



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

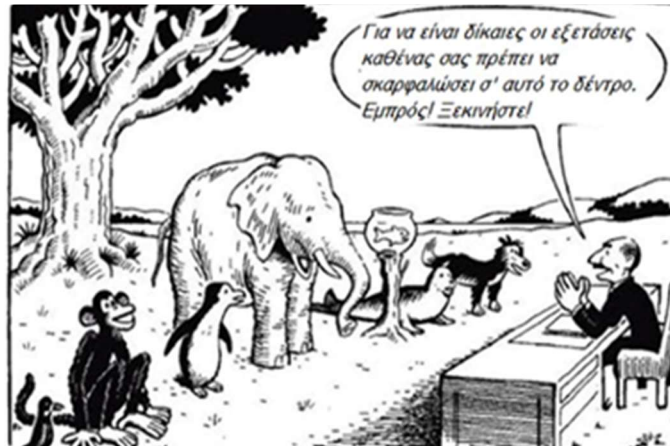
**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και**

**Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ανάλυση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και  
παιδαγωγική χειρισμοί των εκπαιδευτικών στα παιδιά  
που τις αντιμετωπίζουν**

POST GRADUATE THESIS



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Κατερίνα Λάμε**

Katerina Lame

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Ερμιόνη Δελή**

Ermioni Deli

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



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

**Analysis of special learning difficulties and pedagogical manipulations of teachers  
in children who face them**

Katerina Lame

21842

[mscedt21842@uniwa.gr](mailto:mscedt21842@uniwa.gr)

FIRST SUPERVISOR

Ermioni Deli

SECOND SUPERVISOR

Petros Karkalousos

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 08/07/2024

Όνόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Ερμιόνη Δελή

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Πέτρος  
Καρκαλούσος

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Κατερίνα Λάμε του Θωμά, με αριθμό μητρώου 21842 φοιτητής/τρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική 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 την παρουσίαση της και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Ο/Η Δηλών/ούσα

Κατερίνα Λάμε

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ όσους καθηγητές με υποστήριξαν στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας και την οικογένειά μου, όπου χωρίς την συμπαράστασή τους δεν θα είχα καταφέρει να ολοκληρώσω τις σπουδές μου.

## Αφιερώσεις

Εγώ είμαι εγώ. Σ' όλο τον κόσμο, δεν υπάρχει κανένας άλλος σαν εμένα. Υπάρχουν άνθρωποι που έχουν μερικές πλευρές όπως τις δικές μου, όμως κανείς δεν είναι όπως εγώ. Μου ανήκει κάθε τι δικό μου, το σώμα μου, συμπεριλαμβανομένης κάθε μου πράξης.

Μου ανήκουν όλοι οι θρίαμβοι μου και οι επιτυχίες μου, όλες οι αποτυχίες μου και τα λάθη μου. Έχω τα μέσα να επιβιώσω, να είμαι κοντά στους άλλους, να είμαι δημιουργική, να καταλάβω και να ταξινομήσω τον κόσμο των ανθρώπων και των πραγμάτων που προέρχονται έξω από εμένα.

Μου ανήκει ο εαυτός μου και επομένως μπορώ να τον δημιουργήσω.

Είμαι Εγώ και είμαι Εντάξει....

Βιργινία Σατίρ

## Περίληψη

Η διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, όπου γίνεται η ανάλυση και οι κατηγοριοποιήσεις τους σύμφωνα με το DSM-V. Επιπλέον γίνεται μια μικρή αναφορά όσον αφορά την ιστορική αναδρομή, στον ορισμό και το νομοθετικό πλαίσιο.

Επίσης αναλύεται η συχνότητα εμφάνισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην Ελλάδα, όπου όλο ένα και αυξάνονται και παρουσιάζονται σε περίπου 5% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Γίνεται αναφορά στα αίτια και τους παράγοντες που τις προκαλούν και διευκρινίζεται η διαφορά με τα μαθησιακά προβλήματα που προκύπτουν από άλλους παράγοντες. Τα ψυχοδιαγνωστικά τεστ επίσης είναι αρκετά και χωρίζονται σε κλίμακες και κατηγορίες και χρησιμοποιούνται στη πράξη από τους ειδικούς ανάλογα την περίπτωση. Όστε να ακολουθήσει ο ειδικός το αντίστοιχο θεραπευτικό πλαίσιο που ταιριάζει σε κάθε παιδί, κάτι το οποίο θα καθορίσει και την μετέπειτα αναπτυξιακή πορεία και εξέλιξή του. Στην εργασία δίνεται αναφορά στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, όπου πλέον με τις πρόσφατες εξελίξεις έχουν βελτιώσει την κατανόησή μας για τα συγκεκριμένα νευρωνικά δίκτυα που μεταβάλλονται σε αυτές τις διαταραχές. Ωστόσο η έγκαιρη διάγνωση βοηθά το παιδί να διαχειριστεί πιο άμεσα και πιο γρήγορα την οποιαδήποτε μαθησιακή δυσκολία.

Επιπλέον αναλύεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει κάνει αρκετά βήματα και έχει αποδεχθεί σε μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι αρκετά παιδιά εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες. Το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, ο ρόλος των οποίων είναι πολύ καθοριστικός, καθώς η επικοινωνία τους με τον μαθητή είναι πολύ σημαντική και πρέπει να στηρίζεται σε εμπιστοσύνη και αλήθεια. Ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά είναι από τα πιο σημαντικά πρόσωπα που συμβάλλουν ενεργά στην αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές μπορούν να επηρεάσουν την απόδοσή τους. Όταν οι δάσκαλοι κατά κάποιον τρόπο πιο υψηλές απαιτήσεις σε σχέση με τις δεξιότητες των μαθητών, αυτοί τείνουν να ανταποκρίνονται καλύτερα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη προσπάθεια και αυτο-βελτίωση από τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους. Επομένως, η διατήρηση μιας ισορροπημένης προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, δυσκολίες, προσδοκίες.

## **Abstract**

Diploma thesis focuses on the special learning difficulties of children, where they are analyzed and categorized according to DSM-V. In addition, there is a brief reference to historical overview, the definition and the legislative framework.

It also analyzes the incidence of special learning difficulties in Greece, where they are increasing and occurring in about 5% of school children. Reference is made to the causes and factors that cause them and clarifies the difference with the learning problems arising from other factors. Psycho -diagnostic tests are also quite enough and are divided into scales and categories and in practice used by experts depending on the case. To follow the specialist the corresponding therapeutic framework that suits every child, which will determine its subsequent developmental course and development. Diploma reference to the developmental course of children, where recent developments have improved our understanding of the specific neural networks that are changed to these disorders. However, early diagnosis helps the child manage any learning difficulty more immediately and faster.

In addition, the Greek education system has taken several steps and has largely accepted the fact that many children have learning difficulties. The same fact of teachers in Greece, the role of which is very decisive, as their communication with the student is very important and must be based on trust and truth. The teacher is essentially one of the most important persons who actively contribute to the treatment of students with special learning difficulties.

However, teachers' expectations of students can affect their performance. When teachers somehow higher demands than students' skills, they tend to respond better. This can lead to greater effort and self-improvement by students while helping to develop their self-confidence. Therefore, maintaining a balanced approach to teachers can have positive effects on students' education.

**Key words:** special learning difficulties, students, teachers, parents, difficulties, expectations.



## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract .....	viii
Συντομογραφίες .....	x
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> .....	2
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	2
1.1 Ιστορική Αναδρομή .....	2
1.2 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών .....	3
1.3 Νομοθετικό Πλαίσιο .....	4
1.4 Είδη μαθησιακών δυσκολιών (σύμφωνα με το DSM-V).....	6
1.4.1: Γλωσσικές Διαταραχές .....	6
1.4.2: Διαταραχές ήχου- ομιλίας .....	7
1.4.3 : Απροσδιόριστη διαταραχή επικοινωνίας .....	7
1.4.4: Κοινωνική - επικοινωνιακή διαταραχή.....	8
1.4.5: Διαταραχή στην ευχέρεια του λόγου .....	8
1.5 Συχνότητα εμφάνισης.....	9
1.6 Αιτιολογία - παράγοντες που προκαλούν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	11
1.7 Ψυχοδιαγνωστικά τεστ μαθησιακών δυσκολιών .....	12
1.8 Αναπτυξιακή πορεία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες .....	15
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> .....	17
Παιδαγωγικοί χειρισμοί εκπαιδευτικών .....	17
2.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι μαθησιακές δυσκολίες.....	17
2.2 Η σημασία του εκπαιδευτικού στον εντοπισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών .....	19
2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών .....	20
2.4 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	22
Αναφορές .....	24

## Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

MOODLE Modular object oriented dynamic  
learning environment

Ελληνική ορολογία

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές  
δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να αναλύσει της μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και να διερευνήσει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις. Καθώς οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι κάτι που το παιδί θα τα αντιμετωπίσει δια βίου, κρίνεται απαραίτητο να αναλύσουμε τον τρόπο που αντιμετωπίζονται στο χώρο του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς.

Οι μαθησιακές δυσκολίες η αλλιώς η διαταραχές μάθησης σύμφωνα με το DSM-IV χωρίζονται σε δυσκολία στην ανάγνωση ή δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσκολία στον γραπτό λόγο ή δυσορθογραφία και η δυσκολία στη μάθηση. Επιπλέον έχουμε τις διαταραχές της επικοινωνίας όπου περιλαμβάνονται η διαταραχή της Γλωσσικής Έκφρασης, η Μεικτή Διαταραχή της Γλωσσικής Αντίληψης – Έκφρασης, η Φωνολογική Διαταραχή, ο Τραυλισμός και η Διαταραχή της Επικοινωνίας μη Προσδιορισμένη Αλλιώς (Μάνου, 1997),(Association, 2013).

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες σε γενικό πλαίσιο χαρακτηρίζει μια ετερογενή ομάδα διαταραχών και σχετίζονται με δυσχέρειες που αφορούν την κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου και στην επιχειρηματολογία.

Σύμφωνα με το DSM-V πλέον ονομάζονται διαταραχές επικοινωνίας ανήκουν στην κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών και συμπεριλαμβάνουν τις γλωσσικές διαταραχές, διαταραχές ήχου-ομιλίας, απροσδιόριστη διαταραχή επικοινωνίας, κοινωνική (ρεαλιστική) επικοινωνιακή διαταραχή και διαταραχή στην ευχέρεια του λόγου (τραυλισμός) (Association, 2013).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών έχουν σημειώσει τεράστια πρόοδο, αυτό συμπεριλαμβάνει την ταξινόμηση τους που αναφέρεται παραπάνω, τη σύγχρονη αντιμετώπιση τους από διεπιστημονικές ομάδες αλλά και την κατανόηση πλέον των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από την ευρύτερη κοινωνία (οικογένεια, σχολείο κ.α) (Association, 2013), (Flecher & Grigorenko, 2017).

