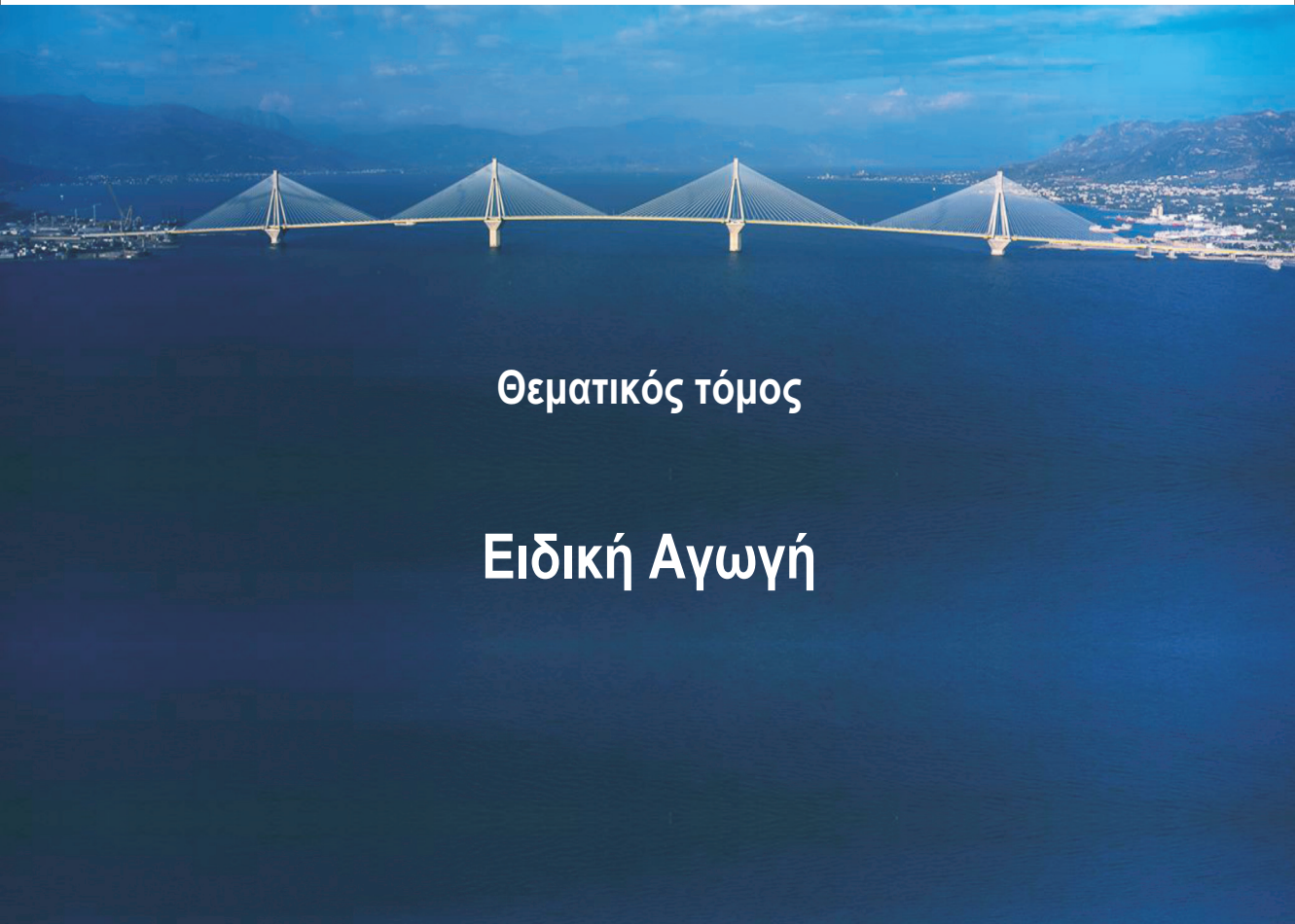


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 38
Νοέμβριος 2018

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Ειδική Αγωγή

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 38

Πάτρα, Νοέμβριος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 98, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φυριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambirini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες εφήβων δυσλεκτικών μαθητών της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πορίσματα έρευνας	7
<i>Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα-Τελέγκα Χρυσούλα</i>	
Αντιλήψεις και απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την τελέσφορη αξιοποίηση του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης	27
<i>Νοβάκος Ιωάννης Νικ.</i>	
Προτεινόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Σύνδρομο Asperger	57
<i>Παπαζαφειροπούλου Γεωργία-Ρήγα Ασημίνα</i>	
Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	77
<i>Χατζηπαναγή Ανδρούλλα</i>	

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα
Τελέγκα Χρυσούλα

**Προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες
εφήβων δυσλεκτικών μαθητών
της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.
Πορίσματα έρευνας**

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης από εφήβους (12-17 ετών) με δυσλεξία. Υπό το πρίσμα αυτό, στο θεωρητικό μέρος μελετάται η σχέση δυσλεξίας και δεύτερης γλώσσας όπως αυτή έχει καταγραφεί σε μέχρι τώρα έρευνες και αναδεικνύονται οι ιδιαιτερότητες της διγλωσσίας κατά την εκμάθηση της γλώσσας. Αντίστοιχα στο ερευνητικό μέρος διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών ελληνικής και ξένης φιλολογίας που υπηρετούν στα διαπολιτισμικά γυμνάσια και λύκεια της επικράτειας αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές τους στις προσληπτικές δεξιότητες. Απώτερος στόχος η παροχή εμπειριστατωμένης βοήθειας στους δίγλωσσους εφήβους μαθητές με δυσλεξία, όπως αυτή ανακύπτει από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, δυσλεξία, λάθη, γλωσσικές δεξιότητες

Receptive skills of dyslexic teenagers in while learning Greek as a second/ foreign language: Research findings

Abstract

The present research focuses on the learning of Greek as a second or foreign language by adolescents (12-17 years old) with dyslexia. More specifically, following previous studies the theoretical part examines the relationship between dyslexia and the second language along with the peculiarities of bilingualism while learning the language. Respectively, the research part explores the opinions of teachers of Greek and foreign philology who work in the intercultural gymnasiums and upper secondary schools with regard to the difficulties faced by their dyslexic students in the receptive skills. The ultimate goal is to provide in-depth help to bilingual teenage students with dyslexia, as this emerges from the study of the results of this research.

Key words: bilingualism, teaching Greek as a second / foreign language, dyslexia, mistakes, language skills

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι αναμφίβολα δικαίωμα όλων και κυρίως των παιδιών. Στα σχολεία υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, με διαφορετικά ενδιαφέροντα, με διαφορετικές προσδοκίες, ανάγκες και σίγουρα διαφορετικά στυλ μάθησης και ικανότητες¹. Ανάμεσά τους, όμως, υπάρχουν αρκετοί μαθητές οι οποίοι πάσχουν από το συχνό και κοινό πρόβλημα της δυσλεξίας. Στην καθημερινή πρακτική, ο αριθμός των πολύ έξυπνων παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή είναι υψηλός και το φαινόμενο της δυσλεξίας εμφανίζεται αφειδώς.

Το πρόβλημα εντείνεται όταν εμπλέκεται και η εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ), καθώς παρουσιάζεται το φαινόμενο της διγλωσσίας το οποίο από μόνο του έχει ταυτιστεί με τη σχολική αποτυχία και γενικότερα τη χαμηλή επίδοση². Το συγκεκριμένο θέμα, εύλογα προβληματίζει τον εκπαιδευτικό κόσμο, επειδή ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός παιδιών, και όχι μόνο αυτών με μεταναστευτικό προφίλ, εμφανίζει το μαθησιακό πρόβλημα της δυσλεξίας³.

1 Κωνσταντίνου, Χ., (1994), *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη, σ.113.

2 Αλεξάνδρου, Α. (2006), Συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές και αντίστοιχους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 2-3 Ιουνίου 2006. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 679-690.

3 Παντελιάδου, Σ., Πατισιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004), *Οι Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια*

Με αφορμή τα ανωτέρω, διεξήχθη έρευνα σε όλα τα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια και Λύκεια της Ελλάδος. Η επιλογή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έγινε βάσει του γεγονότος ότι στην ηλικία της εφηβείας, τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι πιο ευδιάκριτα, καθώς πολλά βασικά θέματα της παιδικής ηλικίας έχουν ξεπεραστεί - όπως η εκμάθηση του αλφάβητου, η διάκριση κάποιων γραμμάτων, η ανάγνωση, ο τονισμός κ.ά.⁴. Ειδικότερα, επιχειρείται μέσω μιας ποσοτικής προσέγγισης, απευθυνόμενης στους εκπαιδευτικούς φιλόλογους που επωμίζονται τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, να διερευνηθούν οι ακριβείς περιοχές που δυσκολεύουν τους εφήβους μαθητές της ελληνικής ως Γ2 με δυσλεξία κατά την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση βασικών όρων

2.1.1. Δυσλεξία

Σύμφωνα με τη Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας η δυσλεξία ορίζεται «ως μια νευρολογική και συνήθως κληρονομική κατάσταση, η οποία φέρει ως αποτέλεσμα έντονες δυσκολίες στη γραφή, ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου. Συνήθως συνδέεται με δυσκολίες στη συγκέντρωση, στη βραχύχρονη μνήμη και στην οργάνωση. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα χαμηλής νοημοσύνης και δεν προκαλείται από χαμηλό οικογενειακό πλαίσιο, ελλιπή εκπαίδευση, μη παροχή κινήτρων μάθησης, προβλήματα όρασης, ακοής και μη ελέγχου μιών.»⁵. Τα χαρακτηριστικά της παρουσιάζονται σε όλο το φάσμα των γλωσσικών δεξιοτήτων επηρεάζοντας με τον τρόπο αυτό τους μαθητές στις σχολικές τους δραστηριότητες και γενικότερα στη σχολική τους επίδοση. Και ενώ μπορεί να θεωρηθεί ότι τα προβλήματα των δυσλεξικών μαθητών ελαχιστοποιούνται μεγαλώνοντας, αντιθέτως μεγαλώνουν στις μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες⁶. Άλλωστε, τα συμπτώματα/χαρακτηριστικά της δυσλεξίας δεν ακολουθούν γραμμική εξελικτική πορεία ανάλογη προς την ηλικιακή. Ειδικότερα, ορισμένα χαρακτηριστικά αλλάζουν με την ηλικία, άλλα τείνουν να είναι εμφανή, ενώ άλλα ενδέχεται να μειωθούν ή να εξαφανιστούν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, διότι ορισμένα ελλείμματα συμπληρώνονται και άλλα επικρατούν στην ενήλικη ζωή⁷.

εκπαίδευση. Βόλος: Έκδοση στο πλαίσιο του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες, σ. 20.

4 Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989), *Ο Δυσλεξικός Έφηβος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

5 International Dyslexia Association (2007), <https://dyslexiaida.org/>. Στο: (προσπελάστηκε στις 30/8/2018).

6 Τσιαλαμπάνα, Δ. (2012), *Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση -Διδακτική παρέμβαση* (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου, σ.53; Cline, T., & Frederickson N. (1999), Identification and Assessment of Dyslexia in Bi/multilingual Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2 (2), p.p. 81-93. Στο: <http://dx.doi.org/10.1080/13670059908667681> (προσπελάστηκε στις 28/8/2018)

7 Bogdanowicz, (1997), Mickiewicz, (1997) & Snowling, (2001) στο Nijakowska, J. (2010), *Dyslexia in the*

2.1.2. Διγλωσσία

Ως δίγλωσσοι χαρακτηρίζονται όσοι έχουν πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα, τα οποία αξιοποιούν ως μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο δίγλωσσος όμως ομιλητής δεν είναι το άθροισμα δύο μονόγλωσσων. Αποτελεί μια μοναδική, ολοκληρωμένη οντότητα που δύσκολα μπορεί να διακριθεί σε επιμέρους στοιχεία⁸. Για τον λόγο αυτό η διγλωσσία είναι ανάγκη να γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές. Αυτό σημαίνει ότι ο δίγλωσσος ομιλητής μπορεί να έχει διαφορετικά επίπεδα επάρκειας σε κάθε μία από τις γλώσσες, ανεξάρτητα από πώς και πότε αυτές κατακτήθηκαν⁹. Επιπλέον, στο πλαίσιο κάθε γλώσσας είναι δυνατόν να υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των επιμέρους δεξιοτήτων, δεδομένου ότι η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραμματισμός αποτελούνται από πολλές επιμέρους υποδεξιότητες¹⁰.

Στην περίπτωση της ταυτόχρονης διγλωσσίας τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι σε γενικές γραμμές η δίγλωσση κατάκτηση κινείται σε παρόμοια χρονικά πλαίσια με τη μονόγλωσση κατάκτηση της γλώσσας, αν και εντοπίζονται αρκετές διαφορές κυρίως στο λεξιλόγιο το οποίο παρουσιάζεται μικρότερο σε σύγκριση με το λεξιλόγιο των μονόγλωσσων παιδιών¹¹. Αντίθετα, κατά τη διαδοχική διγλωσσίας τα παιδιά επιδεικνύουν γλωσσικές συμπεριφορές προηγούμενων φάσεων ακόμα και όταν φαίνεται να έχουν στη διάθεσή τους ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες. Η γλωσσική τους ανάπτυξη γίνεται σε κύματα, δηλαδή προχωράει μπροστά γενικά, ενίοτε, ωστόσο, δείχνει δείγματα οπισθοδρόμησης, αν και αυτά ακολουθούνται από ακόμα μεγαλύτερη πρόοδο¹². Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι μεγάλες ατομικές διαφορές στο επίπεδο γνώσης κάθε γλώσσας είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διγλωσσίας.

2.2. Η Δυσλεξία στην εφηβική ηλικία

Η δυσλεξία παρατηρείται ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ταλανίζει όμως τους δυσλεξικούς μαθητές και στα επόμενα χρόνια της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένων της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Και ενώ μπορεί να θεωρηθεί ότι τα προβλήματα των δυσλεξικών μαθητών ελαχιστοποιούνται μεγαλώνοντας, αντιθέτως πολλαπλασιάζονται στις μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες, εξαιτίας των αυξημένων σχολικών απαιτήσεων¹³. Καθώς, μάλιστα, ορισμένα «βιολογικά

Foreign Language Classroom, Series: Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.

8 Grosjean, F. (1989), *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. Bilingualism and Neurolinguistics*, 36(1), p.p. 3-15.

9 Grosjean, F. (2010), *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

10 Unsworth, S. (2013), Current issues in multilingual first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, p.p. 21-50.

11 Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006), Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of Language Development*, Oxford, Eng.: Blackwell, p. 324.

12 McLaughlin, B., Gesi Blanchard, A., & Osanai, Y. (1995), *Assessing language development in bilingual preschool children*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

13 Τσιαλαμπάνα, Δ. (2012), *Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση -Διδακτική παρέμβαση*

ελλείμματα» συμπληρώνονται, ενώ άλλες διαταραχές επικρατούν και στην ενήλικη ζωή¹⁴, τα συμπτώματα της δυσλεξίας δεν ακολουθούν γραμμική εξελικτική πορεία ανάλογη προς την ηλικιακή: άλλα μειώνονται, ενώ άλλα -αν και λίγα- τείνουν να εξαφανιστούν.

Οι έφηβοι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στον χωρισμό των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές ακόμη και των συλλαβών σε φωνήματα¹⁵. Επίσης, δυσκολεύονται να κατανοήσουν το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από προτάσεις και λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από φωνήματα και συλλαβές που διαφοροποιούνται κατά την ομιλία. Το ίδιο συμβαίνει και στον γραπτό λόγο όπου οι μαθητές δυσκολεύονται να αναπαραστήσουν τις σχέσεις μεταξύ ήχων και γραφημάτων. Όπως φαίνεται, το πιο θεμελιώδες και πρωταρχικό σύμπτωμα της δυσλεξίας και στην εφηβεία μια έντονη και επίμονη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση (ανάγνωση) και στην κωδικοποίηση (ορθογραφία) των λέξεων, αναγκάζοντας τον δυσλεξικό μαθητή να υστερεί σε σχέση με τους συνομηλίκους του σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού¹⁶.

2.3. Η επιρροή της δυσλεξίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Εστιάζοντας στις δυσκολίες που επιφέρει η δυσλεξία στην εκμάθηση της Γ2/ΞΓ έρευνες¹⁷ κατέδειξαν ότι οι όποιες δυσκολίες προέρχονται από τη μητρική (Γ1). Οι δυσκολίες δηλαδή στις γλωσσικές δεξιότητες προέρχονται ήδη από τη Γ1, διαπίστωση που συνεπάγεται ότι εμφανίζονται αυτόματα και στην εκμάθηση μιας ΞΓ, δημιουργώντας εμπόδια στη μάθηση. Σε αυτό ακριβώς αναφέρεται η «υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος»¹⁸ σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση μιας ΞΓ όχι μόνο επηρεάζεται από τη Γ1 αλλά βασίζεται και στις γλωσσικές δεξιότητές της¹⁹. Οι συγκεκριμένες, μάλιστα, δυσκολίες είναι ίδιες και ανεξάρτητες από την εκάστοτε Γ1. Η μοναδική διαφοροποίηση που μπορεί να υπάρξει είναι στην εκδήλωση των συμπτωμάτων, η οποία διαφέρει σε κάθε γλώσσα που πρόκειται να διδαχθεί.

(Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα:Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου, , σ.53.

14 Bogdanowicz, (1997), Mickiewicz, (1997) και Snowling, 2001 στο Nijakowska, J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Series: Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.

15 Bender & Larkin, (2003), στο Παντελιάδου, Σ. (2011), *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη – Τι & Γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

16 Szczerbinski, (2007), στο Nijakowska, J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Series: Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.

17 Ganschow, L.. and Sparks, R.(2000), Reflections on foreign language study for students with foreign language learning problems: Research, issues, and challenges. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 6, p.p. 87- 100.

18 'Linguistic coding differences hypothesis' στο Ganschow, L. & Sparks, R. (2000), Reflections on foreign language study for students with foreign language learning problems: Research, issues, and challenges. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 6, p. 89.

19 Sparks, R. και Ganschow, L. στο Nijakowska, J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Series: Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.

2.4. Χαρακτηριστικά δυσλεξικών μαθητών στις προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες της ξένης γλώσσας

Αναφορικά με τις προσληπτικές δεξιότητες -αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας- οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν εγγενή δυσκολία κατανόησης και επεξεργασίας πολύπλοκων προτάσεων, οδηγιών ή ακόμη και απλών λέξεων²⁰. Ακολουθούν ανά δεξιότητα οι επί μέρους δυσκολίες.

2.4.1. Κατανόηση Προφορικού Λόγου

Η κατανόηση προφορικού λόγου είναι γενικότερα μια περίπλοκη διαδικασία. Ενώ όμως για τη Γ1 είναι μια αυτοματοποιημένη διαδικασία, στη Γ2 είναι ιδιαίτερα απαιτητική λόγω των δυσκολιών αναγνώρισης των φωνημάτων.

