



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η συνειδητοποίηση των προβλημάτων των παιδιών στη**

**πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

POST GRADUATE THESIS

**Awareness of children's problems in primary education**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

**Ανδριάνα Κορρέ**

Andriana Korre

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Πέτρος Καρκαλούσος**

Peter Karkalousos

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2021



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **Awareness of children's problems in primary education**

NAME OF STUDENT

Andriana Korre

Registration Number

17/021

Dianaki\_k@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

Peter Karkalousos

SECOND SUPERVISOR

Varvara Sopidou

AIGALEO 2021



## Δήλωση εργασίας μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ανδριάνα Κορρέ του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου 17021 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγικό Τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 31/09/2021 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

Ανδριάνα Κορρέ



## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Α΄ επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, καθηγητή του τμήματος Βιοϊατρικών Επιστημών, Δρ. Πέτρο Καρκαλούσο, για την εμπιστοσύνη και την καθοδήγηση που μου προσέφερε με τις αναλυτικές του οδηγίες για το κάθε στάδιο της συγγραφής της διπλωματικής μου προκειμένου να υλοποιηθεί.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την κ. Δελή, καθηγήτρια «Σχεδιασμός & Υλοποίηση προγραμμάτων με τη Μέθοδο των Σχεδίων Εργασίας (Project) για την πολύτιμη βοήθειά της κατά την διάρκεια της έρευνά μου.

Καθώς και την Β΄ επιβλέποντα καθηγήτρια την κ. Βαρβάρα Σοπίδου για την άψογη συνεργασία μας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή και την υποστήριξή τους.



## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Σημαντικοί παράγοντες της αγωγής και της εκπαίδευσης των παιδιών είναι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία. Οι γονείς, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, εκπαιδεύουν τον μελλοντικό ενεργό πολίτη ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει σε όλα τα στάδια της ζωής του, είτε επαγγελματικά είτε κοινωνικά. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα σημαντικό γεγονός που απασχολεί εκπαιδευτικούς και γονείς, καθώς έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην κοινωνική όσο και στη σχολική τους επίδοση.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας διπλωματικής είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των γονέων για το πώς αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

**Μέθοδος:** Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης, η οποία βασίστηκε σε δύο ερωτηματολόγια: Ένα που απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συναντούν καθημερινά στις τάξεις τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία και, άλλο ένα, που απευθύνθηκε σε γονείς που έχουν παιδί στο οποίο διαπιστώθηκε κάποια μαθησιακή δυσκολία. Το δείγμα το αποτέλεσαν 195 εκπαιδευτικοί και 175 γονείς και η ανάλυση έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

**Αποτελέσματα:** Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό ενδεδειγμένες μεθόδους, όπως η εναλλαγή διδακτικού υλικού, η χρήση βοηθού και η ορθή επανάληψη, θέλοντας να τονίσουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τις καλές πρακτικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Σημαντικοί παράγοντες είναι η εξειδίκευση την ειδική αγωγή και η μεγάλη προϋπηρεσία. Καθοριστικός παράγοντας, ωστόσο, είναι και το φύλο ( $MO_{ανδρών} > MO_{γυναικών}$ ).

Από την άλλη πλευρά, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η οικογενειακή κατάσταση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις των γονέων γύρω από ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι απόφοιτοι τεχνικών σχολών εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ, ως προς την οικογενειακή κατάσταση, κυρίαρχη είναι η τάξη των διαζευγμένων γονέων.

**Συμπεράσματα:** Οι μαθησιακές δυσκολίες που χαρακτηρίζουν έναν μαθητή δεν εξαλείφονται καθολικά, αντιμετωπίζονται, όμως, τα συμπτώματά τους και τα ψυχολογικά προβλήματα που δημιουργούνται ως επακόλουθο της κατάστασης. Με ειδικές μεθόδους διδασκαλίας, ειδικές ασκήσεις και κατάλληλη οργάνωση της μελέτης τα παιδιά αυτά μαθαίνουν τρόπους να παρακάμπτουν τις δυσκολίες τους και βελτιώνονται σε αυτά που υστερούν. Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων, ωστόσο, καταλυτικός είναι ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** μαθησιακές δυσκολίες, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσλεξία





## Abstract

**Introduction:** Important factors in the education and training of children are the family, the school and the society. Parents, together with teachers, train the future active citizen so that they can cope with all stages of his life, whether professionally or socially.

Behavioral problems of children in the school environment is an important fact that concerns teachers and parents, as they have a negative impact on both their social and school performance.

**Purpose:** The purpose of this dissertation is to investigate the views of primary school teachers and parents on how they deal with the phenomenon of problematic behavior of children in the school environment.

**Method:** The research used the quantitative method of analysis, which was based on two questionnaires: One addressed to primary school teachers who meet daily in the classroom students with some kind of learning disability and, another, addressed to parents who have a child who has been diagnosed with a learning disability. The sample consisted of 195 teachers and 175 parents and the analysis was performed with the statistical program SPSS.

**Results:** Teachers largely use appropriate methods, such as alternating teaching materials, using an assistant and correct repetition, wanting to emphasize the imagination, creativity and good practical and social skills of children with learning disabilities. Important factors are the specialization, the special education and the long service. The determining factor, however, is also the sex (Men > Women).

On the other hand, the educational level of the parents and the marital status play an important role in the parents' perceptions around issues of children's learning difficulties. More specifically, secondary school graduates and technical school graduates have a higher average than higher education graduates, while, in terms of marital status, the class of divorced parents is predominant.

**Conclusions:** The learning difficulties that characterize a student are not completely eliminated, but their symptoms and the psychological problems that arise as a result of the situation are treated. With special teaching methods, special exercises and proper study organization, these children learn ways to overcome their difficulties and improve on those

that lag behind. For the most effective treatment of the above problems, however, the role of parents and primary school teachers is catalytic.

**Key-words:** learning difficulties, dyscalculia, dysgraphia, dyslexia

## Περιεχόμενα

Δήλωση εργασίας μεταπτυχιακής εργασίας .....	iv
Περίληψη.....	vii
Abstract .....	x
Πρόλογος.....	1
A. Θεωρητικό μέρος.....	2
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή .....	2
Κεφάλαιο 2: Μαθησιακές δυσκολίες.....	5
2.1 Προσδιορισμός του όρου .....	5
2.2 Ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	6
2.3 Χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες .....	8
2.4 Αίτια των μαθησιακών δυσκολιών.....	13
Κεφάλαιο 3: Εμπόδια των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαίδευση.....	16
3.1 Πρόγραμμα και παιδαγωγική .....	16
3.2 Ανεπαρκής εκπαίδευση και υποστήριξη από τους δασκάλους .....	17
3.3 Φυσικά εμπόδια .....	19
3.4 Σχολικός εκφοβισμός (bullying) .....	22
Κεφάλαιο 4: Παρεμβάσεις εντός του σχολικού πλαισίου .....	24
4.1 Αναγνώριση των ατομικών διαφορών.....	24
4.2 Αντιμετώπιση των αρνητικών συμπεριφορών .....	26
Κεφάλαιο 5: Ο ρόλος των κοινοτήτων και της οικογένειας.....	31
5.1 Ο ρόλος της κοινότητας.....	31
5.2 Ο ρόλος των οικογενειών .....	33
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	35
Κεφάλαιο 6: Σκοπός και στόχοι έρευνας .....	35
6.1 Σκοπός της έρευνας.....	35
6.2 Ερευνητικοί στόχοι.....	36
Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία έρευνας.....	38
7.1 Εισαγωγή .....	38
7.2 Φάσεις έρευνας.....	38
7.3 Ποσοτική έρευνα .....	39
7.4 Συλλογή δεδομένων και δείγμα.....	39
7.5 Ερωτηματολόγιο.....	40

7.6 Στατιστικές μέθοδοι .....	41
Κεφάλαιο 8 : Ανάλυση αποτελεσμάτων .....	42
8.1 Εισαγωγή .....	42
8.2 Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	42
8.2.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών .....	42
8.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	45
8.2.3 Διαφορές ως προς το φύλο .....	48
8.2.4 Συσχετίσεις .....	49
8.3 Γονείς .....	51
8.3.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γονέων .....	51
8.3.2 Απόψεις και αντιλήψεις γονέων .....	53
8.3.3 Διαφορές ως προς το φύλο .....	54
8.3.4 Διαφορές ως προς την ηλικιακή κατηγορία, την εκπαίδευση και την οικογενειακή κατάσταση .....	55
8.3.5 Συσχετίσεις .....	63
Κεφάλαιο 9: Συζήτηση.....	65
Κεφάλαιο 10 : Συμπεράσματα .....	67
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....	69
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	70
Oppenheim, A. (1992). <i>Questionnaire design, interviewing and attitude measurement</i> . London: Pinter. ....	77
Παράρτημα.....	82



## Πρόλογος

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αύξηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γεγονός που απασχολεί ολοένα και περισσότερο γονείς και εκπαιδευτικούς που αποτελούν σημαντικοί παράγοντες στην εξελικτική πορεία των παιδιών. Πρόκειται για αναπτυξιακή διαταραχή με ενδείξεις από τα πρώιμα στάδια της ζωής του παιδιού και γι' αυτό η πρόληψη και η αντιμετώπισή του συμβάλει σημαντικά στην σχολική και κοινωνική του επίδοση.

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των γονέων για το πως αντιμετωπίζουν τη προβληματική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον με τη χρήση ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή. Σκοπός της έρευνας λοιπόν ήταν να καταγραφούν οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες που ανιχνεύουν στους μαθητές και οι τρόποι αντιμετώπισής τους καθώς και οι αντιλήψεις των γονέων γύρω από τα ζητήματα της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών τους.

## A. Θεωρητικό μέρος

### Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Σε μια εποχή που η αντίληψη ότι η ατομική (σε προσωπικό επίπεδο) και η γενική (σε πληθυσμιακό και κρατικό ή παγκόσμιο επίπεδο) ανάπτυξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση, είναι κάτι περισσότερο από αναγκαίο να γίνουν οι ανάλογες και κατάλληλες προσπάθειες που θα μειώνουν στο ελάχιστο και, αν είναι δυνατόν, να εξαλείφουν κιόλας, τις περιπτώσεις εγκατάλειψης του σχολείου. Ιδιαίτερη έμφαση δε θα πρέπει να δοθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία έχει πρωτεύοντα ρόλο στην περαιτέρω πορεία ενός παιδιού στην εκπαίδευση, καθώς του διασφαλίζει τις βασικές δεξιότητες, συμπεριφορές και ικανότητες που χρειάζεται για την προσωπική του ανάπτυξη και, παράλληλα, θέτει τα θεμέλια για τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και το ανθρώπινο κεφάλαιο που απαιτείται για την εθνική ανάπτυξη (Bar-On, 2004).

Γι' αυτόν τον λόγο, θα πρέπει σε αυτό το στάδιο εκπαίδευσης να ληφθεί ειδική μέριμνα και να γίνει μια ολική προσέγγιση των προβλημάτων που την επηρεάζουν (την πρωτοβάθμια εκπαίδευση), δεδομένου ότι οι ικανότητες του εκάστοτε μαθητή δεν συνιστούν τον μοναδικό παράγοντα για την επιτυχία ή όχι σε αυτή. Ένα τέτοιο πρόβλημα που έχει αναγνωριστεί τα τελευταία χρόνια, είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες είναι πολύ συχνές στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς εδώ είναι το χρονικό σημείο που μπορούν να γίνουν αντιληπτές, γι' αυτό χρειάζονται πολλή φροντίδα και προσοχή σε αυτό το θέμα (Spreecht, 2004).

Οι μαθησιακές δυσκολίες στα παιδιά και στους εφήβους, οι οποίες αναφέρονται στην έλλειψη εκπαίδευσης στην ανάγνωση, στη γραφή ή τα μαθηματικά, σε σχέση με το γενικό IQ των παιδιών (Sadock et al, 2007), συνιστούν σημαντικό πρόβλημα, γιατί εμποδίζουν τα εν λόγω παιδιά να ανταγωνιστούν τους συνομηλίκους τους και, ως εκ τούτου, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση απέναντί τους, με αποτέλεσμ

α να επιδρά αρνητικά στην περαιτέρω εκπαιδευτική πορεία τους. Την ίδια στιγμή, το ίδιο αρνητικά επιδρά η συγκεκριμένη κατάσταση και στην ψυχολογία τους (χαμηλή αυτοπεποίθηση, αίσθημα απογοήτευσης κ.ο.κ.), γεγονός το οποίο τους απομακρύνει από την όποια προσπάθεια θα μπορούσαν να κάνουν για να ξεπεράσουν το πρόβλημα (Mahin et al, 2014).

Είναι, λοιπόν, χρήσιμο και απαραίτητο να γίνουν όσο το δυνατόν περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες είναι εφικτό, προκειμένου να εντοπιστεί η αιτία του προβλήματος



και έτσι να αντιμετωπιστεί με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα. Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των μαθησιακών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να ιδωθεί η κατεύθυνση που θα πρέπει να πάρουν οι προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Στο πρώτο, το θεωρητικό, θα επιχειρηθεί η σφαιρική ανάλυση του θέματος, όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία. Στο ερευνητικό, θα εξεταστεί το φαινόμενο μέσα από πραγματικά δεδομένα και την οπτική των εκπαιδευτικών και των γονέων που βρίσκονται αντιμέτωποι στην καθημερινότητά τους με μαθητές/τριες που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια και το ίδιο γίνεται και με το ερευνητικό.

Στο θεωρητικό μέρος, το πρώτο από αυτά συνιστά την αναγνώριση του αντικειμένου της εργασίας και ασχολείται με την ερμηνεία των όρων. Εμπεριέχει, παράλληλα, την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών, όπως γίνονται από την αρμόδια επιστημονική κοινότητα, τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών και τα αίτια τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαίδευση. Εδώ, συμπεριλαμβάνονται το πρόγραμμα και η παιδαγωγική, η ανεπαρκής εκπαίδευση και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, τα φυσικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ο στιγματισμός και το bullying που υφίστανται αυτά και τα συμπεριφορικά εμπόδια που δημιουργούνται ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης κατάστασης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύονται οι παρεμβάσεις που γίνονται εντός του σχολικού πλαισίου. Δηλαδή, η αναγνώριση των ατομικών διαφορών των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, η ανάπτυξη της ικανότητας του δασκάλου και η αντιμετώπιση των αρνητικών συμπεριφορών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την πρόληψη και την βελτίωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, δίνεται ο ρόλος των κοινοτήτων και της οικογένειας, χωριστά για την καθεμία κατηγορία, ώστε να καταγραφεί η οπτική των δύο μερών.

Στο ερευνητικό μέρος, το πρώτο κεφάλαιο είναι η αναλυτική παρουσίαση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, οι οποίοι οριοθετούν και τα ερευνητικά ερωτήματα, το

δεύτερο κεφάλαιο, είναι η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή όλα τα βήματα που έγιναν για τη διεξαγωγή της έρευνας, στο τρίτο, η ανάλυση των αποτελεσμάτων και, στο τέταρτο, η συζήτηση, δηλαδή, η σύγκριση με άλλες παρόμοιες έρευνες.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τα γενικά συμπεράσματα, όπως προκύπτουν από το σύνολο της εργασίας.

## Κεφάλαιο 2: Μαθησιακές δυσκολίες

### 2.1 Προσδιορισμός του όρου

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος ομπρέλα για ακαδημαϊκά προβλήματα διαφορετικής προέλευσης (Lenhard & Lenhard, 2013), τα οποία συμπεριλαμβάνουν την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά (Alahmadi & El Sayed El Keshky, 2019). Ο επίσημος ορισμός που δίνεται, χαρακτηρίζει μαθησιακές δυσκολίες την αξιολόγηση του ατόμου σε μεμονωμένα τυποποιημένα τεστ ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, με βαθμό σημαντικά χαμηλότερο του μέσου όρου για την ηλικία, την εκπαίδευση που βρίσκεται και το επίπεδο νοημοσύνης που διαθέτει το συγκεκριμένο άτομο (DSM-IV-TR, 2000). Πρόκειται, δηλαδή, με άλλα λόγια, για μία συνεχή και αναπτυσσόμενη κατάσταση που εμποδίζει κάποιον να απορροφήσει, να διατηρήσει και να επαναφέρει στη μνήμη του αυτό που μαθαίνει. Ωστόσο, μεγάλη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι, σε αυτόν τον όρο, δεν συμπεριλαμβάνονται μαθησιακά προβλήματα που είναι αποτέλεσμα κάποιας ενδεχόμενης οπτικής, ακουστικής ή κινητικής αναπηρίας, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή περιβαλλοντικής, πολιτιστικής ή οικονομικής μειονεξίας (Lerner, 2000). Αντίθετα, πρόκειται για προβλήματα που οφείλονται σε διαταραχή ή ανεπάρκεια οποιασδήποτε από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου (Ali & Rafi, 2016).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα συνηθισμένες στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επειδή αυτό είναι το στάδιο που μπορούν να αναγνωριστούν με ασφάλεια (Sprecht, 2004). Τα 10 σε κάθε 100 παιδιά σχολικής ηλικίας έχει αποδειχθεί ότι υποφέρουν από κάποιου είδους μαθησιακών δυσκολιών παγκοσμίως (Sakhuja, 2004), γι' αυτό απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή από την οικογένεια, την κοινότητα, τους κοινωνικούς κύκλους και, κυρίως, τους δασκάλους, γιατί αποτελούν τους ανθρώπους εκείνους που έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν με μεγάλα ποσοστά επιτυχίας την παρουσία κάποιας μαθησιακής δυσκολίας (Angramidis & Norwich, 2002).

Οι πιο συνηθισμένες μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσλεξία (πρόβλημα στην ανάγνωση), η δυσγραφία (πρόβλημα στη γραφή, την ορθογραφία, τον γραφικό χαρακτήρα), η δυσαριθμησία (πρόβλημα με τα μαθηματικά και την αριθμητική) και η δυσπραξία (κακή ισορροπία και συντονισμός των οφθαλμών) (Himalayan Times, 2009). Μαζί με αυτές ή

εξαιτίας αυτών, ωστόσο, εμφανίζεται και πλήθος άλλων προβλημάτων, που διαφέρουν βεβαίως από παιδί σε παιδί και έχουν να κάνουν με την αδυναμία να φτάσουν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους, τη μικρή διάρκεια προσοχής, την έλλειψη κινήτρου (Moothedath & Vgranda, 2015) και την επεξεργασία αισθητηριακών πληροφοριών, επειδή βλέπουν, ακούν και κατανοούν τα πράγματα διαφορετικά (Alahmadi & El Sayed El Keshky, 2019). Σε ένα πιο γενικό πλαίσιο, οι μαθησιακές δυσκολίες αυξάνουν τον κίνδυνο για την εμφάνιση άλλων προβλημάτων, όπως είναι το έλλειμμα συγκέντρωσης, η υπερκινητικότητα, οι επικοινωνιακές διαταραχές και η κατάθλιψη (Mahin et al, 2014).

## 2.2 Ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών

Η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι εξαρτώνται ως επί το πλείστον από τον απώτερο σκοπό που θέτουν οι επαγγελματίες υγείας για να τις εξετάσουν. Ένας από αυτούς τους τρόπους, χωρίς βεβαίως να είναι ο μοναδικός, έχει να κάνει με τον βαθμό IQ του εκάστοτε παιδιού που εμφανίζει κάποιο τέτοιο πρόβλημα. Όπως αποδεικνύεται στην πράξη, όμως, δεν πρόκειται και για τον πιο αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, γιατί οι μετρήσεις μπορεί να διαφέρουν κατά την εξέλιξη και ανάπτυξη του ατόμου, με αποτέλεσμα να δίνει αντίστοιχα λανθασμένα στοιχεία για τις δυνάμεις και τις ικανότητες αυτού. Για να μην δαιμονοποιούμε, ωστόσο, τον συγκεκριμένο τρόπο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένας σημαντικός τρόπος αξιολόγησης, αν χρησιμοποιείται όμως παράλληλα με άλλους τρόπους, όπως για παράδειγμα, την κοινωνική λειτουργικότητα και την προσαρμογή (Thakran, 2015). Στην περίπτωση, λοιπόν, της ταξινόμησης με βάση το IQ, οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται στις εξής κατηγορίες:

**Ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (βαθμός IQ 50-70 μονάδες).** Πρόκειται για την κατηγορία εκείνη μαθησιακών δυσκολιών που δεν θεωρείται σοβαρή και οι μαθητές που κατατάσσονται σε αυτή μπορούν να ενσωματωθούν με επιτυχία σε τάξη γενικής εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες θα μοιράζονται μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής και του εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης. Αν η κατάσταση αυτή παραμεληθεί, ενδέχεται να επιδεινωθεί, γι' αυτό θα πρέπει τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί να φροντίζουν να δείχνουν τη δέουσα προσοχή (Narh, 2015).

**Μέτριες μαθησιακές δυσκολίες (βαθμός IQ 35-50 μονάδες).** Αυτό το είδος είναι μεταξύ των ήπιων και των σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών, είναι, δηλαδή, η ενδιάμεση

κατάσταση ανάμεσα στις μη σοβαρές (ήπιες) και τις σοβαρές περιπτώσεις. Παρ' όλα αυτά, είναι αρκετά σοβαρή για να εμποδίσει την πρόοδο του παιδιού, γι' αυτό και απαιτεί εντατική βοήθεια. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας θα πρέπει να ακολουθήσουν θεραπευτική διδασκαλία σε βοηθητική αίθουσα, η οποία διαθέτει ευελιξία για να ταιριάζει στο επίπεδο των εκπαιδευομένων και ποικιλία υλικών που θα βοηθήσουν στην εκπαίδευσή τους. Σε αυτή την αίθουσα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να λάβουν συγκεκριμένες οδηγίες, ενώ βρίσκονται ενταγμένοι και ενσωματωμένοι στον ίδιο σχολικό χώρο με τους φίλους και τους συνομηλίκους τους (Narh, 2015).

**Σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (βαθμός IQ 20-35 μονάδες).** Αυτή η κατηγορία, που είναι και η πιο σοβαρή, δείχνει ότι το παιδί δεν είναι σε θέση να μάθει χωρίς ειδικά υλικά, ειδική μέθοδο και εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οπότε, σε τέτοιου είδους περιπτώσεις απαιτείται εντατική και ολοκληρωμένη παρέμβαση, η οποία ιδανικά θα πρέπει να προσφερθεί σε ειδική τάξη μέσα στο σχολείο ή σε ξεχωριστό σχολείο (ειδικό σχολείο). Η ειδική τάξη θα τους βοηθήσει περισσότερο από ό,τι μια κανονική τάξη, γιατί ο ανταγωνισμός που δημιουργείται σε μια κανονική τάξη είναι πέρα από τα όρια δυνατοτήτων τους, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται όταν δεν καταφέρνουν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις που τίθενται στο πλαίσιο της (Narh, 2015).

Μία άλλη ταξινόμηση μπορεί να γίνει με βάση τους τύπους των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτή περιλαμβάνει τις (Thakran, 2015):

**Δυσλεξία,** μία μαθησιακή δυσκολία που αφορά στις δυσκολίες ανάγνωσης, η οποία εκδηλώνεται με δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων και την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων. Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά μπορεί να έχουν δυσκολία να εντοπίσουν και να κατανοήσουν λέξεις από ένα βιβλίο ή δυσκολία με την ορθογραφία. Έτσι, ενώ ζορίζονται να αποκωδικοποιήσουν αυτές τις τυπωμένες λέξεις στο βιβλίο, συχνά χάνουν την έννοια αυτού που έχουν διαβάσει. Τα κοινά χαρακτηριστικά είναι η υπερβολικά οδυνηρή ανάγνωση, η δυσκολία στους βασικούς ήχους των γραμμάτων, το πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση και τη σύγχυση στη σειρά των γραμμάτων και η μη δυνατότητα ανάκλησης γνωστών λέξεων.

**Δυσγραφία,** είναι μία μαθησιακή δυσκολία που υποδηλώνει ότι το παιδί έχει έλλειμμα στο περίπλοκο σύνολο κινητικών και πληροφοριακών δεξιοτήτων επεξεργασίας για να είναι σε θέση να γράψει τις δικές του σκέψεις σε ένα κομμάτι χαρτί. Κάνουν αγώνα να γράψουν πλήρεις και γραμματικά σωστές προτάσεις και συχνά έχουν δυσανάγνωστο

γραφικό χαρακτήρα. Τα κοινά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν: την άγαρμπη λαβή του μολυβιού, τον δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα, την απογοήτευση με τις γραπτές σκέψεις στο χαρτί, την αδυναμία γραφής της ιδέας που προφορικά μπορεί και εκφράζει.

