καθιστούν τον διδακτικό σχεδιασμό πιο αποτελεσματικό (Kame' enui et al., 2007):

- Μεγάλες Ιδέες: υψηλής ποιότητας έννοιες, κανόνες, στρατηγικές ή ευρετικές που διευκολύνουν την ευρύτερη απόκτηση γνώσεων
- Καταφανείς στρατηγικές: Ακολουθίες διδακτικών γεγονότων και πράξεων του δασκάλου που καθιστούν σαφή τα βήματα της μάθησης. Γίνονται καταφανείς μέσω της χρήσης οπτικών χαρτών ή μοντέλων, λεκτικών οδηγιών, ολοκληρωμένων και ξεκάθαρων εξηγήσεων
- Διαμεσολαβούμενη φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης: Προσωρινή υποστήριξη των μαθητών για την εκμάθηση νέας ύλης, η οποία όμως εξασθενεί με το πέρασμα του χρόνου.
- Στρατηγική Ενσωμάτωση: Προσεκτική εξέταση και ακολουθία της διδασκαλίας που δείχνει τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης
- Οργάνωση παλαιότερων γνώσεων: Συναφείς γνώσεις τοποθετημένες αποτελεσματικά σε ακολουθία, τις οποίες πρέπει ήδη να διαθέτουν οι μαθητές προκειμένου να κατακτήσουν νέες γνώσεις
- Συνεκτική επανάληψη: Ακολουθία και πρόγραμμα παροχής ευκαιριών στους μαθητές για να εφαρμόσουν τη νέα γνώση και να αποκτήσουν ευχέρεια στη χρήση της. Η επανάληψη θα πρέπει να είναι επαρκής, ομοιόμορφα κατανομημένη, συσσωρευτική και ποικίλη.

5.3. Ενδεικτικές πρακτικές για μαθητές β' και γ' δημοτικού

Πολλοί μαθητές στη β' και γ' τάξη του δημοτικού δυσκολεύονται να οργανώσουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν, έχουν περιορισμένα αποθέματα προγενέστερων γνώσεων σε αρκετές από τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και πολλές φορές δεν προσεγγίζουν τα μαθησιακά έργα με αποτελεσματικούς και επαρκείς τρόπους. Μία από τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές για την εκπαίδευση μαθητών στις πρώτες τάξεις του

δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα στη β' και γ' δημοτικού είναι η σαφής διδασκαλία. Πρόκειται για τη μη αμφίσημη, σαφή και άμεση διδασκαλία γνώσεων- στόχων ή δεξιοτήτων (Arrasmith, 2003). Οι μαθητές βλέπουν τι πρέπει να κάνουν, έχουν συχνές ευκαιρίες εξάσκησης με ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού και ευκαιρίες για μετέπειτα εφαρμογή των όσων έχουν μάθει (Bulgren, 2006). Σύμφωνα με τις αρχές της σαφούς διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόσει τις ακόλουθες πρακτικές (Heward, 2011):

- Ξεκίνημα του μαθήματος με τις διορθώσεις της μελέτης της προηγούμενης ημέρας και με πραγματοποίηση ανασκόπησης των όσων διδάχθηκαν σε προηγούμενα μαθήματα οι μαθητές
- Περιγραφή των στόχων του μαθήματος της ημέρας
- Παρουσίαση του νέου υλικού σε μικρά βήματα με ταυτόχρονη παροχή ξεκάθαρων και λεπτομερών εξηγήσεων των δεξιοτήτων προς εκμάθηση και έλεγχο του βαθμού κατανόησης μέσα από στρατηγικές ερωτήσεις
- Παροχή επαναλαμβανόμενων ευκαιριών ενεργητικής εξάσκησης και ανατροφοδότησης σχετικά με την επίδοσή τους (καθοδηγούμενη εξάσκηση)
- Τακτικός έλεγχος της μάθησης μέσα από ποικίλες ασκήσεις
- Παροχή ευκαιριών εξάσκησης μέχρι να εφαρμόσουν οι μαθητές τις δεξιότητες ανεξάρτητα και με ευχέρεια
- Πραγματοποίηση ανασκόπησης του μαθήματος της προηγούμενης εβδομάδας στην αρχή κάθε νέας εβδομάδας
- Πραγματοποίηση ανασκόπησης όσων έχουν διδαχθεί οι μαθητές τις τελευταίες τέσσερις εβδομάδες κάθε τέλος του μήνα.