Εστιάζοντας στους δίγλωσσους δυσλεξικούς μαθητές, έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στο να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν πολύπλοκες προτάσεις ή οδηγίες ή ακόμη και απλές λέξεις· αυτό μπορεί να οφείλεται στην ελλιπή φωνολογική επίγνωση και στις περιορισμένες ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας που διαθέτουν· γι' αυτό και δεν μπορούν να συνδέσουν τα φωνήματα ώστε να δημιουργήσουν ή να κατανοήσουν μία ξένη λέξη²¹. Επίσης, παρουσιάζουν πρόβλημα ακουστικής αλληλουχίας²², άμεσα συνδεδεμένο με την περιορισμένη συντακτική και κειμενική γνώση τους στη Γ2 με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποκωδικοποιήσουν το νόημα όσων ακούν αλλά ούτε να εστιάσουν στο βασικό τουλάχιστον νόημα²³. Σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την κατάσταση στην κατανόηση προφορικού λόγου είναι η φωνολογική βραχύχρονη μνήμη τους, η οποία τους επιτρέπει να συγκρατούν μόνο τα απαραίτητα στοιχεία του προφορικού υλικού, ώστε να μπορέσουν μετέπειτα οι μαθητές να θυμηθούν όσα χρειάζονται και να οδηγηθούν στη κατανόηση του προφορικού μηνύματος στην ΞΓ²⁴. Σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την κατάσταση είναι η φωνολογική βραχύχρονη μνήμη τους, η οποία τους επιτρέπει να συγκρατούν μόνο τα απαραίτητα στοιχεία

20 Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, M., & Cornoldi, C. (2016), L2 Spelling Errors in Italian Children with Dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 22, p.p. 158-172, viewed 19 February 2016 in Wiley Online Library, (wileyonlinelibrary.com).

21 Crombie, M. (1997), The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 3(1), p.p. 27-47.

22 Andreou, G. & Baseki, J. (2012), Phonological and Spelling Mistakes among Dyslexic and Non-Dyslexic Children Learning Two Different Languages: Greek vs English. *Psychology*, 3 (8), p.p. 595-600. Στο: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.38089> (Προσπελάστηκε στις 28/8/2018).

23 Crombie, M. (2000), Specific learning difficulties (dyslexia) and the learning of a foreign language in school: Where are we going?. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 6, p.p. 112-123.

24 Kormos & Smith (2012) στο Πρασκίδου, Α. (2016), *Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά με δυσλεξία: η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων της Γ' - ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ.σ. 27-30.

του προφορικού υλικού²⁵. Προβλήματα όμως αντιμετωπίζουν και στη φωνολογική επεξεργασία, τα οποία επηρεάζουν άμεσα την ανάγνωση και έχουν αντίκτυπο στην εκμάθηση του νέου λεξιλογίου: οι μαθητές με πλούσιο λεξιλόγιο κατανοούν πιο εύκολα κείμενα²⁶. Τέλος, οι δυσκολίες κατά την απόκτηση πολύπλοκων γραμματικών δομών επιβραδύνουν και κατ' επέκταση δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την κατανόηση.

2.4.2. Κατανόηση Γραπτού Λόγου

Προβλήματα εντοπίζονται και στη φωνολογική επεξεργασία, τα οποία επηρεάζουν άμεσα την ανάγνωση και έχουν αντίκτυπο στην εκμάθηση του νέου λεξιλογίου. Ειδικά η φτωχή φωνολογική βραχύχρονη μνήμη των δυσλεξικών διογκώνει το πρόβλημα, καθώς δεν θυμούνται και, συνεπώς, δεν κατανοούν πλήρως τις λέξεις που διαβάζουν²⁷. Άλλωστε, το λεξιλόγιο και η κατανόηση γραπτού λόγου έχουν άμεση σχέση: οι μαθητές που έχουν πιο πλούσιο λεξιλόγιο κατανοούν πιο εύκολα κείμενα²⁸. Επιπλέον, εμφανίζοντας δυσκολίες στην ευχέρεια, στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση²⁹, συγχέουν λέξεις με παρόμοια φωνολογική ή εννοιολογική ομοιότητα και δυσκολεύονται στην εκμάθηση αφηρημένων εννοιών³⁰. Όσον αφορά την ευχέρεια είναι αργοί στην ανάγνωση, συλλαβίζουν και η ανάγνωσή τους είναι μονότονη, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα σημεία στίξης. Επίσης, παραλείπουν, κατά την ανάγνωση, μονοσύλλαβες λέξεις ή αντικαθιστούν λέξεις με άλλες παρόμοιας σημασίας ή μετακινούν και υποκαθιστούν γράμματα μέσα στην ίδια τη λέξη. Συχνό χαρακτηριστικό είναι και η «καθρεπτική» ανάγνωση (π.χ. αχ – χα), καθώς και τα λάθη στην προφορά γραμμάτων με παρόμοιο άκουσμα (π.χ. θ - δ, β - φ, γ - σ, γ - χ)³¹. Κάνουν, επίσης, λάθη στον τονισμό γι' αυτό και δυσκολεύονται στην κατανόηση του κειμένου.

25 Kormos, J. and Smith, A. M., (2012) στο Πρασκίδου, Α. (2016), *Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά με δυσλεξία: η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων της Γ'- ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ.σ. 27-30.

26 Alderson, J.C. (1984), Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?. In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds). *Reading in a Foreign Language* London: Longman, p.p. 1–27.

27 Jeffries, S., & Everatt, J. (2004) στο Snowling, M. J. (2010), Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), p.p. 142-156.

28 Stanovich, K. E. (1988), Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor reader. The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), p.p. 590-604; Stanovich, K. E. (2000), *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. London: The Guilford Press.

29 Sarkadi, (2008) στο Πρασκίδου, Α. (2016), *Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά με δυσλεξία: η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων της Γ'- ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ. 34.

30 Kormos, J. & Smith, A. M. (2012), *Teaching languages to students with specific learning differences*. UK: Multilingual Matters.

31 Αλεβίζου, Ε. (2002), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η περίπτωση της δυσλεξίας. Αντιμετώπιση-οποστηρικτικά προγράμματα* (Πτυχιακή εργασία). Καλαμάτα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καλαμάτας, σ.σ. 53, 58, & 140.

Παρουσιάζουν αδυναμία στο να διακρίνουν διαφορετικές λέξεις με ίδια γράμματα και δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση πολυσύλλαβων ή «ανοίκειων» λέξεων και λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα³². γι' αυτό δεν μπορούν να ακολουθήσουν γραπτές οδηγίες και/ή ερωτήσεις³³. Τέλος, τους ταλανίζει ο εντοπισμός του θεματικού κέντρου ενός κειμένου· έτσι δεν σημειώνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών³⁴.

2.5. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2, στις γλωσσικές δεξιότητες, από την οπτική των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν τα γλωσσικά μαθήματα. Υπό το πρίσμα αυτό οι στόχοι διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Να διερευνηθούν σε βάθος οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι δίγλωσσοι δυσλεξικοί μαθητές στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου.
- Να διερευνηθεί με ακρίβεια αν οι δυσκολίες στην κατανόηση γραπτού λόγου σχετίζονται περισσότερο ή λιγότερο με την ανάγνωση, την αναγνώριση και την προφορά των γραμμάτων ή με την κατανόηση του κειμένου.
- Να διερευνηθεί με ακρίβεια αν οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην κατανόηση προφορικού λόγου σχετίζονται με προβλήματα ακουστικής αλληλουχίας ή με προβλήματα επεξεργασίας πληροφοριών.

2.6. Ερευνητικά Ερωτήματα

Σε συστοιχία με τον σκοπό της έρευνας και τους ειδικότερους στόχους διατυπώνονται τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς εμφανίζεται η δυσλεξία στους δίγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως Γ2;
2. Έχουν οι εκπαιδευτικοί την απαραίτητη εξειδίκευση ώστε να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας στην ξένη γλώσσα;
3. Πώς εμφανίζεται η δυσλεξία σε καθεμιά από τις προσληπτικές δεξιότητες της ελληνικής ως Γ2 ;

32 Crombie, M. (2000), Specific learning difficulties (dyslexia) and the learning of a foreign language in school: Where are we going?. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 6, p.p. 112-123.

33 Miles & Gilroy, (1986) στο Γραμματικά, Ε. & Δεσποινίδου, Μ. (2012), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία. Αξιολόγηση, Διάγνωση και Θεραπεία στην Πρώτη Σχολική Ηλικία* (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου, σ. 38.

34 Kormos, J., & Kontra, H. E. (2008), Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners. In J. Kormos and E.H. Kontra (Ed.), *Language learners with special needs: An international perspective*, Bristol: Multilingual Matters, p.p. 189-213.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα

Ο πληθυσμός που επιλέχθηκε προς μελέτη είναι οι φιλόλογοι ελληνικής και ξένης φιλολογίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που φοιτούν στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια και Λύκεια της επικράτειας. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 φιλόλογοι (30 γυναίκες και 15 άντρες).

Πίνακας 1: Ηλικιακή ομάδα

Απαντήσεις	N	0%
25-30	1	2,22
35-50	39	86,67
50+	5	11,11
Σύνολο	45	100

Πίνακας 2: Περιοχή Διαπολιτισμικού σχολείου

Απαντήσεις	N	%
Θράκη	9	20,0
Μακεδονία	11	24,44
Ήπειρο	3	6,67
Αττική	15	33,33
Νησιωτική Ελλάδα	7	15,56
Σύνολο	45	100

Πίνακας 3: Έτη προϋπηρεσίας

Απαντήσεις	N	%
1-5	0	0
6-10	1	2,22
10-20	39	86,67
20+	5	11,11
Σύνολο	45	100

Πίνακας 4Α: Εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο

Απαντήσεις	N	%
Ναι	40	88,89
Όχι	5	11,11
Σύνολο	45	100

Πίνακας 4Β: Θέμα μεταπτυχιακού τίτλου

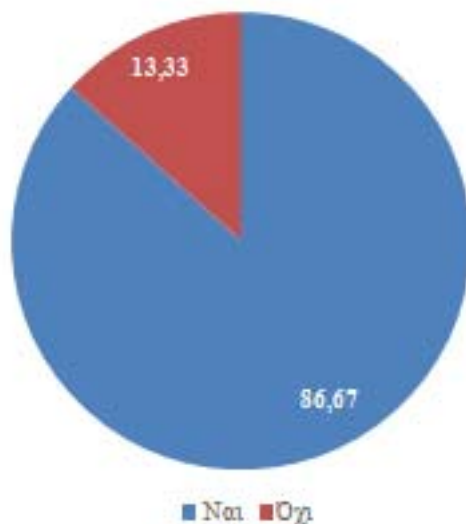
Απαντήσεις	N	%
Διδακτική	0	0
Παιδαγωγικά	3	7,5
Ειδική αγωγή/ Παιδιά με δυσλεξία	0	0
Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2	36	90,0
Παιδαγωγικά	0	0
Άλλο	1	2,5
Σύνολο	40	100

Τα στοιχεία που σχετίζονται με την ηλικία τους (Πίνακας 1), την περιοχή φοίτησής τους (Πίνακας 2), τα έτη προϋπηρεσίας τους (Πίνακας 3), τις μεταπτυχιακές σπουδές τους (Πίνακας 4Α) και το αντικείμενο αυτών (Πίνακας 4Β) καταδεικνύουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων, 86,67%, ανήκει στην κατηγορία των 35-50 ετών, ποσοστό που υπερισχύει σε σχέση με τις άλλες δύο επιλογές, εργάζονται κατά κύριο λόγο σε σχολεία της Αττικής (33,33%) και της Μακεδονίας (24,44%), στη συντριπτική πλειονότητά τους – οι 39 από τους 45 – διδάσκουν στα σχολεία της χώρας εδώ και 10-20 χρόνια, ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών– 40 στους 45– κατέχει τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών ενώ από αυτούς το 90% κατέχει τίτλο σπουδών για την ελληνική ως Γ2.

Μολονότι κανείς δεν έχει αντίστοιχο τίτλο για τη δυσλεξία, οι περισσότεροι από αυτούς (45) σε ποσοστό 86,67% έχουν επιμορφωθεί για τους τρόπους διδασκαλίας σε εφήβους με δυσλεξία/ μαθησιακές δυσκολίες (Γράφημα 1) ενώ, αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία αυτών (39), σε ποσοστό 84,44% έχουν παρακολουθήσει τα αντίστοιχα σεμινάρια διάρκειας 41-50 ωρών (Γράφημα 2).

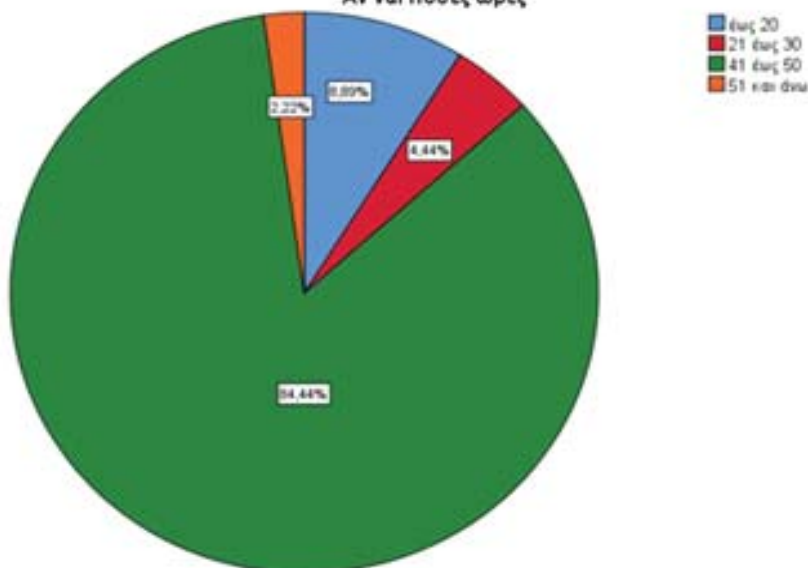
Γράφημα 1: Εξειδίκευση/ επιμόρφωση για τη διδασκαλία σε εφήβους με δυσλεξία/ μαθησιακές δυσκολίες

Παρακολούθηση σεμιναρίων/εξειδίκευση



Γράφημα 2: Ώρες εξειδίκευσης/επιμόρφωσης για τη διδασκαλία σε εφήβους με δυσλεξία/μαθησιακές δυσκολίες

Αν ναι πόσες ώρες



3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς η ποσοτική προσέγγιση με χρήση ερωτηματολογίου παρέχει ικανοποιητική εικόνα για την καταγραφή ενός φαινομένου σε μακρο-κλίμακα και, επιπλέον, την υπό όρους δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων από το δείγμα στο γενικό πληθυσμό. Πριν την τελική αποστολή του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας έρευνας προηγήθηκε πιλοτικός έλεγχος. Στη συνέχεια διορθώθηκε και δοκιμάστηκε ξανά πριν την κύρια δειγματοληψία, για να εξακριβωθεί ο τρόπος λειτουργίας του και να επιτευχθεί περαιτέρω βελτίωσή του. Έπειτα, απεστάλη ηλεκτρονικά με e-mail στους συμμετέχοντες.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 69 ερωτήματα κλειστού τύπου και είναι χωρισμένο σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος (Α' Μέρος) περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με άξονα αναφοράς το προφίλ των ερωτηθέντων και το δεύτερο μέρος (Β' Μέρος), περιλαμβάνει 56 ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με μια πρόταση που διατυπώνεται στο ερωτηματολόγιο σχετική με τις γλωσσικές δεξιότητες. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται τα ερωτήματα που αφορούν, όπως προαναφέρθηκε, τις προσληπτικές δεξιότητες και χωρίζονται σε δύο υποενοότητες: 21 ερωτήσεις για τον γραπτό και 4 για τον προφορικό λόγο.

Επιλέχθηκε κλίμακα ιεράρχησης Likert 1 έως 5 (όπου 1 διαφωνώ απόλυτα έως 5 συμφωνώ απόλυτα). Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεων προτιμήθηκε για να είναι πιο εύκολο στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, αλλά και πιο ευχάριστο στους ερωτηθέντες, καθώς δεν θα χρειαζόταν να διαθέσουν υπερβολικό χρόνο.

3.3. Τρόπος επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων

Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν το εκάστοτε σύνολο των απαντήσεων (N) με τις αντίστοιχες συχνότητες (%). Αρχικά, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες και στη συνέχεια σε κυκλικά διαγράμματα (πίτες). Οι συγκεκριμένες στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), ως το πιο διαδεδομένο λογισμικό για αναλύσεις ερωτηματολογίων.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Ο πίνακας 5 που ακολουθεί σχετίζεται με τα εμπόδια που συναντούν οι δίγλωσσοι δυσλεξικοί μαθητές στην κατανόηση γραπτού λόγου. Πιο αναλυτικά, όπως

καταδεικνύουν τα στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά βάση (89,89 δηλώνει «Συμφωνώ απόλυτα») ότι, όταν οι δυσλεξικοί μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο συγχέουν τη σειρά των γραμμάτων και τα διαβάζουν ανάποδα: ο όρος του συγκεκριμένου φαινομένου εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως «καθρεπτική» ανάγνωση³⁵. Επίσης, το 100% (45/45) των απαντήσεων συμφωνεί στο γεγονός ότι εκτός από τη σύγχυση που επικρατεί στην αλληλουχία των γραμμάτων, παρατηρείται κατά την ανάγνωση σύγχυση και στην αλληλουχία των λέξεων, δηλαδή οι μαθητές μπορεί να βλέπουν μία λέξη και να διαβάζουν άλλη ή να διαβάζουν τη δεύτερη στη σειρά λέξη ως πρώτη. Στο ερώτημα αν οι δίγλωσσοι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση των διπλών γραμμάτων, το 93,33% των απαντήσεων εμφανίζει ουδετερότητα, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (6,67%) διαφωνεί. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν οι μαθητές κατά την ανάγνωση συγχέουν τα γράμματα φ και θ, τα οποία μοιάζουν οπτικά και ακουστικά, το 93% συμφωνεί απόλυτα.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ομόφωνα στο γεγονός ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην ανάγνωση των δίψηφων συμφώνων, γεγονός που αποδεικνύει ότι το εν λόγω φαινόμενο παρατηρείται σε όλες τις περιοχές της χώρας σε όλους τους μαθητές διαπολιτισμικών Γυμνασίων και Λυκείων, άρα είναι φαινόμενο ανεξάρτητο από τη Γ1 των μαθητών. Επιπλέον, στην ερώτηση σχετικά με το αν οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν προβλήματα στην ανάγνωση των διφθόγγων το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων εμφανίζει ουδετερότητα (88,89%), ενώ με ιδιαίτερη απόκλιση μόλις το 6,67% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι υπάρχει δυσκολία. Το έβδομο ερώτημα αφορά τον τονισμό των λέξεων. Με ποσοστό 97,78% και με συχνότητα προτίμησης 44/45 φορές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές δυσκολεύονται κατά πολύ στο να τονίσουν σωστά τις λέξεις. Στην ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ανάγνωση των δίγλωσσων δυσλεξικών μαθητών διαφοροποιείται σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, γιατί είναι αργή και συλλαβιστή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 44/45 (97,78%), συμφωνούν ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Στις ερωτήσεις για το αν οι μαθητές με δυσλεξία παραλείπουν φθόγγους, συλλαβές, λέξεις και σειρές όταν διαβάζουν ένα κείμενο, διαπιστώνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από όλους τους εκπαιδευτικούς (το 100% των ερωτηθέντων δηλώνει την απόλυτη συμφωνία του), πως αυτές οι δυσκολίες παρατηρούνται σε όλους τους μαθητές.

Σχετικά με το αν οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τους τα σημεία στίξης κατά την ανάγνωση, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, 42/45 απάντησαν αρνητικά (93,33% απόλυτη διαφωνία και 6,67 σχετική διαφωνία).