Δυσαριθμησία, η οποία είναι μία μαθησιακή δυσκολία που βασίζεται στα μαθηματικά, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει πρόβλημα να αναγνωρίσει αριθμούς και σύμβολα και να κατανοήσει τις βασικές έννοιες των μαθηματικών. Για τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές, το πρόβλημα αυτό μπορεί να εκδηλώνεται ως αδυναμία σχετικά με τον υπολογισμό και τον συλλογισμό. Κοινά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν: τη δυσκολία στην ανάκληση σειρών αριθμών, τη σύγχυση σε αριθμούς που έχουν παρόμοιο σχήμα (π.χ. το 3 με το 8), την αδυναμία διατήρησης μοτίβων κατά την πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό ή διαίρεση και τη δυσκολία στη διαχείριση χρημάτων ή την εκτίμηση του κόστους.

### 2.3 Χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μία ετερογενής ομάδα, δηλαδή, μια ομάδα που κανένα μέλος της δεν ταυτίζεται απόλυτα με κάποιο άλλο ως προς τον τύπο, την κατηγορία και το είδος των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζει. Αυτό σημαίνει ότι κάθε μέλος της εν λόγω ομάδας είναι μοναδικό, έχει, πιο απλά, διαφορετικά χαρακτηριστικά με το οποιοδήποτε άλλο μέλος και γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται και ως μεμονωμένη περίπτωση.

Κατά τη διάρκεια των ετών, γονείς, εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες έχουν αναγνωρίσει πλήθος χαρακτηριστικών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες (Gargiulo, 2004). Μία από τις πιο παλιές απόψεις, με την οποία συμφώνησαν και άλλοι ερευνητές στην πορεία, εντοπίζει τα εξής χαρακτηριστικά (Clements, 1966):

**Υπερ-κινητικότητα.** Τα παιδιά που έχουν αυτό το χαρακτηριστικό τρέχουν υπερβολικά, δεν μπορούν να μείνουν καθισμένα για πολύ ώρα στο ίδιο σημείο και όλες οι πράξεις και οι ενέργειές τους γίνονται παρορμητικά.

**Παρορμητικότητα.** Περιγράφει τις ενέργειες που γίνονται χωρίς προσεκτική σκέψη και εξέταση.

**Αντιληπτικές-κινητικές διαταραχές.** Εδώ περιλαμβάνονται η δυσκολία στον συντονισμό ενός οπτικού ή ακουστικού ερεθίσματος με μια κινητική πράξη, όπως η δυσκολία στην αναγνώριση, στην ερμηνεία και στην κατανόηση των εξωτερικών κινήτρων.

**Διαταραχές στη μνήμη και στη σκέψη.** Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει δυσκολία στην ανάκληση των στοιχείων που έχουν μάθει και αδυναμία στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών. Επίσης, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει δυσκολία στο να θυμηθεί ήχους, γράμματα και λέξεις που έχει προηγουμένως γνωρίσει, πράγμα που επηρεάζει και την κατανόηση. Το χαρακτηριστικό αυτό πολύ συχνά οδηγεί σε αναγραμματισμούς λέξεων, οι οποίοι οδηγούν, με τη σειρά τους, στον σχηματισμό ακατανόητων εκφράσεων.

**Συναισθηματικά εμπόδια.** Αυτό το χαρακτηριστικό έχει να κάνει με τις συναισθηματικές εκρήξεις που εμφανίζει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και οι παρατηρητές θεωρούν παράλογες υπό το πρίσμα της κατάστασης ή του ιστορικού παρελθόντος του παιδιού. Συχνά, βέβαια, υπάρχει μια αναγνωρίσιμη αιτία γι' αυτά τα σκαμπανεβάσματα, όπως είναι μια κακή μέρα στο σχολικό περιβάλλον, ανησυχία για κάποιο γεγονός που τους συνέβη ή αντιμετώπισαν, μια ληξιπρόθεσμη ημερομηνία ή ίσως και η έλλειψη αρκετού ύπνου το προηγούμενο βράδυ.

**Ακαδημαϊκές δυσκολίες.** Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών πολλές φορές εμφανίζεται αντίφαση μεταξύ των ικανοτήτων που έχει ένα παιδί με τις επιτυχίες που εν τέλει εκδηλώνονται. Αυτό συμβαίνει όταν το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιον τομέα. Τα παιδιά αυτά, ωστόσο, έχουν αρκετές ομοιότητες με τους συνομηλικούς τους σε πολλούς τομείς, αλλά ο ρυθμός μάθησής τους είναι απροσδόκητα βραδύτερος (Smith et al, 2004). Αυτά τα προβλήματα παραμένουν συνήθως από τις πρώτες τάξεις μέχρι το τέλος της τυπικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Bradshaw, 2001). Οι δυσκολίες αυτές είναι συνήθως σε έναν τομέα, από αυτούς που αναφέρθηκαν προηγουμένως κατά την παρουσίαση των τύπων μαθησιακών δυσκολιών, αλλά μπορεί να υπάρχουν και περιπτώσεις όπου οι δυσκολίες συμβαίνουν και στους τρεις κύριους τομείς.

**Προβλήματα συντονισμού.** Αυτά μπορεί να εκφράζονται είτε ως αδεξιότητα είτε ως αμηχανία. Εδώ, το παιδί μπορεί να έχει δυσκολία σε δραστηριότητες όπως είναι το κόψιμο με μαχαίρι ή ψαλίδι, το κούμπωμα του ενδύματός του, το δέσιμο των παπουτσιών, την αντιγραφή από τον πίνακα και τη διαλογή αντικειμένων σύμφωνα με τα σχήματα και τα μεγέθη.

**Γλωσσικά ελλείμματα.** Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία στην κατανόηση ή την απομνημόνευση της ομιλούμενης γλώσσας,

ελλείμματα στην άρθρωση, δυσκολίες στην έκφραση του λόγου και την ορθή χρήση του λεξιλογίου.

**Διαταραχές στην προσοχή.** Αυτό σημαίνει είτε απόσπαση, επικεντρώνοντας την προσοχή σε ό,τι δεν πρέπει, είτε διατήρηση, επικεντρώνοντας την προσοχή σε κάποιο αντικείμενο ή υποκείμενο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

**Αμφίσημες νευρολογικές ενδείξεις.** Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάσει ενδείξεις νευρολογικής βλάβης, συμπεριφορικά σημάδια εγκεφαλικής βλάβης, που περιλαμβάνουν το έλλειμμα στον καλό κινητικό συντονισμό, την κακή ισορροπία, την αδεξιότητα και τη φτωχή ομιλία. Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, τρεις και πλέον δεκαετίες αργότερα, εντοπίστηκαν και άλλα χαρακτηριστικά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αυτή τη φορά μαθησιακής και συμπεριφορικής φύσης. Αυτά είναι τα εξής και θα αναλυθούν μόνο όσα δεν παρουσιάστηκαν ήδη (Lerner, 2000):

**Δυσκολίες στην ανάγνωση.** Είναι το πιο συχνό πρόβλημα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή επίδοσή τους. Οι εκτιμήσεις για την εμφάνιση αυτής της δυσκολίας κυμαίνονται μεταξύ 60% και 90%, πράγμα που σημαίνει ότι, ακόμα και οι πιο συντηρητικές από αυτές, δίνουν ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό εμφάνισης (Bender, 2001).

Οι περισσότερες αρχές πιστεύουν ότι το πρόβλημα αυτό συνδέεται με το έλλειμμα στις γλωσσικές δεξιότητες, ιδιαίτερα τη φωνολογική συνειδητοποίηση, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης ότι η ομιλία μπορεί να σπάσει σε μικρότερες μονάδες ήχου, όπως οι λέξεις, οι συλλαβές και τα φωνήματα (Hallahan & Kauffman, 2003). Μπορεί, ωστόσο, οι δυσκολίες αυτές να οφείλονται και σε διάφορα άλλα προβλήματα, όπως για παράδειγμα, η ελλειμματική ακουστική αντίληψη, χωρίς προβλήματα ακοής, ή αργή ακουστική ή οπτική επεξεργασία, η αδυναμία διάκρισης ή διαχωρισμού των ήχων των προφορικών λέξεων, η έλλειψη γνώσης του σκοπού της ανάγνωσης, η παράλειψη παρακολούθησης κρίσιμων πτυχών της λέξης, της πρότασης ή της παραγράφου και η αποτυχία κατανόησης ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν μονάδες ομιλίας (Kirk et al, 2003).

**Δυσκολίες στη γραπτή γλώσσα.** Τα προβλήματα αυτού του είδους αναφέρονται σε μια ποικιλία αλληλεπιδρώντων γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως είναι ο συλλαβισμός (η δυνατότητα χρήσης γραμμάτων για τη δημιουργία λέξεων σύμφωνα με την αποδεκτή χρήση), η σύνθεση (η ικανότητα παραγωγής ιδεών και η έκφρασή τους σε αποδεκτή



γραμματική, ενώ τηρούν ορισμένες στιλιστικές συμβάσεις) και ο γραφικός χαρακτήρας (η ικανότητα να εκτελούνται φυσικά τα γραφικά σήματα που είναι απαραίτητα για την παραγωγή ευανάγνωστων συνθέσεων ή μηνυμάτων.

Οι συνέπειες των γραπτών γλωσσικών προβλημάτων αυξάνονται με την ηλικία του μαθητή, επειδή πολλές από τις σχολικές εργασίες απαιτούν τη χρήση γραπτών κειμένων. Οι μαθητές που θεωρείται ότι έχουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο συχνά παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: φορτίζονται συναισθηματικά με την ιδέα της έναρξης, ζορίζονται για την οργάνωση και τη χρήση των μηχανικών γραφής, ζορίζονται για την ανάπτυξη ευφράδειας, έχουν δυσκολία στην ορθογραφία και τη δημιουργία γραπτών προϊόντων με ευανάγνωστο τρόπο, τα γραπτά τους κείμενα συνήθως είναι πολύ σύντομα.

Πολλοί μαθητές με δυσκολία στον γραπτό λόγο χρησιμοποιούν μια προσέγγιση «ανάκτησης και γραφής», με την οποία ανακτούν από την άμεση μνήμη ό,τι φαίνεται κατάλληλο και το γράφουν. Χρησιμοποιούν σπάνια τις στρατηγικές αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης των ικανών συγγραφέων. Θέτουν έναν στόχο ή ένα σχέδιο για να καθοδηγήσουν το γράψιμό τους, να οργανώσουν τις ιδέες τους, να σχεδιάσουν, να αυτο-εκτιμήσουν και να ξαναγράψουν. Ως αποτέλεσμα, παράγουν ανεπαρκώς οργανωμένες συνθέσεις που περιέχουν μερικές ανεπαρκώς ανεπτυγμένες ιδέες (Sexton et al, 1998, όπως αναφ. στο Heward, 2003).

**Δυσκολίες στον προφορικό λόγο.** Εδώ τα προβλήματα συνήθως έχουν να κάνουν με: την επιλογή της κατάλληλης λέξης (γίνεται χρήση μιας λιγότερο κατάλληλης λέξης, επειδή η σωστή λέξη δεν τους έρχεται), την κατανόηση των πολύπλοκων δομών της πρότασης, την ανταπόκριση σε ερωτήσεις, την ανάκτηση λέξεων. Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να είναι πιο αργά στην απόκρισή τους από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και το ίδιο να συμβαίνει και με την ομιλία τους.

**Ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες.** Τα προβλήματα αυτού του είδους στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται στα ελλείμματα στη γλώσσα, τα οποία πλήττουν τόσο την κοινωνική όσο και τη συναισθηματική ζωή (Smith et al, 2004). Βέβαια, αυτό δεν αφορά σε όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 75% των ατόμων) (Kavale & Forness, 1996), απλώς, τα τελευταία, έχουν πιο πολλές πιθανότητες να εμφανίσουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, από τα οποία, πολύ συχνά, όταν είναι σε μικρή ηλικία, υφίστανται bullying (Sridhar & Vaughn, 2001), τα σημάδια του οποίου φέρουν και στην ενήλικη ζωή αργότερα (McGrady et al, 2001). Τα

προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο εμφανή σε όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα στα μαθηματικά, στις οπτικές-χωρικές εργασίες, την αυτορρύθμιση και την οργάνωση (Worling et al, 1999).

Μερικά χαρακτηριστικά δε που μπορεί να έχουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που υστερούν στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως έχουν εντοπιστεί από τους επιστήμονες, είναι τα εξής: μη κατανόηση των κοινωνικών σημάτων, εσφαλμένη ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων, αδυναμία κατανόησης πότε ενοχλούν τους άλλους, αδυναμία αναγνώρισης της επίδρασης συμπεριφοράς τους σε κάποιον άλλον, αδυναμία να μπουν στη θέση κάποιου άλλου. Οπότε, αυτά έχουν ως αντίκτυπο τα εξής: μη αποδοχή από τους συνομηλίκους, δυσκολία στη δημιουργία φίλων, υπερβολική εξάρτηση από τους συμμαθητές, μικρότερες πιθανότητες να γίνουν ηγέτες, αδυναμία στην επίλυση συγκρούσεων, διαχείριση απογοητεύσεων, έλλειμμα στη διαχείριση απογοητεύσεων, μη ικανότητα στην έναρξη ή συμμετοχή σε μια συνομιλία ή σε κάποια δραστηριότητα παιχνιδιού, έλλειμμα στην ακρόαση, αδυναμία στην επίδειξη συμπάθειας, αδυναμία διατήρησης φιλίας, μη ικανότητα στις ομαδοσυνεργατικές εργασίες.

**Ελλείμματα στην ψυχολογική διαδικασία.** Τα ελλείμματα αυτού του είδους ταυτίζονται με τα προβλήματα αντιληπτικής συμπεριφοράς (Lerner, 2000). Η αντίληψη δεν σχετίζεται με το αν ο μαθητής βλέπει ή ακούει, αλλά μάλλον με το πώς ο εγκέφαλός του ερμηνεύει αυτό που βλέπει ή ακούει. Οι αντιληπτικές διαταραχές επηρεάζουν την ικανότητα αναγνώρισης των ερεθισμάτων που λαμβάνονται μέσω της όρασης, της ακοής, της αφής και της μεταξύ τους διάκρισης και ερμηνεύουν κατάλληλα τις αισθήσεις. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με πρόβλημα οπτικής αντίληψης μπορεί να δει πολύ καλά τα γράμματα που υπάρχουν σε μια σελίδα, αλλά να τα ερμηνεύσει με αλλαγμένη σειρά από αυτή που είναι στην πραγματικότητα. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με την ακουστική αντίληψη και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτή, τα οποία δεν οφείλονται σε προβλήματα στην ακοή (Kruger et al, 2001). Για παράδειγμα, μερικοί μαθητές μπορεί να έχουν δυσκολία να διακρίνουν τις ομόηχες λέξεις, που όμως δεν έχουν καμία εννοιολογική σχέση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις και αμηχανία στις κοινωνικές καταστάσεις (Friend, 2005).

**Ποσοτικές διαταραχές.** Είναι το δεύτερο σημαντικότερο πρόβλημα μετά τις διαταραχές ανάγνωσης που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, γι' αυτό και τα τελευταία χρόνια τείνουν να κερδίζουν πολύ την προσοχή των επιστημόνων (Hunt &

Marshall, 2005). Βέβαια, εδώ εμφανίζεται μια πολύ σημαντική δυσκολία: κανένας μαθητής με δυσκολία στα μαθηματικά δεν είναι ίδιος με κάποιον άλλον, πράγμα που σημαίνει ότι δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά την ίδια ανεπάρκεια ή βλάβη. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν προβλήματα τόσο στους μαθηματικούς υπολογισμούς όσο και στη συλλογιστική των μαθηματικών (USOE, 1977).

#### 2.4. Αίτια των μαθησιακών δυσκολιών

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ χωρίζονται σε κατηγορίες οι οποίες περιλαμβάνουν ένα σύνολο παραγόντων η καθεμία, είναι δύσκολο να ευθύνεται ένας μόνο από αυτούς τους παράγοντες για την ύπαρξή τους σε ένα άτομο. Δηλαδή, με πιο απλά λόγια, σπάνια υπάρχει μία και μόνο αιτία για τις μαθησιακές δυσκολίες και μερικές φορές είναι αδύνατον να εντοπιστούν οι ακριβείς παράγοντες που ευθύνονται γι' αυτές. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται οι παράγοντες που συνιστούν τα αίτια είναι οι εξής (Westwood, 1997): εκπαιδευτικοί, περιβαλλοντικοί, ψυχολογικοί και φυσιολογικοί, ενώ μία ευρύτερη κατηγοριοποίηση θέλει τους παράγοντες αυτούς να διακρίνονται σε κληρονομικούς και γενετικούς, περιγεννητικούς (προβλήματα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και της γέννησης) και επίκτητους (ατυχήματα μετά τη γέννηση). Αναλυτικότερα:

Εκπαιδευτικοί είναι οι παράγοντες που προέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και μπορούν να προκαλέσουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτοί περιλαμβάνουν την ανεπαρκή και τη μη κατάλληλη διδασκαλία, τη χρήση ελλιπών μεθόδων διδασκαλίας, την έλλειψη κινήτρων ή παρακινητικών δραστηριοτήτων, τη χρήση υλικών και προγράμματος που είναι πολύ δύσκολα για τα παιδιά να μάθουν, τη συχνή απουσία από το σχολείο, λόγω ασθένειας, την έλλειψη ενθάρρυνσης από γονείς ή κηδεμόνες και τα οικονομικά προβλήματα (Westwood, 1997). Επίσης, σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνεται και η πίεση που ενδέχεται να αισθανθούν τα παιδιά από την προετοιμασία για εξετάσεις η οποία μπορεί να γίνει αιτία για την ανάπτυξη μαθησιακών προβλημάτων (Rasugu, 2010). Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι πολλά παιδιά θεωρούνται ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες όχι λόγω κάποιου λανθασμένου στοιχείου στην αντίληψή τους, τις συνάψεις ή τη μνήμη τους, αλλά επειδή έχουν σοβαρή αδυναμία να διδαχθούν (Engelman, 1977).

Όσον αφορά στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, μερικοί τέτοιοι που μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση περιλαμβάνουν την κακή διατροφή, την έλλειψη συναισθηματικής

και κοινωνικής ασφάλειας, την έλλειψη ασφάλειας, τα ατυχήματα, την αγάπη, τη ζεστασιά και την αποδοχή στο σπίτι, την έλλειψη αρμονίας στο σπίτι, όπως οι μονογονεϊκές οικογένειες, την κακοποίηση των παιδιών, τον αλκοολισμό των γονέων ή τον εθισμό τους από τα φάρμακα ή ναρκωτικά, τις διαμάχες ανάμεσα στα αδέρφια, την αδιαφορία της/του μητριάς/πατριού, την υπερβολική εργασία και την ανεπάρκεια στον ύπνο (Westwood, 1997).

Οι ψυχολογικοί παράγοντες αναφέρονται σε μια παρέμβαση στις αισθήσεις που χρησιμοποιούνται για τη μεταφορά πληροφοριών που οδηγούν σε διαταραχές σε λειτουργίες όπως η λήψη και η ανάκληση πληροφοριών (Westwood, 1997). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου. Αυτές μπορεί να εκδηλώνονται με διαταραχή στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία ή την αριθμητική και οι συνθήκες που εκδηλώνονται, είναι, μεταξύ άλλων, τα αντιληπτικά μειονεκτήματα, η εγκεφαλική βλάβη, η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία και η αναπτυξιακή αφασία.

Οι φυσιολογικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη γενετική και το τραύμα, τις οποίες και θα εξηγήσουμε αμέσως παρακάτω με τον ευρύτερο διαχωρισμό που αναφέραμε στην αρχή.

Κληρονομικότητα και γενετική. Οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά συνδέονται με τη γενετική και είναι κληρονομικές. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνά γονείς με την ίδια δυσκολία. Τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν ολοκλήρωσε τη βασική εκπαίδευση είναι πιο πιθανόν να έχουν δυσκολία στην ανάγνωση. Μερικά παιδιά έχουν αυθόρμητες μεταλλάξεις, δηλαδή, δεν υπάρχουν σε κανέναν γονέα, που μπορεί να προκαλέσουν αναπτυξιακές διαταραχές, κατ' επέκταση, και μαθησιακές δυσκολίες (Johnson, 2017). Το ποσοστό αυτό υπολογίζεται ότι ανέρχεται στο 1 στα 300 παιδιά και συμβαίνει στο γονίδιο CDK 13 που σχετίζεται με τις δυσκολίες μάθησης και επικοινωνίας (Walsh, 2017).

Προβλήματα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και της γέννησης. Μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να οφείλεται σε ανωμαλίες στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο, ασθένεια ή τραυματισμό. Οι παράγοντες κινδύνου είναι η έκθεση του εμβρύου στο αλκοόλ ή τα ναρκωτικά, το χαμηλό βάρος γέννησης. Αυτά τα παιδιά είναι πιο πιθανόν να αναπτύξουν μια δυσκολία στα μαθηματικά ή την ανάγνωση. Τα παιδιά που γεννιούνται πρόωρα ή με καθυστέρηση ή έχουν πρόβλημα στη λήψη οξυγόνου, έχουν μεγαλύτερο χρόνο

επεξεργασίας από τον συνηθισμένο και είναι πιθανότερο να αναπτύξουν μια μαθησιακή δυσκολία (Johnson, 2017).

Ατυχήματα μετά τη γέννηση. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να προκληθούν από κάποιον τραυματισμό στο κεφάλι, υποσιτισμό ή έκθεση σε τοξικά προϊόντα, όπως για παράδειγμα, βαρέα μέταλλα, φυτοφάρμακα κ.ο.κ. (Winogron et al, 1984).

## Κεφάλαιο 3: Εμπόδια των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαίδευση

### 3.1 Πρόγραμμα και παιδαγωγική

Το πρόγραμμα σπουδών και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, ένα άκαμπτο και μη ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που δεν επιτρέπει μεμονωμένες διαφορές μπορεί να οδηγήσει σε διακοπή της μάθησης (Motitswe, 2012), εξαιτίας της αδυναμίας αντιμετώπισης των ποικίλων αναγκών των μαθητών. Οπότε, το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να προσαρμόζεται ώστε να ταιριάζει σε όλους τους μαθητές και να υπηρετεί πιστά την αρχή της παιδοκεντρικότητας. Αυτό σημαίνει ότι, το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να έχει τέτοια περιθώρια τροποποίησης ώστε να μπορεί να εφαρμόζεται παράλληλα τόσο σε μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα όσο και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Zimba, 2011).

Ωστόσο, η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών απαιτεί από έναν δάσκαλο ή έναν εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευομένων με μαθησιακές δυσκολίες κατά την παράδοση του περιεχομένου (Lerner, 2006). Περιλαμβάνει την επιλογή σχετικών και ελκυστικών μαθησιακών και εκπαιδευτικών πηγών, την αναγνώριση και συγκεκριμενοποίηση τομέων του προβλήματος σε ειδικά αντικείμενα και τη διδασκαλία του εκπαιδευόμενου ως μεμονωμένη περίπτωση (εξατομικευμένη διδασκαλία) και όχι ως κατηγορία (συγκεκριμενοποιημένη διδασκαλία) (Kirk et al, 2006). Ως εκ τούτου, ένας εκπαιδευτικός με επαγγελματική εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή πρέπει να προσδιορίσει συγκεκριμένες περιοχές του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών για να προσαρμοστεί, κάτι που συνήθως στην πράξη δεν συμβαίνει, αφού οι εκπαιδευτικοί στερούνται τις απαραίτητες δεξιότητες (Kirk et al, 2006).

Ο βαθμός στον οποίο ένα πρόγραμμα σπουδών μπορεί να προσαρμοστεί για να ενισχύσει την επιτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να επιλέξει υλικά υψηλού ενδιαφέροντος για να ενισχύσει το βασικό πρόγραμμα σπουδών, να χρησιμοποιήσει αντικείμενα διδασκαλίας ή χειροποίητα υλικά, να δημιουργήσει δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και τη χρήση οπτικών βοηθημάτων που συμπληρώνουν ακουστικές και γραπτές πληροφορίες (Kirk et al, 2006). Το κανονικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών είναι άκαμπτο,

περισσότερο από μια ρουτίνα και δεν παρέχει χώρο για προσαρμογή (Lerner, 2006). Η κλίμακα και η εμβέλεια προσαρμογής του προγράμματος σπουδών θα καθοριστούν μόνο έπειτα από διεξοδική αξιολόγηση ενός μεμονωμένου εκπαιδευόμενου που οι τακτικοί εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να κάνουν, λόγω έλλειψης σχετικών δεξιοτήτων στην Ειδική Αγωγή (Kauffman, 2004).