Οι πρακτικές σαφούς διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς μέσα από την εφαρμογή τους ο εκπαιδευτικός καθιστά σαφή τη σύνδεση μεταξύ της κατάκτησης των εκάστοτε γνώσεων και δεξιοτήτων με την εφαρμογή τους και δεν αφήνει τον μαθητή να ανακαλύψει μόνος του τη σύνδεση αυτή με τυχαίο τρόπο (Fuchs & Fuchs, 2001).

Οι ενισχύσεις περιεχομένου είναι μία ακόμα πρακτική που ενδείκνυται για μαθητές της β' και γ' δημοτικού, οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Πρόκειται για έναν γενικό όρο που αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα τεχνικών τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν την οργάνωση και μετάδοση

στους μαθητές του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος προκειμένου να αποκτήσουν σε αυτό όσο το δυνατόν καλύτερη πρόσβαση, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να κατανοούν και να συγκρατούν τις παρεχόμενες γνώσεις. Υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά είδη ενισχύσεις του περιεχομένου, τα οποία θεωρούνται κατάλληλα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά είναι τα εξής (Heward, 2011):

- Διαγράμματα οργάνωσης: Τα διαγράμματα οργάνωσης είναι οπτικο-χωρικές διευθετήσεις των πληροφοριών που περιέχουν λέξεις ή έννοιες συνδεδεμένες γραφικά, οι οποίες διευκολύνουν το μαθητή να κατανοήσει θεμελιώδεις ιεραρχικές, συγκριτικές και διαδοχικές σχέσεις (Ives, 2007).
- Καθοδηγούμενες σημειώσεις: πρόκειται για φυλλάδια που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός και μοιράζει στους μαθητές προκειμένου να τους παρουσιάσουν σχεδιαγραμματικά το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι καθοδηγούμενες σημειώσεις είναι ιδιαίτερα βοηθητικές στην περίπτωση των παιδιών της γ' δημοτικού που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το θεωρητικό μάθημα της ιστορίας. Στα φυλλάδια αυτά καταγράφονται τα βασικά σημεία του μαθήματος και οι λέξεις-κλειδιά.
- Στρατηγικές μάθησης: αφορούν στην προσέγγιση ενός μαθησιακού έργου από ένα άτομο. Μία στρατηγική μάθησης σχετίζεται με τον τρόπο σκέψης και δράσης ενός ατόμου κατά τον σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση της επίδοσης σε ένα έργο και των αποτελεσμάτων της.
- Μνημονικές στρατηγικές: Σύμφωνα με τους Brigham και Brigham (2001) οι στρατηγικές ενίσχυσης της μνήμης, αποκαλούμενες και ως μνημονικές τεχνικές συμβάλλουν στην ανάκληση συγκεκριμένης ακαδημαϊκής ύλη. Παράλληλα, συνδυάζουν την ειδική παρουσίαση πληροφοριών με σαφείς μεθόδους ανάκλησης και αξιοποιούνται προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να θυμηθούν μεγαλύτερες ποσότητες μη οικείων πληροφοριών ή να κάνουν τη σύνδεση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες έννοιες. Τρεις από τις πιο διαδεδομένες μνημονικές στρατηγικές που εφαρμόζονται αρκετά συχνά από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι οι στρατηγικές γραμμάτων, η μέθοδος της λέξης -κλειδιού και η μέθοδος του κρεμάστρου (Heward, 2011).