35 Αλεβίζου, Ε. (2002), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η περίπτωση της δυσλεξίας. Αντιμετώπιση - υποστηρικτικά προγράμματα* (Πτυχιακή εργασία). Καλαμάτα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καλαμάτας, σ. 140

Πίνακας 5: Χαρακτηριστικά δίγλωσσων δυσλεξικών μαθητών στην κατανόηση γραπτού λόγου

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Συγγέουν την αλληλουχία των γραμμάτων (καθοδική ανάγνωση π.χ. αχ-χα).				11,11%	89,89%
Συγγέουν την αλληλουχία των λέξεων.					100%
Δυσκολεύονται στην ανάγνωση των διπλών γραμμάτων (ζ, ξ, ψ).		6,67%	93,33%		
Κατά την ανάγνωση συγγέουν τα γράμματα φ, θ.	2,2%	2,2%		2,2%	93,3%
Δυσκολεύονται στην ανάγνωση των συμπλεγμάτων χκ, μπ, ντ, τζ, φθ.				4,44%	95,56%
Κατά την ανάγνωση δυσκολεύονται στις διφθόγγους αι (=ε), ει (=υ), οι (=υ), οω (=β ή φ), οω (=β ή φ).		5,44%	88,89%	6,67%	
Κατά την ανάγνωση αντιμετωπίζουν δυσκολία στον τονισμό των λέξεων.				2,2%	97,78%
Η ανάγνωση είναι αργή και συλλαβιστή σε σχέση πάντοτε με το επίπεδο ελληνομάθειάς τους				2,2%	97,78%
Κατά την ανάγνωση παραλείπουν φθόγγους					100%
Κατά την ανάγνωση παραλείπουν συλλαβές					100%
Κατά την ανάγνωση παραλείπουν λέξεις					100%
Κατά την ανάγνωση παραλείπουν σεμρές					100%
Κατά την ανάγνωση λαμβάνουν υπόψη τους τα σημεία στίξης	93,33%	6,67%			
Κατά την ανάγνωση δυσκολεύονται στη κατανόηση του νοήματος του κειμένου.				95,56	4,44%
Προσπαθούν να μαντέψουν τη λέξη προς ανάγνωση (συνήθως από το αρχικό γράμμα).			2,2%	93,33%	4,44%
Κατανοούν εύκολα την εκφώνηση μιας άσκησης.	97,78	2,21%			
Δυσκολεύονται στις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών.					100%

Η επόμενη ερώτηση αφορά τις δυσκολίες κατανόησης του κεντρικού νοήματος ενός κειμένου, που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, απάντησαν ομόφωνα, ότι υπάρχει δυσκολία. Στο ερώτημα όμως για το αν οι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν τη λέξη προς ανάγνωση, εστιάζοντας, κυρίως, στο αρχικό γράμμα, παρατηρείται αμηχανία, καθώς οι 42/45 είναι ουδέτεροι. Πιθανόν, λοιπόν, να υπάρχει αυτό το φαινόμενο αλλά να μην ανάγεται επίσημα ως χαρακτηριστικό τους. Στο προτελευταίο ερώτημα, το 100%

των απαντήσεων δηλώνει ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα ζητούμενα μιας άσκησης (αρνητική ερώτηση, στο πλαίσιο εγκυρότητας του ερωτηματολογίου). Κλείνοντας, στο τελευταίο ερώτημα οι 45 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι μαθητές με δυσλεξία, όταν καλούνται να εκπονήσουν μια δραστηριότητα συμπλήρωσης κενών, δυσκολεύονται πολύ.

Αντίστοιχα ο πίνακας 6 περιλαμβάνει τις απαντήσεις/απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που αφορούν τα εμπόδια που συναντούν οι δίγλωσσοι δυσλεξικοί μαθητές στην κατανόηση προφορικού λόγου. Αρχικά, απαντάται το ερώτημα για το αν οι μαθητές με δυσλεξία που μαθαίνουν την ελληνική ως Γ2, κατανοούν πολύπλοκες πληροφορίες και οδηγίες. Και οι 45 (100%) θεωρούν ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών δεν μπορεί να κατανοήσει πολύπλοκες πληροφορίες και οδηγίες. Η δεύτερη ερώτηση σχετίζεται με το αν οι δυσλεξικοί μαθητές καθυστερούν να επεξεργαστούν διάφορες πληροφορίες και οδηγίες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν εκ νέου ομόφωνα ότι αυτή η κατάσταση είναι γεγονός. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα ακουστικής αλληλουχίας. Οι 42/45 συμφωνούν (99% «Συμφωνώ» και 86,56% «Συμφωνώ απόλυτα») ότι όντως εμφανίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, χάνοντας το βασικό νόημα του συνομιλητή τους. Η τελευταία ερώτηση καταδεικνύει την απάντηση που συνδυάζει την κατανόηση προφορικού λόγου με την κατανόηση γραπτού λόγου και αφορά το αν οι μαθητές αδυνατούν να κρατήσουν σημειώσεις όσων ακούν. Όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν ομόφωνα (100%) ότι υπάρχει αυτή η δυσκολία.

Πίνακας 6: Χαρακτηριστικά δίγλωσσων δυσλεξικών μαθητών στην κατανόηση προφορικού λόγου

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
10. Κατανοούν πολύπλοκες πληροφορίες και οδηγίες.	100%	0	0	0	0
11. Καθυστερούν στην επεξεργασία των πληροφοριών και των οδηγιών.	0	0	0	0	100%
12. Χάνουν το βασικό νόημα του συνομιλητή ή όσων ακούν (πρόβλημα ακουστικής αλληλουχίας).	4,44%	0	0	9%	86,56%
13. Αδυνατούν να κρατούν σημειώσεις όσων ακούν.	0	0	0	0	100%

5. Συζήτηση Αποτελεσμάτων - Επιλογικές επισημάνσεις

Αναφορικά με την κατανόηση γραπτού λόγου από τις απαντήσεις προκύπτει ότι κατά την ανάγνωση οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στην αλληλουχία των γραμμάτων και των λέξεων. Πιο αναλυτικά, η ανάγνωση των διπλών συμφώνων και των διφθόγγων δεν φαίνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, να αποτελεί χαρακτηριστική τους δυσκολία. Ωστόσο, φαίνεται να δυσκολεύονται στην ανάγνωση των συμπλεγμάτων μπ, ντ, γκ, τζ, τσ, και να συγχέουν τους φθόγγους φ και θ, οι οποίοι μοιάζουν φωνολογικά. Επίσης, στην κατανόηση γραπτού λόγου δεν λαμβάνουν υπόψη τους τον τονισμό και τείνουν να τονίζουν λανθασμένα, με αποτέλεσμα να μην κατανοούν τις λέξεις που διαβάζουν. Ακόμη, παραλείπουν να σταματούν ή να δίνουν έμφαση στα σημεία στίξης, παραλείπουν φθόγγους, συλλαβές, λέξεις και ίσως ολόκληρες σειρές. Η ανάγνωσή τους είναι αργή και συλλαβιστή και γι' αυτό πολλές φορές προσπαθούν να μαντέψουν τη λέξη προς ανάγνωση, συνήθως από το αρχικό γράμμα. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι υπάρχει γενικότερη δυσκολία στην κατανόηση του κεντρικού νοήματος του κειμένου προς ανάγνωση, στην κατανόηση εκφώνησης μιας άσκησης και, συνακόλουθα, στις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, οι οποίες απαιτούν κατανόηση του νοήματος.

Παράλληλα, όσον αφορά την κατανόηση προφορικού λόγου, τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις προϋπάρχουσες έρευνες, στις οποίες έγινε μνεία στο θεωρητικό μέρος. Οι δίγλωσσοι δυσλεξικοί μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν πολύπλοκες προτάσεις ή οδηγίες, γεγονός που ίσως οφείλεται στην ελλιπή φωνολογική επίγνωση και στις περιορισμένες ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας που διαθέτουν. Επίσης, επιβεβαιώνεται ότι έχουν πρόβλημα ακουστικής αλληλουχίας, το οποίο συνδέεται με την περιορισμένη συντακτική και κειμενική γνώση των δυσλεξικών μαθητών τους στην ξένη γλώσσα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποκωδικοποιήσουν το νόημα όσων ακούν ούτε να εστιάζουν στο βασικό νόημα του συνομιλητή τους. Κλείνοντας, εξαιτίας του προβλήματος της φωνολογικής βραχύχρονης μνήμης των δυσλεξικών μαθητών, οι τελευταίοι δυσκολεύονται να κρατήσουν σημειώσεις των όσων ακούν, γιατί δεν μπορούν να συγκρατήσουν και να θυμηθούν όσα ακούστηκαν και μετέπειτα δυσκολεύονται και στο γραπτό λόγο.

Τα πιο πάνω ευρήματα αποτελούν ένα μικρό λιθαράκι στην ευρύτερη βιβλιογραφία του συγκεκριμένου θέματος. Καθιστούν, ωστόσο, αναγκαίο το γεγονός της περαιτέρω μελέτης με άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις (π.χ. συνεντεύξεις) και παραμέτρους (π.χ. φύλο) για πιο έγκυρη περιγραφή του φαινομένου. Επιπλέον, το δείγμα που αποτέλεσε τη βάση της διερεύνησης είναι σχετικά μικρό, συνεπώς είναι πιθανόν ένα άλλο δείγμα συμμετεχόντων να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι τα εμπόδια αυτά δε μειώνουν τη συμβολή της παρούσας έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεβίζου, Ε. (2002), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η περίπτωση της δυσλεξίας. Αντιμετώπιση - υποστηρικτικά προγράμματα* (Πτυχιακή εργασία). Καλαμάτα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καλαμάτας.
- Γραμματικά, Ε. & Δεσποινίδου, Μ. (2012), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία. Αξιολόγηση, Διάγνωση και Θεραπεία στην Πρώτη Σχολική Ηλικία* (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- Κωνσταντίνου, Χ., (1994), *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Συμυρνωτάκη.
- Παντελιάδου, Σ. (2011), *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη – Τι & Γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989), *Ο Δυσλεξικός Έφηβος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Πρασκίδου, Α. (2016), *Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε παιδιά με δυσλεξία: η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων της Γ' - ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιαλαμπάνα, Δ. (2012), *Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Διδακτική παρέμβαση* (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου.

Ξενόγλωσση

- Alderson, J.C. (1984), Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?. In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds). *Reading in a Foreign Language* London: Longman, p.p. 1– 27.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Crombie, M. (1997), The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 3(1), p.p. 27-47.
- Crombie, M. (2000), Specific learning difficulties (dyslexia) and the learning of a foreign language in school: Where are we going?. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 6, p.p. 112-123.
- Ganschow, L. and Sparks, R. (2000), Reflections on foreign language study for students with foreign language learning problems: Research, issues, and challenges. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 6, p.p. 87- 100.

- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006), Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of Language Development*, Oxford, Eng.: Blackwell, p.324.
- Grosjean, F. (1989), Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Bilingualism and Neurolinguistics*, 36(1), p.p. 3-15.
- Grosjean, F. (2010), *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kormos, J., & Kontra, H. E. (2008), Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners. In J. Kormos and E.H. Kontra (Ed.), *Language learners with special needs: An international perspective*, Bristol: Multilingual Matters, p.p. 189-213.
- Kormos, J., & Smith, A.M. (2012), *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- McLaughlin, B., Gesi Blanchard, A., & Osanai, Y.(1995), *Assessing language development in bilingual preschool children*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Nijakowska, J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Series: Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
- Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, M., & Cornoldi, C. (2016), L2 Spelling Errors in Italian Children with Dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 22, p.p. 158-172, viewed 19 February 2016 in Wiley Online Library, (wileyonlinelibrary.com).
- Snowling, M. J. (2010), Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), p.p. 142-156.
- Stanovich, K. E. (1988), Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor reader. The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), p.p. 590-604.
- Stanovich, K. E. (2000), *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. London: The Guilford Press.
- Unsworth, S. (2013), Current issues in multilingual first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, p.p. 21-50.

Ιστοσελίδες

- Andreou, G., Baseki, J. (2012), Phonological and Spelling Mistakes among Dyslexic and Non-Dyslexic Children Learning Two Different Languages: Greek vs English. *Psychology*, 3 (8), p.p. 595-600. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.38089> (προσπελάστηκε στις 22/8/2018).
- Αλεξάνδρου, Α. (2006), Συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές

και αντίστοιχους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 679-690. Στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings2006_6.%20Kefalaio%206%20H%20glossa%20kai%20i%20didaktiki%20tis6.10.%20A.%20Alexandrou.pdf (προσπελάστηκε στις 23/8/2018)

Cline, T., & Frederickson N. (1999), Identification and Assessment of Dyslexia in Bi/multilingual Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2 (2), p.p. 81-93. Στο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670059908667681> (προσπελάστηκε στις 23/8/2018).

International Dyslexia Association (IDA,2017), Testing and Evaluation. Στο: <https://dyslexiaida.org/> (προσπελάστηκε στις 28/8/2018).

Παντελιάδου, Σ., Πατισιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004), *Οι Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Έκδοση στο πλαίσιο του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες». Στο: http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis_erepaeek/MD_erepaeek.pdf (προσπελάστηκε στις 23/8/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα** είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.) και μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Έχει διδάξει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ, ενώ από το 2016 διδάσκει σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον κριτικό γραμματισμό και στη μέθοδο CLIL. Στοιχεία Επικοινωνίας: k.iliopoulou@live.com.

Η κ. **Τελέγκα Χρυσούλα** είναι εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με ειδίκευση στη Γλωσσολογία και εργάζεται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με τίτλο: «Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». Επίσης,

έχει παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο εξειδίκευσης και κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή και Ψυχολογία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όπως και άλλα σεμινάρια. Έχει πιστοποίηση Αγγλικής και Ισπανικής γλώσσας σε επίπεδο Γ2 και Β2 αντίστοιχα. Στοιχεία επικοινωνίας: **sissy.tel@hotmail.com**.

Νοβάκος Ιωάννης Νικ.

**Αντιλήψεις και απόψεις
ειδικών παιδαγωγών για την τελέσφορη
αξιοποίηση του υπολογιστή
στο Τμήμα Ένταξης**

Περίληψη

Στο προκείμενο άρθρο διερευνάται και πραγματεύεται η επιστημονικο-διδακτική χρήση και αξιοποίηση του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς, κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες¹ (γνωστικές, κινητικές, νοητικές, ψυχικές, αισθητηριακές, νευροψυχικές και αναπτυξιακές διαταραχές και δυσκολίες) στο Τμήμα Ένταξης. Τα τελευταία χρόνια, διαπιστώνεται όλο και περισσότερο ότι ο υπολογιστής συνιστά ένα ισχυρό επικουρικό εργαλείο και μέσο εκπαίδευσης των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας. Με την έννοια αυτή, επιχειρείται η καταγραφή και η ερμηνεία των αντιλήψεων και απόψεων των ειδικών παιδαγωγών που υπηρετούν στα Τμήματα Ένταξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου, εν σχέσει με τους τρόπους και τις μορφές που εγκιβωτίζουν τελέσφορα τον υπολογιστή στο καθημερινό τους έργο.

Λέξεις-κλειδιά: Τμήμα Ένταξης, ειδικοί παιδαγωγοί, υπολογιστής, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1 Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199, τ. Α', άρθρο 3, παρ. {1,2,3}.

Special educators' perceptions and views about the successful exploitation of the computer in the Inclusion Class

Abstract

This article investigates the scientific and educational use and utilization of the computer by the special educators while teaching children with special needs (cognitive, kinetic, mental, psychological, sensory, neuropsychological and neurological disorders and disabilities) in the inclusion class. Lately, the computer is considered as a powerful auxiliary pedagogical tool and teaching medium for this special group of students. In this sense, it is attempted to record and interpret the perceptions and views of the in service special educators of Lasithi about the ways they include the computer successfully in their work.

Key words: Inclusion Class, special educators, computer, children with special needs

1. Εισαγωγή

Τα οφέλη της εισδοχής και χρήσης του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Τμήμα Ένταξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εφεξής, είναι όσο ποτέ άλλοτε ορατά και αποδεδειγμένα². Η ορθή και με επιστημονικά στρατηγικό τρόπο και μέθοδο αξιοποίηση της υπολογιστικής τεχνολογίας από τους ειδικούς παιδαγωγούς, ως εκ τούτου, δύναται να παρέχει μαθησιακά ευεργετήματα στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, όταν τεκταινούνται οι διεργασίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης. Γενικά, διαφαίνεται³ ότι η εισαγωγή του υπολογιστή στη διδασκαλία των παιδιών αυτών, συνιστά μία ασφαλή μεταβλητή που συνεπικουρεί στην ανάπτυξη, εξέλιξη και βελτίωση των ατομικών τους μαθησιακών γνώσεων, ικανοτήτων και πρακτικών δεξιοτήτων. Υπό το πνεύμα αυτό, καταδεικνύεται ότι η ενσωμάτωση του υπολογιστή από τη μεριά των ειδικών παιδαγωγών στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Τμήμα Ένταξης, θεωρείται μια εκ των ων ουκ άνευ και αδήριτη πραγματικότητα και συνθήκη, η οποία καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο λειτουργίας και απόδοσής τους⁴.

2 Αγγελοπούλου, Δ. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικά λογισμικά για μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή* (σ.σ. 187-214). Αθήνα: Σιδέρης.

3 Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Προσαρμογή και Κατανόηση: προτάσεις για μια Νέα Κουλτούρα του Σχολείου. Στο Σ. Βοσνιαδού (Επιμ.), *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες* (σ.σ. 53-75). Αθήνα: Gutenberg.

4 Χτούρης, Σ. (1997). *Μεταβιομηχανική κοινωνία και η κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατά συνέπεια, αναγνωρίζεται ότι η επικουρικά παιδαγωγικο-διδασκτική^{5,6} εφαρμογή της υπολογιστικής τεχνολογίας στη μάθηση των παιδιών αυτών, ιδιαίτερος στο Τμήμα Ένταξης –κατόπιν ουσιαστικής, στοχευμένης και τελέσφορης χρήσης της από τους ειδικούς παιδαγωγούς– δύναται να συντείνει στην ενεργοποίηση των κινήτρων τους για γνώση και στην απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνατοτήτων. Εν τοιαύτη περιπτώσει, σημειώνεται ότι η ένταξη του υπολογιστή στη διδασκτική πράξη αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών, διευκολύνει στην ανάδειξη των γνωστικών δεξιοτήτων τους, στην πολύπτυχη και ποικιλόμορφη προσέγγιση της πληροφορίας, στην ενίσχυση και τόνωση της μνήμης τους και στην εναλλακτική κατάκτηση της παρεχόμενης γνώσης⁷. Τούτων δοθέντων, πρέπει να τονιστεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για την κλασική μορφή ανάλυσης και παράδοσης του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων προς τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών (συνήθως παρακολουθούν στο Τμήμα Ένταξης παιδιά που έχουν διαγνωσμένα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) ή/και όχι ελαφριές και ήπιες μαθησιακές δυσκολίες), επειδή προκαλεί ανία, κούραση και συναισθήματα ανάσχεσης των μαθησιακών τους ενεργημάτων και εγχειρημάτων. Όπερ μεθερμηνευόμενο, οφείλουν να ενθυλακώνουν παντοιοτρόπως τον υπολογιστή στη μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσχέρειες, διότι η χρήση του συγκεκριμένου ψηφιακού εργαλείου και μέσου, συνιστά μία χαραμάδα και ελπίδα για τη διαθεματική και πολυποίκιλη πρόσβασή τους στην πληροφορία και γνώση^{8,9}.