Η εκπαίδευση έχει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και οι εκπαιδευτικοί επίσης συμβάλλουν αρκετά στην εκμάθηση των μαθητών αυτών. Αν καταφέρουν επίσης οι εκπαιδευτικοί να έχουν και προσδοκίες από τα παιδιά αυτά οι εξέλιξη τους είναι σαφώς καλύτερη.

## Κεφάλαιο 1°

### Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

#### 1.1 Ιστορική Αναδρομή

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες πλέον εντάσσονται στην πιο συχνή κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που εντοπίζεται τόσο σε σχολεία του εξωτερικού όσο και στην Ελλάδα. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές, ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή στη χρήση προφορικών ή γραπτών γλωσσών. Αυτά μπορεί να εκδηλωθούν σε διαταραχές της ακρόασης, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Σύμφωνα με το άρθρο των Δανοπούλου και Πίτα (2020) αναφέρουν ότι το 2009, στις Η.Π.Α., περίπου το 5% του μαθητικού πληθυσμού των δημοσίων σχολείων εκδήλωσε μαθησιακές δυσκολίες, το 42% των παιδιών σχολικής ηλικίας ανήκουν σε κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την προώθηση της ισότητας και την υποστήριξη όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Σε συνέχεια του άρθρου τους, αναφέρονται σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Αναλυτικά Προγράμματα- Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής». Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας παρουσίασαν ότι από τους 15.850 μαθητές που είναι δικαιούχοι από το πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, το 56,2% έχει εκδηλώσει Μαθησιακές Δυσκολίες (Δανοπούλου & Πίτα, 2020)

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα ιδιαίτερο και ενδιαφέρον ζήτημα, το οποίο παρά το γεγονός ότι υπήρχε εδώ και αρκετά έτη, στη σύγχρονη εποχή φαίνεται πιο έντονα το ενδιαφέρον για μελέτη. Ως πρώτη δημοσίευση, λοιπόν, για την έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών εντοπίζεται το 1775 από τον Γερμανό γιατρό Melchior Adam Weikard, ο οποίος αναφέρει το όνομα Έλλειψη Προσοχής στο βιβλίο του με τίτλο "Ο Φιλοσοφικός γιατρός". Το έργο αυτό αποτέλεσε αντικείμενο πολλών εκδόσεων. Ο Weikard (1742-1803) ξεκίνησε την ιατρική του καριέρα το 1764 στη Βαυαρία, κοντά στη γενέτειρά του, ως γιατρός στο Bad Brückenau Spa. Το 1784 διορίστηκε γιατρός στο δικαστήριο της αυτοκράτειρας Catherine II της Ρωσίας. Ήταν γνωστός ως μελετητής, όπως επίσης παραγωγικός συγγραφέας. Σε μια έκδοση του βιβλίου του που δημοσιεύθηκε το 1799, ο Weikard αφιέρωσε έξι σελίδες στην περιγραφή του ελλείμματος προσοχής. Περιγράφει πώς τα αισθητηριακά ερεθίσματα αιχμαλωτίζουν την προσοχή του ασθενούς και τον αποσπούν από τις σκέψεις του: «... είναι ευκολότερο να αντιληφθείς εντυπώσεις μέσω των αισθητηρίων οργάνων παρά να σχηματίσεις ή να διατηρήσεις ιδέες, να ανακτήσεις αναμνήσεις του παρελθόντος ή να κάνεις άλλες στοχαστικές πράξεις (Morris - Rosendahl & Crosq, 2020).

Κάθε ερέθισμα μπορεί να αποσπάσει τη συγκέντρωση του ατόμου που εκδηλώνει ειδική μαθησιακή δυσκολία ή ακόμα να αποσπάσει τις σκέψεις του και από το αντικείμενο μας με το

οποίο ασχολείται εκείνη τη δεδομένη στιγμή με αποτέλεσμα να επιστήσει την προσοχή του σε κάτι άλλο. Η ακοή και η όραση φαίνεται, ότι είναι οι περισσότερες ευαίσθητες αισθήσεις που συμβαίνει αυτό. Το αποτέλεσμα είναι η απόσπαση της προσοχής, η έλλειψη προσοχής, η απροσεξία (Anshtel & Russo, 2019). Επίσης, συμπεριφορές που συνάδουν με τον αυτισμό περιεγράφηκαν πολύ πριν από την ονομασία και ορισμό αυτής της διαγνωστικής κατηγορίας από τον Leo Kanner Citation<sup>9</sup> το 1943 και τον Hans Asperger Citation<sup>10</sup> το 1944. Άλλος μελετητής είναι ο Edouard Seguin Citation<sup>12</sup> (1812-1880), πρωτοπόρος στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση, αρχικά στη Γαλλία και στη συνέχεια στις Ηνωμένες Πολιτείες, εξιστόρησε τις διάφορες διαγνωστικές υποθέσεις που συζητήθηκαν εκείνη την εποχή (Morris - Rosendahl & Crosq, 2020).

Ο Edouard Seguin Citation<sup>12</sup> (1812-1880), πρωτοπόρος στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση, αρχικά στη Γαλλία και στη συνέχεια στις Ηνωμένες Πολιτείες, εξιστόρησε τις διάφορες διαγνωστικές υποθέσεις που συζητήθηκαν εκείνη την εποχή. Μια από αυτές τις περιπτώσεις, ήταν ένα δωδεκάχρονο παιδί με διαφορετική συμπεριφορά τον Victor. Σύμφωνα με τον Seguin, ο Pinel είχε δηλώσει τον Victor «ανόητο» και ως εκ τούτου αμόρφωτο. Ο Itard, από την άλλη πλευρά, ισχυρίστηκε ότι το παιδί ήταν άγριο και εντελώς απαίδευτο. Οι παρατηρήσεις του Itard τα επόμενα χρόνια υποδηλώνουν ότι και οι δύο διαγνώσεις μπορεί να ήταν λανθασμένες και ότι ο Victor μπορεί να ήταν ένα παιδί με αυτισμό, το οποίο εγκαταλείφθηκε από τους γονείς του. Όπως αναφέρει ο Itard, ο Victor επέδειξε παρεκκλίνουσες στρατηγικές αιτημάτων, όπως η χρήση του hand-over-hand (όπως για παράδειγμα ο Victor μια φορά έπιασε το χέρι του Itard και το κατεύθυνε σε μια κλειδωμένη πόρτα για να του ζητήσει να την ανοίξει), εκμεταλλεύταν τους γύρω του προκειμένου να ικανοποιήσει επιθυμίες του ή ανάγκες του. Άλλο ένα χαρακτηριστικό της κλινικής εικόνας του, ήταν η δυσκολία του να ξεκινήσει και να διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις, και παρόλο που έμαθε γράμματα και ελάχιστη ορθογραφία, δεν μπορούσε να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση σε τακτική αλληλεπίδραση με άλλους (Morris - Rosendahl & Crosq, 2020).

Στη σύγχρονη εποχή, οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται στα περισσότερα παιδιά και οι λόγοι είναι διάφοροι. Η συμβουλή των ειδικών είναι ότι αν παρατηρηθεί κάποια περίεργη συμπεριφορά του παιδιού τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς να απευθυνθούν στον κατάλληλο ειδικό ώστε να γίνει διάγνωση και να αντιμετωπιστεί άμεσα και έγκαιρα, αν κι εφόσον υπάρχει κάποιο ζήτημα (Anshtel & Russo, 2019), (Στασινός, 2013).

## 1.2 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Ο Samuel Kirk αναφέρθηκε πρώτος στον όρο της μαθησιακής δυσκολίας. Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτό τον όρο με σκοπό να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την δυσκολία του στην μάθηση και στην τελική του απόδοση. Ωστόσο με τα χρόνια διάφοροι μελετητές που έχουν απασχοληθεί με αυτό το αντικείμενο, έχουν αναφέρει διάφορους ορισμούς. Παρόλα αυτά, το 1968 ο προαναφερόμενος ορισμός προτάθηκε από το National Advisory Committee of

Handicapped Children των ΗΠΑ και αποτέλεσε τη βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2013).

Σύμφωνα με τον ορισμό, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στην επεξεργασία του προφορικού ή γραπτού λόγου. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εκδηλώνονται ως δυσκολίες στην κατανόηση, στη συγκέντρωση πληροφοριών, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Περιλαμβάνουν καταστάσεις όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία ή αναπτυξιακή αφασία. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι δεν περιλαμβάνουν προβλήματα μάθησης που οφείλονται πρωτογενώς σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή περιβαλλοντικές αντίξοες συνθήκες (Στασινός, 2013).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα σύμπλεγμα συμπτωμάτων, όπως είναι η διαταραχή της ανάγνωσης (δηλαδή δυσλεξία), η Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (δηλαδή δυσγραφία) και τέλος η Διαταραχή των Μαθηματικών (δηλαδή δυσαριθμησία). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν επηρεάζουν τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών, αλλά μπορεί να επηρεάσουν και τη συμπεριφορά τους αρνητικά (Δανοπούλου & Πίτα, 2020).

## 1.2 Νομοθετικό Πλαίσιο

Η πολιτεία τα τελευταία έτη έχει κάνει προσπάθειες στήριξης τόσο στους γονείς όσο και στα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η δημιουργία νόμων αλλά και επιδομάτων, αποτελούν μέτρα στήριξης. Ειδικότερα με βάση το Νόμο 2817/2000 τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επεξεργασία του προφορικού ή γραπτού λόγου, όπως δυσκολίες στην κατανόηση, στη συγκέντρωση πληροφοριών, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία ή αναπτυξιακή αφασία. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι δεν περιλαμβάνουν προβλήματα μάθησης που οφείλονται πρωτογενώς σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή περιβαλλοντικές αντίξοες συνθήκες.

Επιπλέον, με σκοπό την πιστοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών από τον κρατικό φορέα, έχει προταθεί η επίσκεψη του παιδιού, σε Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Πιστοποίησης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, ή σε Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής της περιοχής του, ή σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων (ΥΠΕΘ Φ.251/25335/Α5/15-2-16 (ΑΔΑ: 6ΡΚΗ4653ΠΣ-ΜΜΨ).