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, κυρίως στην ανάγνωση, στη γλώσσα, στη γραφή και στα μαθηματικά (Lerner, 2006). Είναι επομένως σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ώστε να ανταποκριθούν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν προσωπικά ταλέντα και ενδιαφέροντα, τα οποία απαιτούν, κατ' επέκταση, διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και διαφορετικές ανάγκες προσαρμογής (Bender, 2007). Στην αντίθετη περίπτωση, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο αποκλεισμού και, ως εκ τούτου, εγκατάλειψης του σχολείου (UNESCO, 2009) ή απομάκρυνσής τους από το γενικό και μετακίνησής τους στο ειδικό σχολείο, καθώς τα συστήματα αξιολόγησης επικεντρώνονται συχνά στην ακαδημαϊκή απόδοση και όχι στην ατομική πρόοδο των παιδιών, με αποτέλεσμα να τα ωθούν στο περιθώριο.

### 3.2 Ανεπαρκής εκπαίδευση και υποστήριξη από τους δασκάλους

Ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο που δημιουργείται στην εκπαίδευση για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η ανεπάρκεια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που έρχονται σε επαφή με άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης και το έλλειμμα υποστηρικτικότητάς τους προς αυτά τα παιδιά, γεγονός που στερεί από τα τελευταία, εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα κάνει να βρίσκονται ένα βήμα πίσω στον δρόμο για την επιτυχία (Bagree & Lewis, 2013). Έτσι, λοιπόν, παρόλο που τα εθνικά πρότυπα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα, δεν έχει βρεθεί μέχρι στιγμής κάποια χώρα που να εμφανίζει την απαραίτητη επάρκεια. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τους τακτικούς εκπαιδευτικούς σπάνια τους προετοιμάζει για τη διδασκαλία σε διαφορετικές αίθουσες διδασκαλίας και δεν τους εξοπλίζει με την πεποίθηση, τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να υποστηρίξει αποτελεσματικά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Για να γίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να

τους δοθεί κατάλληλη αρχική εκπαίδευση, συνεχής εκπαίδευση και επαγγελματική εξέλιξη, καθώς επίσης και συνεχής πρόσβαση σε επαρκή υποστήριξη υψηλής ποιότητας και συμβουλευτική από εξειδικευμένο προσωπικό.

Το έλλειμμα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει μόνο τον τρόπο διδασκαλίας τους, αλλά και την ψυχολογία τους, καθώς, όταν δεν υπάρχει εκπαίδευση οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί διάκεινται και συμπεριφέρονται με αρνητικό τρόπο απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στην ένταξή του σε γενικό σχολείο (Van Reusen & Barker, 2001), ενώ το αντίστροφο συμβαίνει (θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο), όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάλογη εκπαίδευση (Powers, 2002). Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση φαίνεται να ενισχύει την κατανόηση και να βελτιώνει τις συμπεριφορές σχετικά με την ένταξη (Kuester, 2000). Τα εισαγωγικά μαθήματα που προσφέρονται μέσω προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μπορεί μερικές φορές να είναι ανεπαρκή για την προετοιμασία του γενικού εκπαιδευτικού για επιτυχή ένταξη (Beattie et al, 1997).

Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας της ανεπάρκειας εκπαίδευσής τους, χρησιμοποιούν μορφές διδασκαλίας που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες κάποιων από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό ισχύει είτε για τους μαθητές με υψηλά επίπεδα ικανότητας (δεν είναι ο ρυθμός αρκετά γρήγορος) είτε για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ο ρυθμός είναι υπερβολικά γρήγορος). Αυτό που διδάσκεται ή τα μαθήματα που μπορούν να επιλέξουν οι μαθητές είναι σε θέση να περιορίσει τη βάση γνώσεων του εκπαιδευόμενου ή να δράσει ανασταλτικά στην ανάπτυξη πνευματικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου. Τέτοια εμπόδια προκύπτουν όταν δεν δίνεται επαρκής προσοχή στην εξισορρόπηση δεξιοτήτων που προετοιμάζουν τους μαθητές για την εργασία (επαγγελματικές δεξιότητες) και δεξιοτήτων που προετοιμάζουν τον εκπαιδευόμενο για τη ζωή (δεξιότητες ζωής) (Department of Education, 1998).

Από την άλλη πλευρά, σε έρευνες που έχουν γίνει στο πρόσφατο παρελθόν, έχει αποδειχθεί ότι η ποιοτική και επαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ταυτίζεται με την ποιοτική εκπαίδευση και την ποιότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το τελευταίο είναι άμεσα εξαρτώμενο με την ποιότητα των εκπαιδευτικών και δεν μπορεί να ξεπεράσει σε ποιότητα την ποιότητα των εκπαιδευτικών που το υπηρετούν (Savolainen, 2009). Η εκπαίδευση αυτή δε πρέπει να είναι έτσι προσανατολισμένη που να μπορεί να παρέχει βοήθεια στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και, σε συνδυασμό με την τροποποίηση και την



προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, να μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των διάφορων μαθητών (Hull, 2005).

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απαιτούν υψηλές ικανότητες διδασκαλίας. Όταν κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περισσότερο στρες, το οποίο, με τη σειρά του, οδηγεί σε προβλήματα συμπεριφοράς και ανεπαρκή ικανότητας διδασκαλίας για την παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές (Forlin, 2001). Κατά συνέπεια, η απουσία συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, συχνά οδηγεί σε ανασφάλεια, αβεβαιότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη καινοτόμων πρακτικών στην τάξη (Department of Education, 1998). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αντίσταση και επιβλαβή στάση απέναντι τόσο σε εκείνους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα όσο και σε εκείνους που έχουν υψηλές ικανότητες.

Ανεξάρτητα από την επάρκεια εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σημαντικό ρόλο για τους εκπαιδευόμενους που σχετίζεται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς, παίζει η υποστηρικτικότητα που προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους τους για να μπορεί, στη συνέχεια, το σχολείο να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία (Mahlo, 2011). Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου υπάρχει συνεργασία μεταξύ δασκάλων, διευθυντών, γονέων και τοπικών αξιωματούχων, είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, πρέπει να οργανωθούν εκπαιδευτικές υπηρεσίες υποστήριξης και ο ρόλος όλων των παραγόντων στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης να είναι σαφώς καθορισμένος (Calitz, 2000).

Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή υπάρχει έλλειψη υποστηρικτικότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σημαίνει ότι υπάρχει ταυτόχρονα και έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης για προγράμματα εκπαίδευσης και παροχή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς, τα οποία θα δώσουν τη δυνατότητα να οδηγήσουν σε αλλαγή στάσης απέναντι στη συνεκπαίδευση (Fakudze, 2012).

### 3.3 Φυσικά εμπόδια

Όπως παρουσιάστηκε και αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τον τομέα στον οποίο εμφανίζεται το πρόβλημα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου. Επομένως, κατά την περιγραφή των φυσικών εμποδίων που

αντιμετωπίζει το κάθε άτομο ξεχωριστά στο οποίο εντοπίζονται οποιωνδήποτε ειδών μαθησιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητο να καταγραφούν σε σχέση με την κάθε κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών, καθώς τα εμπόδια δεν είναι κοινά για όλους τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Έτσι, λοιπόν, πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της δυσαριθμησίας, τα προβλήματα μπορεί να εκτείνονται από τη βασική αριθμητική μέχρι την κατανόηση των λέξεων για την επίλυση προβλημάτων και να έχουν διαφορετικές υποκείμενες αιτίες (Toll et al, 2016. Traff, 2013). Επίσης, σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα, ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό αυτού του είδους μαθησιακής δυσκολίας, είναι η δυσκολία στην επεξεργασία αριθμητικών πληροφοριών (De Smedt & Gilmore, 2011. Skagerlund & Traff, 2014) και, πιο συγκεκριμένα, δύο πιθανά και δυνητικά συναφή αίτια-ελλείμματα στο σύστημα των κατά προσέγγιση αριθμών (Mazzocco et al, 2011. Olsson et al, 2016) και η επεξεργασία συμβολικών αριθμητικών μεγεθών (De Smedt et al, 2014). Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, το μεν πρώτο (σύστημα των κατά προσέγγιση αριθμών), το άτομο να μην έχει την ικανότητα να αντιπροσωπεύει και να χειρίζεται τις ποσότητες και έτσι να μην στερείται της βάσης για την απόκτηση του συστήματος συμβολικών αριθμών που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της επίσημης αριθμητικής (Dehaene, 2011. Piazza, 2010), το δε δεύτερο (επεξεργασία συμβολικών αριθμών), να εμποδίζει τα άτομα να κάνουν σύγκριση συμβολικών αριθμητικών μεγεθών (De Smedt et al, 2013), όπου κάποιος καλείται να υποδείξει το αριθμητικά μεγαλύτερο από τα δύο παρουσιαζόμενα μεγέθη σε συμβολική μορφή (π.χ. αραβικά ψηφία). Σε συμπεριφορικό επίπεδο, αυτό εκδηλώνεται με δυσκολίες σε βασικές αριθμητικές εργασίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με δυσαριθμησία βασίζονται σε στρατηγικές που στηρίζονται στη μέτρηση κατά την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, και δεν μετακινούνται εύκολα σε αποτελεσματικότερες στρατηγικές, όπως η ανάκτηση γεγονότων από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους.

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, θα πρέπει να ειπωθεί ότι, σε αυτήν την κατηγορία, συμπεριλαμβάνονται και όλοι οι μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθηματικά για διάφορους λόγους, όπως οι κοινωνικο-πολιτιστικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες (Mazocco, 2007), καθώς επίσης και η μνήμη εργασίας (Friso-van den Bos et al, 2013), οι γλωσσικές δεξιότητες (Lefevre et al, 2010), το κίνητρο (Murayama et al, 2012), η εικόνα του εαυτού (Seaton et al, 2014) και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Sirin, 2005).

Ως εκ τούτου, πρέπει να γίνεται σαφής διάκριση τότε πρόκειται για δυσαριθμησία και μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την ικανότητα στα μαθηματικά.

Άλλη μαθησιακή δυσκολία, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι η δυσλεξία, η οποία επίσης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές (π.χ. ευχέρεια ή κατανόηση) και να έχουν πολλαπλές υποκείμενες αιτίες. Έχει γίνει κοινότοπο να διακρίνουμε τα παιδιά που έχουν κάποια ειδική δυσλεξία (π.χ. αναπτυξιακή δυσλεξία) από τα παιδιά που έχουν δυσλεξία στο πλαίσιο γενικότερων μαθησιακών προβλημάτων (Snowling, 2005). Συγκεκριμένα, μια δυσλεξία ή αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μία ήπια κληρονομική νευρολογική διαταραχή που εκδηλώνεται ως μια επίμονη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης σε παιδιά με διαφορετική φυσιολογική πνευματική λειτουργία και εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Ramus, 2004). Ακριβέστερα, οι μαθητές με δυσλεξία έχουν την τάση να παρουσιάζουν διαδομένα ελλείμματα στην αναγνώριση λέξεων, στην ευχέρεια του λόγου, στη φωνολογική αποτύπωση και στην ορθογραφία (Vellutino & Fletcher, 2007).

Παρ' όλα αυτά, όπως και στην περίπτωση της δυσαριθμησίας, οι μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση παρουσιάζουν αυτά τα γνωσιακά ελλείμματα και δεν πρέπει να κατηγοριοποιούνται ως δυσλεκτικά. Αυτή η ευρύτερη ομάδα, η οποία περιλαμβάνει όλους τους μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση, ανεξάρτητα από την υποκείμενη αιτία, ορίζεται συνήθως ως μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Σε αυτή την ομάδα, τα προβλήματα στην ανάγνωση μπορεί να προκύψουν από παράγοντες όπως τα κίνητρα (Guthrie et al, 2007) και η ιδέα του εαυτού (Retelsdorf et al, 2014).

Τέλος, πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα στον τομέα γενικά του γραπτού λόγου ή της γραπτής έκφρασης (Berninger & Amtmann, 2003) και φαίνεται ότι πολλοί έχουν περισσότερες δυσκολίες στη συνθετική γραφή και όχι τόσο στη γραφή μεμονωμένων λέξεων ή προτάσεων (Mayes et al, 2005). Η συνθετική γραφή περιλαμβάνει πτυχές όπως η κεφαλαιοποίηση, η στίξη, το λεξιλόγιο, η οργάνωση και η ανάπτυξη θεμάτων. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσγραφία μπορεί να γράψει μόνο μια σύντομη ιστορία, δεν μπορεί να οργανώσει σωστά τον γραπτό λόγο του, κάνει πολλά λάθη στην κεφαλαιοποίηση, τα σημεία στίξης και την ορθογραφία.

### 3.4 Σχολικός εκφοβισμός (bullying)

Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν καταδείξει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, υψηλά επίπεδα λεκτικής βίας, κοινωνικού αποκλεισμού και σωματικής επίθεσης. Ωστόσο, υπάρχει ένα αυξανόμενο ερευνητικό σώμα που υποδεικνύει υψηλότερα ποσοστά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που είναι οι ίδιοι θύτες. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την υπόθεση ότι τα θύματα του χρόνιου εκφοβισμού μπορεί να αναπτύξουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που είναι παρόμοιες των θυτών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίησή τους (Faye, 2003). Βέβαια, η εμπλοκή των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες με τον σχολικό εκφοβισμό, είτε από την πλευρά του θύτη είτε από την πλευρά του θύματος, δεν είναι πανάκεια, καθώς υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι μεταξύ των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και των ατόμων χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά, και πολλές φορές μπορεί η συμμετοχή των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες να είναι πολύ μικρότερες από τα άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Swearer et al, 2012).

Αυτό που έχει βρεθεί, όμως, είναι ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που καταλήγουν να είναι θύματα εκφοβισμού, είναι, ταυτόχρονα, ντροπαλά και αναζητούν βοήθεια (Nabuzoka & Smith, 1993), ενώ εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά προ-κοινωνικής συμπεριφοράς και οι συνομήλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να τους απορρίπτουν, εξαιτίας τόσο αυτού του τελευταίου τους χαρακτηριστικού (χαμηλά ποσοστά προ-κοινωνικής συμπεριφοράς) όσο και του υψηλού επιπέδου αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Norah & Furnham, 2004).

Κατά συνέπεια, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο για επιπλέον εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς, κάτι που μεταφράζεται ως δυσκολίες στη μάθηση, συναισθηματικά προβλήματα, συμπεριφορικά προβλήματα, χαμηλή αυτο-εκτίμηση και χαμηλή επίδοση στο σχολείο ή και αποτυχία (Kaukienien et al, 2002). Επιπλέον, επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες διαρκούν εφ' όρου ζωής, επηρεάζονται όλες οι πτυχές της καθημερινής ζωής των μαθητών, γεγονός που οδηγεί σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ενώ, στο σχολείο, εμφανίζουν αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση και είναι πιθανόν να είναι απομονωμένοι, να έχουν δυσκολίες προσαρμογής και να παρουσιάζουν προβλήματα κατάθλιψης. Εν ολίγοις, δηλαδή, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, είτε είναι είτε δεν είναι θύματα εκφοβισμού, αντιμετωπίζουν

κινδύνους στη συναισθηματική, συμπεριφορική και κοινωνική ζωή τους, πράγμα που τα καθιστά πιο ευάλωτα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Faye, 2003).

## Κεφάλαιο 4: Παρεμβάσεις εντός του σχολικού πλαισίου

### 4.1 Αναγνώριση των ατομικών διαφορών

Η διαφοροποίηση των μαθησιακών δυσκολιών και η ποικιλία των χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, μεταξύ αυτών των ατόμων, υπάρχει μια ετερογένεια που τα κάνει μοναδικά και δύσκολα εντάξιμα σε μια κατηγορία που θα εντάσσονται και άλλα άτομα με τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά. Κάτι τέτοιο, γίνεται ακόμα πιο εύκολα κατανοητό, αν σκεφτεί κανείς ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα τόσο εγγενών διαταραχών, που συμβαίνουν στο κεντρικό νευρικό σύστημα του εκάστοτε ατόμου (π.χ. χρήση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικού λογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων) όσο και μειονεκτικών συνθηκών (π.χ. διανοητική υστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικών επιδράσεων (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες) και μπορεί να συμβούν είτε ως άμεσο είτε ως έμμεσο αποτέλεσμα διάφορων συνθηκών ή επιρροών (NJCLD, 1990). Άλλωστε, αυτή η δυσκολία φαίνεται ξεκάθαρα από το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας μόνο τρόπος κατηγοριοποίησης των δυσκολιών αυτών (Barbarese et al, 2005. Crealock et al, 1993. Eggen & Kauchok, 2004).

Επομένως, στο σχολείο, και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που γίνεται η αναγνώριση και επιβεβαίωση της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, ο δάσκαλος ή ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που έρχεται σε επαφή με αυτά τα παιδιά, οφείλει, στην προσπάθειά του να επιλέξει το καταλληλότερο εκείνο είδος εξατομικευμένης διδασκαλίας που ταιριάζει στους δικούς του μαθητές, να κάνει σωστή εκτίμηση και αξιολόγηση των δυνατοτήτων του καθενός από αυτούς. Η βελτίωση των αποτελεσμάτων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα κρίσιμο και δύσκολο έργο για τους εκπαιδευτικούς. Αυτή τη στιγμή, δεν υπάρχει καμία παρέμβαση ή πρόγραμμα που να είναι το ίδιο αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Lee & Tiam, 2016). Έτσι, λοιπόν, δεν μπορεί να καταγραφεί τίποτα περισσότερο σε αυτή την ενότητα από διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν τα προηγούμενα χρόνια και θεωρήθηκαν επιτυχημένες για μια μερίδα ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Τα χαρακτηριστικά τους μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Έλεγχος της δυσκολίας των εργασιών (π.χ. κατανομή προβλημάτων και παραδείγματα των μερών που θα εξασφαλίσουν υψηλά επίπεδα επιτυχίας και προσαρμογή

των εργασιών ανάλογα με τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών), ο οποίος συνδέεται με βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

- Διδασκαλία των μαθητών σε μικρές, διαδραστικές ομάδες, που συνδέεται με αυξημένη επιτυχία.

- Διαμόρφωση και διδασκαλία στρατηγικών για τη δημιουργία ερωτήσεων και της σκέψης δυνατά κατά την ανάγνωση, τη γραφή ή την επίλυση ενός συγκεκριμένου μαθηματικού προβλήματος (π.χ. ερωτήσεις που τίθενται στον εαυτό τους, μετα-γνωστικές στρατηγικές) είναι χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που συνδέεται με βελτιωμένα αποτελέσματα.

- Η άμεση και σαφής διδασκαλία συνδέεται με βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

- Οι δεξιότητες επεξεργασίας υψηλότερης τάξης μπορούν να διευκολύνουν την ενσωμάτωση γνώσεων και δεξιοτήτων στην επίλυση πολύπλοκων μαθηματικών προβλημάτων.

- Μάθηση του πότε, πού και πώς χρησιμοποιούνται αυτές οι στρατηγικές για την υποστήριξη των μαθητών στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης που κατευθύνουν τη μάθηση.

- Παρακολούθηση της προόδου στις ακαδημαϊκές δεξιότητες που σχετίζονται με αποδοτικά αποτελέσματα σε ακαδημαϊκούς τομείς.

- Δόμηση στρατηγικών για την ανάγνωση και τη γραφή είναι απαραίτητα για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων ανάγνωσης και γραφής.

- Διαδικασία γραφής και οι οργανωτικές και μηχανικές της πτυχές συνδέονται με βελτιωμένα αποτελέσματα στη γραφή.

- Οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν συστηματική ανατροφοδότηση σχετικά με τα αποτελέσματα βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά στις παρεμβάσεις για την πρόληψη και την έγκαιρη αναγνώριση των ατομικών διαφορών, τώρα, μία προσέγγιση είναι η εκπαίδευση που κατανέμεται σε συστοιχίες ή επίπεδα, η οποία αρχίζει με αποτελεσματικές ασκήσεις σχεδιασμένες για όλη την τάξη, στη συνέχεια, παρέχεται στήριξη στους μαθητές που τη χρειάζονται, συμπεριλαμβάνοντας την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων και της προόδου ως μέρος της διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη (π.χ. μείωση των σφαλμάτων ανάγνωσης που έκαναν

τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της διδασκαλίας που αποτελείται από τέσσερα επίπεδα που ποικίλλουν ως προς το μήκος, την ένταση και τη διάρκεια) (O'Connor, 2000).

Μία δεύτερη παρέμβαση είναι η διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, εξατομίκευση της εργασίας, επικέντρωση στην εργασία, παρακολούθηση από τον δάσκαλο και ανατροφοδότηση (Slavin, 1996). Αυτό συμβαίνει, γιατί, σε μικρότερες ομάδες, η μεταβλητότητα των μαθητών από την άποψη της ικανότητάς τους να μάθουν, μειώνεται, μειώνοντας παράλληλα τους τρόπους διδασκαλίας που απαιτούνται από τους μαθητές. Επίσης, αυξάνεται η ποιότητα και η συχνότητα της λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και η διδασκαλία της ανάγνωσης προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Elbaum et al, 1999).

Μία τρίτη παρέμβαση είναι η ατομική διδασκαλία. Αυτή είναι μία θετική παρέμβαση για τους μαθητές που, ακόμα και σε μικρές ομάδες, η διδασκαλία αποδεικνύεται μη αποτελεσματική για να παρέχει το απαιτούμενο επίπεδο συγκέντρωσης, έντασης και εξειδίκευσης, οπότε, η εξατομικευμένη διδασκαλία γίνεται κάτι περισσότερο από απαραίτητη (Vaughn & Linan-Thompson, 2003).

Τέλος, ένας ακόμα παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση, είναι η διάρκεια και η ένταση της διδασκαλίας, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της τελευταίας. Η διάρκεια μπορεί να ρυθμιστεί με τον προ-καθορισμό του αριθμού των συνεδριών ή με τον προ-καθορισμό κριτηρίων συγκεκριμένων διαστημάτων, ενώ, η ένταση της διδασκαλίας μπορεί να αυξηθεί με την προσθήκη μιας επιπρόσθετης συνεδρίας κάθε μέρα (Torgesen et al, 2001).

## 4.2 Αντιμετώπιση των αρνητικών συμπεριφορών

Οι μαθησιακές δυσκολίες, παρόλο που αφορούν, όπως φαίνεται και από την ετυμολογία το όρου, σε μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα που σχετίζονται γενικότερα με τη διαδικασία της μάθησης, ο αντίκτυπός τους δεν περιορίζεται σε αυτά ή, καλύτερα, δεν περιορίζεται σε αυτά πάντα. Συχνά, προκύπτουν δυσκολίες που σχετίζονται με τις οργανωτικές ικανότητες, την κοινωνική αντίληψη, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη λήψη προοπτικής (Supporting Students with Learning Disabilities, 2011). Για να επικεντρωθούμε, όμως, σε ένα μόνο από αυτά, επιλέγοντας τα συναισθηματικά και



συμπεριφορικά προβλήματα, αρκεί να πούμε ότι ανάμεσα στα επικρατέστερα βρίσκονται χρόνιες καταστάσεις υγείας της παιδικής ηλικίας οι οποίες συχνά έχουν αρνητικές συνέπειες για την ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Hasan et al, 2015). Δημιουργούνται δε εξαιτίας του κοινωνικού ελλείμματος που παρουσιάζουν, των λιγότερων αλληλεπιδράσεων που δημιουργούν και της μικρότερης διακριτικότητας και συνεργατικότητας που τους διακρίνει σε σχέση με τους συνομηλικούς τους (Greenham, 1999).

Από εκεί και πέρα, όμως, δημιουργείται και μια σειρά άλλων προβλημάτων που επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών και τη μετέπειτα πορεία τους στη ζωή, όπως για παράδειγμα, η ακαδημαϊκή πρόοδος (Nelson et al, 2004), η εργασία τους (εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας σε σχέση με τους συνομηλικούς τους) (Zigmond, 2006) και ο απομονωτισμός τους (Newman et al, 2009) αντίστοιχα.