2. Θεωρία

2.1. Η χρήση του υπολογιστή ως επικουρικού μέσου διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σίγουρα όλοι γνωρίζουν και αναγνωρίζουν τη θετική ανταπόκριση και προσαρμογή των μαθητών στα ψηφιακά μέσα, ένα εκ των οποίων είναι και ο υπολογιστής. Λαμβάνοντας υπόψη τα προρρηθέντα, καθίσταται κατανοητό ότι η σωστή χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανεπάρκειες¹⁰ πρέπει να εδράζεται και να ακολουθεί τις αρχές

5 Semenov, A. (2005). *Information and Communication Technologies in Schools. A handbook for teachers. OR How ICT can create New, Open Learning Environments*. Paris: UNESCO.

6 Williams, P., Jamali H.R. & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tell us. *Aslib Proceedings*, 58(4), pp. 330-345. Στο: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00012530510634262> (προσπελάστηκε στις 03/03/2018).

7 Coobs, S. (1995). Designing of self-organized conversational learning environment. *Journal Educational Technology*, 38(3), pp. 17-28.

8 Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες, παιδιά-ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες* (Α. Σταματίου, Μετάφ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

9 Marzano, R. (1992). *Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

10 Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2004). The prospect of integrating ICT into the education of young children:

και λειτουργίες που κατατείνουν¹¹ άμεσα και ευθέως στην επικοινωνία, στην αλληλεπίδραση, στη δημιουργική και ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε όλα τα στάδια της διδακτικής πράξης και στην εποικοδομητική απόκτηση της γνώσης¹². Όσον αφορά την ουσιαστική προσφορά της ενθυλάκωσης του υπολογιστή ως τελέσφορου διδακτικού εργαλείου στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών, υπογραμμίζεται ότι δημιουργεί αυξημένα μαθησιακά κίνητρα και παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία και υποστήριξη των καταβαλλόμενων γνωστικών ενεργημάτων τους¹³.

Η χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας για την εποικοδομητική και ενεργή δημιουργία και διαμόρφωση της γνώσης και, όχι φυσικά, για την απλή παρουσίαση και μετάδοση των διάφορων πληροφοριών και δεδομένων προς τους μαθητές, θεωρείται ως το πιο βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του προκείμενου ψηφιακού εργαλείου¹⁴. Υπό το πνεύμα αυτό, αξίζει να αναφερθεί¹⁵ ότι η εισαγωγή του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνιστά ένα γεγονός και μια αναγκαιότητα η οποία:

- διευκολύνει την πρόσβασή τους σε πολυποικίλες πηγές πληροφοριών οι οποίες συνάδουν στο μαθησιακό τους προφίλ^{16,17},
- συντελεί στη διαμόρφωση ενός αλληλεπιδραστικού διδακτικού περιβάλλοντος, που εδράζεται περισσότερο στην ακουστική εικόνα,
- ενισχύει την ικανότητα, ιδιαιτέρως των παιδιών αυτών, σε επίπεδο κατανόησης, ώστε να προσεγγίζουν το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων ποικιλότερα,
- μετατρέπει τις ετερόκλητες πληροφορίες σε ένα ομοιογενές σύνολο γνώσεων, οδηγώντας τους μαθητές ασφαλώς σε εκλαϊκευμένο, ακριβές και μεστό νόημα¹⁸,

the views of Greek early childhood teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(1), pp. 29-45.

11 McCombs, B. (2000). Assessing the role of educational technology in the teaching and learning process: A learner-centered perspective. *Secretary's conference on educational technology: Measuring the impacts and shaping the future*. Washington, DC.

12 Jonassen, D.H. (2000). *Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking* (2nd ed.). N.J.: Prentice-Hall.

13 Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), pp. 1-17.

14 Hammond, M. (2000). Communication within on-line forums: The opportunities, the constraints and the value of a communicative approach. *Computers and Education*, 35, pp. 251-262.

15 McCarrick, K. & Xiaoming, Z. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *ACE Journal*, 15(1), pp. 73-95.

16 Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education*, 37, pp. 163-178.

17 Mavrou, K., Lewis, A., & Douglas, G. (2010). Researching computer-based collaborative learning in inclusive classrooms in Cyprus: The role of the computer in pupils' interaction. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), pp. 486-501. Στο: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2009.00960.x/epdf> (προσπελάστηκε στις 03/03/2018).

18 Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

- εξασφαλίζει παιδαγωγικο-εκπαιδευτικό και μαθησιακό κλίμα, το οποίο προκαλεί σιγουριά, ηρεμία και ψυχική σταθερότητα στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών,
- κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους για μάθηση, δημιουργώντας ταυτόχρονα αισθήματα απόλαυσης και ευχαρίστησης κατά την τέλεσή της¹⁹,
- αυξάνει και τονώνει της αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, για τελέσφορη ευδόωση των μαθησιακών τους στόχων και σκοπών,
- κατευθύνει και οδηγεί υπόρρητα τους μαθητές στην αυτενέργεια μέσω της ατομικής ανάληψης και διενέργειας εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων,
- ενεργοποιεί πολυδιάστατα και ποικιλόμορφα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να συμμετάσχουν ισότιμα και απρόσκοπτα στη διδακτική πράξη,
- παρέχει μαθησιακή αυτονομία εν σχέσει με τη διερεύνηση των πληροφοριών,
- αυξάνει το επίπεδο της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των παιδιών αυτών τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους ειδικούς παιδαγωγούς^{20,21,22}.

Στο πλαίσιο των άνωθεν συλλογισμών, καταδεικνύεται ότι η πιονερίστικη και καινοτόμα χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας, συνιστά μία προστιθέμενη και ποιοτική αξία στη μεθοδολογική φαρέτρα των ειδικών παιδαγωγών του Τμήματος Ένταξης. Με άλλα λόγια, καθίσταται αντιληπτό ότι η υιοθέτηση του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη διαδικασία μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνιστά αυτονόητα καταλυτική ανεξάρτητη μεταβλητή εν σχέσει με την ορατή βελτίωση και πρόοδό τους^{23,24}. Επομένως, σημειώνεται ότι η εισδοχή του υπολογιστή στη διδασκαλία των παιδιών αυτών, μετασχηματίζει και διαμορφώνει τις μαθησιακές και παιδευτικές συνθήκες και καταστάσεις παρέμβασης προς όφελός τους^{25,26}.

Παρ' όλα αυτά, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι η επικουρική εκπαιδευτική εφαρμογή του υπολογιστή στη διδασκαλία τους,

19 Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

20 HIT Lab, (2002). *Augmented reality and mixed reality*. ARToolKit, Seattle: University of Washington.

21 Moss, J. (2002). Power and the digital divide. *Ethics and Information Technology*, 4(2), pp. 159-165.

22 Λάμνιαν, Κ., Καμαριανός, Ι. & Ντακούμης, Β. (2006). Κοινωνιολογική διερεύνηση της νέας τεχνολογίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 48, σ.σ. 215-258.

23 Παπαδόπουλος, Μ. (2006). Η τεχνολογία στην εκπαίδευση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 48, σ.σ. 139-143.

24 Σμυρνάιος, Α. (2010). *Λατρεία και νεύρωση στην παιδαγωγική της καινοτομίας. Σημειώσεις για μια μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας*. Αθήνα: Εστία.

25 Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σ.σ. 7-19.

26 Angus, L., Snyder, I. & Sutherland-Smith, W. (2004). ICT and educational (dis)advantage: families, computers and contemporary social and educational inequalities. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), pp. 3-18.

δεν συνιστά ένα επιστημονικό μέσο επίλυσης εν είδει πανάκειας των εγγενών προβλημάτων τους. Με την έννοια αυτή, αναφαίνεται ότι η αλόγιστη και η άνευ λόγου χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας, δύναται να επιφέρει αποτελέσματα που είναι εκ διαμέτρου αντίθετα από τα αναμενόμενα. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η συνύφανση του υπολογιστή με την εν γένει λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης, πρέπει να είναι ουσιαστική και ποιοτική, ούτως ώστε να συνιστά προέκταση και συνέχεια του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων. Στο χώρο διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνεπώς, η υπολογιστική τεχνολογία δύναται να αλλάξει το παραδοσιακό μηχανισμό μάθησης επί τα βελτίω^{27,28,29}.

Υπό το πρίσμα αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η υπολογιστική τεχνολογία διευκολύνει τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν τις κριτικές ικανότητες και δεξιότητές τους, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίζουν τις προσλαμβάνουσες μαθησιακές πληροφορίες σε προσκτηθείσες γνώσεις³⁰. Το διακύβευμα της σχολικής αποτυχίας και παραίτησής τους, ως εκ τούτου, δύναται να περισταλεί και να αποφευχθεί εν μέρει διαμέσου της εισαγωγής και χρήσης του υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία. Στον αντίποδα, υφίστανται φωνές που διατείνονται για τους φραγμούς και τα προσκόμματα που θα δημιουργήσει η αξιοποίηση της συγκεκριμένης ψηφιακής τεχνολογίας στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των παιδιών που φέρουν εγγενώς ειδικές εκπαιδευτικές ανεπάρκειες³¹. Καταληκτικά, διακριβώνεται ότι η χρήση και εφαρμογή του υπολογιστή ως συνεπικουρικού γνωστικού εργαλείου στη διδασκαλία των παιδιών αυτών στο Τμήμα Ένταξης, προσδίδει άλλο ενδιαφέρον και νόημα στη διδασκαλία και μάθησή τους μέσω της πολυαισθητηριακής μεθόδου και τεχνικής³².

2.2. Η υιοθέτηση του υπολογιστή ως πιονερίστικου γνωστικού εργαλείου εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Εφεξής, παρατηρείται ότι η υπολογιστική τεχνολογία συνιστά ένα αναπόσπαστα απαραίτητο και συμπληρωματικό ψηφιακό εργαλείο και μέσο της συγκαριννά εξατομικευμένης³³ και διαφοροποιημένης μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών

27 Postman, N. (1999). Τεχνοπώλιο. *Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία* (Κ. Μεταξάς, Μετάφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

28 Gorski, P. (2002). Dismantling the digital divide: A multicultural education framework. *Multicultural Education*, 10(1), pp. 28-30.

29 Παυλίδης, Π. (2008). Η παιδεία ως σκοπός του βίου. Στο Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σ.σ. 238-253). Αθήνα: Ιωνία.

30 Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S. & Kinshuk, B. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology and Society*, 17(4), pp. 133-149.

31 Hammill, D.D., Leigh, J., McNutt, G. & Larsen, S. (1981). A new definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, pp. 336-342.

32 Carmigniani, J. & Furht, B. (2011). Augmented reality: An overview. In B. Furht (Ed.), *Handbook of augmented reality* (pp. 3-46). USA: University Boca Raton Florida.

33 Twining, P. (2010). Educational information technology research methodology: Looking back and moving

με ειδικά εκπαιδευτικά ελλείμματα στο Τμήμα Ένταξης. Πολλές φορές, όμως, δεν καθίσταται κατανοητή –τόσο από τους γονείς όσο και από την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα– η μοναδική προσφορά³⁴ της αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων και ξεχωριστών τεχνικών γνωρισμάτων και ιδιοτήτων του υπολογιστή στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών³⁵. Μολαταύτα, καταδεικνύεται ότι η υποστήριξη αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών/μαθητών διαμέσου του υπολογιστή, δεν αφορά –μόνο– την ανάδειξη και βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και δυνατοτήτων. Τουναντίον, σχετίζεται με μία συστηματική προσέγγιση που κατατείνει στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη, στη διαχείριση, στη χρήση και στην αξιολόγηση των υλικών, τεχνικών και μεθόδων που μετέρχονται σε όλα τα στάδια των διεργασιών της διδασκαλίας και μάθησής τους^{36,37}.

Η ενσωμάτωση και χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών στο Τμήμα Ένταξης από τους ειδικούς παιδαγωγούς, ωστόσο, δεν έχει προχωρήσει με τους ρυθμούς και τη συστηματικότητα που θα ανέμεναν οι σχετικοί με το χώρο³⁸. Σίγουρα η προρρηθείσα αναφορά και πραγματικότητα, οφείλεται στους εξής λόγους: α) η κουλτούρα του δασκαλοκεντρικού^{39,40} ελληνικού σχολείου αντιστέκεται στην αναδόμηση, αναδιαμόρφωση και εμπλουτισμό του διδακτικού περιβάλλοντος και αναλυτικού προγράμματος, με έκβαση, να μην επιτρέπει την απρόσκοπτη εισχώρηση και εφαρμογή οιασδήποτε ρηξικέλευθης και ουσιαστικής τεχνολογικής καινοτομίας⁴¹ στην καθημερινή παιδαγωγικο-εκπαιδευτική λειτουργία του, β) αποδεδειγμένα ακόμη και σήμερα, διακρίβώνεται ότι δεν υφίσταται μία συντεταγμένη εκπαιδευτικά πολιτική στρατηγική και γραμμή εν σχέσει με την υποχρεωτική ενθυλάκωση και χρήση του υπολογιστή στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, γ) πασιφανώς διακρίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) δεν επιθυμούν και δεν νιώθουν έτοιμοι

forward. In A. McDougall, J. Murnane, A. Jones & N. Reynolds (Eds.), *Researching IT in Education: Theory, Practice and Future Directions* (pp. 153-168). London: Routledge.

34 Seels, B.B. & Richey, R.C. (1994). *Instructional technology: The definitions and domains of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

35 ΕΙΤΟ, (2001). *European information Technology observatory 2001, Special report*. Brussels: E.U.

36 Βρασιδάς, Χ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγημένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

37 Φεσάκης, Γ. & Δημητρακοπούλου, Α. (2006). Επισκόπηση του χώρου των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων προγραμματισμού υπολογιστών: τεχνολογικές και παιδαγωγικές προβολές. *Εκπαιδευτικά Θέματα*, 7(3), σ.σ. 279-304.

38 Warr, P. & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91, pp. 311-333.

39 Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), pp. 149-173.

40 Παύλου, Β. & Βρυωνίδης, Μ. (2008). Διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με τις στάσεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»* (σ.σ. 437-444). Λεμεσός, Κύπρος, 25-28 Σεπτεμβρίου 2008.

41 Custer, R.L. (1999). Design and problem solving in technology education. *NASSP Bulletin*, 83(608), pp. 24-33.

και επαρκείς να εισάγουν την υπολογιστική τεχνολογία –ως μία συμπληρωματική καινοφανή μέθοδο– στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς στις διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί έως τώρα, δηλώνουν με εμφατικό τρόπο ότι δεν έχουν λάβει αντίστοιχα προσφυή επιστημονική και διδακτική εκπαίδευση και κατάρτιση, ώστε να μετέλθουν με επιτυχία τον υπολογιστή στην πράξη^{42,43}.

Εντούτοις, αξίζει να τονιστεί ότι η ενθουσίαση του υπολογιστή στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δύναται να μετατραπεί σε ισχυρό πρωτοποριακό εργαλείο, εφόσον ληφθούν σοβαρά υπόψη και αλλαχθούν –επί τα βελτίω– από τους επαΐοντες και ιθύνοντες για την πιστή εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και καινοτομίας, οι εξής κάτωθι γενικές και ειδικές παιδαγωγικές αρχές:

- Η έλλειψη παροχής κινήτρων και επιστημονικών ευκαιριών στους ειδικούς παιδαγωγούς για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων.
- Η δυσχερής έως ακατόρθωτη εφαρμογή της υπολογιστικής τεχνολογίας στα περισσότερα Τμήματα Ένταξης, ελέω παλαιότητας των κτηριακών υποδομών, γεγονός που καθιστά μη λειτουργική την οργάνωση των χώρων τους.
- Η απουσία εξειδικευμένης και στοχευμένης υποστήριξης των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της κρίσιμης εφαρμοστικής περιόδου της συγκεκριμένης καινοτομίας.
- Η αφεαυτού αντίδραση και αντίσταση του συνόλου των παιδαγωγών, σε οιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή/μεταρρύθμιση διαταράσσει την καθεστηκία σχολική ρουτίνα και συνήθειές τους κατά τη διεξαγωγή της μαθησιακής πράξης⁴⁴.
- Η αδυναμία ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις εφαρμογής (σχεδιασμού, εκπόνησης και αξιολόγησης) της μεταρρύθμισης, ένεκα της κεντρικής και συγκεντρωτικής επιβολής της⁴⁵.
- Η ταυτόχρονη σύμπλευση των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας με την εφαρμογή του υπολογιστή, δεν επιτρέπει την ανάδειξη των ευεργετημάτων, πλεονεκτημάτων και ωφελειών που παρέχει η ενσωμάτωση του προκείμενου γνωστικού εργαλείου, ιδιαιτέρως στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες⁴⁶.
- Η εισαγωγή και αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδασκαλία αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών, δεν ακολουθήθηκε και συνδυάστηκε με

42 Watson, D. (2001). Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technologies*, 6(4), pp. 251-266.

43 Unal, S. & Ozturk, I. (2012). Barriers to ITC integration into teachers' classroom practices: Lessons from a case study on social studies teachers in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 18 (7), pp. 939-944. Στο: http://www.etarih.com/DERNEK/yayin/066_i_hakki_ozturk_WASJ.pdf (προσπελάστηκε στις 03/03/2018).

44 Φράγκος, Χ. (1984). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

45 Schroeder, R. (1996). *Possible worlds: The social dynamic of virtual reality technology*. London: Westview Press.

46 Tversky, B., Morrison, J.B. & Bitrancourt, M. (2002). Animation: Can it facilitate?. *International Journal of Human-Computer Studies*, 57(4), pp. 247-262.

αντίστοιχες δομικές, θεμελιώδεις και ριζοσπαστικές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στα διδακτικά λογισμικά και στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξουν σε σχετικά βραχύβιο και σύντομο χρονικό διάστημα ορατές και απτές εκβάσεις^{47,48}.

Υπό την έννοια αυτή, καθίσταται αντιληπτό ότι η αναδιαμόρφωση και βελτιωμένη ενσωμάτωση των προαναφερόμενων εν ενεργεία δεδομένων και επιστημονικών συμπερασμάτων εν σχέσει με την αξιοποίηση του υπολογιστή⁴⁹ στην εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών, δύναται στο εγγύς μέλλον να αλλάξει άρδην τη γενική μαθησιακή εικόνα και κατάστασή τους⁵⁰. Διαπιστωμένα, πλέον, η υπολογιστική τεχνολογία δύναται να οδηγήσει –υπό το καθεστώς ισχύς αυστηρών προϋποθέσεων και συνθηκών– στη σταδιακά σταθερή αναβάθμιση των μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας και υποστήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες⁵¹. Με την υιοθέτηση και χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας στις διεργασίες και διαδικασίες εξέλιξης και μάθησης των παιδιών αυτών, επομένως, επιτυγχάνεται η εξέλιξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων, αναπτύσσεται και ενισχύεται η ικανότητά τους να αναζητούν, να επιλέγουν, να αντιπαραβάλλουν και να μετέρχονται πληροφοριακά μαθησιακά δεδομένα και καλλιεργείται ο κριτικός τους συλλογισμός και αναστοχασμός^{52,53}.