Με βάση τον Νόμο (199/2.10.2008): συνοψίζοντας το κείμενο του άρθρου 3, η “Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” αφορά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση λόγω αισθητηριακών, νοητικών,

γνωστικών, αναπτυξιακών, ψυχικών και νευροψυχικών προβλημάτων. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, καθώς και μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Επιπλέον, οι μαθητές που έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα επίσης εμπίπτουν στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αξιολόγηση και η υποστήριξη των μαθητών αυτών γίνεται από ειδικευμένες ομάδες, ενώ η ανάπτυξη προγραμμάτων αξιολόγησης και εκπαίδευσης γίνεται σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια. Τέλος, άτομα άνω των 18 ετών που έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ. : Άρθρο 3 και 4 του Νόμου 199/2008. Τα ΚΕΔΔΥ υποχρεούνται να γνωματεύουν εντός αποκλειστικής προθεσμίας σαράντα πέντε (45) ημερών από την υποβολή σχετικής αίτησης. Σε περίπτωση που για αντικειμενικούς λόγους υπάρχει ανάγκη παράτασης της ανωτέρω προθεσμίας, η παράταση αυτή πρέπει να είναι απολύτως αιτιολογημένη.» - Προσθήκη πέμπτου εδαφίου στην παράγραφο 1 του Άρθρου 4 με την παράγραφο 22 του Άρθρου 28 του Ν.(4186/2013)(4186/2013).

Ακόμα, με την παρ. 21 του άρθρου 28 του Ν.(4186/2013) «Τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα άλλων Υπουργείων συνιστούν αναγνωρισμένο διαγνωστικό και αξιολογικό φορέα και οι γνωματεύσεις τους ισχύουν ακόμη και όταν δεν καθίσταται εφικτή η συμμετοχή σε αυτά εκπαιδευτικού Ε.Α.Ε.». Σύμφωνα με την παρ. 17 του ίδιου άρθρου, «Όλες οι γνωματεύσεις του ΚΕΔΔΥ και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων για οποιοδήποτε λόγο έχουν μόνιμη ισχύ». Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Νόμου 199/2008, οι διαγνώσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των υποψηφίων διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (ΙΠΔ) άλλων φορέων. Συγκεκριμένα, τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν τους μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους. Η οποία πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, στην οποία συμμετέχουν: έναν εκπαιδευτικός (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ένας παιδοψυχίατρος ή παιδίατρος με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, ένας κοινωνικός λειτουργός, ένας ψυχολόγος και ένας λογοθεραπευτής, επίσης μπορεί να συμμετέχει και εργοθεραπευτής. Άτομα άνω των 18 ετών, που έχουν μέχρι την ηλικία αυτή αξιολογηθεί από Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανήκουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ για την έκδοση αξιολογικών εκθέσεων που αφορούν τη φοίτηση τους σε εκπαιδευτικές δομές, εφόσον είναι κάτω των 30 ετών. Οι ΚΕΔΔΥ διερευνούν τις δυνατότητες αυτών των μαθητών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δομές που ανήκουν στη γενική εκπαίδευση, όπως ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ, σύμφωνα με την παράγραφο 2.α. του άρθρου 28 του Ν.4186/2013.

#### 1.4 Είδη μαθησιακών δυσκολιών (σύμφωνα με το DSM-V)

Σύμφωνα με τη νεότερη έκδοση του DSM V (Association, 2013) Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μέρος των νευροαναπτυξιακών διαταραχών και επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να μάθει και να χρησιμοποιήσει ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ας εξετάσουμε τις βασικές πτυχές:

- Βιολογική-κληρονομική προδιάθεση: Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν γενετική συσχέτιση. Υπάρχουν ορισμένοι γονίδια που σχετίζονται με την εμφάνιση αυτών των διαταραχών.
- Επίμονες και διαρκείς δυσκολίες στη μάθηση: Οι άνθρωποι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική, την κατανόηση και την εφαρμογή των μαθηματικών και άλλων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.
- Διαχείριση των δυσκολιών: Η πρόωρη διάγνωση και η παροχή ειδικής εκπαίδευσης είναι σημαντικές για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Επομένως, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μια πολυπλοκή κατηγορία που επηρεάζει την ικανότητα μάθησης και τη χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, και απαιτεί προσαρμοσμένες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και την υποστήριξη.

Πιο συγκεκριμένα, η πιο πρόσφατη έννοια για τις μαθησιακές δυσκολίες, τις διακρίνει στις εξής κατηγορίες: την δυσλεξία, την δυσανγνωσία, την δυσαριθμία, δυσοθρογγραία και την δυσγραφία. Ο διαχωρισμός αυτός εξυπηρετεί τους ειδικούς, ώστε να κατανοήσουν και να εντάξουν το εκάστοτε παιδί στο πρόγραμμα θεραπείας που είναι κατάλληλο για εκείνα. (Ταταβίλη & Γιαρμαδούρου, 2018).

##### 1.4.1: Γλωσσικές Διαταραχές

Η δυσλεξία, μια ειδική αναγνωστική αναπηρία, είναι μια συχνή (έως 10% των παιδιών) και εξαιρετικά κληρονομική (~70%) νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Οι συμπεριφορικές και μοριακές γενετικές προσεγγίσεις στοχεύουν στην ανατομή του σημαντικού γενετικού συστατικού της. Η δυσλεξία είναι μια εξαιρετικά πολυγονιδιακή νευροαναπτυξιακή διαταραχή με πολύπλοκη γενετική αρχιτεκτονική. Οι κατηγορίες δυσλεξίας μοιράζονται ένα μεγάλο ποσοστό γενετικής με συνεχώς κατανεμημένες μετρήσεις των δεξιοτήτων ανάγνωσης, με κοινούς γενετικούς κινδύνους που παρατηρούνται επίσης σε όλη την ανάπτυξη. Οι γενετικοί κίνδυνοι της δυσλεξίας είναι κοινοί με εκείνους που εμπλέκονται σε πολλές άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και δυσαριθμησία) (Erbeli, Rice, & Paracchini, 2022).

Ακόμα, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν τις εξής δυσκολίες:

- δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν διαφορετικές λέξεις οι οποίες έχουν μεγάλο αριθμό γραμμάτων,



- τα φωνήεντα τα προφέρουν λανθασμένα, διαβάζουν «καθρεφτικά» π.χ. μπάλα αντί για λάμπα,
- προσθέτουν στο κείμενο που διαβάζουν άσχετα φωνήματα,
- αντικαθιστούν μια λέξη με μια άλλη με παρόμοια σημασία, π.χ. σκοτεινός αντί για μαύρος,
- ο λόγο τους δεν έχει ροή: κομπιάζουν, χάνουν τη σειρά, επαναλαμβάνουν ή σταματούν δίχως λόγο,
- διαβάζουν πολύ αργά – ακόμη και τα κείμενα τα οποία τα έχουν μελετήσει αρκετές φορές και σε κάθε επανάληψη κάνουν νέα λάθη,
- δεν μπορούν να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν, όσο προχωράει η ανάγνωση, αυξάνονται τα λάθη τους,
- χάνουν τη σειρά καθώς διαβάζουν,
- η ανάγνωση των πολυσύλλαβων λέξεων τους δυσκολεύει επίσης πολύ,
- μπορεί να δείχνουν με το δάχτυλο το σημείο που διαβάζουν ή να κινούν το κεφάλι καθώς διαβάζουν, για να μη χάσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται.

Οι διαταραχές της ομιλίας (SSD) αποτελούν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να παράγει ήχους ομιλίας. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν την προφορά, την έκφραση και την κατανόηση της γλώσσας. Οι SSD μπορεί να εμφανιστούν σε παιδιά και να συνεχίσουν να υπάρχουν και στην ενήλικη ζωή (Baker&McLeod, 2017). Τα θεμέλια της κλινικής αξιολόγησης, της ταξινόμησης και της παρέμβασης για τα παιδιά με SSD έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την ψυχογλωσσική θεωρία και διαδικασίες, τα οποία σε μεγάλο βαθμό θέτουν ένα σταθερό όριο μεταξύ των φωνολογικών διεργασιών και της φωνητικής/άρθρωσης.

#### 1.4.2: Διαταραχές ήχου- ομιλίας

Έτσι, σε πολλά τρέχοντα συστήματα ταξινόμησης SSD οι πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ της αιτιολογίας (απομακρυσμένης), της επεξεργασίας των ελλείψεων (εγγύς) και των επιπέδων συμπεριφοράς (συμπτώματα ομιλίας) είναι καθορισμένα (Terband, Maassen, & Mass, 2019). Είναι κρίσιμο να κατανοήσουμε τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των επιπέδων, καθώς έχουν επιπτώσεις στη διαφορική διάγνωση και σχεδιασμό θεραπείας (Terband, Maassen, & Mass, 2019). Έχουν γίνει κάποιες θεωρητικές προσπάθειες για την κατανόηση αυτών των αλληλεπιδράσεων και χαρακτηρίζοντας τα πρότυπα ομιλίας σε παιδιά είτε μόνο ως προϊόν των περιορισμών απόδοσης ή καθαρά ως συνέπεια της φωνολογικής/γραμματικής ικανότητας έχει αμφισβητηθεί.

#### 1.4.3 : Απροσδιόριστη διαταραχή επικοινωνίας

Η απροσδιόριστη διαταραχή επικοινωνίας διακρίνεται σε δύο κατηγορίες:

Στα άτομα με διαταραχές στην ακοή, τέτοιου είδους διαταραχές ποικίλουν και κυμαίνονται από μικρού ή μεγαλύτερου βαθμού βαρηκοΐες έως κωφώσεις. Η ακουστική απώλεια μπορεί να εντοπιστεί όταν το άτομο δεν ακούει διάφορους ήχους όπως το τηλέφωνο, όταν γυρνάει το αυτί του προς την πηγή που προέρχεται ο ήχος, όταν ρωτά τον συνομιλητή του να επαναλάβει τι λέει, όταν δυναμώνει τον ήχο της τηλεόρασης ή του ραδιοφώνου, ή όταν εμφανίζει σημάδια μπερδέματος ή μη-κατανόησης του λόγου γενικά.