5.4. Ενδεικτικές δραστηριότητες για μαθητές β' και γ' δημοτικού

Πληθώρα δραστηριοτήτων μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές της β' και γ' δημοτικού που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ενισχύοντας τους τομείς στους οποίους παρουσιάζονται τα ελλείμματα. Αποσκοπώντας στη βελτίωση της αναγνωστικής του ικανότητας μπορεί να αξιοποιήσει ορισμένες από τις εξής δραστηριότητες:

- Εξάσκηση στη φωνολογική ενημερότητα με δραστηριότητες τύπου “βρες τις λέξεις που αρχίζουν από ... (γράμμα)”, “βρες όσες λέξεις αρχίζουν από ... (συλλαβή)”, “βρες όσες λέξεις έχουν μέσα ... (γράμμα/ γράμματα)”
- Παιχνίδια αντιστοίχισης με κάρτες κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων με διαφορετικά χρώματα
- Ανάγνωση ψευδολέξεων
- Ανάγνωση προτάσεων σε καρτέλες με ολόένα και μικρότερο μέγεθος γραμματοσειράς
- Ανάγνωση κειμένων από τα οποία απουσιάζουν λέξεις για την ανάπτυξη της διαίσθησης κατά την ανάγνωση
- Δημιουργία λίστας με παρώνυμες, τονικά παρώνυμες και ομόηχες λέξεις
- Συνεργατική ανάγνωση (εναλλάξ) (Γκονέλα & Ρηγοπούλου, 2016)
- Αντιστοίχιση λέξεων με ίδια ή αντίθετη σημασία
- Τοποθέτηση λέξεων στη σωστή σειρά προκειμένου να σχηματιστεί πρόταση με νόημα
- Εντοπισμός και απαλοιφή της λέξης που δεν ταιριάζει σημασιολογικά σε μία ομάδα σημασιολογικά συγγενών λέξεων (Υφαντή, 2005).

Για τις δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία ενδείκνυνται δραστηριότητες, όπως οι ακόλουθες:

- Πολυαισθητηριακή διδασκαλία γραμμάτων

- Διδασκαλία συλλαβών ως ολοτήτων και εντοπισμός τους σε λέξεις, προτάσεις και παραγράφους.
 - Αντιγραφή προτάσεων και στη συνέχεια γραφή των ίδιων προτάσεων με υπαγόρευση
 - Δημιουργία καταλόγων με λέξεις κατά ομάδες, π.χ. ρήματα σε -αίνω
 - Δημιουργία λίστα με παράγωγα και σύνθετα ή με οικογένειες λέξεων (Γκονέλα & Ρηγοπούλου, 2016).
 - Ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό ενός κειμένου κατά την οποία ο μαθητής καλείται να του λέει μία συνθηματική φράση (π.χ. στοπ) κάθε φορά που διαβάζει μία λέξη που ξεκινά από ντ ή από όποιο γράμμα/συλλαβή έχει εξαρχής οριστεί
 - Παρουσίαση γραμματικών κανόνων και παροχή στο μαθητή καταλόγου με λέξεις στις οποίες καλείται κάθε φορά να εφαρμόσει τους κανόνες που διδάχθηκε συμπληρώνοντας το κενό με το σωστό γράμμα
 - Παροχή στο παιδί εικόνων προκειμένου να περιγράψει γραπτώς αυτό που η εκάστοτε εικόνα απεικονίζει (Πόρποδας & Υφαντή, 2005)
- .1 Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στα μαθηματικά οι ακόλουθες δραστηριότητες μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων του μαθητή:
- Παροχή στον μαθητή καρτελών με πράξεις και καρτέλες με αριθμούς. Ο μαθητής καλείται να συνδυάσει την κάθε καρτέλα με πράξη με εκείνη στην οποία αναγράφεται το σωστό αποτέλεσμα (Καζαντζής, 2004).
 - Διατύπωση των προβλημάτων με απλό και οικείο λεξιλόγιο και παροχή προφορικής καθοδήγησης κατά την επίλυση του
 - Το θέμα των μαθηματικών προβλημάτων να προσιδιάζει σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας τις οποίες θα μπορούσε να βιώσει ο μαθητής
 - Παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου της εκάστοτε ενότητας που πρόκειται να διδαχθεί ο μαθητής προκειμένου να μην προκύψει σύγχυση κατά την χρήση νέων όρων. π.χ. παρουσίαση της έννοιας των κλασμάτων ως το κομμάτι από ένα σύνολο με σχηματική παρουσίαση και οπτικό υλικό (Γκονέλα & Ρηγοπούλου, 2016).

Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως η πληθώρα ορισμών που έχουν προταθεί αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, καθένας από τους οποίους λαμβάνει υπόψιν διαφορετικά συστατικά και κριτήρια, δυσχεραίνει τη διαδικασία αποσαφήνισης του όρου. Σε γενικές γραμμές, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν αναμφισβήτητα τη μεγαλύτερη από όλες τις κατηγορίες της ειδικής αγωγής, καθώς σε αυτήν υπάγεται πλήθος μαθητών, οι οποίοι λαμβάνουν τη διάγνωση αυτή στις αρχές συνήθως της σχολικής τους ζωής.

Πρόκειται για τα παιδιά εκείνα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, προβλήματα ανάγνωσης, ελλείμματα στην ορθογραφία και έχουν χαμηλότερη επίδοση από τα παιδιά με τυπική επίδοση σε κάθε είδος αριθμητικού προβλήματος και υπολογισμών. Συχνά οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται από άλλα προβλήματα κοινωνικής ή συναισθηματικής φύσης που παρακωλύουν την υγιή κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού.

Για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επιτακτική κρίνεται η ανάγκη έγκαιρης αξιολόγησης και διάγνωσης προκειμένου να διαμορφωθεί το συντομότερο δυνατό ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαχείρισης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών για να διευκολυνθεί η ακαδημαϊκή τους πορεία. Για το σκοπό αυτό, τόσο οι γονείς, όσο και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει την αναγκαία υποστήριξη προκειμένου μάλιστα να προκύψουν τα μέγιστα δυνατά ακαδημαϊκά οφέλη και να εξαλειφθούν ενδεχόμενα αρνητικά αισθήματα μειονεξίας που πλήττουν την ψυχολογία των παιδιών. Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συνιστά ένα λεπτό ζήτημα που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή κυρίως από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και από την οικογένεια του παιδιού, δεδομένων των προκλήσεων που αναδύονται. Όταν η επικοινωνία αυτή πληροί τις προϋποθέσεις μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα και να λειτουργήσει καταλυτικά στη σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού αποφέροντας υγιή ψυχολογική εξέλιξη, καλή συμπεριφορά και δυνατές επιδόσεις.

Μέσα από την κατάλληλη εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα πρώτα βήματα της σχολικής τους πορείας και δη στη δεύτερα και τρίτη δημοτικού, τίθενται τα θεμέλια για μία επιτυχημένη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία, εφόσον το παιδί θα έχει κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες που προβλέπεται να κατακτήσει ένα παιδί στην ηλικία αυτή. Η εμπλοκή του σε ενδεικτικές δραστηριότητες ενίσχυσης των τομέων στους οποίους το παιδί παρουσιάζει ελλείμματα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα επωφελής.

Καταλήγοντας, προτείνεται η ευαισθητοποίηση προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφενός από την εκπαιδευτική κοινότητα και αφετέρου από το οικογενειακό περιβάλλον προκειμένου μέσα από την περαιτέρω έρευνα και τη διαρκή υποστήριξη του οικείου περιβάλλοντος να ξεπεραστούν ευκολότερα οι δυσκολίες και διευκολυνθεί η ακαδημαϊκή και όχι μόνο πορεία των παιδιών αυτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Achenbach, T. M., Howell, E.T., Quey, H.C. & Conners, C.K. (1991). National Survey of problems and competencies among four and sixteen- year- olds: Parent's reports for normative and clinical sample. Monographs of the Society for Research in Child Development, 56.

Arrasmith, D. (2003). Definition of explicit instruction and systemic curriculum. Available at: <https://www.studydog.com/>

Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. Boston: M.A(5th.).