Ο τομέας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με άλλα λόγια, πρέπει να εδράζεται σε ευέλικτα και συγκαιρινά εκπαιδευτικά εργαλεία και πρακτικές, αναφορικά με τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες⁵⁴. Η ένταξη του υπολογιστή στο μαθησιακό περιβάλλον του Τμήματος Ένταξης, συνεπώς, διευκολύνει και ταυτόχρονα επικουρεί ώστε τα παιδιά αυτά να έχουν απρόσκοπτη πρόσβαση σε περισσότερο και μεγαλύτερο όγκο γνωστικών πληροφοριών, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό τις παιδαγωγικο-διδακτικές τους ευκαιρίες και τεχνικές για πολυποίκιλη προσέγγιση και κατανόηση του

47 Vrasidas, C. & McIsaac, M. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, 38(2/3), pp. 127-132.

48 Μπαράκος, Κ. (2008). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ειδικής αγωγής για το ρόλο των ΤΠΕ στην ειδική εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

49 Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

50 Roblyer, M.D. & Edwards, J. (2000). *Integrating educational technology into teaching* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

51 Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2nd ed.). London: Blackwell.

52 Presmeg, N.C. (2006). Research on the visualization in learning and teaching mathematics. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the Psychology of mathematics education. Past, present, future* (pp. 205-236). Rotterdam: Sense Publishers.

53 Ploetzner, R., Lippitsch, S., Galmbacher, M., Heuer, D. & Scherrer, S. (2009). Student's difficulties in learning from dynamic visualizations and how they may be overcome. *Computers in Human Behavior*, 25, pp. 56-65.

54 Lowe, R.K. (2003). Animation and learning: Selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction*, 13(2), pp. 157-176.

περιεχομένου της υπό παράδοσης ύλης. Υπό το πρίσμα αυτό, διαφαίνεται ότι η υπολογιστική τεχνολογία ενισχύει τα νοητικά τους εγχειρήματα και ενεργήματα, προκειμένου να λειτουργήσουν αυτόνομα και αυτενεργά στο Τμήμα Ένταξης^{55,56}.

2.3. Ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στην τελέσφορη αξιοποίηση του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης

Σύμφωνα με την εκτενή και σχοινοτενή έκθεση της BECTA (British Educational Communications and Technology Agency)⁵⁷ οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι δεν έχουν επαρκή χρόνο για να προετοιμάσουν το γνωστικό υλικό τους, ώστε να το χρησιμοποιήσουν με προσφυή τρόπο και επιστημονική μέθοδο –μέσω του υπολογιστή– στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρά ταύτα, αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι συνιστούν τον ακρογωνιαίο λίθο υποστήριξης και εφαρμογής της υπολογιστικής τεχνολογίας ως επικουρικού νοητικού εργαλείου παιδαγωγικο-διδασκτικής υποστήριξης των παιδιών αυτών στο Τμήμα Ένταξης⁵⁸. Η συγκεκριμένη παράμετρος (ειδικοί παιδαγωγοί) διαδραματίζει εμπροσθοβαρή ρόλο στη σωστά και ορθά επιστημονική ενθυλάκωση και χρήση του υπολογιστή στις διαδικασίες της καθημερινής εκπαίδευσής τους⁵⁹.

Υπό το πνεύμα της προρρηθείσας συλλογιστικής, σημειώνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί μεριμνούν για τον ποιοτικό εμπλουτισμό των μαθησιακών εμπειριών και βιωμάτων των παιδιών αυτών⁶⁰, μέσω του προσφυούς επιστημονικά και διδακτικά τρόπου και μορφής αξιοποίησης του υπολογιστή στη διδασκαλία τους, αλλάζοντας και αναδιαμορφώνοντας επί τα βελτίω τα εκπαιδευτικά στάνταρτ (*standards*) του Τμήματος Ένταξης. Η άνωθεν επιστημονική παραδοχή, πιστοποιεί τη σημαντικότητα της ουσιαστικής και ορθολογικά παιδαγωγικής ενσωμάτωσης και χρήσης του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς –ως επικουρικού και συμπληρωματικά γνωστικού εργαλείου– στη διαδικασία εκπαίδευσής των

55 Αλαχιώτης, Ν.Σ. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνη.

56 Αγαπιάδου, Π. & Οικονομίδης, Κ. (2011). Η παιδαγωγική αξιοποίηση του μαθήματος της Πληροφορικής στην Ειδική Αγωγή – Ευαισθητοποίηση των μαθητών χάριν του περιβάλλοντος. Μία διδακτική προσέγγιση για τη διαχείριση των απορριμμάτων – ανακύκλωση. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σ.σ. 1023-1027). Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011.

57 BECTA ICT Research, (2003). *What the research says about barriers to the use ICT in teaching*.

58 Alghazo, E.M. & Naggar-Gaad, E.E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), pp. 94-99.

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

60 Larose, F., Grenon, V., Morin, M. & Hansi, A. (2009). The impact of pre-service field training sessions on the probability of future teachers using ICT in school. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), pp. 289-303.

παιδιών με μαθησιακές αδυναμίες. Με την έννοια αυτή, οι ειδικοί παιδαγωγοί πρέπει να είναι οπωσδήποτε τεχνολογικά ευφάνταστοι και εγγράμματοι, ούτως ώστε να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στα παιδαγωγικο-διδασκτικά τους καθήκοντα και υποχρεώσεις^{61,62,63}.

Κατά συνέπεια, διαπιστώνεται ότι μέσω της εισαγωγής του υπολογιστή στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών αυτών, οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την τεχνολογική δυνατότητα και ευκαιρία να οπτικοποιήσουν τις γνωστικές πληροφορίες και δεδομένα, συμβάλλοντας τοιουτοτρόπως στην ενίσχυση των ικανοτήτων τους για πιο τελέσφορη και ουσιαστική οργάνωση και κατανόηση της δομής της γνώσης⁶⁴. Συν τοις άλλοις, έχει αποδειχθεί ότι η ταυτόχρονη οπτικο-εικονική και λεκτική παρουσίαση και παράδοση των διδασκτικών πληροφοριών και δεδομένων⁶⁵, διευκολύνει την ανάλυση και ερμηνεία τους διαμέσου της κωδικοποίησης και συσχέτισης των δύο διαφορετικών μορφών αναπαράστασής τους (λεκτικής και οπτικο-εικονικής). Εξ ου και θεωρείται επιτακτική και εκ των ων ουκ άνευ υποχρέωση των ειδικών παιδαγωγών, να αξιοποιούν το υπολογιστικό μέσο όχι μόνο ως ένα εργαλείο και φορέα πληροφόρησης των παιδιών που παρακολουθούν στο Τμήμα Ένταξης, αλλά και ως μία επιστημονικο-μεθοδολογική διαδικασία στέρεης οικοδόμησης και κατανόησης της μάθησης⁶⁶.

Άλλωστε, είναι αποδεδειγμένο ότι η πολυμεσική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες, δύναται αφενός να τα διευκολύνει, ώστε να κατανοούν ποικιλόμορφα, ποικιλότροπα και ευκολότερα τις ετερόκλητες γνωστικές πληροφορίες, αφετέρου, τα υποστηρίζει ώστε να ελέγχουν και να ρυθμίζουν περισσότερο ατομικά τη διαδικασία αναζήτησης και πρόσκτησης της γνώσης⁶⁷. Υπό το πρίσμα αυτό, καθίσταται κατανοητό ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να εγκλιβωτίζουν και να χειρίζονται με εμπροσθοβαρή μορφή και στρατηγική τον υπολογιστή στην εκπαίδευση των παιδιών της ομάδας αυτής, επειδή αλλάζει άρδην ο διδασκτικός μετασχηματισμός, ο χάρτης και η δυναμική

61 Schnotz, W. (2003). External and internal representations in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 13, pp. 117-123.

62 Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, σ.σ. 5-19.

63 Μυρογιάννη, Ε. & Μαυροσκουφής, Δ. (2004). *Φιλόλογοι στον υπολογιστή: Δεκαπέντε διδασκτικές προτάσεις και ενενήντα εννιά φύλλα εργασίας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

64 Hartman, H.J. (2002). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice. Neuropsychology and Cognition*, Volume 19 (pp. 17-27). Boston: Kluwer Academic Publisher.

65 Mayer, R.M. (2003). The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13, pp. 125-139.

66 Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13, pp. 227-237.

67 Vizaniaris, S., Chatzikosta, K., Kollias, V. & Papadimitriou, E. (2003). Scaffolding metacognition of the structure of narratives in Greek 6th grade students. In B. Wasson, R. Baggetun, U. Hoppe & S. Ludvigsen (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Computer-Support for Collaborative Learning (CSCL, 2003)*. Bergen, 14-18 June, Norway.

του Τμήματος Ένταξης. Κύριος σκοπός και προτεραιότητα των ειδικών παιδαγωγών, εν ολίγοις, πρέπει να είναι η συχνή πρόσβαση των παιδιών που παρακολουθούν στα Τμήματα Ένταξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις γνωστικές πληροφορίες και δεδομένα μέσω της χρήσης του υπολογιστή, ώστε να προετοιμάζονται προσηκόντως και τελέσφορα προκειμένου να αποκτήσουν τις ανάλογες μαθησιακές δεξιότητες και ικανότητες^{68,69}.

Δεδομένου ότι δε συμματάσχουν συστηματικά όλοι οι εκπαιδευτικοί στο εγχείρημα της εισαγωγής της υπολογιστικής τεχνολογίας στο γενικό σχολείο, στον αντίποδα, παρατηρείται να υφίσταται μία άλλη αντιμετώπιση του συγκεκριμένου μεταρρυθμιστικού ζητήματος απ' τους πιονέρους – ειδικούς παιδαγωγούς, καθότι αντιλαμβάνονται τα ολιστικά οφέλη που παρέχει η τεχνολογία του υπολογιστή στις επιστημονικο-διδασκτικές τους πρακτικές και δράσεις⁷⁰. Η καθημερινή χρήση και αξιοποίηση του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς, εφεξής, θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικο-διδασκτικού τους έργου και ζωής, δίχως να συνεπάγεται ότι το προρρηθέν αξίωμα αντικαθιστά/υποκαθιστά τις συμβατικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας στο Τμήμα Ένταξης⁷¹. Εντούτοις, αξίζει να επισημανθεί ότι παρότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν στη διάθεση του αποθέματος της μεθοδολογικής τους φαρέτρας ένα πολύ ισχυρό γνωστικό εργαλείο⁷², η επιτυχία της θετικής έκβασης της χρήσης του στην εκπαίδευση και αλλαγή της μαθησιακής εικόνας και των σχολικών επιδόσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, εναπόκειται αποκλειστικά και μόνο από τη στάση που θα κρατήσουν/ακολουθήσουν (ειδικοί παιδαγωγοί) απέναντι στην πιστή επιστημονικά τήρηση της εφαρμογής του⁷³.

2.4. Η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας

2.4.1. Γενικός σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη εμπειρική μελέτη και έρευνα, διεξήχθη στη λογική της

68 Windschitl, M. & Sahl, K. (2005). Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: The interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture. *American Educational Research Journal*, 39(1), pp. 165-205.

69 Σοφός, Α. & Kron, F.W. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση Μέσων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

70 Fernández-López, A., Rodríguez-Fórtiz, M.J., Rodríguez-Almendros, M.L. & Martínez-Segura, M.J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61(1), pp. 77-90.

71 Bartels, F. (2002). *Reflections on the RCDS laptop program after three years*. Rye, NY: Rye Country Day School.

72 Beaudry, J.S. (2004). *Use of laptop computers and classroom assessment: Are teachers making the connections? The impact of Maine's one-to-one laptop program on middle school teachers and students research*, Report 4. Maine Education Policy Research Institute, University of Southern Maine Office.

73 Penuel, W.R. (2006). Implementation and effects of one-to-one computing initiatives: A research synthesis. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), pp. 329-348.

ουσιαστικής προσφοράς του υπολογιστή –ως επικουρικού και συμπληρωματικού γνωστικού εργαλείου της συμβατικής μεθόδου διδασκαλίας– στη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βάσει της προρρηθείσας αναφοράς, λαμβάνει χώρα μία εις βάθος πραγμάτευση και διερεύνηση του τρόπου και της μορφής ενσωμάτωσης, χρήσης και αξιοποίησης του προκείμενου ψηφιακού μέσου από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη διαδικασία μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην παρούσα έρευνα, με άλλα λόγια, επιχειρείται η σχοινοτενής ερμηνεία και απόδοση των γνωμών, στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται στα Τμήματα Ένταξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου, εν σχέσει με την ετοιμότητα και την ικανότητά τους να μετέλθουν επιστημονικά και διδακτικά τελέσφορα τον υπολογιστή κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας.

2.4.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Αναλυτικότερα, υπογραμμίζεται ότι με τη συγκεκριμένη επιστημονικο-εμπειρική έρευνα, καθίσταται μία πιο εκτενής και οργανωμένη μεθοδολογικά προσπάθεια προσπέλασης, ανάλυσης και επεξεργασίας του περιεχομένου των παραδοχών και απόψεων μόνο των ειδικών παιδαγωγών, για τη συχνότητα και τη στρατηγική που μετέρχονται τον υπολογιστή κατά την άσκηση του καθημερινού τους έργου στα Τμήματα Ένταξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου. Σημειωτέον ότι στην προκείμενη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι ιδρυμένα και λειτουργούν δεκαεννέα (19) Τμήματα Ένταξης. Οι δεκαέξι (16) εκ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτά είναι ειδικοί παιδαγωγοί (ΠΕ71), μία (1) είναι της γενικής αγωγής με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (ΠΕ70.50) και δύο (2) της γενικής αγωγής (ΠΕ70). Εν προκειμένω, διερευνήθηκαν και πραγματεύτηκαν διεξοδικά και επισταμένα ζητήματα και θέματα που περιστρέφονται γύρω από τους εξής παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς άξονες:

- Κατά πόσο η υπολογιστική τεχνολογία διευκολύνει το μαθησιακό έργο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Τμήμα Ένταξης;
- Ποιες είναι οι ψηφιακές ικανότητες και η εξοικείωση των παιδιών αυτών στη χρήση του υπολογιστή, ώστε να συνιστά ένα συνεπικουρικό εργαλείο ενίσχυσης της σκέψης και των γνωστικών τους ενεργημάτων;
- Με ποιο τρόπο η ουσιαστική αξιοποίηση του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς, δύναται να επηρεάσει θετικά τα καταβαλλόμενα διδακτικά ενεργήματα και τη γνωστική απόδοση των παιδιών με μαθησιακές αδυναμίες;
- Ποιες είναι οι ψηφιακές δεξιότητες των ειδικών παιδαγωγών ώστε να εισάγουν και να αξιοποιήσουν με επιστημονικο-παιδαγωγική μέθοδο τον υπολογιστή ως υποστηρικτικό εργαλείο στο εκπαιδευτικό τους έργο;

- Σε τι βαθμό φρονούν οι ειδικοί παιδαγωγοί ότι η υπολογιστική τεχνολογία συνιστά ένα πραγματικά συμπληρωματικό μεθοδολογικο-διδασκτικό μέσο σχεδιασμού και διεκπεραίωσης των διεργασιών της διδασκαλίας και μάθησης στο Τμήμα Ένταξης;

Με τη συγκεκριμένη επιστημονική έρευνα στην ουσία, επιχειρείται και επιδιώκεται με ένα ενδελεχή και σχολιοτενή τρόπο και μορφή να αναλυθούν, να αποκωδικοποιηθούν και να αποδοθούν εμπειρικά τεκμηριωμένες και ολοκληρωμένες επεξηγημένες στους αναγνώστες όλες οι άνωθεν ερευνητικές υποθέσεις.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της προκείμενης έρευνας αποτελείται από δεκαέξι (16) ειδικούς παιδαγωγούς (ΠΕ71) που το σχολικό έτος 2017-18 διδάσκουν στα δεκαέξι (16) από τα δεκαενέα (19) Τμήματα Ένταξης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου. Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί επιλέχτηκαν με μοναδικά κριτήρια την περαίωση των σπουδών τους στα δύο υπάρχοντα πανεπιστημιακά τμήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του Βόλου και της Θεσσαλονίκης, όπως επίσης και για την πολύχρονη και αέναη εργασία τους αποκλειστικά και μόνο στα Τμήματα Ένταξης. Εκτός των άλλων, πρέπει να αναφερθεί ότι οι δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι γυναίκες και ο ένας (1) άντρας.

3.2. Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Ως μεθοδολογικό εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Με τον τρόπο αυτό, παρέχεται η δυνατότητα στο συνεντευκτή να θέτει/υποβάλλει στους συνεντευξιαζόμενους ερωτήσεις διευκρινιστικού και συμπληρωματικού τύπου⁷⁴, αφού με το συγκεκριμένο εργαλείο έχει εύρος επιστημονικο-εμπειρικής ευελιξίας και αυτενέργειας για να αλλάζει τη μορφή, τον τρόπο και τη σειρά τους, κάθε φορά που το κρίνει απαραίτητο ελέω των επικρατούσων ερευνητικών συνθηκών και καταστάσεων. Οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν το περιθώριο απ' τη μεριά τους με αυτή τη μέθοδο έρευνας, αφενός να διατυπώνουν και να εκφράζουν τις σκέψεις και ιδέες τους ελεύθερα, αφετέρου, δεν οδηγούνται σε καθοδηγούμενες απαντήσεις μέσω νοητικών φραγμών και υποδείξεων, αφού δεν υφίστανται προκαθορισμένες ερωτήσεις⁷⁵.

Υπό το φως της άνωθεν λογικής, ετέθησαν –μόνο– στους ειδικούς

74 Schostak, J. (2006). *Interviewing and representation in qualitative research*. Buckingham: Open University Press.

75 Briggs, C. (2002). Interviewing, power/knowledge, and social inequality. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context and method*. Thousand, Oaks: Sage.

παιδαγωγούς (ΠΕ71) που εργάζονται στα Τμήματα Ένταξης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου διάφορα ερωτήματα που αφορούν το αντικείμενο έρευνας όπως: α) ποιοι είναι οι λόγοι υιοθέτησης και χρήσης του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης κατά την άποψή τους; β) με ποιο μεθοδολογικά τρόπο, μορφή και στρατηγική πρέπει να αξιοποιούν τον υπολογιστή στη διδασκαλία και μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; γ) ποια φρονούν ότι είναι η αποτελεσματικότητα εισαγωγής του υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία σε αντιδιαστολή με τη συμβατική μέθοδο εκπαίδευσης των παιδιών αυτών; δ) ποιες είναι οι παράμετροι και φραγμοί που κατά τη γνώμη τους επηρεάζουν την ενθουσία του υπολογιστή στην εν γένει λειτουργία του Τμήματος Ένταξης; ε) πόσο τεχνολογικο-υπολογιστικά καταρτισμένο και έτοιμο θεωρούν τον εαυτό τους, ώστε να αξιοποιήσουν τον υπολογιστή στο έπακρο ως επικουρικό γνωστικό εργαλείο στο Τμήμα Ένταξης; στ) ποια είναι η άποψή τους για το πώς η υπολογιστική τεχνολογία διευκολύνει και ενισχύει το καθημερινό παιδαγωγικο-διδασκτικό τους έργο και πρακτική στο Τμήμα Ένταξης.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Το καταγεγραμμένο υλικό που αντλήθηκε από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων ειδικών παιδαγωγών στην προκείμενη έρευνα επεξεργάστηκε, αποκωδικοποιήθηκε και ερμηνεύτηκε με την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου. Με τη χρήση της μεθόδου ανάλυσης του περιεχομένου, επιχειρείται η όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη εξαγωγή τεκμηριωμένα ελεγχόμενων αξιωμάτων και συμπερασμάτων, εν σχέσει με τη φιλοτέχνηση και αναπαραγωγή νέας γνώσης, η οποία προκύπτει από τη συστηματικά και αντικειμενικά επιστημονική αποκωδικοποίηση του πασιδήλου νοήματος των παραδοχών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων των ειδικών παιδαγωγών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας^{76,77}.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Κατόπιν ενδελεχούς, σχολιοτενούς και επισταμένης επεξεργασίας, ανάλυσης και αποκωδικοποίησης των συλλεγόμενων εμπειρικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις των ειδικών παιδαγωγών που έλαβαν μέρος στην προκείμενη έρευνα, καταδεικνύεται ότι διαφέρει η οπτική και αντίληψή τους εν σχέσει με τον τρόπο και τη μορφή τελέσφορης αξιοποίησης του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης κατά τη διάρκεια διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

76 Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

77 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.