Είναι απαραίτητο, επομένως, κατά τη διάρκεια του σχολείου, που εντοπίζονται κιόλας αυτά τα προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί να δράσουν άμεσα, αν και σπάνια αντιλαμβάνονται ότι οι αρνητικές συμπεριφορές ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από αυτές τις δυσκολίες, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζουν τα παιδιά λανθασμένα ανυπάκουα, μη συμμορφούμενα και πεισματάρικα (Dane, 1990. Palombo, 2001). Γι' αυτόν τον λόγο, θα πρέπει να επιλέξουν και να σχεδιάσουν τέτοιες παρεμβάσεις που να είναι περιεκτικές και με ένταση για να μετριάσουν τις επιπτώσεις σημαντικών προβλημάτων συμπεριφοράς (Smith et al, 2017). Μερικές τέτοιες παρεμβάσεις που έχουν καταγραφεί μέχρι σήμερα στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

**Κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς.** Οι θετικές αλλαγές που προσφέρουν οι παρεμβάσεις αυτού του είδους έχει αποδειχτεί ότι δεν περιορίζονται μόνο σε επίπεδο σχολείου και ακαδημαϊκής πρόοδου, αλλά γενικά στο περιβάλλον και στα μακροχρόνια αποτελέσματα της ζωής (Taylor et al, 2017). Πιο συγκεκριμένα, κατά την εξέταση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, τα κοινωνικά τους ελλείμματα σχετίζονται με την ικανότητα αυτο-ρύθμισης και επίλυσης προβλημάτων αποτελεσματικά και αποδοτικά (Carter et al, 2010. White et al, 2013). Έτσι, λοιπόν, οι βασικές δεξιότητες της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης οφείλουν να οργανώνονται γύρω από πέντε βασικές ικανότητες: (1) την αυτο-γνώσια, (2) την αυτοδιαχείριση (δηλαδή, την αυτορύθμιση), (3) την κοινωνική ευαισθητοποίηση, (4) τις δεξιότητες σχέσης και (5) την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.

Όσο οι μαθητές προχωρούν στα σχολικά χρόνια, τα κοινωνικά αιτήματα καθίστανται όλο και πιο περίπλοκα, καθώς τα επίπεδα κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, ιδιαίτερα κατά την εφηβεία, μειώνονται (Darling et al, 2008). Οπότε, η ανάπτυξη της ικανότητας αυτορρύθμισης και οι αποτελεσματικές κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες προάγουν την ικανότητα των μαθητών να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις συχνά πολύπλοκες κοινωνικά και συναισθηματικά φορτισμένες αλληλεπιδράσεις τους τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους ενήλικους. Ως εκ τούτου, κάτι τέτοιο, με τη σειρά του, βοηθάει και στην αύξηση της απόδοσης σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Eisenberg et al, 2010. Buckner et al, 2009).

Το ίδιο συμβαίνει και για τους μαθητές που παρουσιάζουν τη δυσκολότερη διαχείριση στη συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, μόνο που τώρα πλέον απαιτούνται σαφείς, ολοκληρωμένες, εστιασμένες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις που μπορούν να αυξήσουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν επιτυχώς δεξιότητες που ρυθμίζουν τη δική τους συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι, σε τέτοιες περιπτώσεις, πρέπει απλώς να αλλάξει η ποιότητα στη στρατηγική παρέμβασης (Lane & Carter, 2006. Maag, 2006).

**Χρήση κλιμακωτού προγράμματος υποστήριξης.** Τα κλιμακωτά συστήματα υποστήριξης, σε επίπεδο σχολείου, επιχειρούν να αντιστοιχίσουν τις τεκμηριωμένες ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις στην ένταση των μαθητικών αναγκών (Sugai & Horner, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, προτείνεται η χρήση μιας μεθόδου εξατομικευμένης προσωπικότητας δεδομένων για τη συστηματική παρακολούθηση και ανάλυση των δεδομένων των αποτελεσμάτων σε επίπεδο μαθητών, προκειμένου να ενημερωθεί η τροποποίηση ή/και η εντατικοποίηση της παρέμβασης (Kern & Wehby, 2014). Για παράδειγμα, οι μαθητές που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές που δεν ανταποκρίνονται στις παρεμβάσεις της Κατηγορίας 1 (π.χ. συχνοί και συγκεκριμένοι έπαινοι, θετικές παρατηρήσεις στο σπίτι κ.ο.κ.) μπορούν να λάβουν παρεμβάσεις της Κατηγορίας 2 (π.χ. συμπεριφορές υποκατάστατου διδασκαλίας, καθημερινές αναφορές προόδου κ.ο.κ.), εκτεθειμένοι (οι μαθητές) σε μια σειρά από στρατηγικές συμπεριφοράς και ενίσχυσης. Ακόμα, για εκείνους τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στις προσπάθειες παρέμβασης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και στην Κατηγορία 2, είναι διαθέσιμες πιο εντατικές και πιο εξατομικευμένες παρεμβάσεις (Κατηγορία 3), με βάση μια λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς, η οποία απαιτείται στην περίπτωση που οι μαθητές είτε παρουσιάζουν

διαφορά στη συμπεριφορά τους στον χώρο του σχολείου είτε αποτελούν πρότυπο κακής συμπεριφοράς (Individuals with Disabilities Education Act, 2004).

**Το πρόγραμμα I Control (I Control Curriculum).** Το I Control είναι ένα εγχειρίδιο το οποίο έχει εκδοθεί από δάσκαλο και έχει σχεδιαστεί για μαθητές μέσης εκπαίδευσης με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες σε αυτό-περιορισμένα περιβάλλοντα. Αποτελείται από 46 γραπτά μαθήματα (8-12 μαθήματα ανά μονάδα) και κάθε μάθημα έχει διάρκεια περίπου 30min, τα οποία γίνονται με ρυθμό δύο μαθημάτων ανά εβδομάδα. Ως συμπλήρωμα ή προσθήκη υπάρχει ένα σύνολο ηλεκτρονικών παιχνιδιών που είναι κατάλληλα για κάθε ηλικία, σε συνδυασμό με ένα πρωτόκολλο αυτοελέγχου, το οποίο είναι σχεδιασμένο για να εκπαιδεύει και να βελτιώνει τις ειδικές δεξιότητες που απαιτούνται με την αυτορρύθμιση (π.χ. ενδοεπιχειρησιακός έλεγχος, γνωστική ευελιξία, μνήμη εργασίας) και να προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να συζητούν και να αξιολογούν τη χρήση δεξιοτήτων. Οι μαθητές μπορούν να περάσουν 20-30min εβδομαδιαίως παίζοντας παιχνίδια.

Οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία των διαδοχικών δραστηριοτήτων για την παρέμβαση κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης (Durlak et al, 2011. Jones & Kahn, 2017), καθώς συνδέουν και συντονίζουν τις δραστηριότητες με τρόπο που ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Durlak et al, 2010). Αυτό συμβαίνει γιατί οι δεξιότητες χωρίζονται σε μικρότερα βήματα, που είναι πιο εύκολο για τους μαθητές να ακολουθήσουν και παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν τη σύνδεση.

Επιπλέον, υπογραμμίζεται η σημασία της ενεργούς μάθησης ως συνιστώμενης πρακτικής (Durlak et al, 2011), γιατί, με αυτή, επιτρέπεται στους μαθητές να εξασκούνται σε νέες διδακτικές συμπεριφορές μετά τη διδασκαλία και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση (Durlak et al, 2010). Ο έλεγχος περιλαμβάνει πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες για τους μαθητές να εξασκούν τις νέες δεξιότητες που αποκτώνται μέσω της ενεργούς μάθησης.

Επίσης, τονίζεται η σημασία της επικεντρωμένης διδασκαλίας, πέρα από όλα τα προηγούμενα (Durlak et al, 2011), δηλαδή, οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης παρέχουν στους μαθητές αρκετό χρόνο να επικεντρωθούν στρατηγικά στην ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων τους (Durlak et al, 2010). Καθένα από τα μαθήματα παρέχει ποικίλες και πολλαπλές ευκαιρίες για τους μαθητές να μάθουν και να αναπτύξουν συνολικές ικανότητες αυτορρύθμισης. Μια πτυχή της επικεντρωμένης διδασκαλίας είναι ότι παρέχει μια επικεντρωμένη δραστηριότητα, στη

διάρκεια της εβδομάδας, στην οποία οι μαθητές μπορούν να ψυχαγωγηθούν όταν συμμετέχουν σε ένα περιβάλλον παιχνιδιού.

Τέλος, οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν σαφή αναγνώριση ρητών μαθησιακών στόχων, αντί της στόχευσης της γενικής κοινωνικής ανάπτυξης (Durlak et al, 2011. Durlak et al, 2010). Οι μαθητές πρέπει να έχουν σαφή κατανόηση των δεξιοτήτων που αναμένεται να μάθουν. Στην περίπτωση του I Control, τα μαθήματα ξεκινούν με μια σύντομη συζήτηση των στόχων που αντιμετωπίζουν οι δραστηριότητες και συνδέονται με προηγούμενες μαθησιακές δεξιότητες. Για παράδειγμα, ενώ μαθαίνουν δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, οι μαθητές μαθαίνουν μια σειρά βημάτων που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα καθημερινά προβλήματα.

## Κεφάλαιο 5: Ο ρόλος των κοινοτήτων και της οικογένειας

### 5.1 Ο ρόλος της κοινότητας

Έπειτα από χρόνια μελέτης και τα τελευταία δεδομένα που κατέχουν σήμερα οι επιστήμονες για τις μαθησιακές δυσκολίες, κοινός τόπος όλων όσων ασχολήθηκαν με το αντικείμενο και τα άτομα που εμφανίζουν μια τέτοια δυσκολία, είναι η συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο και όχι σε κάποιο ειδικό, η ένταξή τους στην κοινωνία μαζί με όλους τους άλλους ανθρώπους που δεν εμφανίζουν κάτι παρόμοιο και όχι ο αποκλεισμός τους. Επομένως, κύριο ζητούμενο, από τη μεριά της Πολιτείας, και κύριο αίτημα των κοινωνιών, είναι η τροποποίηση της νομοθεσίας με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθηθεί η ομαλότητα, η ισότητα, η ένταξη και τα ίσα δικαιώματα για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (O' Brien, 1987. Nirji, 1969). Γι' αυτόν τον λόγο, χρειάζεται πρώτα και πάνω από όλα η υποστήριξη αυτών των ανθρώπων, αλλά και των οικογενειών τους και γενικότερα των φροντιστών τους, μέσω υπηρεσιών φροντίδας από την κοινότητα, για να γίνουν μέρος της.

Εδώ και τρεις σχεδόν δεκαετίες, λοιπόν, συστήθηκαν κοινοτικές ομάδες μαθησιακών δυσκολιών (Community Learning Disabilities Teams – CLDT) για να βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση (Brown & Wistow, 1990), για τις οποίες έχουν αναφερθεί ήδη αρκετά θετικά στοιχεία και οφέλη για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους, όπως για παράδειγμα, σύνδεση των εξελίξεων των υπηρεσιών, αναγνώριση ότι ο σχεδιασμός πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες, συμμετοχή ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και των φροντιστών τους, προώθηση της διεπιστημονικής εργασίας, συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών υγείας και των κοινωνικών υπηρεσιών και δημιουργία μιας σημαντικής πηγής εργατικού δυναμικού (Aylott & Toocaram, 1996).

Ο ρόλος τους ήταν αρχικά ένα μίγμα συντονισμού, παροχής υπηρεσιών και φύλαξης. Αυτό σημαίνει ότι οι εν λόγω ομάδες ενεργούσαν ως φύλακες στις υπηρεσίες συντονίζοντας την ποικιλία των πόρων που χρειάζονται τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα ενιαίο σημείο επαφής, ενώ, ταυτόχρονα, εφάρμοζαν νέα πρότυπα υπηρεσιών στην κοινότητα (π.χ. διαχείριση των πόρων, σχεδιασμός των υπηρεσιών, σχεδιασμός εξειδικευμένων πακέτων υπηρεσιών κ.ο.κ.). Ωστόσο, ο σκοπός τους δεν ήταν άλλος από την παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών υγειονομικής περίθαλψης σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που επιτρέπουν και στηρίζουν το άτομο να συμμετέχει σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Έτσι, λοιπόν, οι στόχοι που τίθενται για τα μέλη

αυτής της ομάδας είναι: η παροχή εξειδικευμένης/εξατομικευμένης θεραπείας, όπου οι πρωτοβάθμιες και οι δευτεροβάθμιες υπηρεσίες υγείας δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν, η υποστήριξη προς τους γιατρούς και τις ομάδες πρωτοβάθμιας φροντίδας υγείας ώστε να εντοπίζουν και να ικανοποιούν τις ανάγκες υγείας των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, η συνεργασία με τοπικές και κοινωνικές υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης για την παροχή συντονισμένων υπηρεσιών, η διευκόλυνση της πρόσβασης στις υπηρεσίες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας περίθαλψης και η παροχή εκπαίδευσης και συμβουλευτικής σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, τις οικογένειές τους, τους φροντιστές τους και άλλους επαγγελματίες.

Γι' αυτόν τον λόγο, οι κοινοτικές ομάδες μαθησιακών δυσκολιών έχουν πολλούς ρόλους, μερικοί από τους οποίους είναι: οι ρόλοι ανάπτυξης υπηρεσιών, οι επαφές με άλλους επαγγελματίες και φορείς, ο σχεδιασμός εξατομικευμένων προγραμμάτων με τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ο συντονισμός της φροντίδας μεταξύ των υποχρεωτικών, εθελοντικών και ιδιωτικών φορέων, συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών υγείας, της στέγασης και των κοινωνικών υπηρεσιών, η παροχή ή οργάνωση υπηρεσιών επιτόπου, οι επισκέψεις στο σπίτι για την ακρόαση, συμβουλευτική και επίλυση προβλημάτων, οι αξιολογήσεις και λειτουργίες διαχείρισης φροντίδας και η παροχή ενός σημείου επαφής για τους άμεσα ενδιαφερόμενους και τους φροντιστές μέσω τηλεφώνου ή κατά πρόσωπο επαφής (Brown, 1990).

Κατά συνέπεια, από όλο αυτό προκύπτει ότι στην περίθαλψη γίνεται μια περισσότερο διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία επεκτείνεται στο γεγονός ότι η τρέχουσα πρακτική περιλαμβάνει μια ιδιαίτερη προοπτική που περιλαμβάνει την πολυεπίπεδη εργασία (Moore, 1999) και κυρίως το όραμα της εταιρικής σχέσης, στην οποία οι χρήστες των υπηρεσιών (άμεσα ενδιαφερόμενος και φροντιστής) βρίσκονται στο επίκεντρο της προγραμματισμένης παροχής υπηρεσιών (Sanderson, 2002). Όσο οι χρήστες υπηρεσιών εμπλέκονται περισσότερο στην παροχή περίθαλψης, η ιδέα μιας διεπιστημονικής ομάδας μπορεί να αντικατασταθεί από μία από τις ομάδες με τις οποίες συνάπτονται οι εταιρικές σχέσεις, στις οποίες οι επαγγελματίες, οι φορείς και οι χρήστες υπηρεσιών συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών αποτελεσμάτων. Το σπάσιμο των επαγγελματικών φραγμών, κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να απελευθερωθεί για τους χρήστες των υπηρεσιών, αλλά απαιτεί επίσης και μια μεταβολή των ιδεών που έχουν πολλοί επαγγελματίες που εργάζονται με μονοπωλιακούς τρόπους.

## 5.2 Ο ρόλος των οικογενειών

Η οικογένεια, ως ο πρώτος και σημαντικότερος χώρος για ένα παιδί πολύ μικρής ηλικίας, στον οποίο το τελευταίο έρχεται και καλείται να αλληλεπιδράσει για πρώτη φορά με άλλα άτομα, είναι ίσως παράλληλα και ο πιο ισχυρός παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Επομένως, η οικογένεια, δεδομένου ότι είναι μία μονάδα που εκτελεί συγκεκριμένους ειδικούς ρόλους που συμβάλλουν στις βασικές ανάγκες της κοινωνίας και στη μετάδοση πληροφοριών στα παιδιά, σχετικά με την κοινωνική και πολιτιστική προσταγή στην οποία βρίσκονται και δρουν, και παρόλο που και η αξία του σχολείου αποδεικνύεται πολύ σημαντική (Shah, 2007), συνιστά ένα ισχυρό συναισθηματικό σύστημα που διαμορφώνει και καθορίζει την πορεία ζωής του ατόμου (Cohen-Scali, 2003. Shah, 2005).

Αυτό συμβαίνει με πολλούς τρόπους. Σε πρώτη φάση, εξαιτίας του ότι η οικογένεια είναι η πρώτη που μεταδίδει στο παιδί γνώσεις, παραστάσεις και στάσεις απέναντι στην εργασία, διαμορφώνουν τις προτιμήσεις τους για τη σταδιοδρομία που επιδιώκουν να αποκτήσουν, είτε επέλθει είτε δεν επέλθει εν τέλει η πραγματοποίησή της (Jacobsen, 2000). Δηλαδή, η οικογένεια παρέχει πολύτιμες μαθησιακές εμπειρίες μέσω των δικών της μοντέλων και της υποστήριξης ή μη δραστηριοτήτων που βοηθούν τους νέους να διερευνήσουν μια επιλογή ενδιαφέροντος.

Επίσης, προσφέρει υποστήριξη στις προσδοκίες τους, μεταδίδοντάς τους τις κατάλληλες πληροφορίες σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους (Pascall & Hendey, 2004). Έτσι, με πιο απλά λόγια, όταν οι γονείς είναι ζεστοί, δοτικοί, με αγάπη και σεβασμό προς το παιδί τους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή του, πράγμα το οποίο, στη συνέχεια, βοηθάει στη μεγαλύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αυτό σημαίνει ότι η παροχή ενός περιβάλλοντος καλλιέργειας επιτρέπει την καλλιέργεια ατομικών δυνατοτήτων (Wood, 1973).

Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τώρα, που είναι και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, έρευνες που έγιναν τις τελευταίες δεκαετίες διαπίστωσαν την επιρροή που έχει η οικογένεια και σε μια σειρά άλλων τομέων. Μία από αυτές είναι η εκπαιδευτική ανάπτυξη (Phillipson, 2010), στην οποία η οικογένεια, όταν εμπλέκεται με θετικό τρόπο, επηρεάζει αντίστοιχα θετικά την ικανότητα αυτών των παιδιών στη μάθηση, καθώς τους δίνεται η απαραίτητη και ιδιαίτερη προσοχή που χρειάζονται (Shur-Fen Gau,

2007. Snowling et al, 2007). Ακριβέστερα, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση δίνει ώθηση στα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών, αυξάνει τη δέσμευσή τους στο σχολείο και την αντίληψή τους για την ικανότητα, τον έλεγχο και την αποτελεσματικότητα (Mo & Singh, 2008. Urdan et al, 2007), με αποτέλεσμα να προάγεται η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών.

Παράλληλα, ωστόσο, το κατάλληλο οικογενειακό κλίμα και η ύπαρξη ικανοποιητικού περιβάλλοντος στο σπίτι συμβάλλει στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού (Khan et al, 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές των οποίων οι οικογένειες τους βοηθούν και αλληλεπιδρούν λειτουργικά μαζί τους χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μορφωτικά στυλ και στις οικογένειες που υπάρχουν λίγα επιχειρήματα και χαμηλά επίπεδα στρες, τα παιδιά αντεπεξέρχονται καλύτερα στο σχολείο και μαθαίνουν με μεγαλύτερη ευκολία (Bodonski & Youn, 2010). Σε προβληματικές ή δυσλειτουργικές οικογένειες, αντίθετα, τα παιδιά παίρνουν λιγότερα και μικρότερης ποιότητας ερεθίσματα, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται με αρνητικό τρόπο και η ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη.

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, παίζουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων σε σχέση με αυτά (τα παιδιά). Αυτό σημαίνει πως θετική στάση εκ μέρους των γονέων και υποστήριξη των παιδιών τους και της οικογένειάς τους γενικότερα, αυξάνει την εμπιστοσύνη των μαθητών στις ικανότητές τους και αφυπνίζει το ενδιαφέρον των παιδιών για ικανοποίηση των προσδοκιών, τόσο των δικών του όσο και των γονιών του (En-Ling & Chin-Chun, 2011. Campell & Verna, 2007). Δυστυχώς, όμως, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει συχνά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς οι αρνητικές στάσεις των γονέων απέναντί τους φαίνεται να υπερισχύουν, και αυτό κάνει τα παιδιά αυτά να σφυρηλατούν μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και να εμποδίζεται η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Robledo-Ramon & Garcia-Sanchez, 2012).



## B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 6: Σκοπός και στόχοι έρευνας

#### 6.1 Σκοπός της έρευνας

Η **προβληματική συμπεριφορά** ενός μαθητή εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί σοβαρό ζήτημα της σημερινής εποχής, το οποίο απασχολεί τόσο το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή όσο και το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως προβληματική όταν επηρεάζεται αρνητικά το περιβάλλον ενός μαθητή και, μέσω αυτής της συμπεριφοράς, προκαλούνται δυσάρεστα συναισθήματα τόσο στον ίδιο τον μαθητή όσο και σε άλλους. Οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών αποτελούν συνδυασμό της αλληλεπίδρασής τους με το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον και των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε παιδιού.

Οι **εξατομικευμένες παρεμβάσεις** που προωθούν την θετική συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές – συναισθηματικές δεξιότητες ενός μαθητή μπορούν να αποτελέσουν αποτελεσματικές μεθόδους την καταπολέμηση του φαινομένου της προβληματικής συμπεριφοράς. Η χρήση, εφαρμογή και υιοθέτηση οργανωμένων και δομημένων παιδαγωγικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς, ενδείκνυται για την αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου. Επιπρόσθετα, η συζήτηση και η θετική προσέγγιση του μαθητή από το οικογενειακό του περιβάλλον ενδείκνυται εκ νέου στην αντιμετώπιση του προβλήματος, δημιουργώντας ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον και διατηρώντας παράλληλα μια ειλικρινή σχέση ανάμεσα σε γονείς και μαθητή.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των γονέων, αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, η έρευνα αποσκοπεί και στην ανάδειξη του βαθμού σημαντικότητας του ρόλου της οικογένειας και της σχολικής δομής απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, εξετάζεται ο τρόπος διαχείρισης του φαινομένου από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας βαθμίδας για την ομαλή προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντας βαρύτητα όχι μόνο στην επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού αλλά και στη γενικότερη ανθρωπιστική συμπεριφορά που πρέπει επιδεικνύεται στον μαθητή και στο οικογενειακό του περιβάλλον.

## 6.2 Ερευνητικοί στόχοι

Ερευνητικός στόχος (1) : Διερεύνηση αντιλήψεων γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι απόψεις των γονέων για ζητήματα μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές και μαθησιακές δυσκολίες αποτυπώνονται μέσω των απαντήσεων στις εξής ερευνητικές ερωτήσεις :

✓ Σε ποιον βαθμό παρουσίαζε το παιδί έντονες δυσκολίες στην άρθρωση πριν πάει σχολείο;

✓ Πόσο συχνά περνάει από μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι σε ένα άλλο πριν ολοκληρώσει το προηγούμενο;

✓ Σε τι βαθμό οι σχολικές του επιδόσεις συμφωνούν με τον χρόνο μελέτης του ;

✓ Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας, κατά τη γνώμη σας, της απόδοσης ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου που γνωρίζετε ότι έχει μελετήσει;

✓ Πόσο αρνητικά είναι τα συναισθήματά του για το διάβασμα και το σχολείο;

✓ Σε ποιον βαθμό προβληματίζεστε για τις επιδόσεις του παιδιού σας στο σχολείο;

✓ Πόσο δυσκολεύεται σε απλούς γραμματικούς κανόνες (π.χ. καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων) ;

✓ Πόσο δυσκολεύεται σε απλές μαθηματικές πράξεις;

✓ Πόσο δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων;

✓ Πόσο περιορισμένο βρίσκετε το λεξιλόγιο του για την ηλικία του;

Ερευνητικός στόχος (2): Ο βαθμός που τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, όπως ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο και η οικογενειακή κατάσταση, επηρεάζουν τις γνώσεις τους για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Ερευνητικός στόχος (3): Ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων που αξιολογούνται οι αντιλήψεις των γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Ερευνητικός στόχος (4): Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και των γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές και μαθησιακές δυσκολίες αποτυπώνονται μέσω των αξιολογήσεων στις ερευνητικές ερωτήσεις που ακολουθούν :

✓ Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένοι παράγοντες θεωρείτε ότι συνιστούν μορφές μαθησιακών δυσκολιών ;

✓ Αξιολογήστε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα συγκεκριμένα σημάδια στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ;

✓ Σε ποιον βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες με τους παράγοντες/τις παρακάτω μεθόδους που ακολουθούν;

✓ Αξιολογήστε τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες

Ερευνητικός στόχος (5): Ο βαθμός που τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως ηλικία, φύλο, εκπαιδευτικό επίπεδο, χρόνια υπηρεσίας και θέση στη σχολική μονάδα, επηρεάζουν τις γνώσεις τους για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Ερευνητικός στόχος (6): Ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στις συχνότητες με τις οποίες εμφανίζονται κάποια σημάδια σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

## Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία έρευνας

### 7.1 Εισαγωγή

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει το σύνολο των διαδικασιών και των μεθόδων που εφαρμόζονται για την πραγματοποίηση μιας ερευνητικής διαδικασίας. Σε αυτήν την ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιούνται σωστά ορθολογικές τεχνικές, αλλά και συνδυαστικές διαδικασίες για τη διεύρυνση ενός προβλήματος που υφίσταται στο σύνολό του (Ζαφειρόπουλος, 2005). Κατά τη διαδικασία μιας επιστημονικής ερευνάς ακολουθούνται φιλοσοφικά παραδείγματα. Τα κυριότερα αντικρουόμενα φιλοσοφικά παραδείγματα που ακολουθούνται είναι ο θετικισμός και η φαινομενολογία (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011).