Στα άτομα με Διαταραχές στον λόγο και στην ομιλία, ειδικότερα, αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μιλούν και γίνονται αντιληπτά από τους άλλους. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να κυμανθούν από απλές αντικαταστάσεις φθόγγων έως την πλήρη αδυναμία χρήσης του λόγου και της ομιλίας. Διαπιστώνονται όταν ο τρόπος ομιλίας ενός ατόμου είναι διαφορετικός από τον λόγο και την ομιλία άλλων ατόμων της ίδιας ηλικίας μαζί του, φύλου ή ομάδας., δηλαδή είναι δύσκολο να γίνει κατανοητός. Επίσης όταν ένα άτομο ανησυχεί εξ ολοκλήρου για την ομιλία του ή μπορεί ακόμα και να αποφεύγει να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους.

#### 1.4.4: Κοινωνική - επικοινωνιακή διαταραχή

Η κοινωνική - επικοινωνιακή διαταραχή καθιστά δύσκολη την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους σε κοινωνικές καταστάσεις. Εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο το 2013 (Association, 2013). Η κοινωνική επικοινωνία περιλαμβάνει την κοινωνική γνώση, την πραγματικότητα, τη μη λεκτική επικοινωνία και την επεξεργασία της γλώσσας. Τα άτομα με αυτή τη διαταραχή μπορεί να αγωνιστούν για να διαφοροποιήσουν το ύφος του λόγου (Vasileiadis, 2013).

#### 1.4.5: Διαταραχή στην ευχέρεια του λόγου

Η διαταραχή στην ευχέρεια του λόγου αναφέρεται στη δυσκολία της κατανόησης, της έκφρασης και της χρήσης του λόγου, όπως επίσης και αυτές στην ποιότητά του. Ειδικότερα αναφέρονται τα εξής (Vasileiadis, 2013):

- Καθυστέρηση λόγου: Η καθυστέρηση λόγου συμβαίνει όταν ένα παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να μιλάει σε μια χρονική στιγμή που είναι πίσω σε σχέση με την ηλικία του. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως γενετικοί, περιβαλλοντικοί ή νευρολογικοί.
- Διαταραχές άρθρωσης: Εδώ περιλαμβάνονται παγιωμένα λάθη στην προφορά συγκεκριμένων φθόγγων ή ήχων. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την αντικατάσταση ή την παραλείψη ήχων, όπως το /ρ/.
- Φωνολογικές διαταραχές: Εδώ περιλαμβάνονται μη σταθερά λάθη κατά την εκφορά. Παραδείγματα περιλαμβάνουν τα μπερδέματα σε συμπλέγματα ή πολυσύλλαβες λέξεις.

- Γλωσσική διαταραχή ή Ειδική Γλωσσική Διαταραχή: Εδώ περιλαμβάνονται προβλήματα με την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα να διατυπώσετε σωστά τις σκέψεις σας.
- Δυσκολίες κατανόησης λόγου ή ακουστικής επεξεργασίας: Εδώ περιλαμβάνονται προβλήματα με την κατανόηση του λόγου που ακούτε. Μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά σας να καταλάβετε τι σας λένε άλλοι.
- Διαταραχές ροής (τραυλισμός/ταχυλαλία) κ.ά.

Ακόμα, η διαταραχή αυτή μπορεί να είναι γενετικό και να εμφανίζεται σε οικογένειες. Μπορεί να συμβεί ταυτόχρονα με μια άλλη διαταραχή της ομιλίας. Τα σημάδια μιας διαταραχής της ευχέρειας μπορεί να επιδεινωθούν από συναισθήματα όπως το στρες ή το άγχος. Οι ειδικοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να αξιολογηθούν και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα οι διαταραχές του λόγου. Η διαταραχή της ευχέρειας μπορεί να διαγνωστεί από έναν λογοθεραπευτή. Ο ειδικός αυτός σε πρώτη φάση, θα λάβει πληροφορίες ώστε να συμπληρώσει το ιατρικό ιστορικό του ασθενούς και έτσι θα έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με τον ασθενή. Ακόμα, μπορεί να κάνει μια εξέταση προφορικού μηχανισμού αλλά και δοκιμή σχετικά με τις δεξιότητες ομιλίας-γλώσσας. Μόλις επιβεβαιωθεί, ότι ο ασθενής έχει αυτή τη διαταραχή, τότε γίνεται η μετάβαση στο επόμενο βήμα. Δηλαδή ο ειδικός προετοιμάζει και εφαρμόζει το κατάλληλο πρόγραμμα θεραπείας στον ασθενή, με σκοπό να τον βοηθήσει να μιλάει πιο σωστά.

Οι ανωτέρω πληροφορίες είναι σημαντικές για τους ειδικούς, προκειμένου να βοηθήσουν την κάθε περίπτωση που αναλαμβάνουν. Επομένως, με γνώμονα τη κάθε μαθησιακή δυσκολία ή μαθησιακές δυσκολίες εφαρμόζονται αντίστοιχες τακτικές για να αντιμετωπιστεί κάθε περίπτωση.

### 1.5 Συχνότητα εμφάνισης

Στη σύγχρονη εποχή τα ποσοστά με παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά μεγάλα. Όλο και αυξάνεται η συχνότητα εμφάνισης. Ειδικότερα, οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται σε περίπου 5% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συγκεκριμένες και διαρκούν καθ' όλη τη ζωή του ατόμου. Παρόλα αυτά με την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών, το άτομο στην ενήλικη ζωή του, μπορεί να ανταπεξέλθει επαρκώς.

Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα άτομα, αλλά εξαρτάται από την ηλικία, το ιατρικό ιστορικό του καθενός, ακόμα και το οικογενειακό ιστορικό. Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης αποτελεί και το φύλο.

Σύμφωνα με το άρθρο του (Vasileiadis, 2013), η συχνότητα εμφάνισης στον παιδικό πληθυσμό κυμαίνεται μεταξύ 3%-5%. Ωστόσο, σημειώνει ότι υπάρχει διαφοροποίηση, με έμφαση

στα παιδιά με δυσλεξία, ανάλογα με το πώς επιλέγει κάθε ειδικός να ορίσει και να μετρήσει τη ΔΕΠΥ, τον πληθυσμό και τον βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στις εκτιμήσεις γονέων, παιδαγωγών και ειδικών (Vasileiadis, 2013).

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, άλλος ένας παράγοντας που φαίνεται ότι ξεχωρίζει είναι εκείνος του φύλου. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια φαίνεται ότι εκδηλώνουν μεγαλύτερο άγχος απ' ό,τι τα αγόρια. Ακόμα, εντοπίζεται τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα στη συμπεριφορά τους απ' ό,τι τα κορίτσια. Άλλο ένα χαρακτηριστικό είναι, ότι τα αγόρια φαίνεται ότι παρουσιάζουν πιο συχνά διαταραχές στην ομιλία και στην ενούρηση (Vasileiadis, 2013).

Στη μελέτη τους των (Domingues & Carougnio, 2023), αναφέρουν έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ από την Εθνική Έρευνα για την Υγεία των Παιδιών. Σύμφωνα με αυτήν την έρευνα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, υποδηλώνουν επικράτηση της ζωής κατά 10%. Οι παράγοντες κινδύνου περιλαμβάνουν οικογενειακό ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών, χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο, προγεννητική έκθεση στο αλκοόλ και στο πλαίσιο άλλων νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Η πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία είναι η δυσλεξία, η οποία αντιπροσωπεύει τουλάχιστον το 80% των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά υπάρχουν μαζί με άλλες διαταραχές όπως η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (Domingues & Carougnio, 2023).

Επειδή τα χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ποικίλων διαστάσεων και εξαρτώνται από τα όρια που χρησιμοποιούνται για την υποδιαίρεση των φυσιολογικών κατανομών, οι εκτιμήσεις του επιπολασμού και της επίπτωσης ποικίλουν. Ακόμα, κατά τους (Grigorenko, και συν., 2020), τα ποσοστά επίπτωσης των μαθησιακών δυσκολιών μέχρι την ηλικία των 19 ετών κυμαίνονται από 5,9% έως 13,8% (Grigorenko, et al., 2020). Όπως μπορεί, να γίνει αντιληπτό η συχνότητα εμφάνισης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως και τα αίτια τα οποία θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο. Ωστόσο, το ποσοστό της συχνότητας των παιδιών που παρουσιάζουν είτε σε μεγάλο είτε σε μικρό βαθμό μαθησιακή δυσκολία είναι μεγάλο. Εύλογο είναι το γεγονός και καθόλου τυχαίο, ότι διεξάγονται συνεχώς μελέτες που έχουν αντικείμενο μελέτης τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η συννοσηρότητα επίσης που αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες με διαταραχές ψυχικής υγείας σε νέους, παρουσιάζει μεγάλη αύξηση. Παρ' όλο που αυτές οι ανάγκες των παιδιών πολλές φορές αναγνωρίζονται στην πράξη τις περισσότερες φορές δεν αντιμετωπίζονται (Vedi & Bernard, 2012).

## 1.6 Αιτιολογία - παράγοντες που προκαλούν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως εμφανίζονται σε νεαρή ηλικία και συχνά η διάγνωση γίνεται κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών του ατόμου, καθώς η κύρια εστίαση στο σχολείο είναι η μάθηση. Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εντοπίζονται από τα πρώτα σχολικά έτη, αλλά μπορεί να είναι ενήλικες. Όπως επίσης υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν γίνεται ποτέ διάγνωση με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει την μετέπειτα ζωή τους. Πολλές φορές σε αυτές τις περιπτώσεις των μη διαγνωσμένων ανθρώπων, αποδίδονται σε άλλες αιτίες, όπως τα ψυχολογικά προβλήματα ή η γενικότερη πίεση που δέχεται ο άνθρωπος από τις καθημερινές απαιτήσεις (Grigorenko, et al., 2020).

Αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν γενικά μέση έως ανώτερη νοημοσύνη και είναι συχνά προικισμένα σε τομείς όπως η επιστήμη, τα μαθηματικά, οι καλές τέχνες και άλλα δημιουργικά μέσα. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα έξυπνα για αυτό το λόγο μπορεί να δημιουργηθεί ένα χάσμα μεταξύ των δυνατοτήτων του και των δεξιοτήτων που αναμένονται από ένα άτομο της ηλικίας του (Kohli, Sharma, & Padhy, 2018).