4.1. Αντιλήψεις και απόψεις ειδικών παιδαγωγών για τους λόγους ενσωμάτωσης του υπολογιστή στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο Τμήμα Ένταξης

Οι περισσότεροι εκ των ειδικών παιδαγωγών συμφωνούν ότι ο υπολογιστής λειτουργεί ως ένα διαμεσολαβητικό γνωστικό εργαλείο ενεργοποίησης των παιδιών με μαθησιακές αδυναμίες, ώστε να αποκτήσουν κίνητρα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη. Συνεπώς, φρονούν ότι η ενθυλάκωση του υπολογιστή ως επικουρικού νοητικού μέσου της συμβατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών αυτών, καθιστά πιο εύκολη την παιδαγωγικο-διδακτική εμπλοκή τους στις διεργασίες της και, συνάμα, ενισχύει τα καταβαλλόμενα μαθησιακά ενεργήματά τους για καλύτερη και ουσιαστικότερη οικοδόμηση και κατάκτηση της γνώσης.

«Διαμέσου της χρήσης του υπολογιστή συμμετέχουν πιο εύκολα στις μαθησιακές δραστηριότητες».

«Αποκτούν ουσιαστικά κίνητρα, ειδικά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να εμπλακούν ενεργά στη διδασκαλία».

«Πολλά από τα παιδιά αυτά, συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μόνο με το δέλεαρ ενασχόλησής τους με τον υπολογιστή κατά τη διάρκεια που βρίσκονται στο Τμήμα Ένταξης».

«Είναι το μοναδικό τεχνολογικό εργαλείο που προσαρμόζεται στις ανάγκες και αδυναμίες των παιδιών αυτών».

«Αποτελεί ένα ισχυρό και εναλλακτικό επικουρικό διδακτικό εργαλείο για εμάς τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εντάσσουμε αυτούς τους μαθητές με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα στη μαθησιακή πράξη».

4.2. Αντιλήψεις και απόψεις ειδικών παιδαγωγών για τη μέθοδο αξιοποίησης του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης

Οι ειδικοί παιδαγωγοί που αποτέλεσαν το περιορισμένο δείγμα (ελέω πραγματικότητας, καθότι όπως είναι γνωστό υφίστανται ελάχιστα Τμήματα Ένταξης υπό λειτουργία τόσο στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα οποία προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί –που δεν είναι ειδικοί παιδαγωγοί (ΠΕ71)– και, ως εκ τούτου, δεν έχουν περαιώσει τις σπουδές τους στα μοναδικά δύο (2) πανεπιστημιακά τμήματα που υφίστανται αυτήν τη στιγμή στην Ελλάδα του Βόλου και της

Θεσσαλονίκης) του συγκεκριμένου ερευνητικού πονήματος, έχουν επίγνωση της δυναμικής της υπολογιστικής τεχνολογίας, ειδικά στην εκπαίδευση των παιδιών της ομάδας αυτής. Παρ' όλα αυτά, φρονούν ότι είναι εξαιρετικά δυσχερές, επίπονο, ακατόρθωτο και ανέφικτο για τους περισσότερους εξ αυτών, να τη μετέλθουν με επιστημονικο-μεθοδολογική μορφή και τρόπο ελέω συγκεκριμένης εξειδίκευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Κατά κάποιο τρόπο, ομολογούν –εμμέσως πλην σαφώς– ότι δεν έχουν τις ανάλογες ψηφιακές δεξιότητες και γνώσεις να εγκιβωτίσουν με επιστημονικά διδακτική μέθοδο και στρατηγική τον υπολογιστή ως επικουρικό γνωστικό εργαλείο στη διαδικασία μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

«Προσωπικά δεν είμαι προετοιμασμένη να εντάξω με επιστημονικό τρόπο τον υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία στο Τμήμα Ένταξης».

«Επιλέγω πολύ προσεκτικά κάποια εκπαιδευτικά λογισμικά για να στηρίζω τα παιδιά αυτά στη διδασκαλία, αλλά δεν υπάρχει η γνώση και ο χρόνος να τα χρησιμοποιήσω με τον τρόπο που επιθυμώ εγώ».

«Θα ήταν ψέμα αν σας έλεγα ότι χρησιμοποιώ τον υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης με συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο ύστερα από προετοιμασία, γιατί πολύ απλά δεν έχω αυτήν την ικανότητα».

«Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου διδάχτηκα το SPSS ένα λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων, που δεν έχει καμία σχέση με την επιστημονική και διδακτική χρήση του υπολογιστή στην εργασία μας».

«Απαιτεί από την πλευρά μας επιστημονική γνώση την οποία δεν διαθέτουμε, γιατί κατά τη διάρκεια των σπουδών μας δε μάθαμε πως θα χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή με διδακτικό τρόπο».

4.3. Αντιλήψεις και απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την τελέσφορη χρήση του υπολογιστή στη μαθησιακή πράξη σε αντιδιαστολή με τη συμβατική μορφή διδασκαλίας

Κατά γενική ομολογία, οι ειδικοί παιδαγωγοί παραδέχονται ότι η σωστή εισαγωγή του υπολογιστή στη διδασκαλία και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλάζει και μετασχηματίζει πολύπτυχα τη δομή της μαθησιακής διαδικασίας, με συνέπεια, να υφίσταται ορατή ανάπτυξη και βελτίωση, έστω και ελάχιστα προς το θετικό των γνωστικών επιδόσεών τους. Η προρρηθείσα διδακτική συνθήκη τεκταίνεται επειδή παύει να υφίσταται, πλέον, η μονόδρομη και η μονοκάναλι σχέση μεταξύ του πομπού (δασκάλου) και

μυθριδατικού δέκτη (μαθητή) που ισχύει στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Όπερ μεθερμηνευόμενο, διαφαίνεται ότι η ορθολογική υιοθέτηση του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς ως συμπληρωματικού νοητικού μέσου οργάνωσης και τέλεσης των διεργασιών μάθησης των παιδιών αυτών^{78,79,80}, αναδιαμορφώνει και αναδιατάσσει προς το καλύτερο την κλασική μορφή καθοδήγησής τους, αφού δύνανται να προσεγγίζουν και να επεξεργάζονται ποικιλοτρόπως την υπό παράδοση γνωστική ύλη.

«Θεωρώ ότι είναι το πιο αποτελεσματικό βοηθητικό μέσο διδασκαλίας αυτών των παιδιών».

«Πολύ σημαντικό εργαλείο για μένα, γιατί οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν καλύτερα αυτό που διδάσκονται μέσω της εικόνας και, επίσης, να εστιάζουν την προσοχή τους στα διδακτικά αντικείμενα, κάτι που δε μπορώ να επιτύχω με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας».

«Για εμένα είναι ο υπολογιστής το πιο σημαντικό μέσο στο Τμήμα Ένταξης, γιατί τις περισσότερες φορές πειθώ με τη χρήση του τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά και αποτελεσματικά στη διδασκαλία».

«Με την κλασική μορφή βλέπω ότι βαριούνται και δυσανασχετούν, ενώ με τον υπολογιστή είναι πάντα σε εγρήγορση και δε γκρινιάζουν».

«Στην ουσία αποτελεί ένα μέσο κινητοποίησης των παιδιών αυτών στο Τμήμα Ένταξης, ώστε να συμμετάσχουν με όρεξη στην παραδοσιακή διδασκαλία».

4.4. Αντιλήψεις και απόψεις ειδικών παιδαγωγών για τους φραγμούς που προκαλούν δυσχέρειες ενθουλάκωσης του υπολογιστή στη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης

Βασικός παράγοντας αδυναμίας ένταξης του υπολογιστή σε σταθερή βάση στο διδασκαλία και μάθηση των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας, είναι οι ελάχιστες έως μηδαμινές ψηφιακές γνώσεις που διαθέτουν όσον αφορά την τελέσφορα επιστημονική χρήση του. Αξιοπρόσεχτο, ωστόσο, είναι το γεγονός

78 Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

79 Σχορετσανίτου, Π. & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* Τόμος II (σ.σ. 617-624). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

80 Χατζηδήμου Δ. & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη. Εκπαιδευτικές – διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.

ότι παρότι τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν να μετέρχονται από πολύ μικρή ηλικία τα τεχνολογικά Μέσα με σχετική άνεση και ευχέρεια, δε δύνανται στην πραγματικότητα να αξιοποιήσουν τον υπολογιστή στη διδακτική πράξη με αμιγώς μεθοδολογική μορφή, παρά μόνο για την ψυχαγωγία και ευχαρίστησή τους. Οι μαθητές που παρακολουθούν στο Τμήμα Ένταξης, επομένως, δυσχεραίνονται να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή υπό τη λογική και το πνεύμα του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της μελέτης και της εκπόνησης των γνωστικών τους δραστηριοτήτων και υποχρεώσεων.

«Τα παιδιά αποζητούν την ενασχόλησή τους με τον υπολογιστή στη λογική του παιχνιδιού και όχι του διδακτικού εργαλείου».

«Το να ζητήσουμε από τα παιδιά με μαθησιακές αδυναμίες να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή για διδακτικούς σκοπούς, φαντάζει γι' αυτά εμπόδιο».

«Η χρήση του υπολογιστή απαιτεί από τα συγκεκριμένα παιδιά ψηφιακές γνώσεις και εμπειρίες που δεν τις έχουμε ούτε εμείς».

«Από την εμπειρία μου στο Τμήμα Ένταξης, βλέπω ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θέλουν να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή ως παιχνίδι και όχι διδακτικά».

«Προφανώς αποφεύγουν να ασχοληθούν με τον υπολογιστή όταν τους ζητάς να το χρησιμοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο και μέθοδο».

4.5. Αντιλήψεις και απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την επιστημονική τους κατάρτιση ώστε να μετέρχονται τελέσφορα τον υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης

Όσον αφορά την επιστημονική τους κατάρτιση και επάρκεια σχετικά με τη δυνατότητα και ετοιμότητά τους να εισάγουν τον υπολογιστή με ουσιαστικά τελέσφορο τρόπο και μορφή στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσχέρειες, παραδέχονται ότι δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση και εξειδίκευση για τη διδακτική εφαρμογή των νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Γενικότερα, καταδεικνύεται μέσα από την αποκωδικοποίηση του περιεχομένου των συνεντεύξεών τους ότι έχουν περίσταλτες ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες για την υπολογιστική διδακτική, παρότι οι στάσεις τους απέναντι στην εισχώρηση του υπολογιστή ως επικουρικού γνωστικού εργαλείου στο Τμήμα Ένταξης είναι θετικές. Εν ολίγοις, αναφέρουν ότι είναι ελλιπείς οι ψηφιακές τους γνώσεις, δεν υφίσταται η εξοικειώσή τους με τη διδακτική χρήση του υπολογιστή και είναι ανύπαρκτη η στοχευμένη και

προσφυής επιμόρφωσή τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο από τη μεριά των επαϊόντων που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές. Συνεπώς, δε νοιώθουν επιστημονικά δυνατοί, ικανοί και άρτιοι, ώστε να αξιοποιούν εμπροσθοβαρώς το συγκεκριμένο εργαλείο και μέσο στη καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και πρακτική.

«Εγώ δεν έμαθα τίποτα στο πανεπιστήμιο για τη διδακτική χρήση του υπολογιστή... μόνη μου ψάχνω γιατί μου αρέσει το αντικείμενο».

«Τα ελάχιστα μαθήματα που κάναμε στο πανεπιστήμιο για την πληροφορική, δεν είχαν καμία σχέση με το σωστό τρόπο χρήσης του υπολογιστή στη διδασκαλία».

«Εκτός του ότι δε διδάχτηκα τίποτα σχετικό με την εφαρμογή του υπολογιστή στις πανεπιστημιακές μου σπουδές...θέλει πολύ αρτιότητα και χρόνο για να το χρησιμοποιήσω στη μάθηση των παιδιών αυτών στο Τμήμα Ένταξης».

«Δεν έχω πάρει καμία γνώση κατά τη διάρκεια των σπουδών μου για να χρησιμοποιώ τον υπολογιστή με μεθοδολογικό τρόπο...γι' αυτό προτιμώ να μην πειραματίζομαι με τα παιδιά και να νομίζουν ότι είναι κάποιο παιχνίδι».

«Το μόνο που έμαθα στο πανεπιστήμιο είναι να χρησιμοποιώ τον υπολογιστή με διερευνητικό τρόπο, δηλαδή να ψάχνω πιο μεθοδικά πληροφορίες στο διαδίκτυο».

4.6. Αντιλήψεις και απόψεις ειδικών παιδαγωγών για το πώς ο υπολογιστής διευκολύνει και ενισχύει το διδακτικό τους έργο στο Τμήμα Ένταξης

Συλλήβδην οι ειδικοί παιδαγωγοί που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, επισημαίνουν ότι η ενσωμάτωση και χρήση του υπολογιστή ως επικουρικού και συμπληρωματικού εργαλείου της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας, ιδιαιτέρως των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει να προσφέρει μόνο οφέλη σε αυτά. Εν προκειμένω, διατείνονται ότι μέσω της πολυαισθητηριακής λειτουργίας του υπολογιστή, τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν και καλλιεργούν επί τα βελτίω τις γνωστικές, συναισθηματικές, επικοινωνιακές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητές τους και, επίσης, ενισχύουν τη μαθησιακή τους δυνατότητα και ετοιμότητα στο να προσεγγίζουν πιο εύκολα και να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων. Συν τοις άλλοις, φρονούν ότι οι περισσότεροι εκ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν στο Τμήμα Ένταξης, αποκτούν μέσα από τη συστηματική χρήση του υπολογιστή μία πιο ευρεία γνωστική

αυτονομία, προκειμένου να αυτενεργούν και να ανταπεξέρχονται επιτυχώς μόνοι τους στις ανατιθέμενες διδακτικές δραστηριότητες και υποχρεώσεις. Καταληκτικά, τονίζουν μετ' επιτάσεως ότι η οριοθετημένη και καθορισμένη από αυτούς (ειδικούς παιδαγωγούς) ενασχόληση των παιδιών αυτών με τον υπολογιστή, οξύνει την περιέργειά τους, ενεργοποιεί τα κίνητρά τους για μάθηση και επηρεάζει έστω και κατά τι θετικά τη γνωστική τους απόδοση.

«Με τη χρησιμοποίησή του δίνουμε κίνητρα, ειδικά σε αυτά τα παιδιά».

«Πολλοί από τους μαθητές μου αποζητούν την ενασχόλησή τους με τον υπολογιστή, αλλιώς δε συμμετέχουν στο μάθημα».

«Έχω τη δυνατότητα με τη χρήση του υπολογιστή, να τους πείσω πιο εύκολα να συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες, ειδικά αυτούς που είναι απογοητευμένοι από τη μαθησιακή τους εικόνα και απόδοση».

«Έστω και ως παιχνίδι ο υπολογιστής, δίνει κίνητρα σε αυτά τα παιδιά για να συμμετέχουν με λίγη περισσότερη προσοχή στο μάθημα».

«Για εμένα προσωπικά αποτελεί ένα μέσο κινητοποίησης των παιδιών, ώστε να συμμετέχουν στις διεργασίες της παραδοσιακής διδασκαλίας».

5. Περιορισμοί της έρευνας

Σίγουρα τα συμπεράσματα της έρευνας έχουν περίσταλη ισχύ, ένεκα της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε και του ευάριθμου δείγματος των συμμετεχόντων σε αυτήν. Παρά ταύτα, υπογραμμίζεται ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας θεωρούνται οι πιο προσφυσείς για την εφαρμογή τους σε πολύ μικρά δείγματα, επειδή η συναγωγή των ευρημάτων τους δεν δύναται να γενικευθεί σε όλο τον πληθυσμό. Υπό το πνεύμα αυτό, αναγνωρίζεται ότι αφενός μέσω της χρήσης της ποιοτικής μεθόδου έχει τη δυνατότητα ο ερευνητής να συνάγει πρωτογενείς διαπιστώσεις και συμπεράσματα που εδράζονται στην εις βάθος μελέτη και διερεύνηση του αντικειμένου του, αφετέρου, βρίσκεται σε μειονεκτική θέση, εφόσον η ερμηνεία των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων/ερωτώμενων υποκειμένων εναπόκειται αποκλειστικά και μόνο στη δική του κρίση. Κατά συνέπεια, ενέχει ο κίνδυνος μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, να αναλυθεί και να αποδοθεί με ανακριβή και παραπλανητικό τρόπο και μορφή στους αναγνώστες το περιεχόμενο των σκέψεων, αντιλήψεων και απόψεων των συνεντευξιαζόμενων ειδικών παιδαγωγών.

6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί (ΠΕ71) των Τμημάτων Ένταξης που συμμετείχαν ως συνεντευξιαζόμενοι στη συγκεκριμένη επιστημονικο-εμπειρική μελέτη και έρευνα, ισχυρίζονται ότι η αξιοποίηση και εφαρμογή του υπολογιστή στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσχέρειες, αυξάνει την αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους και τους ίδιους (ειδικούς παιδαγωγούς) κατά τη διάρκεια που τεκταίνεται η διδακτική πράξη και μειώνει τα αισθήματα της γνωστικής αποτυχίας που βιώνουν αενάως. Σε γενικές γραμμές, εντούτοις, συμφωνούν ότι η υιοθέτηση του υπολογιστή ως επικουρικού γνωστικού εργαλείου στο Τμήμα Ένταξης, κινητοποιεί τα παιδιά αυτά, αφού η παρουσίαση των υπό παράδοση μαθημάτων καθίσταται πιο ελκυστική γι' αυτά, ενώ ταυτόχρονα έχει την αφεαυτού ιδιότητα ως μέσο να προσαρμόζεται στις εξατομικευμένες ανάγκες και αδυναμίες τους.

Μολαταύτα, σημειώνουν ότι θα ήταν ψέμα και ουτοπία να υποστηρίξουν ότι μετέρχονται σε καθημερινή βάση και τελέσφορα τον υπολογιστή στη διδασκαλία των παιδιών αυτών, καθότι ορθώνονται ανυπέβλητα προσκόμματα στο έργο τους, όπως είναι οι υφιστάμενες ψηφιακές δεξιότητες, ιδιαιτέρως των μαθητών της ομάδας αυτής, η ανύπαρκτη επιστημονική γνώση τους εν σχέσει με την παιδαγωγικο-διδακτική εφαρμογή του υπολογιστή στην πράξη και η έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου ώστε να τον αξιοποιήσουν απρόσκοπτα. Αναμφίβολα, θεωρούν ότι αποφεύγουν να ενθυλακώνουν συχνά τον υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή η εξοικειώσή τους και οι ελλιπείς ψηφιακές τους γνώσεις γι' αυτό το νοητικό εργαλείο, συνιστούν σημαντικούς και καθοριστικούς σε διδακτική αξία παράγοντες χρήσης του. Παρά ταύτα, αναφέρουν ότι σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις, τα εκπαιδευτικά λογισμικά του υπολογιστή δύνανται να λειτουργήσουν ως υποκατάστατα εξάσκησης για τους μαθητές αυτούς, αντί των κλασικών δραστηριοτήτων/εργασιών που τους ανατίθενται για μελέτη στο Τμήμα Ένταξης.