Σύμφωνα με τον θετικισμό η αλήθεια είναι ανεξάρτητη από το περιβάλλον και τις συμπεριφορές των ανθρώπων μέσα σε αυτό. Με αυτό τον τρόπο η επιστημονική αλήθεια τεκμηριώνεται με την επαναλαμβανόμενη επαλήθευσή της μέσα από επιστημονική ερευνά (Πουρκός, 2013). Η έρευνα στο πλαίσιο της εργασίας αυτής βασίστηκε στο φιλοσοφικό παράδειγμα του θετικισμού. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε βασίστηκε σε πληροφορίες που συλλέχθηκαν έπειτα από παρατήρηση και έρευνα. Στο πλαίσιο του θετικισμού, οι πληροφορίες που αντλήθηκαν θεωρήθηκαν ως αληθινές και έγκυρες. Η έρευνα βασίστηκε στην επαλήθευση ερευνητικών υποθέσεων οι οποίες αναπτύχθηκαν με βάση το υπάρχων θεωρητικό υπόβαθρο της αντίληψης των γονέων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από ζητήματα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

### 7.2 Φάσεις έρευνας

Οι κυριότερες φάσεις μια επιστημονικής έρευνας που αναφέρονται στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία είναι η περιγραφική, η συμπερασματική και η αιτιολογική έρευνα. Σύμφωνα με τους Σιώμκο & Μαύρο (2008) : « η περιγραφική έρευνα περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και χρησιμοποιείται όταν οι στόχοι και οι ερωτήσεις της έρευνας έχουν ορισθεί ξεκάθαρα και απαιτούνται περιληπτικές μετρήσεις προκειμένου να απαντηθούν οι ερωτήσεις της έρευνας ». Η περιγραφική έρευνα ενδείκνυται για ερευνητικά θέματα που είναι ξεκάθαρα, ενώ η ανάλυσή τους δεν στηρίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις των ερευνητών. Μειονέκτημα της περιγραφικής έρευνας είναι ότι δεν δίνει την δυνατότητα να

εντοπιστούν μέσα από αυτήν οι σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος, καθώς επίσης εξάγει αποτελέσματα που δεν έχουν μεγάλη αποδεικτική δύναμη (Babbie, 2013).

Η συμπερασματική έρευνα ενδείκνυται για ερευνητικά θέματα και φαινόμενα που δεν είναι ξεκάθαρα, αλλά και θέματα που χρειάζονται βαθύτερη ανάλυση και όχι απλή απάντηση σε μια σειρά ερευνητικών ερωτήσεων. Κατά κανόνα, η συμπερασματική έρευνα χρησιμοποιείται όταν πρόκειται να αναλυθούν ποιοτικά δεδομένα (Creswell, 2012). Σύμφωνα με τους Σιώμκο & Μαύρο (2008) : « στην αιτιολογική μελέτη ερευνάται η σχέση αιτίας-αιτιατού, δηλαδή εξετάζεται αν μία μεταβλητή αιτιολογεί την αξία μιας άλλης μεταβλητής ».

### 7.3 Ποσοτική έρευνα

Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται όταν οι πληροφορίες που αναζητούνται είναι ακριβείς και συγκεκριμένες. Τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για στατιστικές αναλύσεις οδηγώντας σε αξιόπιστα αποτελέσματα, αλλά για να συμβεί αυτό χρειάζεται το δείγμα που θα επιλεγεί να είναι αντιπροσωπευτικό. Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στο σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου, δηλαδή μιας ομάδας τυποποιημένων ερωτήσεων για τη συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών. Τα ερωτηματολόγια διανέμονται στους ερωτώμενους, με τον ερευνητή να έρχεται ο ίδιος σε επαφή με τον ερωτώμενο, του δίνει το ερωτηματολόγιο και είτε το συμπληρώνει μόνος του, είτε ο ερευνητής γράφει τις απαντήσεις του. Η διεξαγωγή αυτής της μεθόδου είναι πιθανό να γίνει με προσωπική συνέντευξη στα σπίτια των ερωτώμενων, με συνέντευξη σε κεντρικά σημεία ή στο δρόμο ή ακόμη και στο χώρο εργασίας τους (Σιώμκος & Μαύρος, 2008).

### 7.4 Συλλογή δεδομένων και δείγμα

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ήταν πρωτογενή, καθώς συλλέχθηκαν από την ερευνήτρια για πρώτη φορά. Ως μέθοδος δειγματοληψίας της έρευνας εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία. Στην απλή τυχαία δειγματοληψία κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί και κάθε μια επιλογή είναι τελείως ανεξάρτητη από την άλλη. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της αυτοσυμπλήρωσης από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονείς. Η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν από Ιανουάριο έως και Φεβρουάριο 2020.

Όσο μεγαλύτερο είναι ένα δείγμα τόσο καλύτερα αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό. Το μεγάλο μέγεθος ωστόσο, δεν είναι ικανό να εγγυηθεί την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Σημασία έχει η σύνθεση του δείγματος, δηλαδή να αντιπροσωπεύονται σε αυτό όλα τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού. Εάν υπάρχει ανομοιογένεια στον πληθυσμό, χρειαζόμαστε μεγαλύτερο δείγμα. Σε μικρού μεγέθους δείγματα, βελτίωση στην ακρίβεια επιτυγχάνεται με σχετικά μικρή αύξηση του μεγέθους. Το αντίθετο ισχύει για τα μεγάλα δείγματα, όπου βελτίωση στην ακρίβεια επιτυγχάνεται με μεγάλη αύξηση του μεγέθους (Φίλιας, 2001). Στην παρούσα έρευνα το μέγεθος δείγματος αποτελείται από 370 μονάδες, εκ των οποίων οι 195 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι 175 συμμετέχοντες είναι γονείς.

## 7.5 Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την προετοιμασία και υποβολή σχετικού ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς τη μορφή του, τη γλώσσα του, τη σαφήνεια του, τη δυσκολία και την αξιοπιστία του σε μια πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της κύριας δειγματοληψίας. Η δοκιμαστική έρευνα αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο καθώς επιδιώκει να ανιχνεύσει αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές, αν μέσα από τις ερωτήσεις εξασφαλίζεται η πληροφορία που χρειάζεται για την έρευνα και τέλος αν εξασφαλίζει το ενδιαφέρον και τη συνεργασία των συμμετεχόντων (Orpenheim, 1992).

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και εκπαιδευτικοί - γονείς συμμετείχαν εθελοντικά. Επίσης καταγράφηκαν τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, καθώς και οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με το σκοπό της έρευνας και εφόσον το επιθυμούσαν (προφορική συναίνεση) συμμετείχαν σε αυτήν. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν προαιρετική και ανώνυμη και δεν ήταν δυνατόν να αναγνωρισθεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τις ανάγκες αυτής της έρευνας.

## 7.6 Στατιστικές μέθοδοι

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences) προκειμένου να διεξαχθεί η στατιστική τους επεξεργασία και να διεξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα. Το επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε σε 0,05.

### Ανάλυση εγκυρότητας

Στοχεύοντας στην εγκυρότητα της δομής του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε η διερευνητική ανάλυση παραγόντων που είναι μια προσέγγιση για την έκφραση υποθετικών κατασκευών χρησιμοποιώντας μια ποικιλία παρατηρούμενων δεικτών που μπορούν να μετρηθούν άμεσα. Επίσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα.

### Περιγραφική στατιστική

Παρουσίαση περιγραφικών αποτελεσμάτων με τη μορφή ποσοστιαίων κατανομών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Σύγκριση με βάση τις ποσοστιαίες κατανομές και τις μέσες τιμές μεταξύ των χαρακτηριστικών του δείγματος και των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο.

### Έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας

Στοχεύοντας στη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισεων. Για την σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών με μεταβλητές δύο τιμών πραγματοποιήθηκε το Student's t-Test ενώ για την σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών με 3 και άνω τιμές η ανάλυση διακύμανσης (Analysis of variances).

## Κεφάλαιο 8 : Ανάλυση αποτελεσμάτων

### 8.1 Εισαγωγή

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των δημογραφικών στοιχείων γονέων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτών των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται ως εξής. Πρώτον, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν το συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων και η ποσοστιαία αναλογία ως προς τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Δεύτερον, γίνεται μία σύντομη ανάλυση που εξετάζει τη σχέση των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών με τις αντιλήψεις και τις γνώσεις εκπαιδευτικών και γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης και της ανάλυσης παλινδρόμησης, ενώ πραγματοποιείται και έλεγχος συσχέτισης, μέσω του συντελεστή Pearson, για συγκεκριμένους παράγοντες και σημάδια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

### 8.2 Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

#### 8.2.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

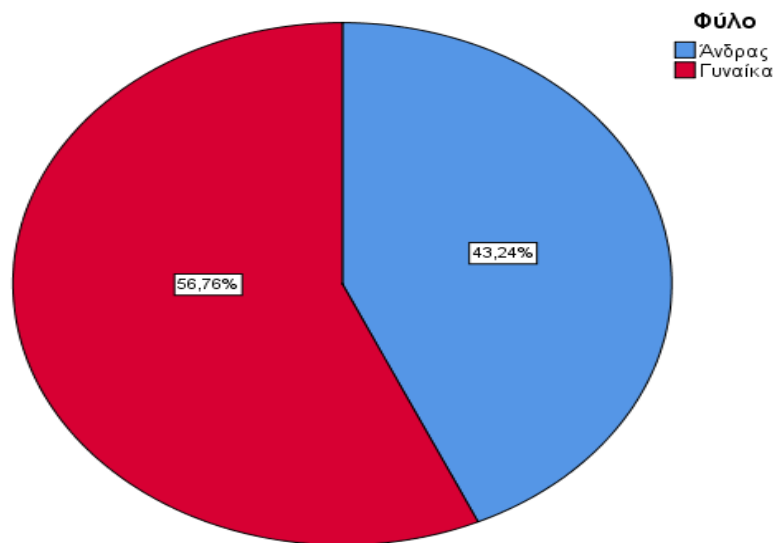
Από το σύνολο των 195 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 56.76 % είναι γυναίκες ( $n = 111$ ) και το υπόλοιπο 43.24 % είναι άνδρες ( $n = 84$ ). Αναφορικά με την ηλικιακή κατηγορία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών το 36.5 % ανήκει στην κατηγορία 31 – 40 ετών, το 31.1 % βρίσκεται ηλικιακά μεταξύ 51 – 60 έτη, ακολουθεί η ηλικιακή κατηγορία 41 – 50 έτη με ποσοστό 25.7 % και τέλος οι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών αντιστοιχούν στο 6.8 % του συνόλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Επίσης το 55 % των εκπαιδευτικών είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι., το 41.3 % είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και μόλις το 3.8 % είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τη θέση στη σχολική μονάδα που δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικού προκύπτουν τα ακόλουθα στατιστικά ευρήματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (35.6 %) έχουν 21 και άνω χρόνια προϋπηρεσίας, το 28.8 % 11 -15 χρόνια, το 20.5 % 16 – 20 χρόνια, ενώ ακολουθούν οι κατηγορίες έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας και 6 – 10 χρόνια προϋπηρεσίας με ποσοστά επί του συνόλου 8.2 % και 6.8 % αντίστοιχα. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων

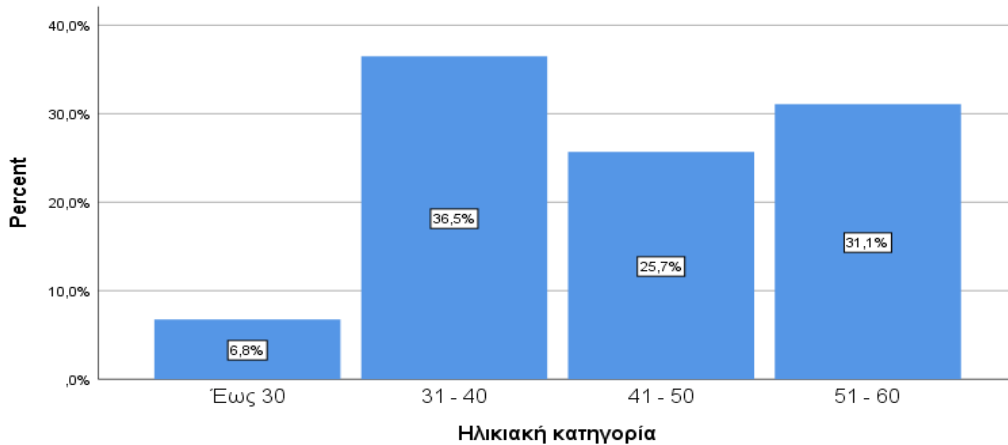


(69.9 %) είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το 20.5 % είναι διευθυντικά στελέχη, ενώ πολύ μικρά ποσοστά καταγράφουν οι κατηγορίες εκπαιδευτικός ειδικού σχολείου, εκπαιδευτικός και άλλο με ποσοστά 4.1 %, 2.7 % και 2.7 % αντίστοιχα.

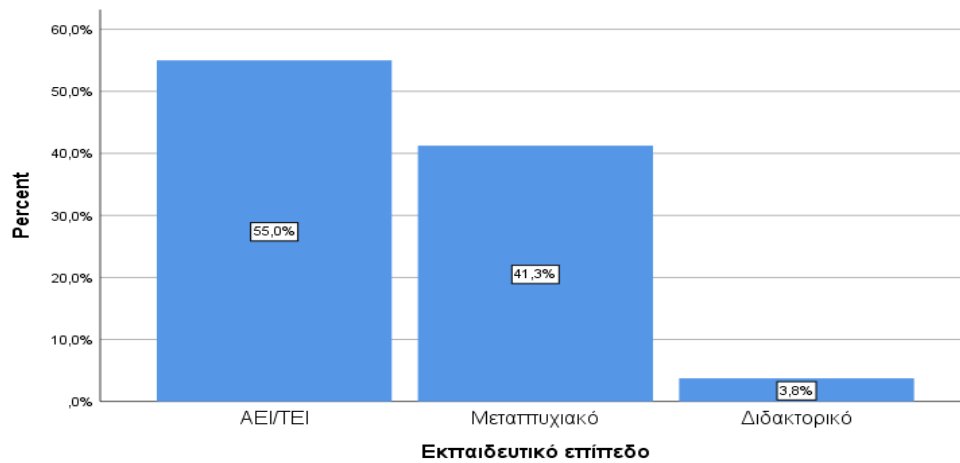
Τα δεδομένα της ποσοστιαίας κατανομής των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εύκολα μπορούν να παρασταθούν γραφικά σε ένα διάγραμμα ράβδων, όπου η κάθε ράβδος παρουσιάζει τη σχετική συχνότητα για κάθε τιμή μεταβλητής. Το διάγραμμα ράβδων σχετικής συχνότητας είναι το γράφημα της εμπειρικής ή δειγματικής συνάρτησης μάζας πιθανότητας. Η ίδια πληροφορία μπορεί να δοθεί και με άλλου είδους γραφήματα, όπως με ένα κυκλικό διάγραμμα ή διάγραμμα πίτας, όπου το κάθε κομμάτι της επιφάνειας του κύκλου παρουσιάζει τη σχετική συχνότητα της αντίστοιχης τιμής (Ψωινός, 1999). Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται, με τη μορφή διαγραμμάτων, στις γραφικές παραστάσεις που ακολουθούν.



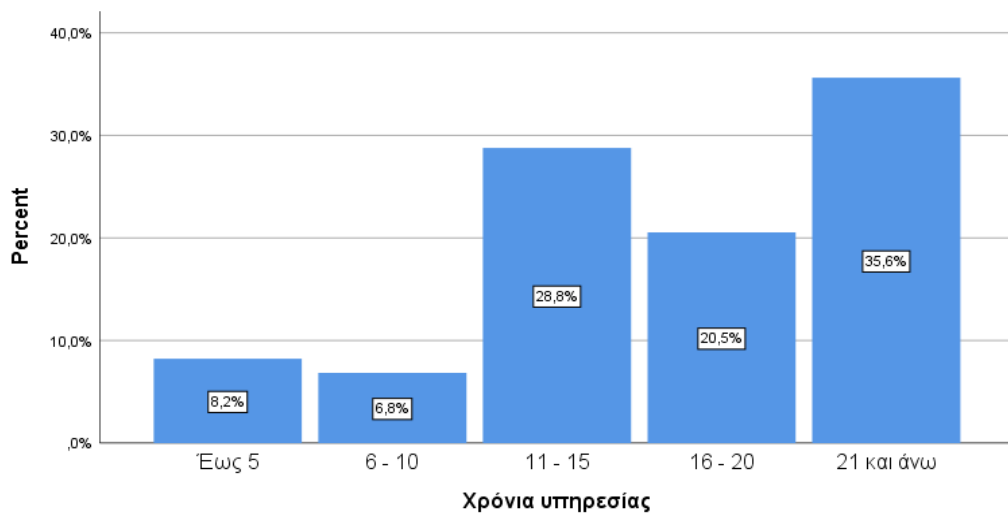
Διάγραμμα 8.1 : Κυκλικό διάγραμμα μεταβλητής φύλο εκπαιδευτικών



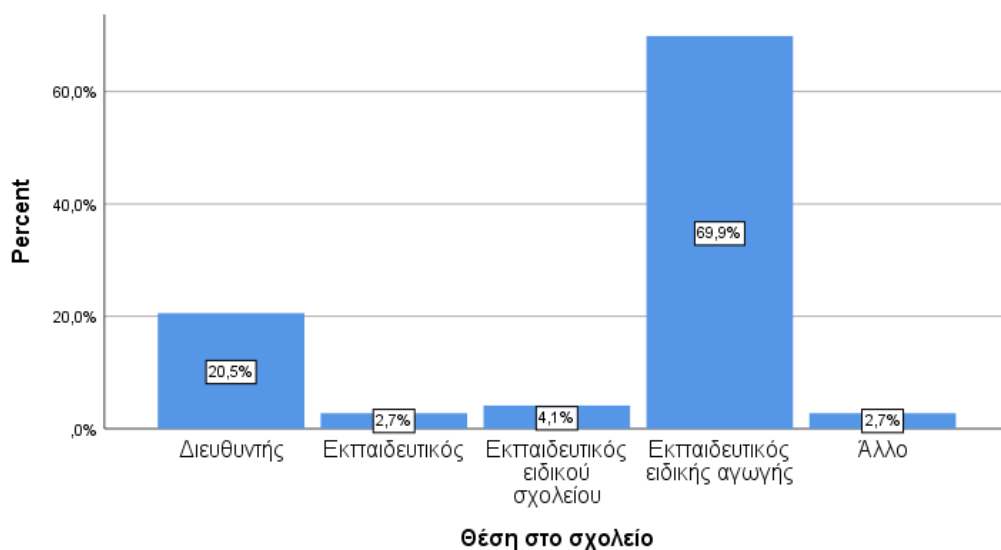
**Διάγραμμα 8.2 :** Διάγραμμα ράβδων μεταβλητής ηλικιακή κατηγορία εκπαιδευτικών



**Διάγραμμα 8.3 :** Διάγραμμα ράβδων μεταβλητής εκπαιδευτικό επίπεδο



**Διάγραμμα 8.4 :** Διάγραμμα ράβδων μεταβλητής χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών



*Διάγραμμα 8.5 : Κατηγορίες εκπαιδευτικών*

### 8.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διερευνώνται μέσα από μια σειρά αξιολόγησης παραγόντων και συχνότητα εμφάνισης των παραγόντων που θεωρούνται ότι συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Επίσης, διερευνάται η αποτελεσματικότητα των τρόπων αντιμετώπισης του φαινομένου, η ανάδειξη των θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών, καθώς και η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της μαθησιακής δυσκολίας των παιδιών. Όλες οι ερωτήσεις αξιολόγησης βαθμολογήθηκαν σε μία κλίμακα από 1 – 10, με τις μεγαλύτερες τιμές να υποδηλώνουν την σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων για τις ερωτήσεις αξιολόγησης που δέχονται. Στους πίνακες που ακολουθούν καταγράφεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των ποιοτικών ερωτήσεων – μεταβλητών, οι οποίες έχουν κωδικοποιηθεί, σύμφωνα με την κλίμακα δέκα βαθμών, ως προς τις απαντήσεις τους σε ποσοτικές μεταβλητές.

Αρχικά, η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ( $M = 8.56$ ,  $S = 1.67$ ), η διάσπαση προσοχής ( $M = 8.01$ ,  $S = 2.12$ ) και συναισθηματικές – κοινωνικές δυσκολίες ( $M = 7.85$ ,  $S = 1.88$ ) είναι οι βασικότεροι παράγοντες που συνιστούν μορφές μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς – συμμετέχοντες, με τη δυσκολία γραφής ( $M = 6.85$ ,  $S = 2.33$ ) να μην θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας μαθησιακής δυσκολίας.

<i>Αξιολογήστε τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συνιστούν μορφές μαθησιακών δυσκολιών</i>	Mean	Std. Deviation
B1. Χαμηλή νοητική ικανότητα	7,79	2,21
B2. Διάσπαση προσοχής	8,01	2,12
B3. Διαταραχή στη γλώσσα και στον λόγο	7,34	2,18
B4. Δυσκολία γραφής	6,85	2,33
B5. Δυσπραξία	7,37	2,00
B6. Δυσλεξία	7,48	2,16
B7. Δυσαριθμησία	7,38	2,10
B8. Συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	7,85	1,88
B9. Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	8,56	1,67

Πίνακας 1 : Μέτρα θέσης και διασποράς παραγόντων μαθησιακής δυσκολίας

Αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης κάποιων σημαδιών σε παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι δυσκολίες στην κατανόηση ( $M = 8.01$ ,  $S = 1.63$ ), το περιορισμένο διάστημα προσοχής ( $M = 7.93$ ,  $S = 1.92$ ) και οι δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων ( $M = 7.92$ ,  $S = 1.78$ ) είναι τα συχνότερα σημάδια που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ η μικρότερη συχνότητα εμφάνισης αντιστοιχεί στη μεταβλητή απουσίες χωρίς λόγο ( $M = 5.96$ ,  $S = 2.73$ ). Οι πιο αποτελεσματικοί μέθοδοι αντιμετώπισης του φαινομένου μαθησιακής δυσκολίας είναι η εναλλαγή διδακτικού υλικού ( $M = 8.51$ ,  $S = 1.55$ ), η χρήση βοηθού ( $M = 8.44$ ,  $S = 1.86$ ) και η επανάληψη ( $M = 8.32$ ,  $S = 1.43$ ) σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπρόσθετα, η φαντασία – δημιουργικότητα ( $M = 8.47$ ,  $S = 1.56$ ), οι καλές πρακτικές ικανότητας ( $M = 8.11$ ,  $S = 1.65$ ) και οι καλές κοινωνικές δεξιότητες ( $M = 8.10$ ,  $S = 1.63$ ) είναι οι βασικοί παράγοντες που θεωρούνται τα δυνατά σημεία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Γ. Αξιολογήστε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα παρακάτω σημάδια στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	Mean	Std. Deviation
Γ1. Σημαντική καθυστέρηση επεξεργασίας πληροφοριών	7,67	1,85
Γ2. Δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων	7,92	1,78
Γ3. Μικρό διάστημα προσοχής	7,93	1,92
Γ4. Σημαντική διαφορά μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου	7,58	1,86
Γ5. Δυσκολίες στην ανάγνωση	7,39	1,80
Γ6. Δυσκολίες στην κατανόηση	8,01	1,63
Γ7. Χωρίς λόγο απουσίες	5,96	2,73
Γ8. Φτωχές οργανωτικές ικανότητες	7,12	1,97
Γ9. Δυσκολίες κατανόησης της λογικής αριθμητικών μηχανισμών	7,62	1,76
Γ10. Δυσκολίες στην αυτοματοποίηση αριθμητικών δεδομένων και διαδικασιών	7,58	1,77
Σε ποιον βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες με τους παρακάτω παράγοντες/τις παρακάτω μεθόδους	Mean	Std. Deviation
Δ1. Με τη χρήση της κατάλληλης γλώσσας	7,64	1,73
Δ2. Με την επανάληψη	8,32	1,43
Δ3. Με τη συνεχή αξιολόγηση της γνώσης που έχει κατακτήσει ο μαθητής	7,93	1,77
Δ4. Με την εναλλαγή του διδακτικού υλικού	8,51	1,55
Δ5. Με τη χρήση βοηθού	8,44	1,86

*Πίνακας 2 : Μέτρα θέσης και διασποράς συχνότητας εμφάνισης σημαδιών μαθησιακής δυσκολίας και αποτελεσματικών μεθόδων αντιμετώπισης του φαινομένου*

Πόσο δυνατά σημεία θα χαρακτηρίζατε τους παρακάτω παράγοντες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Mean	Std. Deviation
E1. Καλές γλωσσικές δεξιότητες	7,78	1,68
E2. Φαντασία και δημιουργικότητα	8,47	1,56

E3. Καλές πρακτικές ικανότητες	8,11	1,65
E4. Καλές κοινωνικές δεξιότητες	8,10	1,63
E5. Ενδιαφέρον για τις θετικές επιστήμες	7,85	1,75

*Πίνακας 3 : Μέτρα θέσης και διασποράς δυνατών σημείων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*

Η σημαντικότητα της εκπαίδευσης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών αποτυπώνεται καθολικά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων – εκπαιδευτικών. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η ευρέως θετική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την σημαντικότητα της εκπαίδευσης για μαθησιακές δυσκολίες.