Σχετικά με τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών προκαλούνται από διαφορές στη νευρολογική λειτουργία του εγκεφάλου του ατόμου. Αυτές οι διαφορές μπορεί να συμβούν πριν την γέννηση, κατά τη γέννησή του ή στην πρώιμη παιδική ηλικία και μπορεί να προκληθούν από παράγοντες όπως (Vidyardharan & Tharayil, 2019):

- Μητρική ασθένεια ενώ η γυναίκα κυοφορεί.
- Επιπλοκές κατά τη γέννηση που εμποδίζουν τη ροή οξυγόνου στον εγκέφαλο του μωρού. Κατά τη γέννηση, οι επιπλοκές όπως η ασφυξία ή η υποξία μπορεί να προκαλέσουν ζημιά στον εγκέφαλο του μωρού και να επηρεάσουν την ανάπτυξη του.
- Γενετικοί παράγοντες: Ορισμένα γονίδια μπορούν να κάνουν το άτομο πιο γενετικά προδιάθετο να αναπτύξει μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να συμβεί σε περιπτώσεις όπως η δυσλεξία ή η δυσνοησία.
- Τραυματισμός ή ασθένεια στην πρώιμη παιδική ηλικία: Οι τραυματισμοί ή οι ασθένειες που επηρεάζουν τον εγκέφαλο σε νεαρή ηλικία μπορεί να έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού.

Κορυφαίοι θεωρητικοί προτείνουν ότι η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών επηρεάζεται τόσο από κληρονομικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Δεν κατακρημνίζονται ως αποτέλεσμα έλλειψης αισθητικοκινητικής λειτουργίας, όπως κακή όραση ή ακοή (όπως είναι οι διορθωτικοί φακοί και τα ακουστικά βαρηκοΐας δεν επιλύουν τις μαθησιακές δυσκολίες). Δυστυχώς, η ακριβής αιτιολογία εξακολουθεί να διαφεύγει από τους ειδικούς. Η εφαρμογή καινοτόμων γνώσεων που απονέμονται από τις πρόσφατες εξελίξεις στη

νευροεπιστήμη επέτρεψε στους ειδικούς να προτείνουν υποτιθέμενες παθογένειες για τις μαθησιακές δυσκολίες. Υπάρχουν μελέτες που έχουν αποκαλύψει ΥΠΟ δραστηριότητα στο αριστερό ημισφαίριο δυσλεκτικών ασθενών. Πρόσθετες υποθέσεις περιλαμβάνουν εκτροπές εντός των κορτικοστριακών συστημάτων που είναι υπεύθυνα για τη γλώσσα και την επικοινωνία (Kohli, Sharma, & Padhy, 2018).

Επιπρόσθετα, μεμονωμένοι παράγοντες (ενδογενείς) και περιβαλλοντικοί παράγοντες θα επηρεάσουν την κλινική παρουσίαση. Οι εγγενείς παράγοντες περιλαμβάνουν συν νοσηρές ψυχιατρικές καταστάσεις και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το σπίτι, το σχολείο, τα προγράμματα κ.λπ. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν υπάρχουν συχνά μεμονωμένα, μάλλον, θα παρουσιαστούν συν νοσηρά με άλλες μαθησιακές δυσκολίες και ψυχιατρικές καταστάσεις. Οι πιο συχνές συν νοσηρές διαταραχές είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, ο αυτισμός, η διπολική διαταραχή, το άγχος, η κατάθλιψη και η εναντιωματική προκλητική διαταραχή. Ορισμένες έρευνες δείχνουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο 20-70% των παιδιών με ψυχιατρικές παθήσεις.

### 1.7 Ψυχοδιαγνωστικά τεστ μαθησιακών δυσκολιών

Η εκτίμηση ενός ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται αρχικά από τον αποκλεισμό των οργανικών και των λειτουργικών διαφορικών διαγνώσεων. Όταν πλέον δε τίθεται ζήτημα άλλων διαταραχών, τότε ξεκινά ο ειδικός να ακολουθεί συγκεκριμένες οδηγίες οι οποίες είναι σύμφωνες με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V) (Association, 2013). Η εκτίμηση αποτελεί δημιουργία από την συγκέντρωση των στοιχείων του αναπτυξιακού, ιστορικού, οικογενειακού και εκπαιδευτικού ιστορικού του εκάστοτε ατόμου (Grigorenko, et al., 2020).

Σύμφωνα με το DSM-V (Graham & Collins, 2017) οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας τύπος νευροαναπτυξιακής διαταραχής που εμποδίζει την κανονική ικανότητα μάθησης και ακαδημαϊκής απόδοσης.

Οι Μαθησιακές Διαταραχές διακρίνονται σε τρεις μεγάλους ακαδημαϊκούς τομείς:

1. Ανάγνωση
2. Γραφή
3. Μαθηματικά

**Κριτήριο A:** Δυσκολίες στην επεξεργασία της διδασκαλίας και στην εφαρμογή ικανοτήτων, σύμφωνα με ένα από τα παρακάτω συμπτώματα τα οποία εκδηλώνονται στο παιδί για έξι το λιγότερο. Αυτά είναι τα εξής:

- διαταραχή στην κατανόηση,
- διαταραχή στην ορθογραφία,
- δυσκολία στην ανάγνωση,

- διατάραξη στον γραπτό λόγο,
- διαταραχή στην κατανόηση αριθμών,
- διαταραχή του μαθηματικού συλλογισμού.

**Κριτήριο Β:** : Η δυνατότητα να σπουδάσει ένα παιδί με μαθησιακή δυσκολία σημειώνεται ως χαμηλή σε σχέση με άλλα παιδιά.

**Κριτήριο Γ:** Εμφάνιση δυσκολιών κατά την πάροδο της σχολικής θητείας.

**Κριτήριο Δ:** Οι εκτροπές δεν εξηγούνται καλύτερα από οποιαδήποτε νευρολογική, αναπτυξιακή, κινητική ή αισθητηριακή διαταραχή (ακοής ή όρασης).

Επιπλέον, ο ολοκληρωμένος νευροψυχολογικός έλεγχος μπορεί να καθοδηγήσει περαιτέρω τον κλινικό ιατρό προς τη σωστή διάγνωση. Οι συνήθεις δοκιμές περιλαμβάνουν: Woodcock-Johnson-III και Wide Range Achievement Test για την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Το Σύστημα Αξιολόγησης Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς-II και την Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς Vineland-II για την αξιολόγηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. η κλίμακα αξιολόγησης Conners, η κλίμακα αξιολόγησης ADHD-IV (πρώην κλίμακα DuPaul) και οι κλίμακες αξιολόγησης γονέων και εκπαιδευτικών NICHQ Vanderbilt για αξιολόγηση για διαταραχές προσοχής και υπερκινητικότητας. Οι κλίμακες νοημοσύνης Wechsler για παιδιά— τέταρτη έκδοση (WISC-IV) για την αξιολόγηση της γενικής γνώσης. Τη Λίστα Ελέγχου Παιδικής Συμπεριφοράς του Achenbach για την αξιολόγηση της γενικής συμπεριφοράς. η κλινική αξιολόγηση των βασικών γλωσσικών αρχών (Vidyardharan & Tharayil, 2019).

Η διάγνωση και η θεραπεία ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται από τη συντονισμένη και συνεχή συνεργασία μιας διεπαγγελματικής ομάδας η οποία να αποτελείται από εκπαιδευτικούς, ειδικούς εκπαιδευτικής αποκατάστασης, ψυχολόγους, ειδικές υπηρεσίες και γιατρούς (παιδοψυχίατρος, παιδονευρολόγος, παιδίατρος). Οι λογοθεραπευτές βοηθάνε στην αξιολόγηση και τη θεραπεία τυχόν υποκείμενων γλωσσικών δυσκολιών που συχνά σχετίζονται με τη δυσλεξία. Οι εργοθεραπευτές και οι φυσιοθεραπευτές θα θεραπεύσουν διαταραχές λεπτής κινητικότητας, αδρής κινητικότητας, ιδιοδεκτικότητας, ισορροπίας και αισθητηριακής επεξεργασίας που μπορεί να συνυπάρχουν σε παιδιά που τις αντιμετωπίζουν. Οι κλινικοί ψυχολόγοι επίσης είναι μια ειδικότητα που ασχολείται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Εκπαιδευτικοί θεραπευτές ή εκπαιδευτικοί εκπαιδευμένοι σε μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν και εκείνοι μέρος της διεπιστημονικής ομάδας που θεραπεύει παιδιά με τέτοια ζητήματα (Vidyardharan & Tharayil, 2019).

Όπως και με άλλες νευροαναπτυξιακές καταστάσεις, είναι σημαντικό να παρακολουθείται η αναπτυξιακή πρόοδος, ρωτώντας για την ακαδημαϊκή απόδοση του παιδιού και τη σχολική συμπεριφορά. Για όσους έχουν συναφή προβλήματα συμπεριφοράς, θα πρέπει επίσης να εξεταστεί η κατάλληλη θεραπεία. Επιπλέον, αρκετά διορθωτικά προγράμματα

λειτουργούν με παιδιά που έχουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής (Vidyardharan & Tharayil, 2019).

Ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές στη διαχείριση:

Στα παιδιά με δυσλεξία (προβλήματα αποκωδικοποίησης), η φωνολογική επίγνωση πρέπει να αυξηθεί, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα χειρισμού και ακρόασης μεμονωμένων φωνημάτων (η ηχητική δομή των λέξεων), όπως το «κ» στον χαρταετό ή το «b» στο ρόπαλο. Εκτός από τη φωνητική επίγνωση, η επάρκεια γράμματος-ήχου αποκαθίσταται. Η επαναλαμβανόμενη πρακτική της προφορικής ανάγνωσης μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της ευχέρειας.

Τα παιδιά με δυσγραφία μπορούν να επωφεληθούν από ασκήσεις ματιού-χειριού που βελτιώνουν το συντονισμό.

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση της δυσαριθμσίας περιλαμβάνουν την εξάσκηση της σύνταξης αριθμών.

Το τεστ νοημοσύνης, γνωστό και ως τεστ πηλίκου νοημοσύνης (IQ), προορίζεται να αξιολογήσει τις γνωστικές δυνάμεις, τις αδυναμίες και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να επιλεγούν γνωστικά τεστ που αξιολογούν τη λειτουργία αλλά δεν παρέχουν συνολική βαθμολογία IQ (Graham & Collins, 2017).

Τα κοινά τεστ νοημοσύνης περιλαμβάνουν (Graham & Collins, 2017):

Κλίμακα νοημοσύνης Wechsler

Κλίμακα νοημοσύνης ενηλίκων Wechsler

Κλίμακα νοημοσύνης Stanford-Binet

Μπαταρία αξιολόγησης Kaufman για παιδιά

Κλίμακες Διαφορικής Ικανότητας

Σύστημα Γνωστικής Αξιολόγησης

Δοκιμές επιτευγμάτων

Τα τεστ επίτευξης εξετάζουν πόσο καλά το παιδί σας έχει διατηρήσει και εφαρμόσει πληροφορίες μετά από μια περίοδο μάθησης.