Εντούτοις, ομόφωνα όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί υπογραμμίζουν και δηλώνουν ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά λογισμικά και πακέτα που υφίστανται αυτή τη στιγμή για χρήση μέσω του υπολογιστή, είναι παρωχημένα και δεν ενδείκνυται ακόμη και μετά από κάποιες μετατροπές για τη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές αδυναμίες. Διαπιστωμένα, πέραν των άλλων, αναδεικνύουν την επιτακτική και επιβεβλημένη ανάγκη σχεδιασμού και εκπόνησης συγκεκριμένων διδακτικών λογισμικών διαβαθμισμένης δυσκολίας για το Τμήμα Ένταξης, που θα συνάδουν με το γνωστικό και νοητικό επίπεδο των παιδιών/μαθητών αυτών. Μολαταύτα, αναγνωρίζουν ότι δε δύνανται να εδράζουν την εκπαιδευτική πράξη στα λογισμικά, αλλά πρέπει να τα επιλέγουν και να τα μετέρχονται –ορισμένες φορές– ως συμπληρωματικά/συνοδευτικά της

παραδοσιακής διδασκαλίας, κατόπιν ενδεδεγμένους, επισταμένους και σχοινοτενούς ελέγχου, φιλτραρίσματος και αντιδιαστολής με άλλα. Το επιστημονικό εύρημα που ξεχωρίζει, όμως, μέσα από την έρευνα, είναι η αναφορά τους στην προμήθεια φορητών υπολογιστών (*laptops*) και ακουστικών για το κάθε παιδί που παρακολουθεί στο Τμήμα Ένταξης, πρακτική που εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια με επιτυχία στο εξωτερικό, ώστε να έχουν τη δυνατότητα ελέω των εγγενών ελλειμμάτων τους να λειτουργήσουν αυτόνομα, να συγκεντρωθούν, να μελετήσουν και να αφομοιώσουν –δίχως περισπασμούς– τη γνωστική ύλη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαπιάδου, Π. & Οικονομίδης, Κ. (2011). Η παιδαγωγική αξιοποίηση του μαθήματος της Πληροφορικής στην Ειδική Αγωγή – Ευαισθητοποίηση των μαθητών χάριν του περιβάλλοντος. Μία διδακτική προσέγγιση για τη διαχείριση των απορριμμάτων – ανακύκλωση. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σ.σ. 1023-1027). Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011.
- Αγγελοπούλου, Δ. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικά λογισμικά για μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή* (σ.σ. 187-214). Αθήνα: Σιδέρης.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σ.σ. 7-19.
- Αλαχιώτης, Ν.Σ. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Βρασιδάς, Χ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Λάμνιαν, Κ., Καμαριανός, Ι. & Ντακούμης, Β. (2006). Κοινωνιολογική διερεύνηση της νέας τεχνολογίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 48, σ.σ. 215-258.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπαράκος, Κ. (2008). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ειδικής αγωγής για το ρόλο των ΤΠΕ στην ειδική εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μυρογιάννη, Ε. & Μαυροσκοφής, Δ. (2004). *Φιλολόγοι στον υπολογιστή: Δεκαπέντε διδακτικές προτάσεις και ενενήντα εννιά φύλλα εργασίας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, σ.σ. 5-19.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199, τεύχος Α', 2 Οκτωβρίου 2008.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2006). Η τεχνολογία στην εκπαίδευση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 48, σ.σ. 139-143.
- Παυλίδης, Π. (2008). Η παιδεία ως σκοπός του βίου. Στο Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σ.σ. 238-253). Αθήνα: Ιωνία.
- Παύλου, Β. & Βρυωνίδης, Μ. (2008). Διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με τις στάσεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»* (σ.σ. 437-444). Λεμεσός, Κύπρος, 25-28 Σεπτεμβρίου 2008.
- Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες, παιδιά-ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες* (Α. Σταματίου, Μετάφ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Postman, N. (1999). *Τεχνοπόλιο. Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία* (Κ. Μεταξάς, Μετάφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Προσαρμογή και Κατανόηση: προτάσεις για μια Νέα Κουλτούρα του Σχολείου. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες* (σ.σ. 53-75). Αθήνα: Gutenberg.
- Σμυρναίος, Α. (2010). *Λατρεία και νέγρωση στην παιδαγωγική της καινοτομίας. Σημειώσεις για μια μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας*. Αθήνα: Εστία.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σοφός, Α. & Kron, F.W. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση Μέσων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σχορετσανίτου, Π. & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Στο Α. Τζιμογιάννης

- (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* Τόμος II (σ.σ. 617-624). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Φεσάκης, Γ. & Δημητρακοπούλου, Α. (2006). Επισκόπηση του χώρου των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων προγραμματισμού υπολογιστών: τεχνολογικές και παιδαγωγικές προβολές. *Εκπαιδευτικά Θέματα*, 7(3), σ.σ. 279-304.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδήμου Δ. & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη. Εκπαιδευτικές – διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χτούρης, Σ. (1997). *Μεταβιομηχανική κοινωνία και η κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Alghazo, E.M. & Naggar-Gaad, E.E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), pp. 94-99.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), pp. 1-17.
- Angus, L., Snyder, I. & Sutherland-Smith, W. (2004). ICT and educational (dis)advantage: families, computers and contemporary social and educational inequalities. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), pp. 3-18.
- Avramidis, E. & Norwick, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17(2), pp. 129-147.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S. & Kinshuk, B. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology and Society*, 17(4), pp. 133-149.
- Bartels, F. (2002). *Reflections on the RCDS laptop program after three years*. Rye, NY: Rye Country Day School.
- Beaudry, J.S. (2004). *Use of laptop computers and classroom assessment: Are teachers making the connections? The impact of Maine's one-to-one laptop program on middle school teachers and students research*, Report 4. Maine Education Policy Research Institute, University of Southern Maine Office.

- BECTA ICT Research, (2003). *What the research says about barriers to the use ICT in teaching*.
- Briggs, C. (2002). Interviewing, power/knowledge, and social inequality. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context and method*. Thousand, Oaks: Sage.
- Carmigniani, J. & Furht, B. (2011). Augmented reality: An overview. In B. Furht (Ed.), *Handbook of augmented reality* (pp. 3-46). USA: University Boca Raton Florida.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Coobs, S. (1995). Designing of self-organized conversational learning environment. *Journal Educational Technology*, 38(3), pp. 17-28.
- Custer, R.L. (1999). Design and problem solving in technology education. *NASSP Bulletin*, 83(608), pp. 24-33.
- EITO, (2001). *European information Technology observatory 2001, Special report*. Brussels: E.U.
- Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M.J., Rodríguez-Almendros, M.L. & Martínez-Segura, M.J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61(1), pp. 77-90.
- Gorski, P. (2002). Dismantling the digital divide: A multicultural education framework. *Multicultural Education*, 10(1), pp. 28-30.
- Hammill, D.D., Leigh, J., McNutt, G. & Larsen, S. (1981). A new definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, pp. 336-342.
- Hammond, M. (2000). Communication within on-line forums: The opportunities, the constrains and the value of a communicative approach. *Computers and Education*, 35, pp. 251-262.
- Hartman, H.J. (2002). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice. Neuropsychology and Cognition*, Volume 19 (pp. 17-27). Boston: Kluwer Academic Publisher.
- HIT Lab, (2002). *Augmented reality and mixed reality*. ARToolKit, Seattle: University of Washington.
- Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), pp. 149-173.
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking* (2nd ed.). N.J.: Prentice-Hall.
- Larose, F., Grenon, V., Morin, M. & Hansi, A. (2009). The impact of pre-service field training sessions on the probability of future teachers using ICT in school. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), pp. 289-303.

- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13, pp. 227-237.
- Lowe, R.K. (2003). Animation and learning: Selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction*, 13(2), pp. 157-176.
- Marzano, R. (1992). *Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, R.M. (2003). The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13, pp. 125-139.
- McCarrick, K. & Xiaoming, Z. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AAE Journal*, 15(1), pp. 73-95.
- McCombs, B. (2000). Assessing the role of educational technology in the teaching and learning process: A learner-centered perspective. *Secretary's conference on educational technology: Measuring the impacts and shaping the future*. Washington, DC.
- Moss, J. (2002). Power and the digital divide. *Ethics and Information Technology*, 4(2), pp. 159-165.
- Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education*, 37, pp. 163-178.
- Penuel, W.R. (2006). Implementation and effects of one-to-one computing initiatives: A research synthesis. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), pp. 329-348.
- Ploetzner, R., Lippitsch, S., Galmbacher, M., Heuer, D. & Scherrer, S. (2009). Student's difficulties in learning from dynamic visualizations and how they may be overcome. *Computers in Human Behavior*, 25, pp. 56-65.
- Presmeg, N.C. (2006). Research on the visualization in learning and teaching mathematics. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the Psychology of mathematics education. Past, present, future* (pp. 205-236). Rotterdam: Sense Publishers.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Roblyer, M.D. & Edwards, J. (2000). *Integrating educational technology into teaching* (2 ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Schnotz, W. (2003). External and internal representations in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 13, pp. 117-123.
- Schostak, J. (2006). *Interviewing and representation in qualitative research*. Buckingham: Open University Press.

- Schroeder, R. (1996). *Possible worlds: The social dynamic of virtual reality technology*. London: Westview Press.
- Seels, B.B. & Richey, R.C. (1994). *Instructional technology: The definitions and domains of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Semenov, A. (2005). *Information and Communication Technologies in Schools. A handbook for teachers. OR How ICT can create New, Open Learning Environments*. Paris: UNESCO.
- Siegler, R. & Araya, R. (2005). A computational model of conscious and unconscious strategy discovery. *Advances in Child Development and Behavior*, 33, pp. 1-42.
- Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2004). The prospect of integrating ICT into the education of young children: the views of Greek early childhood teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(1), pp. 29-45.
- Tversky, B., Morrison, J.B. & Buttracourt, M. (2002). Animation: Can it facilitate?. *International Journal of Human-Computer Studies*, 57(4), pp. 247-262.
- Twining, P. (2010). Educational information technology research methodology: Looking back and moving forward. In A. McDougall, J. Murnane, A. Jones & N. Reynolds (Eds.), *Researching IT in Education: Theory, Practice and Future Directions* (pp. 153-168). London: Routledge.
- Vizaniaris, S., Chatzikosta, K., Kollias, V. & Papadimitriou, E. (2003). Scaffolded metacognition of the structure of narratives in Greek 6th grade students. In B. Wasson, R. Baggetun, U. Hoppe & S. Ludvigsen (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Computer-Support for Collaborative Learning (CSCL, 2003)*. Bergen, 14-18 June, Norway.
- Vrasidas, C. & McIsaac, M. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, 38(2/3), pp. 127-132.
- Warr, P. & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91, pp. 311-333.
- Watson, D. (2001). Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technologies*, 6(4), pp. 251-266.
- Windschitl, M. & Sahl, K. (2005). Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: The interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture. *American Educational Research Journal*, 39(1), pp. 165-205.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2nd ed.). London: Blackwell.

Ιστοσελίδες

- Mavrou, K., Lewis, A., & Douglas, G. (2010). Researching computer-based collaborative learning in inclusive classrooms in Cyprus: The role of the computer in pupils' interaction. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), pp. 486-501. Στο: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2009.00960.x/epdf> (προσπελάστηκε στις 03/03/2018).
- Unal, S. & Ozturk, I. (2012). Barriers to ITC integration into teachers' classroom practices: Lessons from a case study on social studies teachers in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 18 (7), pp. 939-944. Στο: http://www.etarih.com/DERNEK/yayin/066_i_hakki_ozturk_WASJ.pdf (προσπελάστηκε στις 03/03/2018).
- Williams, P., Jamali H.R. & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tell us. *Aslib Proceedings*, 58(4), pp. 330-345. Στο: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/000125306106877004> (προσπελάστηκε στις 03/03/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Νοβάκος Ιωάννης Ν.** είναι ειδικός παιδαγωγός και Προϊστάμενος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λασιθίου. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, πτυχίου κοινωνιολογίας και διδασκαλείου ειδικής αγωγής, όλα αποκτημένα από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τέλος, είναι συγγραφέας τριών επιστημονικών συγγραμμάτων, με τίτλους «**Επισκόπηση της Συμμετοχικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**» εκδόσεων «Θερμαϊκός-Ιανός», «**Διοίκηση Οργανισμών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) διαμέσου της χαρισματικής ηγεσίας**» εκδόσεων «Ζυγός» και «**Η συμβολή της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσχέρειες**» εκδόσεων «Ζυγός». Στοιχεία Επικοινωνίας: novakos@sch.gr.

Παπαζαφειροπούλου Γεωργία Ρήγα Ασημίνα

Προτεινόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Σύνδρομο Asperger

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας αποτελεί η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και πιο συγκεκριμένα, του συνδρόμου Asperger. Για το σκοπό αυτό παρουσιάζεται το προφίλ ενός μαθητή με Asperger, εστιάζοντας σε μία εκ των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Για την άμβλυνση αυτής επιλέχθηκαν δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, η αποτελεσματικότητα των οποίων βασίζεται σε προηγούμενες έρευνες. Στόχος, λοιπόν, είναι η παρουσίαση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων που αποδεδειγμένα συμβάλλουν στην ομαλή και αρμονική ένταξη του παιδιού σε όλα τα πλαίσια που κινείται, περιορίζοντας τις δυσκολίες του και βοηθώντας το παράλληλα να αναπτύξει νέες δεξιότητες. Τέλος, μέσα από την εκπαιδευτική αυτή πρόταση, όλοι οι ενδιαφερόμενοι ενημερώνονται για το Σύνδρομο Asperger και τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, παρέχοντας τους μάλιστα και συγκεκριμένα παραδείγματα.

Λέξεις κλειδιά: διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, Σύνδρομο Asperger, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Recommended educational approaches for Primary Education students with Asperger Syndrome

Abstract

This project was conducted in order to determine the term of the Diffuse Developmental Disorders and to focus on one special category of them, that being Asperger. All the above mentioned will be more comprehensible through the analysis of one pupils profile and the presentation of their characteristics, concentrating and insisting on one of the difficulties they encounter. With a view of tackling it, two educational approaches were opted, the effectiveness of which is based on previous surveys. So, the goal is the presentation of contemporary methods which evidently contribute to the children's normal and harmonic accession in all aspects of their life (school, home, society) , thus ameliorating and mitigating their negative characteristics and at the same time helping them to develop new skills. When all is said and done, through the above mentioned project all people who are interested in it will be able to acquire some fundamental knowledge with regard to the Asperger Syndrom.

Key words: diffuse developmental disorders, Asperger Syndrom, educational approaches.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία ορίζονται και κατηγοριοποιούνται οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές καθώς και τα καθολικά χαρακτηριστικά που ένα άτομο με σύνδρομο Asperger ενδέχεται να παρουσιάζει. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, την επιθετική συμπεριφορά και τις εκρήξεις θυμού. Στη συνέχεια αναλύονται δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι Κοινωνικές Ιστορίες και η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, με τις οποίες επιδιώκουμε να βελτιώσουμε την εικόνα του παιδιού και την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο και σε όλα τα πλαίσια που αυτό κινείται.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Με τον όρο «διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές» εννοούμε τις δυσκολίες που εντοπίζονται τόσο στην κοινωνική αλληλεπίδραση όσο και στην επικοινωνία ενός ατόμου με τους γύρω του¹. Ονομάζονται διάχυτες ακριβώς γιατί επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και τη συμπεριφορά

1 Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής, (β' έκδοση).σ.σ. 104-111.

του ατόμου και γενικότερα την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Η ηλικία, το στάδιο ανάπτυξης του ατόμου, η σοβαρότητα της κατάστασής του, επιπλέον ιατρικά προβλήματα, που ενδέχεται να παρουσιάζει, αλλά και οι παράγοντες του περιβάλλοντός του σίγουρα προσδίδουν διαφορετικά συμπτώματα από το ένα άτομο στο άλλο².

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές χωρίζονται σε πέντε υποτύπους: αυτιστική διαταραχή, κατά την οποία τα άτομα παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία αλλά και στη συμπεριφορά τους, σύνδρομο Asperger, αποτελεί μια ήπια μορφή αυτισμού στην οποία τα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα στους κοινωνικούς τομείς και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, σύνδρομο Rett, μια νευρολογική διαταραχή που εμφανίζεται κατά τη βρεφική ηλικία στα κορίτσια. Χαρακτηριστικό αυτής είναι η επιβράδυνση της ανάπτυξης του εγκεφάλου, η σταδιακή αστάθεια στον βηματισμό καθώς και πιθανές επιληπτικές κρίσεις. Στη συνέχεια ακολουθεί η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από τα ίδια σχεδόν συμπτώματα με τον αυτισμό όμως δεν εκδηλώνεται πριν τα 2 έτη. Τέλος, η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή – μη προσδιοριζόμενη αλλιώς αναφέρεται σε παιδιά που εμφανίζουν ορισμένα από τα ελλείμματα της αυτιστικής διαταραχής.³

Το σύνδρομο Asperger συνιστά μία ελαφριάς μορφής αυτισμού, η οποία οφείλεται σε νευροβιολογικά αίτια ωστόσο επιτρέπει στο άτομο να έχει υψηλή λειτουργικότητα. Συναντάται περισσότερο στα αγόρια από ότι στα κορίτσια σε αναλογία τέσσερα προς ένα. Η διαταραχή αυτή έλαβε το όνομά της από τον ψυχίατρο Hans Asperger, ο οποίος την ονόμασε «αυτιστική ψυχοπάθεια».

Τα χαρακτηριστικά του Asperger είναι παρόμοια με του τυπικού αυτισμού. Εντοπίζονται, δηλαδή, δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση ή περίεργες μορφές συμπεριφοράς. Ωστόσο δεν παρουσιάζονται δυσλειτουργίες σε νοητικό και αναπτυξιακό επίπεδο, αντιθέτως παρατηρείται μεσαίο προς υψηλό επίπεδο ικανοτήτων⁴. Η κοινωνική αλληλεπίδραση παρουσιάζει ελλείμματα. Για παράδειγμα, ενώ, επιθυμούν αρκετά την κοινωνική συναναστροφή, δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες. Επίσης, αδυνατούν να καταλάβουν τη μη λεκτική επικοινωνία (χειρονομίες, στάση σώματος, βλεμματική επικοινωνία) αλλά και τους κανόνες που ακολουθούν τα παιχνίδια ή τους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς. Συμπεριφέρονται συνεπώς με κοινωνικά ακατάλληλο τρόπο, με αποτέλεσμα να μη γίνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους και να είναι κοινωνικά απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι⁵.

2 Peeters, T. (2000). *Αυτισμός: Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

3 Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάτζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009). σ. 254.