Αξιολογήστε τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες	Mean	Std. Deviation
ΣΤ1. Βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών	8,92	1,57
ΣΤ2. Εντοπισμός και αξιολόγηση	9,27	0,96
ΣΤ3. Τεχνικές αποτελεσματικής διαφοροποίησης	9,14	1,27
ΣΤ4. Επικοινωνία με τους γονείς	9,32	1,20
ΣΤ5. Μέριμνα για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση στην ειδική εκπαίδευση	9,29	1,36

*Πίνακας 4 : Μέτρα θέσης και διασποράς σημαντικότητας εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών για τις μαθησιακές δυσκολίες*

### 8.2.3 Διαφορές ως προς το φύλο

Ο έλεγχος της ύπαρξης διαφορών και για τους εννιά παράγοντες που συνιστούν μορφή μαθησιακής δυσκολίας ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκε με χρήση δίπλευρου ελέγχου  $t$  σε ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος  $t$  είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιείται για την σύγκριση δειγματικών μέσων προκειμένου να δούμε αν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για να συμπεράνουμε ότι οι μέσοι των αντιστοίχων πληθυσμιακών κατανομών επίσης διαφέρουν (Mallery, 2003). Ο μέσος όρος των ανδρών εκπαιδευτικών που θεωρούν την

χαμηλή νοητική ικανότητα βασικό παράγοντα μαθησιακής δυσκολίας είναι 8.52 και των γυναικών 7.24. Σύμφωνα με τον δίπλευρο έλεγχο t οι μέσοι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ( $p - value = 0,010$ ). Ομοίως ο μέσος όρος των ανδρών εκπαιδευτικών που θεωρούν τη διάσπαση προσοχής βασικό παράγοντα μαθησιακής δυσκολίας είναι 8.65 και των γυναικών 7.55. Οι μέσοι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ( $p - value = 0,015$ ). Σχετικά με το φύλο λοιπόν βρέθηκαν δύο σημαντικές διαφοροποιήσεις και συγκεκριμένα για τις δύο πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Και στις δυο, παρατηρούμε ότι οι άνδρες εμφάνισαν μεγαλύτερους μέσους όρους από τις γυναίκες. Στις αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) που διενεργήθηκαν για όλες τις υπόλοιπες δημογραφικές και κοινωνικές μεταβλητές, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

	Φύλο	Mean	Sig.
B1. Χαμηλή νοητική ικανότητα	Άνδρας	8,52	,010
	Γυναίκα	7,24	
B2. Διάσπαση προσοχής	Άνδρας	8,65	,015
	Γυναίκα	7,55	

*Πίνακας 5 : Έλεγχος t ως προς το φύλο στους παράγοντες – μεταβλητές χαμηλή νοητική ικανότητα και διάσπαση προσοχής*

#### 8.2.4 Συσχετίσεις

Για την ανάδειξη γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο ποσοτικών (scale) μεταβλητών χρησιμοποιείται ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Ο συντελεστής συσχέτισης  $r$  λέγεται γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson και παίρνει τιμές που κυμαίνονται από  $-1$  έως  $+1$ . Τιμές  $-1 < r < 0$  δηλώνουν αρνητική συσχέτιση, τιμές  $0 < r < +1$  δηλώνουν θετική συσχέτιση, ενώ η τιμή  $r = 0$  σημαίνει μηδενική συσχέτιση. Θέλοντας να διερευνήσουμε την συσχέτιση των συχνοτήτων διάφορων σημαδιών που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προκύπτει ο πίνακας που ακολουθεί.

Correlations									
		1.	2.	3.	4.	6.	7.	9.	10.
Γ1. Σημαντική καθυστέρηση επεξεργασίας πληροφοριών	Pearson Correlation		795**	652**	664**	689**	512**	524**	580**
	Sig. (2-tailed)		000	000	000	000	000	000	000
Γ2. Δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων	Pearson Correlation	795**		722**	709**	706**	437**	709**	730**
	Sig. (2-tailed)	000		000	000	000	000	000	000
Γ3. Μικρό διάστημα προσοχής	Pearson Correlation	652**	722**		748**	782**	394**	678**	648**
	Sig. (2-tailed)	000	000		000	000	001	000	000
Γ4. Σημαντική διαφορά μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου	Pearson Correlation	664**	709**	748**		769**	440**	677**	663**
	Sig. (2-tailed)	000	000	000		000	000	000	000
Γ6. Δυσκολίες στην κατανόηση	Pearson Correlation	689**	706**	782**	769**		519**	752**	734**
	Sig. (2-tailed)	000	000	000	000		000	000	000
Γ7. Χωρίς λόγο απουσίες	Pearson Correlation	512**	437**	394**	440**	519**		502**	439**
	Sig. (2-tailed)	000	000	001	000	000		000	000
Γ9. Δυσκολίες κατανόησης της λογικής αριθμητικών μηχανισμών	Pearson Correlation	524**	709**	678**	677**	752**	502**		918**
	Sig. (2-tailed)	000	000	000	000	000	000		000
Γ10. Δυσκολίες στην αυτοματοποίηση αριθμητικών δεδομένων και διαδικασιών	Pearson Correlation	580**	730**	648**	663**	734**	439**	918**	
	Sig. (2-tailed)	000	000	000	000	000	000	000	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Πίνακας 6 : Συντελεστής συσχέτισης συχνότητας εμφάνισης σημαδιών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι όλοι οι παράγοντες συχνότητας εμφάνισης σημαδιών έχουν θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Η μικρότερη

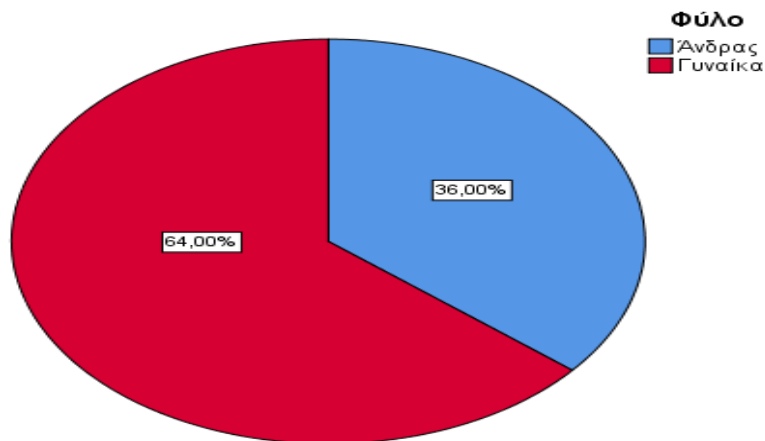


ασθενής θετική συσχέτιση (συντελεστής = 0.394) εμφανίζεται ανάμεσα στις μεταβλητές - σημάδια περιορισμένο διάστημα προσοχής – χωρίς λόγο απουσίες, ενώ η υψηλότερη ισχυρή συσχέτιση (συντελεστής = 0.918) εμφανίζεται ανάμεσα στις μεταβλητές – σημάδια δυσκολίες κατανόησης της λογικής μηχανισμών – δυσκολίες στην αυτοματοποίηση αριθμητικών δεδομένων και διαδικασιών. Υψηλή θετική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή που δίνει κάποιος σε μία ερώτηση, τόσο μεγαλύτερη αναμένεται να είναι και η τιμή που δίνει στην άλλη ερώτηση.

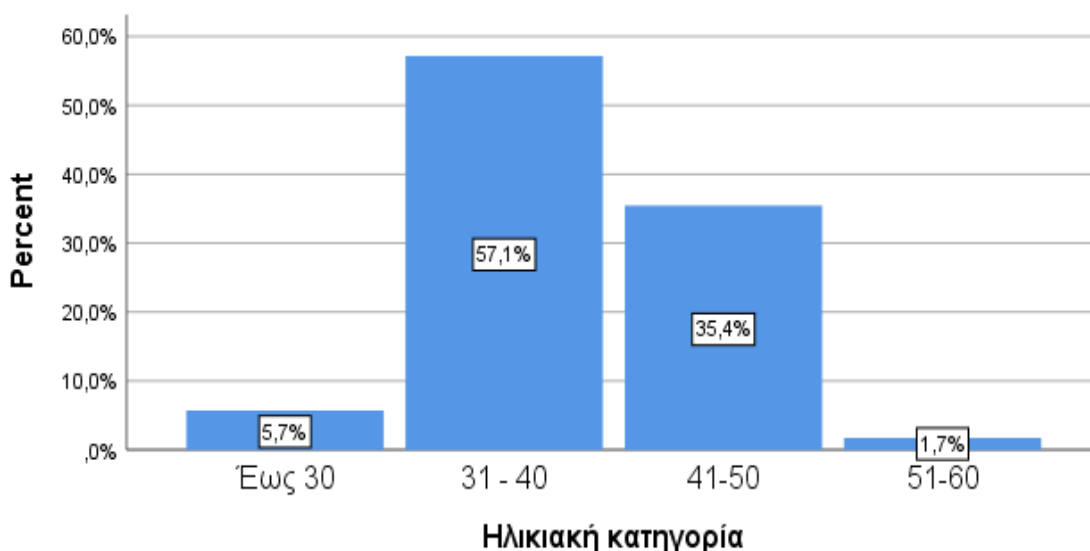
### 8.3 Γονείς

#### 8.3.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γονέων

Από το σύνολο των 175 γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα το 64 % (n = 112) είναι γυναίκες και το υπόλοιπο 34 % (n = 63) είναι άνδρες. Το 51.7 % των γονέων ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 31 – 40, το 35.4 % στην κατηγορία 41 – 50, ενώ μικρά ποσοστά καταγράφουν οι ηλικιακές κατηγορίες έως 30 και 51 – 60, με ποσοστά 5.7 % και 1.7 % αντίστοιχα.

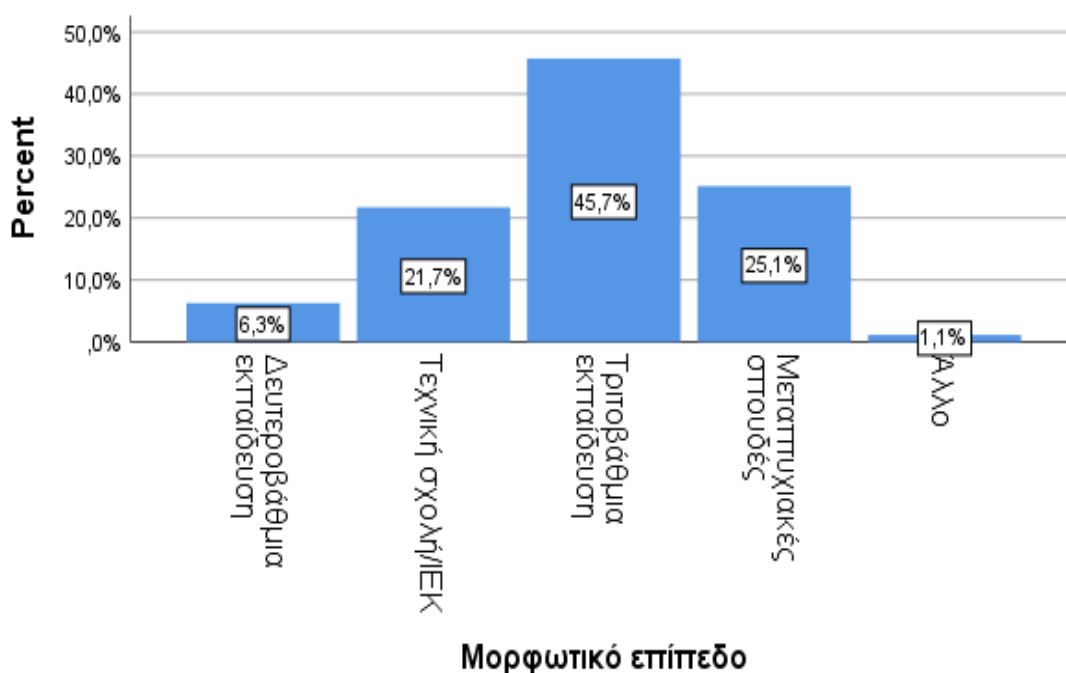


Διάγραμμα 8.6 : Κυκλικό διάγραμμα μεταβλητής φύλο γονέων

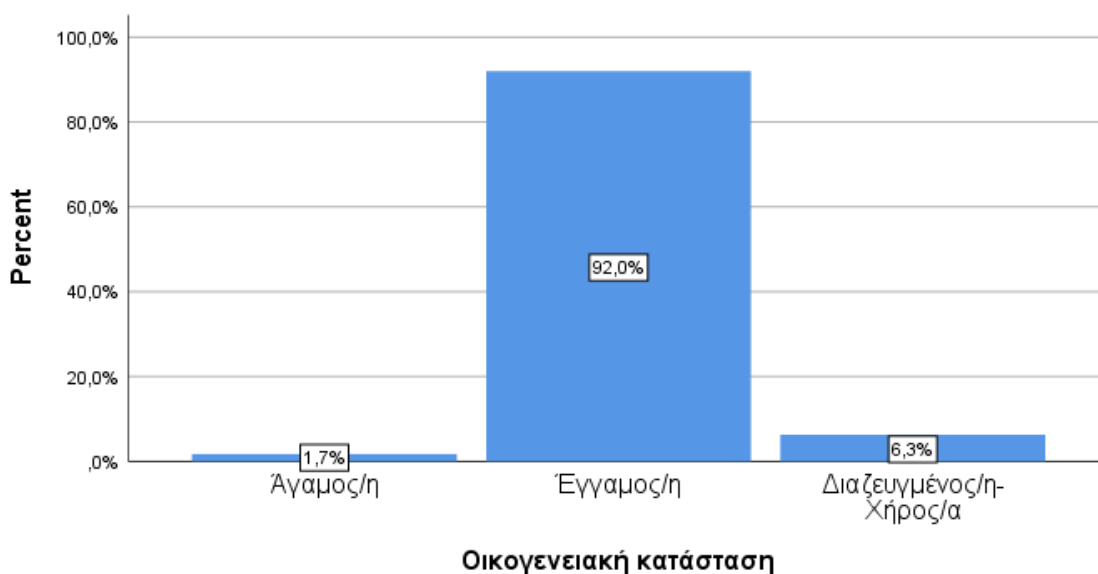


**Διάγραμμα 8.7 :** Διάγραμμα ράβδων μεταβλητής ηλικιακή κατηγορία γονέων

Το μεγαλύτερο ποσοστό (45,7 %) των γονέων είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ακολουθούν οι κατηγορίες μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, τεχνική σχολή / ΙΕΚ και απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ποσοστά 25,1 %, 21,7 % και 6,3 % αντίστοιχα. Τέλος, στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι έγγαμοι (92 %), ενώ πολύ χαμηλά ποσοστά καταγράφουν οι διαζευγμένοι και οι άγαμοι γονείς, με ποσοστά 6,3 % και 1,7 % αντίστοιχα.



**Διάγραμμα 8.8 :** Διάγραμμα ράβδων μεταβλητής μορφωτικό επίπεδο γονέων



*Διάγραμμα 8.9 : Διάγραμμα ράβδων μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση γονέων*

### 8.3.2 Απόψεις και αντιλήψεις γονέων

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των γονέων γύρω από ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους και τους τρόπους που αυτά ανταποκρίνονται σε σχολικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σε ένα σύνολο 10 ερωτήσεων κλίμακας δέκα βαθμών καταγράφεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της αξιολόγησης των γονέων για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους, καθώς και των σχολικών τους επιδόσεων. Άξιο αναφοράς χρήζει το γεγονός ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται σε μεγάλο μέρος ότι οι σχολικές επιδόσεις συμφωνούν με το χρόνο μελέτης των παιδιών τους ( $M = 7.22$ ,  $S = 2.29$ ), ενώ εκφράζουν την άποψη ότι τα παιδιά τους δεν δυσκολεύονται σχεδόν καθόλου σε απλές μαθηματικές πράξεις ( $M = 2.81$ ,  $S = 2.21$ ), δεν εμφανίζουν δυσκολίες στην άρθρωση λίγο πριν πάνε σχολείο ( $M = 2.69$ ,  $S = 2.50$ ) και τέλος δεν πιστεύουν ότι το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο σε σχέση με την ηλικία που έχουν ( $M = 2.65$ ,  $S = 2.18$ ).

	Mean	Std. Deviation
1. Σε ποιον βαθμό παρουσίαζε το παιδί έντονες δυσκολίες στην άρθρωση πριν πάει σχολείο;	2,69	2,50
2. Πόσο συχνά περνάει από μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι σε ένα άλλο πριν ολοκληρώσει το προηγούμενο	4,49	2,43
3. Σε τι βαθμό οι σχολικές του επιδόσεις συμφωνούν με τον χρόνο μελέτης του	7,22	2,29

4. Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας, κατά τη γνώμη σας, της απόδοσης ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου που γνωρίζετε ότι έχει μελετήσει;	4,28	2,50
5. Πόσο αρνητικά είναι τα συναισθήματά του για το διάβασμα και το σχολείο;	4,46	2,77
6. Σε ποιον βαθμό προβληματίζεστε για τις επιδόσεις του παιδιού σας στο σχολείο;	4,64	2,97
7. Πόσο δυσκολεύεται σε απλούς γραμματικούς κανόνες (π.χ. καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων)	3,61	2,39
8. Πόσο δυσκολεύεται σε απλές μαθηματικές πράξεις;	2,81	2,21
9. Πόσο δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων;	3,43	2,30
10. Πόσο περιορισμένο βρίσκετε το λεξιλόγιο του για την ηλικία του;	2,65	2,18

*Πίνακας 7 : Απόψεις και αντιλήψεις γονέων για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχολικής μάθησης των παιδιών τους*

### 8.3.3 Διαφορές ως προς το φύλο

Η πρώτη ανάλυση που πραγματοποιούμε είναι σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων. Επειδή υπάρχουν μόνο δύο κατηγορίες (άνδρας – γυναίκα), ο κατάλληλος έλεγχος που πραγματοποιείται είναι το t - test για ανεξάρτητα δείγματα. Όλες οι τιμές Sig. είναι μεγαλύτερες του 5% και συνεπώς οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές, με το φύλο των γονέων να μην επηρεάζει τις απόψεις τους για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους.

	Φύλο	Mean	Sig.
1. Σε ποιον βαθμό παρουσίαζε το παιδί έντονες δυσκολίες στην άρθρωση πριν πάει σχολείο;	Άνδρας	3,14	,090
	Γυναίκα	2,44	
2. Πόσο συχνά περνάει από μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι σε ένα άλλο πριν ολοκληρώσει το προηγούμενο	Άνδρας	4,44	,849
	Γυναίκα	4,52	
3. Σε τι βαθμό οι σχολικές του επιδόσεις συμφωνούν με τον χρόνο μελέτης του	Άνδρας	7,13	,697
	Γυναίκα	7,27	
	Άνδρας	4,71	,085

4. Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας, κατά τη γνώμη σας, της απόδοσης ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου που γνωρίζετε ότι έχει μελετήσει;	Γυναίκα	4,04	
5. Πόσο αρνητικά είναι τα συναισθήματά του για το διάβασμα και το σχολείο;	Άνδρας	4,24	,407
	Γυναίκα	4,59	
6. Σε ποιον βαθμό προβληματίζεστε για τις επιδόσεις του παιδιού σας στο σχολείο;	Άνδρας	4,30	,250
	Γυναίκα	4,83	
7. Πόσο δυσκολεύεται σε απλούς γραμματικούς κανόνες (π.χ. καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων)	Άνδρας	3,67	,831
	Γυναίκα	3,59	
8. Πόσο δυσκολεύεται σε απλές μαθηματικές πράξεις	Άνδρας	2,83	,274
	Γυναίκα	2,80	
9. Πόσο δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων	Άνδρας	3,79	,142
	Γυναίκα	3,23	
10. Πόσο περιορισμένο βρίσκετε το λεξιλόγιο του για την ηλικία του;	Άνδρας	3,00	,112
	Γυναίκα	2,46	

*Πίνακας 7 : Έλεγχος t ως προς το φύλο στις απόψεις των γονέων για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους*

#### 8.3.4 Διαφορές ως προς την ηλικιακή κατηγορία, την εκπαίδευση και την οικογενειακή κατάσταση

Οι υπόλοιπες μεταβλητές ηλικιακή κατηγορία, επίπεδο εκπαίδευσης και οικογενειακή κατάσταση έχουν περισσότερες από δύο κατηγορίες και συνεπώς ο κατάλληλος έλεγχος είναι η ανάλυση διακύμανσης. Η ανάλυση διακύμανσης ή ανάλυσης διασποράς είναι η μεθοδολογία εκείνη η οποία ασχολείται με την εξέταση και τον προσδιορισμό των πηγών των αποκλίσεων που παρατηρούνται σε δειγματικά δεδομένα, διαχωρίζοντας την επιρροή των διαφορετικών υποσυνόλων των παραμέτρων πάνω στις παρατηρήσεις.

Κάνοντας ανάλυση διακύμανσης παρατηρείται ότι όλες οι τιμές Sig. είναι μεγαλύτερες του 5%, συνεπώς δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών, εκτός από την ερώτηση που υποδηλώνει την δυσκολία των μαθητών σε απλές μαθηματικές πράξεις.