Οι δοκιμασίες επίτευξης που μπορούν να χορηγηθούν μπορεί να περιλαμβάνουν (Graham & Collins, 2017):

Woodcock-Johnson Δοκιμές επίτευξης.

Δοκιμή εκπαιδευτικών επιτευγμάτων Kaufman.

Ατομικό τεστ επίτευξης Wechsler.

Τεστ Σχολικών Ικανοτήτων για Ενήλικες.

Δοκιμή οπτικής-κινητικής λειτουργίας.

Τα τεστ οπτικής-κινητικής λειτουργίας αποτελούν μέρος του καθορισμού του πόσο καλά το παιδί σας μπορεί να ενσωματώσει τις κινητικές δεξιότητες με τις οπτικές δεξιότητες. Αυτά τα



τεστ περιλαμβάνουν ικανότητες που σχετίζονται με τη γραφή και το σχέδιο και αποτελούν επίσης σημαντικό συστατικό της αξιολόγησης των μη λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών.

Ένα από τα πιο κοινά και αξιόπιστα τεστ είναι οι οπτικοκινητικές δοκιμές με το όνομα Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (Graham & Collins, 2017).

Γλωσσικές εξετάσεις

Τα γλωσσικά τεστ θεωρούνται κατάλληλα ώστε να δείξουν πόσο καλά ένα παιδί μπορεί να καταλάβει τι έχει διαβάσει, καθώς και την ικανότητά του να σχηματίζει προτάσεις και να βάζει λέξεις μαζί (Graham & Collins, 2017). Ακόμα, οι γλωσσικές εξετάσεις περιλαμβάνουν:

- Κλινική Αξιολόγηση Βασικών Γλωσσικών Αρχών.
- Goldman-Fristoe Δοκιμή άρθρωσης.
- Τεστ λεξιλογίου εκφραστικής εικόνας.
- Δοκιμή λεξιλογίου εικόνας Peabody.
- Προσχολική Γλωσσική Κλίμακα.

Πραγματοποιώντας τα ανωτέρω σε κάθε περίπτωση που κρίνεται απαραίτητο από τους ειδικούς, μπορεί να ληφθεί η κατάλληλη αξιολόγηση και κατ' επέκταση να ακολουθηθεί το αντίστοιχο θεραπευτικό πλαίσιο. Είναι σημαντικό να υλοποιούνται οι κατάλληλες εφαρμογές και παρεμβάσεις για να μπορέσει το εκάστοτε παιδί να παρακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που θα το βοηθήσει να διαχειριστεί τις δυσκολίες του, πάντα με συμμάχους τόσο τους ειδικούς όσο και τους ίδιους τους γονείς.

Τέλος, υπάρχει αυξημένος κίνδυνος χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες ενδέχεται να ασκήσουν επιρροή τόσο στην κοινωνική όσο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η αρνητική αυτό-ιδέα, που προέρχεται από τη συνεχιζόμενη ακαδημαϊκή αποτυχία, μπορεί να προκαλέσει άβολες διαπροσωπικές σχέσεις και κατάθλιψη. Προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν επίσης να εκδηλωθούν, καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επιδεικνύουν αντίσταση σε έγκυρα στοιχεία ή απαιτήσεις. Αυτές οι επιπλοκές μπορεί να οδηγήσουν σε μια αποτρεπτική διάθεση προς το σχολείο, οδηγώντας το σε συχνότερες απουσίες.

### 1.8 Αναπτυξιακή πορεία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι αναπτυξιακές μαθησιακές διαταραχές επηρεάζουν πολλά παιδιά, βλάπτοντας την εμπειρία τους στην τάξη και εμποδίζοντας πολλές πτυχές της ζωής τους. Κάποτε μια ζοφερή ποινή που συνδέεται με δια βίου δυσκολίες, αρκετές μαθησιακές διαταραχές μπορούν τώρα να μετριαστούν με επιτυχία, επωφελούμενες άμεσα από παρεμβάσεις ειδικών. Σε αυτήν την ανασκόπηση, εστιάζουμε σε δύο από τις πιο διαδεδομένες μαθησιακές διαταραχές, τη δυσλεξία και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας (ADHD). Οι πρόσφατες εξελίξεις έχουν

βελτιώσει την κατανόησή μας για τα συγκεκριμένα νευρωνικά δίκτυα που μεταβάλλονται σε αυτές τις διαταραχές, ωστόσο παραμένουν ερωτήματα σχετικά με τις αιτιώδεις συνδέσεις μεταξύ των νευρικών αλλαγών και των βελτιώσεων συμπεριφοράς.

Η έγκαιρη διάγνωση βοηθά το παιδί να διαχειριστεί πιο άμεσα και γρήγορα την οποιαδήποτε μαθησιακή δυσκολία έχει. Με την κατάλληλη θεραπεία το παιδί μπορεί να ανταπεξέλθει στις μαθητικές του υποχρεώσεις και να λειτουργεί, όπως και οι υπόλοιποι συμμαθητές του. Η πορεία του εξαρτάται τόσο από το ίδιο το παιδί, όσο και από το υποστηρικτικό και βοηθητικό του περιβάλλον, δηλαδή τους γονείς και τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν αναλάβει τη θεραπεία του (Moreau, 2015).

Ένα άτομο που έχει διαγνωστεί από μικρή ηλικία, ότι παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνει την απαραίτητη βοήθεια από τους ειδικούς. Η διεπαγγελματική φροντίδα είναι ζωτικής σημασίας για τον εντοπισμό και τη θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών. Η διεπαγγελματική φροντίδα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, ειδικούς εκπαιδευτικής αποκατάστασης, ειδικές υπηρεσίες, γιατρούς, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, κλινικούς ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς θεραπευτές. Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας βελτιώνει τα αποτελέσματα. Στην περίπτωση που δεν γίνει έγκαιρη διάγνωση και συγχρόνως άμεση αντιμετώπιση, το παιδί τόσο κατά την πορεία του όσο και στην ενήλικη ζωή του ενδέχεται να αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες (Moreau, 2015).

## Κεφάλαιο 2°

### Παιδαγωγικοί χειρισμοί εκπαιδευτικών

#### 2.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι μαθησιακές δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία έχει αποδεχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό, το γεγονός ότι αρκετά παιδιά εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες. Πλέον δεν αποτελεί ταμπού το ζήτημα αυτό με αποτέλεσμα αρκετοί γονείς να είναι πρόθυμοι, ώστε το παιδί τους να εξεταστεί προκειμένου να εντοπιστεί αν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία ή όχι.

Στην Ελλάδα η πρώτη προσπάθεια αναγνώρισης περί χαρισματικότητας φαίνεται ότι ξεκίνησε δειλά- δειλά τη δεκαετία του '80 κατά την οποία ιδρύθηκαν πρότυπα σχολεία. Σε αυτά τα σχολεία φοιτούσαν μαθητές από μεγάλα αστικά κέντρα. Χαρακτηριστικό είναι, ότι για να τους δεχτούν σε αυτά σχολεία ήταν απαιτητό να εξεταστούν με βάση τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Με τα χρόνια τα σχολεία αυτά άλλαξαν «πρόσωπο» και χαρακτηρίστηκαν ως πειραματικά και άρχισαν να δέχονταν μαθητές έπειτα από κλήρωση (Καραχρήστου & Κεφάλα, 2020).

Έπειτα κατά τη δεκαετία του '90 δημιουργήθηκαν τα καλλιτεχνικά και τα αθλητικά σχολεία. Στα σχολεία αυτά φοιτούσαν οι μαθητές που είχαν την επιθυμία να ακολουθήσουν κάποιο μουσικό όργανο και άθλημα αντίστοιχα. Όπως το ίδιο συνέβη και με την ίδρυση των καλλιτεχνικών σχολείων το 2003. Τον Μάρτιο του 2003, το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που δημοσιεύονται, αναφέρουν ότι τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες για πρόσβαση στη μάθηση. Αυτό αποτελεί σημαντικό βήμα προς την προώθηση της ισότητας και την αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών.

Σχετικά με την ελληνική νομοθεσία, ο Νόμος 3194/2003 (ΦΕΚ 267 τ. Α') αναφέρεται στην ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση για άτομα με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, οι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ειδικά προγράμματα που προάγουν την ανάπτυξη των ταλέντων τους. Επιπλέον, τον Οκτώβριο του 2003, με την 107922/Γ7/3-10-2003 υπουργική απόφαση, ιδρύονται τα καλλιτεχνικά γυμνάσια. Αυτά τα σχολεία στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των κλίσεων των μαθητών, χωρίς να παραβλέπουν την καλλιέργεια της γενικής παιδείας. (Καραχρήστου & Κεφάλα, 2020).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199/2-10-2008), προβλέπεται ότι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε τέτοιο βαθμό που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα όρια. Αυτό αποτελεί σημαντική προσέγγιση προς την αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών και την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ατομικές τους δυνατότητες. Επιπλέον, ο νόμος προβλέπει την ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης για αυτούς τους μαθητές σε σχολές ή τμήματα Α.Ε.Ι. Αυτό σημαίνει ότι, κατόπιν πρόσκλησης που απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας, μπορούν να

εκδηλώσουν ενδιαφέρον για συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Τέλος, υπεύθυνα για την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των χαρισματικών είναι τα Κέντρα Διαγνωστικής Διαπαιδαγώγησης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ).(Καραχρήστου & Κεφάλα, 2020).

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δημιουργήσει πόρους και προγράμματα που αφορούν την αντιμετώπιση και την βοήθεια προς τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η παράλληλη στήριξη. Από πολύ μικρή ηλικία, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να απευθυνθούν σε δημόσιες υπηρεσίες που αναλαμβάνουν την στήριξη αυτών των παιδιών. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 11 του Νόμου 4823/2021: τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) είναι υπηρεσίες που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας στην Ελλάδα. Αυτά τα κέντρα υποστηρίζουν τους μαθητές, τις σχολικές μονάδες και τα Ειδικά Κέντρα της περιοχής τους. Ο σκοπός τους είναι να μεριμνήσουν για την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και να προασπίσουν την αρμονική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την πρόοδο τους.