Brigham, R. & Brigham, M. (2001). *Current practice alerts: Mnemonic instruction*. Reston, VA: Division for Learning Disabilities and Division for Research of the Council for Exceptional Children.

Bulgren, J. A. (2006). Integrated content enhancement routines: Responding to the needs of adolescents with disabilities in rogorow inclusive secondary content classes. *Teachnig Exceptional Children*, 38 (6), 54- 58.

Burns, G.L., Boe, B., Walsh, J.A., Sommers-Flanagan, R., & Teegarden, L.A (2001). A confirmatory factor analysis on the DSM-IV ADHD and ODD symptoms: What is the best model for the organization of these symptoms? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 339-349.

Campbell, J. R., Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research & Evaluation, 13*, 501-519.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame' enui, E. J., Traver, S. G. & Jongjohann, K. (2006). Teaching struggling and at risk readers: A direct instruction approach. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal, 91*, 291-305.

Erath, S.A., Flanagan, K.S., Bierman, K. L., & Tu, K. M. (2010). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents. *Journal of applied developmental psychology, 31*, 15-26.

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 85–95. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00010>

Greenwood, G. & Hickman, C. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal, 91*(3), 279-288.

Gregory, R. J. (2004). *Psychological testing: History, principles, and applications*. Allyn & Bacon.

Guralnick, M. J., Connor, R.T., Neville, B & Hammond, M.A. (2006). Promoting the peer related social development of young children with developmental delays:

effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 11, 336-356.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 120–124.

Hanco, G. (2001). *Increasing competence through collaborative problem solving*. London: Cromwell Press.

Herbert, M. (1998), *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Ιωάννης Παρασκευόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μία Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

Ives, B. (2007). Graphic organizers applied to secondary algebra instruction for students with learning disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 110- 118.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Judd, J. S. (2012). *Learning Disabilities Sourcebook*. Omnigraphics Inc.

Kame' enui, E. J., Carnine, D. W. & Dixon, R. C. (2007). Introduction. In M. D. Coyne, E. J. Kame' enui & D. W. Carnine (Eds.), *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (3rd ed., p. 10). Pearson Education, Inc, Upper Saddle River, NJ.

Kirk, S. A. & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 26, 73–78.

Kroth, R.L., & Edge, D. (2007). Communicating with parents and families of exceptional children (4th ed.). Denver:Love.

Machek, G. R. & Nelson, J. M. (2007). How should reading disabilities be operationalized? A survey of practicing school psychologists. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 147- 157.

McConnell, S. R. (2002). Interventions To Facilitate Social Interaction for Young Children with Autism: Review of Available Research and Recommendations for Educational Intervention and Future Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372. doi: 10.1023/A:1020537805154

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μ. Παπαδοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

National Advisory Committee on Handicapped Children (1967). *First Annual Report*. Washington, DC: Office of Education.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). Learning disabilities and the preschool child, *Asha*, 29, 35-38.

Nayebi, C.J. (2015). Το υπερκινητικό παιδί: 90 απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα για εκπαιδευτικούς και γονείς. (Ν. Χρηστάκης, Μετάφρ.) Αθήνα: Πατάκη.

U.S. Office of Special Education Programs (2007). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) data*. Washington, DC: Author, Available at: <http://www.ideadata.org/PartBdata.asp>

Pierangelo, R. A. & Giuliani, G. A. (2004). *Learning Disabilities: A practical approach to foundations, assessments diagnosis and teaching*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Pumfrey, P. D. & Reason, R. (1998). *Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges and responses*. London and New York: Routledge.

Schaffer, R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.

Shapiro, R.L. & Zinner, J. (1990). The family group as a single psychic entity: Implications for acting out in adolescence. In J.S. Scharff (Ed.), *Foundations of object relations family therapy* (pp. 187-202). NJ:Jason Aronson.

Siegel, L. S. & Lipka, O. (2008). The Definition of Learning Disabilities: Who is the Individual with Learning Disabilities? *The SAGE Handbook of dyslexia*, 290-307. London: Sage.