ANOVA						
		Sum of Squares	f	Mean Square		ig.
1. Σε ποιον βαθμό παρουσίαζε το παιδί έντονες δυσκολίες στην άρθρωση πριν πάει σχολείο;	Between Groups	14,363		,788	764	515
	Within Groups	1058,400	69	,263		
	Total	1072,763	72			
2. Πόσο συχνά περνάει από μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι σε ένα άλλο πριν ολοκληρώσει το προηγούμενο;	Between Groups	1,202		401	067	978
	Within Groups	1028,535	71	,015		
	Total	1029,737	74			
3. Σε τι βαθμό οι σχολικές του επιδόσεις συμφωνούν με τον χρόνο μελέτης του;	Between Groups	29,324		,775	,890	133
	Within Groups	884,424	71	,172		
	Total	913,749	74			
4. Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας, κατά τη γνώμη σας, της απόδοσης ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου που γνωρίζετε ότι έχει μελετήσει;	Between Groups	6,976		,325	368	776
	Within Groups	1080,304	71	,318		
	Total	1087,280	74			
5. Πόσο αρνητικά είναι τα συναισθήματά του για το διάβασμα και το σχολείο;	Between Groups	34,726		1,575	,523	210
	Within Groups	1292,492	70	,603		
	Total	1327,218	73			
6. Σε ποιον βαθμό προβληματίζεστε για τις επιδόσεις του παιδιού σας στο σχολείο;	Between Groups	3,565		,188	133	940
	Within Groups	1518,625	70	,933		

	Total	1522,190	73			
7. Πόσο δυσκολεύεται σε απλούς γραμματικούς κανόνες (π.χ. καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων);	Between Groups	25,177		,392	,480	222
	Within Groups	964,024	70	,671		
	Total	989,201	73			
8. Πόσο δυσκολεύεται σε απλές μαθηματικές πράξεις;	Between Groups	43,641		4,547	,090	029
	Within Groups	805,136	71	,708		
	Total	848,777	74			
9. Πόσο δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων;	Between Groups	23,101		,700	,466	225
	Within Groups	897,894	71	,251		
	Total	920,994	74			
10. Πόσο περιορισμένο βρίσκετε το λεξιλόγιο του για την ηλικία του;	Between Groups	10,192		,397	714	545
	Within Groups	813,545	71	,758		
	Total	823,737	74			

*Πίνακας 8 : Ανάλυση διακύμανσης ως προς την ηλικιακή κατηγορία γονέων*

Παρατηρούμε ότι οι γονείς της νεαρότερης ηλικιακής ομάδας έως τριάντα ετών έχουν δώσει σημαντικά μεγαλύτερο μέσο όρο ( $M = 4.80$ ), συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες ηλικιακής κατηγορίας, οι οποίες δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

		Mean
8. Πόσο δυσκολεύεται σε απλές μαθηματικές πράξεις;	Έως 30	4,80
	31 - 40	2,72
	41-50	2,61

	51-60	3,33
	Total	2,81

Πίνακας 9 : Μέση τιμή ηλικιακών κατηγοριών για τον βαθμό δυσκολίας των παιδιών σε απλές μαθηματικές πράξεις

Διενεργώντας ανάλυση διακύμανσης ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, παρατηρείται ότι όλες οι τιμές Sig. είναι μεγαλύτερες του 5%, εκτός από τις ερωτήσεις για τον βαθμό δυσκολίας επίλυσης προβλημάτων (sig. = 0.022) και τον βαθμό που θεωρούν οι γονείς το λεξιλόγιο των παιδιών τους περιορισμένο για την ηλικία τους (sig. = 0.029).

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1. Σε ποιον βαθμό παρουσίαζε το παιδί έντονες δυσκολίες στην άρθρωση πριν πάει σχολείο;	Between Groups	42,247	4	10,562	1,722	,147
	Within Groups	1030,516	168	6,134		
	Total	1072,763	172			
2. Πόσο συχνά περνάει από μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι σε ένα άλλο πριν ολοκληρώσει το προηγούμενο;	Between Groups	11,751	4	2,938	,491	,743
	Within Groups	1017,986	170	5,988		
	Total	1029,737	174			
3. Σε τι βαθμό οι σχολικές του επιδόσεις συμφωνούν με τον χρόνο μελέτης του;	Between Groups	1,260	4	,315	,059	,994
	Within Groups	912,489	170	5,368		
	Total	913,749	174			
4. Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας, κατά τη γνώμη σας, της απόδοσης ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου που γνωρίζετε ότι έχει μελετήσει;	Between Groups	14,282	4	3,571	,566	,688
	Within Groups	1072,998	170	6,312		
	Total	1087,280	174			



5. Πόσο αρνητικά είναι τα συναισθήματά του για το διάβασμα και το σχολείο;	Between Groups	2,898	4	,724	,092	,985
	Within Groups	1324,321	169	7,836		
	Total	1327,218	173			
6. Σε ποιον βαθμό προβληματίζεστε για τις επιδόσεις του παιδιού σας στο σχολείο;	Between Groups	9,794	4	2,448	,274	,895
	Within Groups	1512,396	169	8,949		
	Total	1522,190	173			
7. Πόσο δυσκολεύεται σε απλούς γραμματικούς κανόνες (π.χ. καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων);	Between Groups	7,842	4	1,961	,338	,852
	Within Groups	981,359	169	5,807		
	Total	989,201	173			
8. Πόσο δυσκολεύεται σε απλές μαθηματικές πράξεις;	Between Groups	45,908	4	11,477	2,430	,051
	Within Groups	802,869	170	4,723		
	Total	848,777	174			
9. Πόσο δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων;	Between Groups	59,508	4	14,877	2,936	,022
	Within Groups	861,487	170	5,068		
	Total	920,994	174			
10. Πόσο περιορισμένο βρίσκετε το λεξιλόγιο του για την ηλικία του;	Between Groups	50,339	4	12,585	2,766	,029
	Within Groups	773,398	170	4,549		
	Total	823,737	174			

**Πίνακας 10 : Ανάλυση διακύμανσης ως προς το μορφωτικό επίπεδο γονέων**

Οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφουν υψηλότερους μέσους όρους, (M9 = 3.55 και M10 = 2.73) συγκριτικά με αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (M9 = 2.52 και M10 = 1.84). Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στους απόφοιτους τεχνικών σχολών, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο (M9 = 4.05 και M10 = 3.37)

συγκριτικά με τους γονείς που είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (M9 = 3.66 και M10 = 2.76).

		Mean
9. Πόσο δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων;	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	3,55
	Τεχνική σχολή/ΙΕΚ	4,05
	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	3,66
	Μεταπτυχιακές σπουδές	2,52
	Άλλο	2,00
	Total	3,43
10. Πόσο περιορισμένο βρίσκετε το λεξιλόγιο του για την ηλικία του;	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	2,73
	Τεχνική σχολή/ΙΕΚ	3,37
	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	2,76
	Μεταπτυχιακές σπουδές	1,84
	Άλλο	2,00
	Total	2,65

*Πίνακας 11 : Μέση τιμή κατηγοριών μορφωτικού επιπέδου γονέων για τον βαθμό δυσκολίας επίλυσης προβλημάτων και το περιορισμένο λεξιλόγιο των παιδιών.*

Διενεργώντας ανάλυση διακύμανσης ως προς την οικογενειακή κατάσταση των γονέων, παρατηρείται ότι όλες οι περισσότερες τιμές Sig. είναι μεγαλύτερες του 5%, εκτός από τις ερωτήσεις (1) – (sig. = 0.010), (4) - (sig. = 0.010), (8) - (sig. = 0.000), (9) - (sig. = 0.001).

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1. Σε ποιον βαθμό παρουσίαζε το παιδί έντονες δυσκολίες στην άρθρωση πριν πάει σχολείο;	Between Groups	56,837	2	28,419	4,755	,010
	Within Groups	1015,926	170	5,976		
	Total	1072,763	172			
2. Πόσο συχνά περνάει από μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι σε ένα άλλο πριν ολοκληρώσει το προηγούμενο;	Between Groups	11,064	2	5,532	,934	,395
	Within Groups	1018,673	172	5,923		
	Total	1029,737	174			

3. Σε τι βαθμό οι σχολικές του επιδόσεις συμφωνούν με τον χρόνο μελέτης του;	Between Groups	4,782	2	2,391	,452	,637
	Within Groups	908,967	172	5,285		
	Total	913,749	174			
4. Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας, κατά τη γνώμη σας, της απόδοσης ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου που γνωρίζετε ότι έχει μελετήσει;	Between Groups	56,371	2	28,185	4,703	,010
	Within Groups	1030,909	172	5,994		
	Total	1087,280	174			
5. Πόσο αρνητικά είναι τα συναισθήματά του για το διάβασμα και το σχολείο;	Between Groups	10,816	2	5,408	,702	,497
	Within Groups	1316,403	171	7,698		
	Total	1327,218	173			
6. Σε ποιον βαθμό προβληματίζεστε για τις επιδόσεις του παιδιού σας στο σχολείο;	Between Groups	28,860	2	14,430	1,652	,195
	Within Groups	1493,330	171	8,733		
	Total	1522,190	173			
7. Πόσο δυσκολεύεται σε απλούς γραμματικούς κανόνες (π.χ. καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων);	Between Groups	26,392	2	13,196	2,344	,099
	Within Groups	962,809	171	5,630		
	Total	989,201	173			
8. Πόσο δυσκολεύεται σε απλές μαθηματικές πράξεις;	Between Groups	87,743	2	43,872	9,915	,000
	Within Groups	761,034	172	4,425		
	Total	848,777	174			
9. Πόσο δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων;	Between Groups	73,526	2	36,763	7,461	,001
	Within Groups	847,468	172	4,927		
	Total	920,994	174			

10. Πόσο περιορισμένο βρίσκετε το λεξιλόγιο του για την ηλικία του;	Between Groups	18,596	2	9,298	1,986	,140
	Within Groups	805,141	172	4,681		
	Total	823,737	174			

Πίνακας 12 : Ανάλυση διακύμανσης ως προς την οικογενειακή κατάσταση γονέων

Αναλύοντας τις μέσες τιμές των κατηγοριών οικογενειακής κατάστασης των γονέων παρατηρούμε ότι οι άγαμοι γονείς εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους έγγαμους γονείς, ενώ οι διαζευγμένοι γονείς καταγράφουν τους μεγαλύτερους μέσους όρους και από τις δύο υπόλοιπες κατηγορίες άγαμων και έγγαμων γονέων, με την οικογενειακή κατάσταση να αποτελεί στατιστικά σημαντική μεταβλητή για την αντίληψη των γονέων σχετικά με τους βαθμούς δυσκολίας άρθρωσης, απόδοσης γραπτού ή προφορικού λόγου ή κειμένου, απλών μαθηματικών πράξεων και επίλυσης προβλημάτων των παιδιών τους.

		Mean
1. Σε ποιον βαθμό παρουσίαζε το παιδί έντονες δυσκολίες στην άρθρωση πριν πάει σχολείο;	Άγαμος/η	3,67
	Έγγαμος/η	2,53
	Διαζευγμένος/η- Χήρος/α	4,82
	Total	2,69
4. Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας, κατά τη γνώμη σας, της απόδοσης ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου που γνωρίζετε ότι έχει μελετήσει;	Άγαμος/η	4,67
	Έγγαμος/η	4,12
	Διαζευγμένος/η- Χήρος/α	6,45
	Total	4,28
8. Πόσο δυσκολεύεται σε απλές μαθηματικές πράξεις;	Άγαμος/η	2,67
	Έγγαμος/η	2,63
	Διαζευγμένος/η- Χήρος/α	5,55
	Total	2,81
9. Πόσο δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων;	Άγαμος/η	4,00
	Έγγαμος/η	3,25
	Διαζευγμένος/η- Χήρος/α	5,91
	Total	3,43

Πίνακας 11 : Μέση τιμή κατηγοριών οικογενειακής κατάστασης γονέων για τον βαθμό δυσκολίας στην άρθρωση, στην απόδοση γραπτού ή προφορικού λόγου ή κειμένου, στις απλές μαθηματικές πράξεις και στην επίλυση προβλημάτων.

### 8.3.5 Συσχετίσεις

Πραγματοποιώντας ανάλυση συσχετίσεων και υπολογίζοντας τον συντελεστή Pearson για κάθε συνδυασμό ερωτήσεων, προκύπτουν τα εξής :

✓ Η υψηλότερη θετική συσχέτιση (συντελεστής = 0.751) και στατιστικά σημαντική (sig. = 0.000) εμφανίζεται μεταξύ των ερωτήσεων (8) – (9), με την δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων να σχετίζεται θετικά με την δυσκολία σε απλές μαθηματικές πράξεις.

✓ Η ασθενέστερη θετική συσχέτιση (συντελεστής = 0.198) και στατιστικά σημαντική (sig. = 0.009) εμφανίζεται μεταξύ των ερωτήσεων (2) – (10), με το πόσο συχνά ένα παιδί περνάει σε μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι πριν ολοκληρώσει ένα άλλο να σχετίζεται θετικά, σε μικρό βαθμό, με το πόσο περιορισμένο είναι το λεξιλόγιό του για την ηλικία του.

✓ Η υψηλότερη αρνητική ασθενής συσχέτιση (συντελεστής = - 0.269) και στατιστικά σημαντική (sig. = 0.000) εμφανίζεται μεταξύ των ερωτήσεων (3) – (7), με τον βαθμό που οι σχολικές επιδόσεις συμφωνούν με τον χρόνο μελέτης να σχετίζεται αρνητικά, σε μικρό βαθμό, με την δυσκολία του μαθητή σε γραμματικούς κανόνες.

Correlations										
										0
	Pearson Correlation									
	Sig. (2-tailed)									
	Pearson Correlation	293**								
	Sig. (2-tailed)	000								
	Pearson Correlation	,019	,108							
	Sig. (2-tailed)	800	155							
	Pearson Correlation	304**	361**	,126						

	Sig. (2-tailed)	000	000	096							
	Pearson Correlation	219**	262**	,222**	425**						
	Sig. (2-tailed)	004	000	003	000						
	Pearson Correlation	290**	349**	,222**	479**	595**					
	Sig. (2-tailed)	000	000	003	000	000					
	Pearson Correlation	333**	245**	,269**	479**	499**	547**				
	Sig. (2-tailed)	000	001	000	000	000	000				
	Pearson Correlation	302**	202**	,239**	472**	293**	373**	631**			
	Sig. (2-tailed)	000	007	001	000	000	000	000			
	Pearson Correlation	302**	235**	,186*	452**	231**	392**	501**	751**		
	Sig. (2-tailed)	000	002	014	000	002	000	000	000		
0	Pearson Correlation	379**	198**	,135	441**	345**	408**	552**	601**	632**	
	Sig. (2-tailed)	000	009	076	000	000	000	000	000	000	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).											
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).											

*Πίνακας 11 : Συντελεστής συσχέτισης αντιλήψεων και γνώσεων γονέων για ζητήματα μαθησιακής δυσκολίας παιδιών.*

## Κεφάλαιο 9: Συζήτηση

Η μάθηση επιτυγχάνεται σε όλη τη διάρκεια ζωής των ανθρώπων με την αυθόρμητη προσαρμογή τους στο περιβάλλον. Όταν όμως χρειαστεί να καταβάλει συνειδητή προσπάθεια για μάθηση σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, όπως το σχολικό ή το οικογενειακό περιβάλλον, τότε αναπόφευκτα επιδρούν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι διευκολύνουν ή εμποδίζουν την μαθησιακή διαδικασία. Μελέτες που έγιναν διεθνώς επισήμαναν ότι όταν γίνεται αναφορά στην σχολική επίδοση του παιδιού χρειάζεται να συνεκτιμώνται πολλοί παράγοντες, κυρίως όμως η οικογένεια και το σχολείο (Φλουρής, 1989).

Έχει διατυπωθεί ότι το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο μιας οικογένειας σχετίζεται με τις σχολικές επιδόσεις ενός παιδιού επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Οι διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης μέσα σε διαφορετικού επιπέδου οικογενειακά περιβάλλοντα διαμορφώνουν με ιδιαίτερο τρόπο την προσωπικότητα και τις δεξιότητες των παιδιών, έτσι ώστε και η σχολική τους απόδοση να είναι διαφορετική και κοινωνικά προσδιορισμένη (Κάτσικας, 1995). Ο Herbert (1996) αναφέρει ότι: *«υπάρχει άμεση σύνδεση των λεκτικών ικανοτήτων των παιδιών με το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, καθώς θεωρείται πως η γλώσσα διαμορφώνεται και εξελίσσεται υπό την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος»*. Επίσης το φτωχό σε μορφωτικά ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον έχει θεωρηθεί υπεύθυνο όχι μόνο για την χαμηλή σχολική επίδοση αλλά ακόμα και για την ελαφρά νοητική καθυστέρηση που διαπιστώνεται σε μερικά παιδιά και η οποία στην πραγματικότητα είναι μία ακραία περίπτωση πολιτισμικής αποστέρησης. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα υστερούν στο επίπεδο ανάπτυξης πολλών γνωστικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων (Βρύζας, 1992). Τέλος, από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας, το οποίο αποτελεί τμήμα της Ψυχιατρικής κλινικής του πανεπιστημίου Αθήνας, σημειώθηκε σημαντικά μικρότερη συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά των οποίων η μητέρα ή και οι δύο γονείς είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου, προκύπτει ότι κοινωνικοί παράγοντες όπως το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζουν θετικά τις σχολικές δεξιότητες των παιδιών.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των υπό εξέταση δυσκολιών μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε συνήθεις σχολικές τάξεις, σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο, υπάρχει πλούσια επιστημονική και πρακτική εμπειρία. Οι μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να κατακτήσουν μια δεξιότητα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, χρειάζονται περισσότερο διδακτικό χρόνο, τόσο στην εισαγωγή της κατά τη σύνδεσή της με προηγούμενες γνωστικές τους δομές, όσο και κατά την ανάλυσή της σε επιμέρους βήματα/στάδια (ανάλυση έργου), καθώς και στην εμπέδωσή της και εξάσκηση. Κατά συνέπεια, η διάταξη της ύλης που λειτουργεί αποτελεσματικά για τους τυπικούς μαθητές, μπορεί να μην επιτρέψει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να δουλέψουν πράγματι σε βάθος και αντίθετα να τους δεσμεύσει σε επιφανειακή κάλυψη μεγάλου εύρους δεξιοτήτων και γνώσεων (Πατσιοδήμου & Γεωργαλά, 2008).

Σύμφωνα με έρευνα του Magne (2003) : *«Η σύνδεση της διδασκαλίας των βασικών αριθμητικών πράξεων και της επίλυσης σχετικών προβλημάτων με καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών, τα βοηθά να κατανοήσουν την πρακτική τους χρησιμότητα και να αντιμετωπίσουν ευχερέστερα τις δυσκολίες τους»*. Η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των παιδιών και η συνακόλουθη διαρκής διορθωτική ανατροφοδότηση της προσπάθειάς τους από τους εκπαιδευτικούς αποδεικνύονται, σύμφωνα με τους ειδικούς ερευνητές, ιδιαίτερα χρήσιμες σε μαθητές που συναντούν δυσκολίες στη μάθηση των βασικών μαθηματικών γνώσεων (Αγαλιώτης, 2000). Τέλος, σύμφωνα με τη γενική αντίληψη ότι η εκπαίδευση συνίσταται στη διδασκαλία συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, μέσω καλά σχεδιασμένων βημάτων από τον εκπαιδευτή, είναι ευρέως αποδεκτό ότι όσο σημαντική είναι η βοήθεια των γονέων άλλο τόσο είναι και αυτή των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η πολυετής χρήση διδακτικών μεθόδων βελτιώνει τις ικανότητες και δεξιότητες ενός παιδιού. Ο κυρίαρχος ρόλος, όμως, ανατίθεται στο εκπαιδευτικό, ο σχεδιασμός των διδακτικών μεθόδων γίνεται από τον ίδιο και οι αποφάσεις λαμβάνονται από εκείνον (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010).



## Κεφάλαιο 10 : Συμπεράσματα

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι σημαντικός, διότι γονείς και εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με μια ενδεχόμενη μαθησιακή δυσκολία ενός μαθητή και, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, είναι επιτακτική η έγκαιρη ανίχνευση-αναγνώριση για τη βέλτιστη αντιμετώπιση. Από τα σημαντικότερα στατιστικά ευρήματα της μελέτης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό ενδεδειγμένες μεθόδους, όπως η εναλλαγή διδακτικού υλικού, η χρήση βοηθού και η ορθή επανάληψη, θέλοντας να τονίσουν την φαντασία – τη δημιουργικότητα και τις καλές πρακτικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (69,9 %) εξειδικεύονται στην ειδική αγωγή και έχουν 21 και άνω χρόνια προϋπηρεσίας (35,6 %) τους δίνει τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ( $M = 8.56$ ), τη διάσπαση προσοχής ( $M = 8.01$ ) και τις δυσκολίες στην κατανόηση ( $M = 8.01$ ) ως παράγοντες μαθησιακής δυσκολίας.

Επιπρόσθετα, ο παράγοντας φύλο επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τα σημάδια της χαμηλής νοητικής ικανότητας και της διάσπασης προσοχής, με τους άνδρες να καταγράφουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M = 8.52$  και  $M = 8.65$ ) συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ( $M = 7.24$  και  $M = 7.55$ ) αντίστοιχα. Τέλος, και σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, καταγράφεται υψηλή θετική εξάρτηση ανάμεσα στη δυσκολία κατανόησης μηχανισμών και στη δυσκολία αυτοματοποίησης αριθμητικών δεδομένων και διαδικασιών.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η οικογενειακή κατάσταση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις των γονέων γύρω από ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφουν υψηλότερους μέσους όρους για την δυσκολία επίλυσης προβλημάτων και την χρήση λεξιλογίου των παιδιών, ( $M9 = 3.55$  και  $M10 = 2.73$ ) συγκριτικά με αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ( $M9 = 2.52$  και  $M10 = 1.84$ ). Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στους απόφοιτους τεχνικών σχολών, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο ( $M9 = 4.05$  και  $M10 = 3.37$ ) συγκριτικά με τους γονείς που είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ( $M9 = 3.66$  και  $M10 = 2.76$ ). Επιπρόσθετα, αναλύοντας τις μέσες τιμές των κατηγοριών οικογενειακής κατάστασης των γονέων

παρατηρούμε ότι οι άγαμοι γονείς εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους έγγαμους γονείς, ενώ οι διαζευγμένοι γονείς καταγράφουν τους μεγαλύτερους μέσους όρους και από τις δύο υπόλοιπες κατηγορίες άγαμων και έγγαμων γονέων, με την οικογενειακή κατάσταση να αποτελεί στατιστικά σημαντική μεταβλητή για την αντίληψη των γονέων σχετικά με τους βαθμούς δυσκολίας άρθρωσης, απόδοσης γραπτού ή προφορικού λόγου ή κειμένου, απλών μαθηματικών πράξεων και επίλυσης προβλημάτων των παιδιών τους. Τέλος, καταγράφεται υψηλή θετική εξάρτηση ανάμεσα σε διαδικασίες δυσκολίες επίλυσης προβλημάτων και δυσκολία απλών μαθηματικών πράξεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες που χαρακτηρίζουν ένα μαθητή δεν εξαλείφονται καθολικά. Αυτό, όμως, που αντιμετωπίζεται είναι τα συμπτώματά τους. Με ειδικές μεθόδους διδασκαλίας, με ειδικές ασκήσεις και με κατάλληλη οργάνωση της μελέτης τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν τρόπους να παρακάμπτουν τις δυσκολίες τους και βελτιώνονται σε αυτά που υστερούν. Εξίσου απαραίτητη με την ειδική εκπαιδευτική αντιμετώπιση είναι η ψυχολογική υποστήριξη του μαθητή και από το οικογενειακό του περιβάλλον. Η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων προϋποθέτει πάνω από όλα τη συνεχή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, γονέων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων ο ρόλος είναι καταλυτικός στην ενίσχυση της αυτονομίας και αυτοπεποίθησης των παιδιών τους.

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά – Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Babbie, E. (2013). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Βρύζας, Κ. (1992). Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτικό σύστημα. *Τα εκπαιδευτικά*, 25-26: 107-113.
- Ζαφειρόπουλος, Α. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία – Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Μτφρ: Ι.Ν. Παρασκευόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρκούτας, Η. Ε. & Chartier, J.-P., 2008. *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Κάτσικας, Χ. (1995). Οικογένεια και σχολική επίδοση – Η σύμπτωση μιας νέας σχέσης. *Νέα Παιδεία*, 74: 121-128.
- Magne, O. (2003). Η ψυχολογία της θεραπείας των δυσκολιών στα μαθηματικά. Στο: Δ. Στασινός (επιμ.). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου – Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης* (σ.σ. 79-92). 3<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG.
- Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδάτος, Γ., 2010. *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πατσιοδήμου, Α. & Γεωργαλά, Γ. (2008). Ενίσχυση των μαθηματικών δεξιοτήτων και σκέψης. Στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες» (σ.σ. 57-69). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Πολυχρόνη, Φ., 2011. *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πουρκός, Μ. (2013). *Δυνατότητες και όρια της μίξης των μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Τρίγκα - Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γενικές & ειδικές μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Φλουρής, Γ.Σ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χρηστάκης, Κ.Γ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση.

Ψωινός, Δ.Π. (1999). *Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alahmadi, N. & El Sayed El Keshky, M. (2019). Assessing primary school teacher's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 9(1): 9-22.

Ali, S. & Rafi, M. (2016). Learning disabilities: Characteristics and instructional approaches. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3(4): 111-115.