Οι αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι οι εξής:

- Την αναζήτηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών.
- Τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων.
- Την στήριξη των σχολείων που το χρειάζονται
- Την ενημέρωση και την επιμόρφωση
- Την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου

Στα κέντρα αυτά απευθύνονται τα εξής άτομα:

Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνα που έχουν σημαντική δυσκολία εκμάθησης και προσαρμογής εξαιτίας των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Σ' αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν: νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες και χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα και σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Όπως επίσης παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες (π.χ κινητικά προβλήματα). Άλλες δυσκολίες που αφορούν συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς κ.α. και τέλος ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.

Επιπλέον, Τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. χειρίζονται κάθε συναφές θέμα σε συνεργασία με τις λοιπές περιφερειακές δομές διοίκησης και υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συνεργάζονται με τα Κέντρα Πιστοποίησης Αναπηρίας (ΚΕ.Π.Α.), όπου τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να βγάλουν πιστοποιητικά αναπηρίας (το ποσοστό αναπηρίας) και εφόσον είναι 67% και άνω δικαιούνται να λαμβάνουν κάποιο επίδομα.

Επίσης τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ Έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα εισήγησης για την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και κατάλληλο πλαίσιο, εξατομικευμένο για το κάθε παιδί είτε με την παράλληλη στήριξη ή η φοίτηση των παιδιών αυτών σε κάποιο τμήμα ένταξης σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Κάποιες φορές εισηγούνται και ειδικά προγράμματα σε συνεργασία με τους γονείς και εκπαιδευτικούς για την υποδοχή των μαθητών στις σχολικές μονάδες που θα μεταβούν.

Διεξάγουν ατομικές αξιολογήσεις και εκδίδουν αξιολογικές εκθέσεις στις εξής περιπτώσεις:

- α) αίτηση των γονέων ή κηδεμόνων του μαθητή,
- β) αίτηση από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου και
- γ) επίσης όταν γίνεται αντιληπτή σχετική ανάγκη από τις δράσεις διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών.

Εκτός βέβαια, από την δημόσια στήριξη, υπάρχουν και τα ιδιωτικά κέντρα λογοθεραπείας - εργοθεραπείας, τα οποία αναλαμβάνουν την θεραπευτική αγωγή των παιδιών αυτών. Το κράτος μετά από αξιολόγηση της εκάστοτε περίπτωσης δίνει το ανάλογο επίδομα προκειμένου το παιδί να ακολουθήσει τα ειδικά μαθήματα και να μπορέσει να αντιμετωπίσει το ζήτημα του. Παρόλα αυτά, υπάρχουν δυσκολίες και απαιτείται ακόμα περισσότερη βελτίωση για να διευκολυνθούν τα παιδιά αυτά (Καραχρήστου & Κεφάλια, 2020).

## 2.2 Η σημασία του εκπαιδευτικού στον εντοπισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Η θέση του εκπαιδευτικού είναι σημαντική κατά τα σχολικά έτη, για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, διότι είναι εκείνο το πρόσωπο το οποίο καλείται να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του και να δώσει τις κατάλληλες βάσεις, προκειμένου το παιδί να μεγαλώσει και να γίνει καλός πολίτης για την κοινωνία. Ακόμα, ο ρόλος τους είναι διττός. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο σε εκπαιδευτικό επίπεδο, δηλαδή πνευματικό, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο, θα πρέπει να προετοιμάσει το μαθητή του (Gentrup, Lorenz, Kristen, & Kogan, 2020).

Η επικοινωνία που πρέπει να χτίσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές είναι εξίσου σημαντική. Η επικοινωνία αυτή θα πρέπει να στηρίζεται σε εμπιστοσύνη και αλήθεια. Η επικοινωνία στη συνέχεια, αφού έχουν χτιστεί οι κατάλληλες βάσεις, θα πρέπει να μετασηματιστεί σε μια σχέση ασφάλειας, εμπιστοσύνης και στήριξης. Η σχέση αυτή είναι σημαντική τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και τους μαθητές (Byrd & Alexander, 2020).

Για τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, που εργάζεται με συνείδηση και θεωρεί ότι επιτελεί σπουδαίο έργο, ο κάθε μαθητής αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα. Αυτό σημαίνει, ότι καλείται να δώσει τη πρέπουσα προσοχή στο κάθε μαθητή και να εντοπίσει τόσο τις δεξιότητες και τις ικανότητές του όσο και τα αδύναμα σημεία του. Στη σύγχρονη εποχή αρκετοί μαθητές εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίσει το πρόβλημα που ενδεχομένως υπάρχει, για να μπορέσει ο μαθητής να διαχειριστεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει (Byrd & Alexander, 2020).

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ο πρώτος, εκτός από τους κηδεμόνες του παιδιού, που θα παρατηρήσει και θα εντοπίσει ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες είτε στη γραφή, είτε στην ανάγνωση, είτε κατά τη διάρκεια της προφορικής εξέτασης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός με αυτή την υποψία ξεκινά να συγκεντρώνει τα απαραίτητα στοιχεία, παρατηρώντας τον μαθητή, και να τα καταγράφει. Αφού υλοποιηθεί το βήμα αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώσει τον διευθυντή του σχολείου. Με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού, ο διευθυντής είναι απαραίτητο να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού, προκειμένου να ξεκινήσουν οι απαραίτητες διαδικασίες ώστε να λάβει την απαραίτητη βοήθεια το παιδί (Klang, et al., 2020).

Η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ώστε να καλύπτουν όλες τις ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν είναι καταρτισμένοι και δεν γνωρίζουν πάντα πλήρως τον καλύτερο τρόπο βοήθειας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά θα πρέπει να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, με βάση τα κατάλληλα δεδομένα αξιολογήσεων. Έπειτα, θα πρέπει να αναπτύξουν την κατάλληλη κατανόηση και συμπόνια για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την κατάστασή τους. Πρέπει με τις κατάλληλες πληροφορίες και γνώσεις να εμπλακούν αποτελεσματικά και άλλα μέρη που είναι εντός και εκτός σχολικής κοινότητας, στην εκπαίδευση των παιδιών (Byrd & Alexander, 2020).

Πλέον, σκοπός των εκπαιδευτικών είναι η ένταξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως προβλημάτων, καθώς όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Όποτε, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίσει και να αφουγκραστεί οποιαδήποτε δυσκολία υπάρχει σε κάθε μαθητή. Η ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί μεγάλη παρατηρητικότητα, υπομονή και καταγραφή των δεδομένων με σκοπό να παρουσιαστεί ως βασική ένδειξη κι όχι απλά μια άποψη (Byrd & Alexander, 2020).

### **2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών**

Παρόλο που οι μαθητές με ειδικές ανάγκες τοποθετούνται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης για πολλά χρόνια, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι πολλοί καθηγητές γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν την πληροφορία/γνώση τι πρέπει να κάνουν για να γίνει το περιβάλλον στην τάξη χωρίς

αποκλεισμούς. Τα προγράμματα προετοιμασίας δασκάλων και η επαγγελματική ανάπτυξη μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς κάποιες δεξιότητες να δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές, ωστόσο, τα περισσότερα προγράμματα εξακολουθούν να δυσκολεύονται να ενημερώσουν με τρόπο που παρέχει στους γενικούς εκπαιδευτικούς τα εργαλεία και τις γνώσεις που χρειάζονται για να αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά με μαθητές με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη γενικού σχολείου (Byrd & Alexander, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι να διδάξουν διαφορετικούς μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με κάθε είδους δυσκολία/αναπηρία. Όταν ο εκπαιδευτικός έχει θετική στάση απέναντι στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η επιθυμία του για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών που εμφανίζονται από τα παιδιά μέσα στη τάξη, αυτό επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τις στάσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και των υπολοίπων παιδιών χωρίς αναπηρία (Klang, et al., 2020).

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικός, θεωρείται ο συνδεδεμένος κρίκος καθώς εμπλέκεται στη διδασκαλία του μαθητή που συμβάλλει ενεργά στην αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η αναφορά αυτή έχει να κάνει με την έννοια της συμπερίληψης. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης αναφέρεται στην ίση εκπαίδευση όλων των μαθητών είτε παρουσιάζουν είτε δεν παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία.

Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους γονείς του παιδιού, όσο και με τη συνεργασία του λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή, μπορεί να βοηθήσει το παιδί να διαχειριστεί το ζήτημα που το απασχολεί. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι υποστηρικτικό σε όλη αυτή τη διαδρομή, προκειμένου το παιδί να μη νιώθει αποκομμένο και απομονωμένο, όπως επίσης και άσχημα με αυτό που αντιμετωπίζει. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεταδώσει και στους υπόλοιπους μαθητές, ότι ο συμμαθητής δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, αντιθέτως θα πρέπει να τον αγκαλιάσουν κι εκείνοι και να τον βοηθήσουν (Klang, et al., 2020).

Η στάση του εκπαιδευτικού είναι σημαντική υπόθεση, γιατί οι υπόλοιποι μαθητές παίρνουν το παράδειγμα από εκείνον. Έτσι, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πέραν από τις διαπαιδαγωγικές γνώσεις, θα πρέπει να έχει γνώσεις εν συναίσθησης και ευαισθησίας, ώστε να βοηθήσει όποιον μαθητή αντιμετωπίζει τέτοιες δυσκολίες. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στον έγκαιρο εντοπισμό και στη σωστή παρατήρηση του μαθητή με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό άλλωστε αποτελεί και το πρώτο στάδιο της παρέμβασης. Όπως επίσης είναι σημαντική η θέση και στο τελικό στάδιο του εξατομικευμένου προγράμματος το οποίο προτείνει η διεπιστημονική ομάδα της αρμόδιας υπηρεσίας που έχει απευθυνθεί ο εκάστοτε γονέας.

Όπως έχει αναφέρει και η Φραγκουδάκη Άννα (1985) σχεδόν τέσσερις δεκαετίες πριν: ότι η σχολική αποτυχία των παιδιών οφείλεται κυρίως σε κοινωνικά αίτια, διότι στη βαθμολογία των εκπαιδευτικών και στα αποτελέσματα των εξετάσεων αναπαράγεται η κοινωνική ανισότητα (Φραγκουδάκη, 1985).

#### 2.4 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η πρώτη προσδοκία είναι η παροχή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης για μαθητές με αναπηρίες. Το δεύτερο είναι να οργανωθεί ένα περιβάλλον μάθησης που να είναι όσο το δυνατόν πιο φυσιολογικό ή «λιγότερο περιοριστικό», και το τρίτο είναι η συμμετοχή στη δημιουργία ατομικών εκπαιδευτικών σχεδίων για μαθητές με αναπηρία.