Slavin, R. E., (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*. (Κ.Μ. Κόκκινος, Επιμ.) (Λ. Εκκεκάκη, Μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stiggins, R. J. & Chappuis, J. (2012). *An introduction to student-involved assessment for learning*. Boston: Pearson.

Stoll, S. L. (1990). Family Factors Associated with Academic Progress for Children with learning Disabilities, *Elementary School Guidance & Counseling*, 24, 200-204.

Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*: (79), 1 –28. doi:10.1348/000709908X380772

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία, Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Βλάχος Φ. (2010). *Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. Προσκεκλημένη ομιλία, Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής: 15-18 Απριλίου 2010.*

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκονέλα, Ε. & Ρηγοπούλου, Τ. (2016). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/sgiannakis/MATHISIAKESDYSKOLIES.pdf>

Γκούσια-Ρίζου, Μ., (2006). *Σχολική Πραγματικότητα. Πώς να αντιμετωπίσετε με επιτυχία τις δυσκολίες στην τάξη*. Αθήνα: Λιβάνη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαι- δευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2008). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρίες, στο Φτιάκα, Ε. (Επιμ. έκδ.) Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Θεοδωρίδου, Ζ. (2008). Ζώντας με το πρόβλημα(2.). Στο Α. Καλοβασίτου (επιμ.), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών-γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες (281-286). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Εργαστήριο Κλινικής Νευροφυσιολογίας Α.Π.Θ.

Καζαντζής, Ι. (2004). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Κάκουρος, Ε. (2001). *Το Υπερκινητικό Παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανάκης, Ι. (2006). *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Τυπωθήτω: Αθήνα.

Καραπέτσας, Α.Β. & Χατζηευφραιμίδου, Δ.Α. (2009). Το σύνδρομο των μη γλωσσικών μαθησιακών δυσκολιών. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών (ειδικό τεύχος αφιέρωμα στη Νευροψυχολογία), 5-39.

Καμπανάρου, Μ. (2007). Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Κουμπιάς, Λ., & Γιαβρίμης, Π., (2001). Ψυχολογική αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας, μαθησιακών δυσκολιών, προβλημάτων συμπεριφοράς και νοητικής

ικανότητας πέντε παιδιών με διαταραχή ανάγνωσης. Επιστ. Περιοδικό, τόμος 13. Θέματα Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Π.Ε.Σ.Ε.Α.

Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες: Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση*. Αθήνα.

Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

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

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

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

Μάτη – Ζήση, Ε. (2004) Σχολικό-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Καλαντζή – Ασίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σσ 161-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτη, Δ. (1999). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Μέττα, & Σκορδιαλός (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 707-720.

Μιχαηλίδης, Θ.Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία: Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου Σ., (2000), Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : τι και γιατί: Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδομαρκάκης, Γ., Γκονέλα, Ε. & Παπαδοπούλου, Β. (2011). Οδηγός ανίχνευσης, διάγνωσης και αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών για τη Β/βάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:
http://users.sch.gr/adamantiaf/Post/anixnefsi_mathisiakon_diskolion.pdf

Πολυχρόνη, Φ. (2011) *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία, Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία: Η Ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου* (ψυχολογική θεώρηση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας Κ.Δ., (2003), *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ

Πυργιωτάκης, Ι., (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια*. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση, Αθήνα: Άτραπος.

Συμεού, Λ. (2002). *Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής*. Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (Το μ.1), σσ. 263-273.

Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. Π., (2001). *Δυσλεξία και σχολείο: εμπειρία ενός αιώνα*. ΑΘΗΝΑ: Εκδόσεις Gutenberg.

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τρίγκα - Μέρτικα Ε. Δ., (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Τσαμπαρλή, Α. (2011). Οικογένεια και μαθησιακές δυσκολίες, στο Τάνταρος, Σ. (2011) (Επιμ. Έκδ.). *Δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

Υφαντή, Κ. (2005). Ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (σσ. 121-214). Στο: *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου* (επιμέλεια Κ.Δ. Πόρποδας). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα, 2005.

Φλωράτου, Μ. Μ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Εκδόσεις: Οδυσσέας

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσαφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.