American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)*. 4<sup>th</sup> edition. United States: APA Publications.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129-147.

Aylott, J. & Toocaram, J. (1996). Community learning disability teams. *British Journal of Nursing*, 5(8): 488-492.

Bagree, S. & Lewis, I. (2013). Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities. *International Disability and Development Consortium*. Washington, DC.

Barbaressi, W.J., Katusic, S.K., Colligan, R.C., Weaver, A.L. & Jacobsen, S.J. (2005). Math learning disorder: Incidence in a population-based birth cohort, 1976-1982. *Ambul Pediatr*, 5: 281-289.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In: G. Geher (ed.). *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science.

- Beattie, J.R., Anderson, R.J. & Antonak, R.F. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology*, 131(3): 245-259.
- Bender, W.N. (2001). *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies*. 4<sup>th</sup> edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Berninger, V.W. & Altmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In: H.L., Swanson, S. Graham & K.R., Harris (eds). *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). New York: Guilford Press.
- Bodovski, K. & Youn, M. (2010). Love, discipline and elementary school achievement: The role of family emotional climate. *Social Science Research*, 39: 585-595.
- Bradshaw, J. (2001). *Developmental disorders of the fronto-striatal system*. Philadelphia: Psychiatric Press.
- Brown, S. (1990). CMHTs: *Variations on a theme*. Practice Paper Series No 1. Centre for Research in Social Policy. London: Department of Health.
- Brown, S. & Wistow, G. (1990). *The roles and tasks of community mental handicap teams*. Aldershot: Avebury.
- Buckner, J.C., Mezzacappa, E. & Beardslee, W.R. (2009). Self-regulation and its relation to adaptive functioning in low income youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1): 19-30.
- Calitz, M. (2000). *Guidelines for the training content of teacher support teams*. Med Dissertation. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Campbell, J. & Verna, A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(6): 501-519.
- Carter, E.W., Trainor, A., Owens, L., Sweden, B. & Sun, Y. (2010). Self-determination prospects of youth with high-incidence disabilities: Divergent perspectives and related factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(2): 67-81.
- Cohen-Scali & Valerie (2003). The influence of family, social and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, 29(4): 237-249.
- Clements, S.D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children*. NINDB Monograph, No3. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.

- Crealock, C. & Kronick, D. (1993). *Children and youth people with specific learning disabilities*. LDAC & UNESCO.
- Creswell, J., W., (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Darling, N., Cumsille, P. & Martinez, M.L. (2008). Individual differences in adolescents' beliefs about the legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: A longitudinal investigation. *Child Development*, 79(4): 1103-1118.
- Dane, E. (1990). Language and emotion: A developmental perspective. In: J.H. Beitchman & N.J. Cohen (eds). *Language, learning and behavior disorders: Developmental, biological and clinical perspectives* (pp. 5-22). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics, revised and updated edition*. New York: Oxford University Press.
- Department of Education (1998). *Draft assessment policy of the general education and training phase*. Grades R-9 and ABET. Government of Gazette, no. 19640. Government of Printer.
- De Smedt, B. & Gilmore, C.K. (2011). Defective number module or impaired access? Numerical magnitude processing in first graders with mathematical difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(2): 278-292.
- De Smedt, B., Noël, M-P., Gilmore, C. & Ansari, D. (2013). How do symbolic and non-symbolic numerical magnitude processing skills relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2): 48-55.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45: 294-309.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2004). *Educational psychology: Window on classrooms*. 6<sup>th</sup> edition. New Jersey: Pearson Education.
- Eisenberg, N., Valiente, C. & Eggum, N.D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early*

*Education & Development*, 21(5): 681-698.

En-Ling, P. & Chin-Chun, Y. (2011). Constructing educational resilience: The developmental trajectory of vulnerable Taiwanese youth. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(3): 369-383.

Engelman, S.E. (1977). Sequencing cognitive and academic tasks. In R.D., Kneedler & S.C. Traver (eds). *Changing perspective in special education*. Columbus: Charles E. Merrill.

Fakudze, S. (2012). *Supporting teachers to implement inclusive education*. In: Kwaluseni, Swaziland. District. Med Thesis. Pretoria: UNISA.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3): 235-245.

Friend, M. (2005). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston: Allyn & Bacon.

Friso-van den Bos, I., van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., & van Luit, J. E. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10: 29-44.

Gargiulo, R.M. (2004). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Belmont, CA: Thompson-Wadsworth.

Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5: 171-196.

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional children: Introduction to special education*. 9<sup>th</sup> edition. Boston: Allyn & Bacon.

Hasan, A.E.H., Ahmed, E.Y.E. & Alasmari, A.A. (2015). The influences of some variables of attitudes of special education teachers towards educating pupils with autism in regular settings. *International Journal of Research*, 3(10); 30-37.

Heward, W.L. (2005). *Exceptional children: An introduction to special education*. 8<sup>th</sup> edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Himalayan Times (2009). *Children with learning disabilities: A misunderstood lot*.

Hull, J.R. (2005). *General classroom and special education teachers' attitudes toward and perceptions of inclusion in relation to student outcomes*. Doctoral Dissertation.

Hunt, N. & Marshall, K. (2005). *Exceptional children and youth*. 4<sup>th</sup> edition. Boston: Houghton Mifflin.

Individuals with Disabilities Education Act, 20 USC§1400 (2004).

- Jacobsen, M.H. (2000). *Hand-me-down dreams: How families influence our career paths*. New York: Three Rivers Press.
- Johnson, B. (2017). Learning disabilities in children: Epidemiology, risk factors and importance of early intervention. *BMH Med J*, 4(1): 31-37.
- Jones, S.M. & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional and academic development – Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists*. Washington, DC: National Commission on Social, Emotional and Academic Development. The Aspen Institute.
- Kauffman, J.M. (2004). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River NJ: Merrilland Prentice Hall.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K. et al (2002). Learning disabilities – Social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3): 269-278.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29: 226-237.
- Kern, L. & Wehby, J.H. (2014). Using data to intensify behavioral intervention planning and implementation of positive behavioral support plans: An examination of states' adherence to standards for practice. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(4): 195-200.
- Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A. & Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, academic achievement and school conduct of middle school students in the Mississippi Delta region of the United States. *Cross-Cultural Research*, 44(3): 283-294.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastasiow, N.J. (2003). *Educating exceptional children. 10<sup>th</sup> edition*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kirk, S.A., Anastasiow, N.J., Gallagher, J.J. & Coleman, M.R. (2006). *Exceptional children*. New York: Mafflin Company.
- Kruger, R.J., Kruger, J.J., Hugo, R. & Campbell, N.G. (2001). Relationship patterns between central auditory processing disorders and language disorders, learning disabilities and sensory integration dysfunction. *Communication Disorders Quartely*, 22(2): 87-99.
- Kuester, V.M. (2000). *10 years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?* Paper presented at the ISEC 2000. London.



- Lane, K.L. & Carter, E.W. (2006). Supporting transition-age youth with and at risk for emotional and behavioral disorders at the secondary level: A need for further inquiry. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2): 66-70.
- LeFevre, J., Fast, L., Skwarchuk, S., Smith-Chant, B. L., Bisanz, J., Kamawar, D., et al. (2010). Pathways to mathematics: Longitudinal predictors of performance. *Child Development*, 81: 1753-1767.
- Lenhard, K. & Lenhard, A. (2013). Learning disabilities. In: I. Meyer (ed.). *Oxford bibliographies in education*. New York: Oxford University Press.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. 8<sup>th</sup> edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. (2006). *Learning disabilities and related disorders – Characteristics and teaching strategies*. Houghton: Mafflin Company.
- Maag, J.W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32(1): 5-17.
- Mahin, E.S., Haghdoost, A.A., Afsaneh, N. & Hamideh, R.S. (2014). Prevalence of learning disability in primary school students in Kerman city. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 3(3): 534-540.
- Mahlo, F.D. (2011). *Experiences of learning support teachers in the foundation phase with reference to the implementation of inclusive education in Gauteng*. Pretoria: University of South Africa.
- Mallery G., D., (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 11.0 Update*.
- Mayes, S., Calhoun, S.L.& Lane, E.S. (2005). Diagnosing children’s writing disabilities: Different tests give different results. *Perceptual and motor skills*, 101: 72-78.
- Mazzocco, M.M.M. (2007). Defining and differentiating mathematical learning disabilities and difficulties. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 49–60). Baltimore, MD: Brookes
- Mazzocco, M. M. M., Feigenson, L. & Halberda, J. (2011). Impaired acuity of the approximate number system underlies mathematical learning disability (dyscalculia). *Child Development*, 82: 1224– 1237.

McGrady, H.J., Lerner, J.W. & Boscardin, M.L. (2001). The educational lives of students with learning disabilities. In: P., Rodis, A., Garrod & M.L. Boscardin (eds). *Learning disabilities and life stories* (pp. 177-193). Boston: Allyn & Bacon.

Mo, Y. & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online*, 31(10): 1-11.

Moore, D. (1999). A force to be reckoned with. *Learning Disability Practice*, 2(3): 25-28.

ootherath, S. & Vranda, M.N. (2015). Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 26(3): 68-76.

Motitswe, J. (2012). Teaching and learning methods in inclusive classrooms in the foundation phase (online). Available at: <http://hdl.handle.net/10500/6037> (Accessed in 10/5/2015).

Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S. & vom Hofe, R. (2012). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, 84(4): 1475-1490.

Nabuzoka, D. & Smith, P.K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34: 1435-1448.

Narh, S.K. (2015). *Learning difficulties among primary pupils: A case study in Knust primary, Kumasi*. Thesis for Philosophy in Art Education. Faculty of Arts, College of Art and Built Environment – Department of General Arts Studies.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1990). Learning disabilities Issues on definition (online). Available at: <http://www.idonline.org/about/partners.njeld/archives> (Accessed 1/8/2019).

Nelson, J.R., Hurley, K.D., Synhorst, K., Epstein, M.H., Stage, S. & Buckley, J. (2009). The child outcomes of a behavioral model. *Exceptional Children*, 76: 7-30.

Newman, L., Wagner, M., Cameto, R. & Knokey, A.M. (2009). *The post-high school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school – A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2009-2017)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Nirji, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In: R.B., Kugel & W., Wolfensberger (eds). *Changing patterns of residential services for the mentally retarded*. Washington, DC: Presidential Committee on Mental Retardation.

- O' Brien, J. (1987). A guide to lifestyle planning: Using the activities catalogue to integrate services and natural support systems. In: B.W., Wilcox & G.T., Bellamy (eds). *The activities catalogue: An alternative curriculum for youth and adults with severe disabilities* (pp. 175-189). Baltimore, MD: Brookes.
- O' Connor, R. (2000). Increasing the intensity of intervention in kindergarten and first grade. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15: 43-54.
- Olsson, L., Östergren, R. & Träff, U. (2016). Developmental dyscalculia: A deficit in the approximate number system or an access deficit? *Cognitive Development*, 39: 154-167.
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders & disorders of the self in children and adolescents*. New York, NY: Jason Aronson, Inc.
- Pascall, G. & Hendley, N. (2004). Disability and transition to adulthood: The politics of parenting. *Critical Social Policy*, 24(2): 165-188.
- Phillipson, S. (2010). Modelling parental role in academic achievement: Comparing high-ability to low and average ability students. *Talent Development and Excellence*, 2(1): 83-103.
- Piazza, M. (2010). Neurocognitive start-up tools for symbolic number representations. *Trends in Cognitive Science*, 14(12): 542-551.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3): 230-243.
- Ramus, F. (2004). Neurobiology of dyslexia: A reinterpretation of the data. *Trends in Neuroscience*, 27(12), 720-726.
- Rasugu, K. (2010). *Nature and prevalence of learning disabilities among standard three primary school pupils in starehe division of Nairobi province*. Kenya.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self- concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29: 21-30.
- Robledo-Ramos, P. & Garcia-Sanchez, J. (2012). Perception of the situation of families with children with learning disabilities and ADHD. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 1(1): 55-78.

Sadock, V.J. & Sadock, V.A. (2007). Synopsis of psychiatry behavioral sciences/Clinical Psychiatry. 10<sup>th</sup> ed.

Sakhuja, S. (2004). Education for all and learning disabilities in India (online). Available at: [www.sspconline.org/opinion/EducationforAllandLearningDisabilitiesinIndia\\_SangeetaSakhuja\\_041004](http://www.sspconline.org/opinion/EducationforAllandLearningDisabilitiesinIndia_SangeetaSakhuja_041004) (Accessed at 25/9/2011).

Sanderson, H. (2002). Person centred planning. In: B., Gates (ed.). *Learning disabilities towards inclusion* (pp. 369-389). London: Churchill Livingstone.

Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland. In: C., Acedo (ed.). *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 39 (pp. 281-292). Joensuu: UNESCO IBE.

Scagerlund, K. & Traff, U. (2014). Number processing and heterogeneity of developmental dyscalculia: Subtypes with different cognitive profiles and deficits. *Journal of Learning Disabilities*.

Shah, S. (2005). *Career success of disabled high-flyers*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Shur-Fen Gau, S. (2007). Parental and family factors for attention-deficit hyperactivity disorder in Taiwanese children. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 41(8): 688-696.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3): 417-453.

Slavin, R.E. (1996). Preventing learning disabilities. *Educational Leadership*, 4-7.

Smith, S.W., Daunic, A.P., Algina, J., Pitts, D.L., Merrill, K.L., Cumming, M.M. & Allen, C. (2017). Self-regulation for students with emotional and behavioural disorders: Preliminary effects of the I Control curriculum. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(3): 143-156.

- Smith, T.E., Pollaway, E.A., Patton, J.R. & Dowdy, C.A. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Snowling, M.J. (2005). The science of dyslexia: A review of contemporary approaches. In M. Turner & J. Rack (eds). *The study of dyslexia* (pp. 77-90). New York: Springer.
- Snowling, M., Muter, V. & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6): 609-618.
- Specht, J. (2004). Educating exceptional children: Current issues for educators. *Education Canada*, 44(1): 4-7.
- Sridhar, D. & Vaughn, S. (2001). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2): 74-82.
- Sugai, G. & Horner, R.H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(4): 223-237.
- Supporting Students with Learning Disabilities (2011). *A guide for teachers*. Ministry of Education: British Columbia.
- Swearer, S.M., Wang, C., Maag, J.W., Siebecker, A.B. & Frerichs, L.J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4): 503-520.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4): 1156-1171.
- Thakran, S. (2015). Learning disabilities – Types and symptoms. *International Journal of Applied Research*, 1(5): 149-152.
- Torgesen, J.K., Alexander, A.W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K.K.S. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34: 33-58.
- Traff, U. (2013). The contribution of general cognitive abilities and number abilities to different aspects of mathematics in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(2): 139-156.

- Toll, S.W.M., Kroesbergen, E.H. & Van Luit, J.E.H. (2016). Visual working memory and number sense: Testing the double deficit hypothesis in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- Urban, T., Solek, M. & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1): 7-21.
- US Office of Education (USOE) (1977). Assistance to states for education for handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register*, 42: G1082-G1085.
- Van Reusen, A.K. & Barker, K.S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2): 7-17.
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3): 140-156.
- Vellutino, F. R., & Fletcher, J. M. (2005). Developmental dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 362-378). Malden: Blackwell Publishing.
- Walsh, F. (2017). *Child gene study identifies new developmental disorders*. BBC News (online). Retrieved 27/1/2017.
- Westwood, P. (1997). *Common sense methods for children with special needs*. London: Routledge & Kegan Paul Limited.
- White, B.A., Jarrett, M.A. & Ollendick, T.H. (2013). Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 35(1): 1-9.
- Winogron, H.W., Knights, R.M. & Bawden, H.N. (1984). Neuropsychological deficits following head injury in children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 6(3): 269-286.
- Wood, M. (1973). *Children: The development of personality and behavior*. London: Harrap.
- Worling, D.E., Humphries, T. & Tannock, R. (1999). Spatial and emotional aspects of language inferencing in nonverbal learning disabilities. *Brain and Language*, 70: 220-239.

Zigmond, N. (2006). Twenty-four months after high school: Paths taken by youth diagnosed with severe emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14: 99-107.

Zimba, Z. (2011). *Managing an inclusive school in Swaziland*. Research report. Rhodes: Rhodes University, Grahamstown.



**Ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Η ακριβής διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη συνεκτίμηση πολλών παραγόντων. Τα τεστ και η οποιαδήποτε αξιολόγηση των μαθητών, περιορισμένης χρονικής διάρκειας, σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τις πολύτιμες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού που έρχεται σε καθημερινή επαφή με τον μαθητή. Σάς παρακαλούμε ιδιαίτερα να βοηθήσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που σάς δίνεται έτσι ώστε να υπάρξει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή.

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής της Ανδριάνας Κορρέ, με τίτλο: «Η συνειδητοποίηση προβλημάτων των παιδιών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση» για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Σάς παρακαλούμε ιδιαίτερα να βοηθήσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που σάς δίνεται, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα μιας ολοκληρωμένης εικόνας στην αξιολόγηση του μαθητή. Τα δεδομένα θα συγκεντρωθούν, θα αποδελτιωθούν και θα χρησιμοποιηθούν για στατιστική και μόνο ανάλυση.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Κορρέ Ανδριάννα

e-mail επικοινωνίας: [mscedt17021@uniwa.gr](mailto:mscedt17021@uniwa.gr)



### Α. Προσωπικά στοιχεία

<b>Φύλο</b>	Αντρας			Γυναίκα	
<b>Ηλικιακή κατηγορία</b>	<30	30-40	40-50	50-60	
<b>Μορφωτικό επίπεδο</b>	Τεχνική Σχολή/IEK	Τριτοβάθμια-εκπαίδευση		Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	Άλλο (προσδιορίστε)
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Άγαμος/η	Έγγαμος/η	Διαζευγμένος/η-Χήρος		Άλλο
<b>Υπηκοότητα γονέα</b>	Ελληνική	Άλλο			
<b>Τόπος γέννησης παιδιού</b>	Ελλάδα	Άλλο			
<b>Ημερομηνία γέννησης παιδιού</b>					
<b>Φύλλο παιδιού</b>					

### Β. Απόψεις των γονέων για τα παιδιά

Αξιολογήστε με βαθμό 1-10 στις παρακάτω ερωτήσεις, την ποσότητα και τη συχνότητα στην παρουσίαση των συμπτωμάτων/δραστηριοτήτων στα παιδιά σας

(1=μικρότερο, 10=μεγαλύτερο)

1. Σε ποιον βαθμό παρουσίαζε το παιδί έντονες δυσκολίες στην άρθρωση, πριν πάει σχολείο

2. Πόσο συχνά περνάει το παιδί από μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι σε ένα άλλο, πριν ολοκληρώσει το προηγούμενο	
3. Σε τι βαθμό οι σχολικές επιδόσεις του παιδιού συμφωνούν με τον χρόνο μελέτης του	
4. Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας της απόδοσης ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου του παιδιού, που γνωρίζετε ότι έχει μελετήσει ή/και ακούσει	
5. Πόσο αρνητικά είναι τα συναισθήματα του παιδιού για το διάβασμα και το σχολείο	
6. Σε ποιον βαθμό προβληματίζεστε για τις επιδόσεις του παιδιού σας στο σχολείο	
7. Πόσο δυσκολεύεται το παιδί σε απλούς γραμματικούς κανόνες (π.χ. καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων)	
8. Πόσο δυσκολεύεται το παιδί σε απλές μαθηματικές πράξεις (π.χ. ξεχνάει κρατούμενα, μπερδεύει τα σύμβολα, μπερδεύεται στον προσανατολισμό στις κάθετες πράξεις)	
9. Πόσο δυσκολεύεται το παιδί στην επίλυση προβλημάτων (π.χ. να αναγνωρίσει ποιες πράξεις θα οδηγήσουν στην επίλυση του προβλήματος)	
10. Πόσο περιορισμένο, βρίσκετε εσείς το λεξιλόγιο του παιδιού για την ηλικία του	



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

### **Ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών που φοιτούν σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Η ακριβής διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη συνεκτίμηση πολλών παραγόντων. Τα τεστ και η οποιαδήποτε αξιολόγηση των μαθητών, περιορισμένης χρονικής διάρκειας, σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τις πολύτιμες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού που έρχεται σε καθημερινή επαφή με τον μαθητή. Σάς παρακαλούμε ιδιαίτερα να βοηθήσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που σάς δίνεται έτσι ώστε να υπάρξει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή.

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής της Ανδριάνας Κορρέ, με τίτλο: «Η συνειδητοποίηση προβλημάτων των παιδιών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση» για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση».

Σάς παρακαλούμε ιδιαίτερα να βοηθήσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που σάς δίνεται, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα μιας ολοκληρωμένης εικόνας στην αξιολόγηση του μαθητή. Τα δεδομένα θα συγκεντρωθούν, θα αποδελτιωθούν και θα χρησιμοποιηθούν για στατιστική και μόνο ανάλυση.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Κορρέ Ανδριάνα

e-mail επικοινωνίας: [mscedt17021@uniwa.gr](mailto:mscedt17021@uniwa.gr)

### A. Προσωπικά στοιχεία

<b>Φύλο</b>	Άντρας			Γυναίκα	
<b>Ηλικιακή κατηγορία</b>	<30	30-40	40-50	50-60	
<b>Σπουδές</b>	ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	Άλλο		
<b>Χρόνια προϋπηρεσίας</b>	<5	5-10	11-15	16-20	>20
<b>Θέση στο σχολείο</b>	Διευθυντής	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	Άλλο (προσδιορίστε)

### B. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

<b>B. Αξιολογήστε με κλίμακα 1-10 τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συνιστούν μορφές μαθησιακών δυσκολιών</b>  <p style="text-align: right;">(1=καθόλου και 10=πάρα πολύ)</p>	
<b>B1. Χαμηλή νοητική ικανότητα</b>	
<b>B2. Διάσπαση προσοχής</b>	
<b>B3. Διαταραχή στη γλώσσα και στον λόγο</b>	
<b>B4. Δυσγραφία</b>	
<b>B5. Δυσπραξία</b>	
<b>B6. Δυσλεξία</b>	
<b>B7. Δυσαριθμησία</b>	

B8. Συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	
B9. Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού	

Γ. Αξιολογήστε με βαθμό 1-10 τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα παρακάτω σημάδια στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

(1=καθόλου και 10= πάρα πολύ συχνά)

Γ1. Σημαντική καθυστέρηση επεξεργασίας πληροφοριών	
Γ2. Δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων	
Γ3. Μικρό διάστημα προσοχής	
Γ4. Σημαντική διαφορά μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου	
Γ5. Δυσκολίες στην ανάγνωση	
Γ6. Δυσκολίες στην κατανόηση	
Γ7. Χωρίς λόγο απουσίες	
Γ8. Φτωχές οργανωτικές ικανότητες	
Γ9. Δυσκολίες κατανόησης της λογικής αριθμητικών μηχανισμών	
Γ10. Δυσκολίες στην αυτοματοποίηση αριθμητικών δεδομένων και διαδικασιών	

Δ. Σε ποιον βαθμό με κλίμακα 1-10 μπορείτε να βοηθήσετε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες με τους παρακάτω παράγοντες/τις μεθόδους

(1=καθόλου και 10=πάρα πολύ)

Δ1. Με τη χρήση της κατάλληλης γλώσσας	
Δ2. Με την επανάληψη	
Δ3. Με τη συνεχή αξιολόγηση της γνώσης που έχει κατακτήσει ο μαθητής	

Δ4. Με την εναλλαγή του διδακτικού υλικού	
Δ5. Με τη χρήση βοηθού	

<b>Ε. Πόσο δυνατά σημεία θα χαρακτηρίζατε στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τους παρακάτω παράγοντες, σε κλίμακα 1-10</b>  <p style="text-align: right;">(1=καθόλου και 10=πάρα πολύ)</p>	
E1. Καλές γλωσσικές δεξιότητες	
E2. Φαντασία και δημιουργικότητα	
E3. Καλές πρακτικές ικανότητες	
E4. Καλές κοινωνικές δεξιότητες	
E5. Ενδιαφέρον για τις θετικές επιστήμες	

<b>ΣΤ. Αξιολογήστε με βαθμό 1-10 τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες</b>  <p style="text-align: right;">(1=καθόλου σημαντική, 10=πάρα πολύ σημαντική)</p>	
ΣΤ1. Βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών	
ΣΤ2. Εντοπισμός και αξιολόγηση	
ΣΤ3. Τεχνικές αποτελεσματικής διαφοροποίησης	
ΣΤ4. Επικοινωνία με τους γονείς	
ΣΤ5. Μέριμνα για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση στην ειδική εκπαίδευση	