Ο εκπαιδευτικός αναμένει ο ίδιος ο μαθητής να ακολουθήσει το πρόγραμμα που του δίνεται. Όπως επίσης, αναμένει να εντοπίσει την προσπάθεια του μαθητή, να θέλει να λάβει τη γνώση που πρέπει και να αντιμετωπίσει το ζήτημα που τον απασχολεί. Για την προώθηση της μάθησης των μαθητών, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών, καθώς και τους ατομικούς μαθησιακούς πόρους τους, καθώς αυτή η γνώση αποτελεί τη βάση για αποτελεσματικές διδακτικές αποφάσεις και επιτρέπει στους δασκάλους να παρέχουν επαρκή υποστήριξη σε μεμονωμένους μαθητές. Τέτοιες αξιολογήσεις πρέπει να περιλαμβάνουν όχι μόνο αντιλήψεις για τα τρέχοντα επιτεύγματα των μαθητών αλλά και προσδοκίες για τη μάθηση και τις μελλοντικές επιδόσεις τους.

Με βάση την έρευνα των Gentrup και των συνεργατών του (2020), με θέμα τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές τους, οι χαμηλές προσδοκίες μπορούν να περιορίσουν τη μάθηση των μαθητών, ενώ οι υψηλές προσδοκίες μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση τους και τελικά να οδηγήσουν σε υψηλότερα κέρδη για τα παιδιά. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται στην έρευνα αυτή κι όχι μόνον, για το πώς προκύπτουν τα αποτελέσματα του προσδόκιμου εκπαιδευτικού δεν έχει απαντηθεί οριστικά. Οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν με την υπόθεση ότι οι αυτοεκπληρούμενες προσδοκίες στην τάξη ακολουθούν μια ακολουθία τριών βασικών βημάτων (Gentrup, Lorenz, Kristen, & Kogan, 2020):

- (1) οι δάσκαλοι σχηματίζουν ανακριβείς προσδοκίες,
- (2) αυτές οι προσδοκίες οδηγούν τους δασκάλους να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους μαθητές υψηλότερων και χαμηλότερων προσδοκιών και
- (3) οι μαθητές αντιδρούν σε αυτή τη διαφορετική μεταχείριση του δασκάλου με τέτοιο τρόπο που επιβεβαιώνει τις αρχικές προσδοκίες του δασκάλου, με αποτέλεσμα μεγαλύτερα κέρδη επίδοσης για μαθητές με υψηλότερες προσδοκίες και χαμηλότερα κέρδη για μαθητές με χαμηλότερες προσδοκίες.

Μέχρι τώρα, ωστόσο, πολύ λίγες μελέτες έχουν παράσχει εμπειρικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας σχηματισμού τριών σταδίων. Συγκεκριμένα η έρευνα αναφέρει ότι υπάρχει διαφορά



για τη διαμεσολάβηση των επιπτώσεων του προσδόκιμου εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διαφορετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Έτσι, με βάση την έρευνα, υπάρχει έλλειψη έρευνας σχετικά με τις επιπτώσεις των διαφοροποιημένων συμπεριφορών των δασκάλων που προκαλούνται από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα των μαθητών. Στα πρώτα χρόνια της έρευνας σχετικά με το προσδόκιμο, τέσσερις διαστάσεις της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού συζητήθηκαν ως μεσολαβητές των επιπτώσεων του προσδόκιμου εκπαιδευτικού: εισροή (για παράδειγμα η ποσότητα και η δυσκολία του παρεχόμενου μαθησιακού υλικού), εκροή (π.χ. κλήση σε έναν μαθητή), ανατροφοδότηση (π.χ. σθένος και επεξεργασία των σχολίων που δίνονται) και κλίμα (π.χ. ζεστασιά και σεβασμός στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή) (Gentrup, Lorenz, Kristen, & Kogan, 2020).

Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα εάν οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών είναι ελαφρώς υψηλότερες από τις πραγματικές δεξιότητες τους. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι οι υψηλές προσδοκίες από τους δασκάλους μπορεί να είναι ωφέλιμες για όλους τους μαθητές. Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι αξίζει τον κόπο να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο για τις επιπτώσεις του προσδόκιμου γενικά αλλά και για τις θετικές επιπτώσεις των υψηλών προσδοκιών ειδικότερα. Επιπλέον, οι δάσκαλοι μπορεί να ενθαρρύνονται να σχηματίζουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς τα αποτελέσματα του προσδόκιμου εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζουν κυρίως ασυνείδητες διαδικασίες. Ως εκ τούτου, η πρόληψη τέτοιων επιπτώσεων μπορεί να μην είναι απολύτως ρεαλιστική. Μια κεντρική πρόκληση για την εφαρμογή των υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, ωστόσο, μπορεί να είναι η μείωση των προκατειλημμένων επιρροών που σχετίζονται με το φύλο, το οικογενειακό υπόβαθρο και τις αναπηρίες των μαθητών, καθώς η τρέχουσα έρευνα δείχνει προκαταλήψεις στις προσδοκίες των δασκάλων για συγκεκριμένες ομάδες. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει γνώση σχετικά με τα στερεότυπα και τις στρατηγικές για τη μείωση της επιρροής τους κατά τη διαμόρφωση των προσδοκιών (Gentrup, Lorenz, Kristen, & Kogan, 2020).

Η ανωτέρω έρευνα αποτελεί μια κατάλληλη προσέγγιση στο ζήτημα των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, γι' αυτό άλλωστε και αναφέρθηκε. Σύμφωνα, λοιπόν, με όσα αναλύθηκαν στην έρευνα, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα αν ο μαθητής φοιτάει στο δημοτικό ή σε μεγαλύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, απαιτούν από τον μαθητή να δείξει το ζήλο και την υπομονή που πρέπει, ώστε να μπορέσει να καταρτιστεί και ο ίδιος (Gentrup, Lorenz, Kristen, & Kogan, 2020).

## Αναφορές

- 199/2.10.2008, Ν. Υ. (n.d.). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάκτηση 2024, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/142858/nomos-3699-2008>
- 4186/2013, Ν. (n.d.). Θέματα ειδικής αγωγής. Ανάκτηση 2024, από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N\\_4186\\_2013\\_fek193.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf)
- Anshtel, K. M., & Russo, N. (2019, March 22). *Autism spectrum disorders and ADHD: Overlapping phenomenology, diagnostic issues, and treatment considerations. Current psychiatry reports, 21*(34). doi:10.1007/s11920-019-1020-5.
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder. DSM-5* (Fifth edition εκδ.). Washington D.C.: American Psychiatric Association.
- Baker, E., & McLeod, S. (2017). *Children's Speech: An evidence - Based Approach to Assesment and Intervention*. Boston: MA: Pearson.
- Byrd, D., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers, knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*(4), 72-82.
- Domingues, O., & Carougnio, P. (2023, March 19). Learning Disability. *National Library of Medicine*.
- Erbeli, F., Rice, M., & Paracchini, S. (2022). Insights into Dyslexia Genetics Research from the last Two Decades. *Brain sciences, 12*. doi:10.3390/brainsci12010027
- Flecher, J. M., & Grigorenko, E. (2017, December 04). Neuropsychology of learning disabilities: The past and the future. *Pubmed*(23). doi:10.1017/S1355617717001084
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020, April). Self- fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expetations, teacher feedback and stufent achievement. *Learning and Instruction, 66*. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101296.
- Graham, S., & Collins, A. (2017). Writing characteristics of studentswith learning disabilities and typically achieving peers. A meta - analysis. *Exeptional Children, 83*(2), σσ. 199-218. doi:10.1177/0014402916664070
- Grigorenko, E., Compton, D., Fuchs, L., Wagner, R., Willcutt, E., & Fletcher, J. (2020). Understating, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *Am Psychol, σσ. 37-51*. doi:doi.org/10.1037/amp0000452
- Klang, N., Goransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2020). Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and

- Special Educational Settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), σσ. 151-166. doi:doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724
- Kohli, A., Sharma, S., & Padhy, S. (2018, Sep -Oct). Specific learning disabilities: Issues that remain unanswered. *Indian J Psychol Med*, 40(5), σσ. 399-405.  
doi:10.4103/IJPSYM.IJPSYM\_86\_18
- McLeod, S., & Baker, E. (2017). *Children's speech: An evidence-based approach to assessment and intervention*. Boston: Pearson Education.
- Moreau, D. (2015, July 7). Brains and brawn: complex motor activities to maximize cognitive enhancement. *Educational Psychology Review*, 27, σσ. 475-482.  
doi:10.1007/s10648-015-9323-5
- Morris - Rosendahl, D. J., & Crosq, M. -A. (2020, March). Neurodevelopmental disorders - the history and the future of a diagnostic concept. *Dialogues in Clinical Neuroscience*(22), σσ. 65-72.
- Terband, H., Maassen, B., & Mass, E. (2019, Jul 3). A psycholinguistic framework for diagnosis and treatment planning of development speech disorders. *Folia Phoniatr Logop*, σσ. 216-227. doi:10.1159/000499426
- Vasileiadis, I. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχέιξη και τρόποι παρέμβασης*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού και Θρυσκευμάτων.
- Vedi, K., & Bernard, S. (2012, September 25). The mental health needs of children and adolescents with learning disabilities. *PubMed*.  
doi:10.1097/YCO.0b013e3283566843
- Vidyadharan, V., & Tharayil, H. M. (2019, May - June). Learning disorder and learning disability: Time to rethink. *Indian Journal of Psychological Medicine*(41). Ανάκτηση από [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4103/IJPSYM.IJPSYM\\_371\\_18](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_371_18)
- Ανώνυμος, & Σκίτσο. (n.d.). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Ανάκτηση Μάϊος 2024, από <https://nevronas.gr/ti-einai-oi-mathisiakes-dyskolies/>
- Δανοπούλου, & Πίτα. (2020). Συνύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. *Επιστήμες αγωγής*(2/2020).
- Καραχρήστου, Η., & Κεφάλια, Β. (2020). Δυσκολίες που προκαλεί το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα χαρισματικά παιδιά και προτάσεις αντιμετώπισης τους. *8*(8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης), σσ. 435-444.
- Μάνου, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής Ψυχιατρικής* (Αναθεωρημένη έκδοση εκδ.). Θεσσαλονίκη: Univercity Studio Press. Εκδόσεις Επιστημονικών βιβλίων & περιοδικών.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ταταβίλη, & Γιαρμαδούρου. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, . *Βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, 8.

Φραγκουδάκη, Ά. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Παπαζήση.