4 Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

5 Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία

Αν και δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, παρουσιάζουν ορισμένες δυσκολίες στην επικοινωνία. Έχουν αρκετά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, δύσκολα όμως κατανοούν τα αστεία και τις μεταφορές που κάνουν οι άλλοι. Ο λόγος τους είναι ακριβής, μονότονος και σχολαστικός, ενώ πολλές φορές επινοούν δικές τους λέξεις. Ενώ συμμετέχουν σε μία συζήτηση, τα άτομα με Σύνδρομο Asperger δε γνωρίζουν πότε πρέπει να σταματήσουν το συνομιλητή τους για να πάρουν οι ίδιοι το λόγο αλλά και ούτε πότε εκείνος έχει κουραστεί, με αποτέλεσμα συχνά να μιλούν για πολλή ώρα, για θέματα που ενδιαφέρουν μόνο τους ίδιους⁶.

Μπορεί επίσης να επιμένουν σε συγκεκριμένες ρουτίνες και συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς. Έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα με τα οποία ασχολούνται επαναλαμβανόμενα και με έντονο ζήλο όπως για κάποιο χόμπι ή απασχόληση (π.χ. αυτοκίνητα, υπολογιστές). Δυσκολεύονται, επίσης, να ερμηνεύσουν τα λόγια, τις πράξεις, και τα συναισθήματα των άλλων⁷.

Άλλα χαρακτηριστικά τους είναι ότι παρουσιάζουν κινητική αδεξιότητα κι έχουν δυσκολία στην οργάνωση δραστηριοτήτων. Προτιμούν να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο και προκαθορισμένο πρόγραμμα για να οργανώσουν την ημέρα τους. Οποιοσδήποτε απότομες και απροειδοποίητες αλλαγές στο πρόγραμμα αυτό μπορούν να τους ανησυχίσουν, να τους αγχώσουν και να αντιδράσουν μη φυσιολογικά⁸.

Εκτός από αυτά όμως, ένα ακόμη χαρακτηριστικό τους, είναι η ευαισθησία τους στα αισθητηριακά ερεθίσματα. Οι αισθήσεις τους είναι είτε ιδιαίτερα έντονες (υπερευαισθησία) είτε άτονες (υποευαισθησία). Δυσκολεύονται πολύ να εστιάσουν την προσοχή τους ταυτόχρονα σε διαφορετικού τύπου αισθητηριακές πληροφορίες πχ. ακουστικές, οπτικές, απτικές⁹. Έντονα φώτα, δυνατοί θόρυβοι, έντονες οσμές μπορεί να τους ταραξούν και να τους δημιουργήσουν φόβο, ανασφάλεια ή ακόμα και άγχος. Τέλος, άτομα με τέτοιου είδους αισθητηριακή ευαισθησία δεν αντιλαμβάνονται ακριβώς τη θέση τους στο χώρο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποφύγουν εμπόδια και να κρατούν αποστάσεις από άλλους ανθρώπους ή να εκτελούν λεπτούς χειρισμούς όπως να δένουν τα κορδόνια τους. Για αυτό το λόγο μερικά άτομα με Asperger καταφεύγουν σε επαναλαμβανόμενες κινήσεις που τους βοηθούν, είτε να ρυθμίσουν την ισορροπία και τη στάση του σώματος, είτε να αντιμετωπίσουν το άγχος.

Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Peeters, T. (2000). *Αυτισμός: Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

6 Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Peeters, T. (2000). *Αυτισμός: Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

7 Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009). σ.σ. 257-258.

8 Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

9 Grandin, T. & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

3. Προφίλ Μαθητή με Σύνδρομο Asperger

Ο μαθητής της Τρίτης δημοτικού είναι 8 χρονών και ύστερα από την επίσκεψη του στα ΚΕΔΔΥ διαγνώστηκε με σύνδρομο Asperger. Όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο δεν εμφανίζεται ιδιαίτερη έκπτωση. Η γλωσσική ανάπτυξη που έχει βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο για την ηλικία του και σύμφωνα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Ο λόγος του είναι απότομος και ελλειπτικός ενώ τα γράμματά του είναι δυσανάγνωστα. Παρουσιάζει αρκετά καλή μνήμη, θυμάται γεωγραφικές περιοχές, λέξεις και αριθμούς που έχει διαβάσει αρκετό καιρό πριν και μπορεί να αποστηθίσει πολλά δεδομένα. Κάτι που αντιλήφθηκε τόσο η δασκάλα του όσο και η μητέρα όταν διάβαζαν μαζί τα μαθήματα του σχολείου. Επιπλέον έχει υψηλή φαντασία και δεν είναι λίγες οι φορές που δημιουργεί με το μυαλό του φανταστικές ιστορίες και τις μεταφέρει στο σπίτι.

Ένας άλλος τομέας που ελέγχθηκε είναι η αυτοεξυπηρέτησή του. Εν γένει έχει την ικανότητα να καλύπτει τις προσωπικές του ανάγκες, όπως να ντύνεται μόνος του, να φτιάχνει την τσάντα του, χωρίς τη βοήθεια της μητέρας του και της δασκάλας του. Ωστόσο ορισμένες φορές έχει τόση άρνηση που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις βασικές ανάγκες.

Επιπλέον, σε συναισθηματικό επίπεδο διακρίνονται κάποιες δυσχέρειες. Από την εμφάνιση και την προσωπικότητά του φαίνεται ένα χαρούμενο και ευγενικό παιδί. Γίνεται, όμως, εύκολα αντιληπτό ότι αδυνατεί να εκδηλώσει τα συναισθήματά του και να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων. Δείγμα αυτού αποτελεί το γεγονός ότι συνεχώς αναφέρει πόσο χαρούμενος νοιώθει ακόμα κι όταν του έχει συμβεί κάτι πραγματικά δυσάρεστο. Δυσκολεύεται επίσης «να μπει στη θέση του άλλου», δείχνοντας ενσυναίσθηση. Ο τρόπος διαχείρισής του συναισθήματος, όμως, είναι το σημείο δυσκολίας του. Για παράδειγμα, στην προσπάθειά του να εκφράσει την αγάπη του σε ένα παιδί ή στους γονείς του, προβαίνει σε απότομες και παρορμητικές εκδηλώσεις, όπως το ότι τους αγκαλιάζει τόσο σφιχτά που δεν καταλαβαίνει τη δύναμή του.

Επιπρόσθετα οι κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα καθώς έχει τη διάθεση για να επικοινωνήσει με τους γύρω του όμως η συμπεριφορά του φαίνεται λίγο παράξενη στους άλλους. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να ενταχθεί ομαλά σε διάφορες συζητήσεις διότι επιθυμεί να συζητούν μόνο θέματα που του αρέσουν αλλιώς δείχνει ότι βαριέται και θέλει να αποχωρήσει. Συνέχεια διακόπτει τους συνομιλητές του μέχρι να συζητήσουν κάτι ευχάριστο για αυτόν. Αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι δεν μπορεί να υπακούσει σε κανόνες για αυτό και δυσκολεύεται να ενταχθεί σε ομαδικά παιχνίδια. Δυσκολεύεται να δημιουργήσει μια φιλική σχέση και να τη διατηρήσει. Έχει μεν φίλους με τους οποίους συναναστρέφεται σε καθημερινή βάση, αλλά δεν επιδιώκει την απόκτηση νέων. Από όλα τα παραπάνω συνεπάγεται η δυσκολία στην κοινωνικοποίησή του.

Τέλος, ένας ακόμα άξονας που παρουσιάζει ελλείμματα είναι ο συμπεριφορικός, ο οποίος σχετίζεται με τη στάση του και τη συμπεριφορά του σε απλές καταστάσεις που πρέπει να υπακούσει. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του είναι οι συχνές εκρήξεις θυμού κι επιθετικότητας. Η συμπεριφορά αυτή παρουσιάζόταν κυρίως, όταν ερχόταν η ώρα της γυμναστικής. Το παιδί δεν ήθελε να βγει από την αίθουσα κι αρνιόταν πεισματικά να ακολουθήσει τη γυμνάστρια και τους συμμαθητές του στο προαύλιο. Αυτό συνέβαινε γιατί είχε συνηθίσει να κάθεται στο θρανίο του όλες τις προηγούμενες ώρες της ημέρας. Αποτελούσε λοιπόν γι' αυτόν διατάραξη του προγράμματος που είχε συνηθίσει (μάθημα-διάλειμμα - μάθημα - διάλειμμα) με αποτέλεσμα να εκρήγνυται και να κλωτσάει καρέκλες και θρανία αρνούμενο να βγει έξω από την αίθουσα. Όπως είναι λογικό η συμπεριφορά του αυτή δημιουργούσε προβλήματα με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και η δασκάλα προσπαθούσε μάταια να τον ηρεμήσει. Πράγματι, *«οι κρίσεις θυμού, που μπορεί να συνοδεύονται από δαγκώματα, αυτοτραυματισμό ή επιθετικότητα προς τους άλλους είναι συνηθισμένο σε παιδιά με αυτιστικές διαταραχές. Τα προβλήματα των κρίσεων παρουσιάζονται όταν κάτι παρεμποδίζει τις επαναληπτικές ρουτίνες που αυτά ακολουθούν»*¹⁰

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι στο σχολικό πλαίσιο δεν έχει εφαρμοστεί κάποια εκπαιδευτική προσέγγιση για τη βελτίωση αυτής της συμπεριφοράς. Ωστόσο, θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια δυο μεθόδους που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή της.

4. Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας σε μία από τις δυσκολίες του μαθητή με σύνδρομο Asperger που αναλύθηκε παραπάνω, δηλαδή την επιθετική συμπεριφορά που επιδεικνύει, όταν διαταράσσεται το πρόγραμμά του, θα προταθούν κάποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με σκοπό να βελτιωθεί αυτή την συμπεριφορά και σταδιακά, όσο καθίσταται δυνατό, να εξαλειφθεί.

4.1. Κοινωνικές ιστορίες

*«Τα άτομα που ανήκουν στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνική κατανόηση δηλαδή να σκέφτονται σωστά ανάλογα την κατάσταση, γιατί δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις επιθυμίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των άλλων»*¹¹.

10 Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

11 Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Μεταφρασμένο από Καλομοίρης Γ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η Carol Gray¹² κατασκεύασε τις Κοινωνικές Ιστορίες για να αντιμετωπίσει τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα που εκδηλώνουν τα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα. Πρόκειται για ένα κοινωνικό σενάριο που μελετάει το παιδί με σκοπό να μάθει πως πρέπει να συμπεριφερθεί σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια ή επιθετικότητα. Επειδή το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, κάθε ιστορία πρέπει να είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός¹³.

Η κοινωνική ιστορία παρουσιάζεται στο παιδί με τη μορφή ενός βιβλίου με εξώφυλλο. Σε κάθε σελίδα βρίσκονται μία το πολύ δύο προτάσεις και μια εικόνα αντίστοιχη των όσων έχουν γραφτεί. Συνήθως γράφεται μία πρόταση σε κάθε σελίδα, διότι είναι πιο εύκολο για το παιδί να επικεντρωθεί στο νόημα της καθεμιάς. Εάν υπάρχουν περισσότερες προτάσεις σε μια σελίδα υπάρχει πιθανότητα το παιδί να υπερφορτωθεί από πληροφορίες με αποτέλεσμα να μην τις κατανοήσει.

Η ιστορία περιλαμβάνει τέσσερα είδη προτάσεων: τις περιγραφικές που δίνουν πληροφορίες για το τι κάνουν οι άνθρωποι σε συγκεκριμένες καταστάσεις, τις καθοδηγητικές που παρουσιάζουν την κατάλληλη συμπεριφορική αντίδραση σε μια κατάσταση, τις προτάσεις προοπτικής που περιγράφουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων και τις καταφατικές που δείχνουν στο άτομο στρατηγικές για να θυμάται την ιστορία¹⁴.

Η δημιουργία μιας κοινωνικής ιστορίας είναι πολύ δύσκολη υπόθεση. Για το λόγο αυτό, οι Gray και Gray και Garand¹⁵ πρότειναν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή επιτυχημένων κοινωνικών ιστοριών. Αρχικά, εντοπίζουμε την προβληματική συμπεριφορά που θέλουμε να αλλάξουμε και με τη βοήθεια των γονιών, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την προσωπικότητά του και να αναγνωρίσουμε τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει, προκειμένου να επιλέξουμε την κοινωνική συμπεριφορά που χρήζει βελτίωσης. Έπειτα, συγκεντρώνουμε στοιχεία για μεγάλο χρονικό διάστημα, ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς που θέλουμε να μεταβάλλουμε. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να εκδηλώνεται έπειτα από μία σειρά γεγονότων. Στη συνέχεια, ορίζουμε τις συνθήκες που την προκαλούν, ώστε να αποτελέσουν το στόχο της κοινωνικής ιστορίας.

Οι ιστορίες πρέπει να γράφονται με βάση το επίπεδο κατανόησης του παιδιού και το οικείο λεξιλόγιό του. Το μέγεθος των γραμμάτων είναι καλό

12 Gray C., (1998). *Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*, pp.167-198.

13 Ζωοδόχος Πηγή, (2008). *Αυτισμός*. Ηράκλειο – Κρήτης: Γ. Δετοράκης Α.Ε.Β.Ε.

14 Gray C., (1998). *Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*, pp.167-198.

15 Gray C., (1998). *Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*: Gray, C. & Garand, J. (1983). *Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior*, pp. 1-10.

να τροποποιείται ανάλογα με το παιδί. Ακόμη, πρέπει να γράφονται στο πρώτο πρόσωπο, στο παρόν, για κάτι που συμβαίνει και στο μέλλον, για ένα γεγονός που πρόκειται να συμβεί και θέλουμε να προλάβουμε.

Η Gray¹⁶ προτείνει να χρησιμοποιούμε σκίτσα ή εικόνες, επειδή μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να κατανοήσει καλύτερα την κατάλληλη συμπεριφορά, ιδιαίτερα όταν δεν έχει αναπτυγμένες αναγνωστικές δεξιότητες. Όταν η ιστορία είναι έτοιμη, τη διαβάζουμε στο παιδί και του δείχνουμε την επιθυμητή συμπεριφορά ή το αφήνουμε να τη διαβάσει μόνο του. Στη συνέχεια, το συμβουλευόμαστε να τη μοιραστεί με την οικογένειά του και τους συνομηλίκους του, ώστε να αποκτήσουν όλοι ίδια άποψη για τη σωστή συμπεριφορά σε αντίστοιχες προβληματικές συνθήκες και να το βοηθήσουν να ακολουθήσει το πρόγραμμα.

Για να διαπιστώσουμε αν η ιστορία έχει επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές, πρέπει να συνεχίσουμε την αναλυτική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού. Καλό είναι στην αρχή να διαβάζουμε καθημερινά στο παιδί την ιστορία και να ενισχύουμε την κατάλληλη συμπεριφορά κάθε φορά που εκδηλώνεται από το παιδί. Αν μετά από ένα διάστημα δεν έχει επιτευχθεί η προσδοκώμενη αλλαγή, αναπροσαρμόζουμε την ιστορία, αλλάζοντας ένα μόνο μέρος της κάθε φορά, ώστε να εντοπίσουμε σε πιο τμήμα της το παιδί δεν ανταποκρινόταν. Μόλις η επιθυμητή αλλαγή γίνει εμφανής, τότε γενικεύουμε το σενάριο της ιστορίας και σιγά σιγά την αποσύρουμε.

Ο Cullain¹⁷ ανέφερε ότι οι κοινωνικές ιστορίες ήταν αποτελεσματικές στη μείωση των υπερβολικών εκρήξεων θυμού και του επιπέδου του άγχους που βίωναν τα παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν στην έρευνά του. Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να περιγράψουμε όλες τις συνθήκες που μπορεί να δυσκολέψουν ένα παιδί μέσα από μια ιστορία, γιατί κάποιες κοινωνικές καταστάσεις είναι πολύπλοκες¹⁸.

Στην περίπτωση του μαθητή που αναφερθήκαμε προηγουμένως, θα εφαρμόσουμε την προσέγγιση «Κοινωνικές Ιστορίες» για να του δείξουμε πως πρέπει να συμπεριφέρεται όταν πρέπει να βγει από την τάξη για γυμναστική. Πώς να ελέγχει το θυμό του, όταν διαταράσσεται η ρουτίνα του. Με το παράδειγμα κοινωνικής ιστορίας που ακολουθεί αρχικός μας στόχος είναι να βελτιώσουμε αυτή την επιθετικότητα και στη συνέχεια να καταφέρουμε να ενταχθεί ομαλά το παιδί στο σχολείο και να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του.

16 Gray C., (1998). *Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*. (pp.167-198).

17 Cullain, R. E. (2002). The effects of social stories on anxiety levels and excessive behavioral expressions of elementary school-aged children with autism. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 2383. Στο Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

18 Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*, Αθήνα: [LeaderBooks](http://www.leaderbooks.gr), σ.σ.84-89.

Παράδειγμα Κοινωνικής Ιστορίας

Κοινωνική Ιστορία

Κάθε μέρα όλα τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο.

Πως δέχομαι να κάνω γυμναστική στο σχολείο.



Στο σχολείο κάνουμε πολλά μαθήματα.

Από το ένα μάθημα στο άλλο βγαίνουμε διάλειμμα στο προαύλιο για να ξεκουραζόμαστε και λίγο.



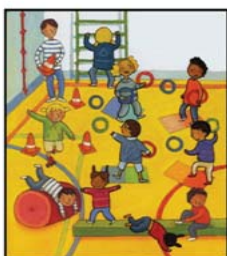
Κάποια μαθήματα γίνονται μέσα στην τάξη.

Κάποια άλλα γίνονται έξω από αυτήν. Ένα από αυτά είναι κι η γυμναστική.



Σε πολλά παιδιά αρέσει η γυμναστική.

Με τη γυμναστική γυμνάζουμε το σώμα μας και κάνουμε καλό στην υγεία μας.



Αυτό είναι πολύ καλό.



Στη γυμναστική παίζουμε μαζί με τους συμμαθητές μας πολλά παιχνίδια.



Όταν κάποιο παιδί δε θέλει να βγει για γυμναστική τα άλλα παιδιά στεναχωριούνται.



Αυτό δεν είναι σωστό.



Έτσι κι εγώ δε θέλω να φεύγω από την τάξη μου για να πάω έξω. Πολλές φορές θυμώνω.



Θα προσπαθήσω να μην θυμώνω όταν έρχεται η ώρα να βγω από την τάξη μου.



Όλα τα παιδιά κάνουν γυμναστική.



Θα προσπαθώ να σηκώνομαι ήρεμα από το θρανίο μου.



Θα προσπαθώ να πηγαίνω στη
γυμναστική με τη θέληση μου.



Θα προσπαθώ να παίζω με τους
φίλους μου.



Αν είμαι ευγενικός θα με θέλουν στην
παρέα τους.



Όταν παίζουμε όλοι μαζί περνάμε
πολύ ωραία.



4.2 Εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis – ABA)

Σύμφωνα με τον Καλύβα¹⁹ (2005), η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς είναι μια διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται τα τελευταία σαράντα χρόνια, βασισμένη στο γεγονός πως ο αυτισμός παρουσιάζει ελλείψεις στη συμπεριφορά και ακραίες αντιδράσεις. Στόχος της είναι να βελτιώσει τη συμπεριφορά του ατόμου όταν αντιδρά σε ένα ερέθισμα.

Οι συμπεριφορές που θέλουμε να μεταβάλλουμε αξιολογούνται συνήθως στα πλαίσια όπου παρατηρούνται, δηλαδή στο σπίτι, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα.

Τα προγράμματα εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς μπορούν να αντιμετωπίσουν πολλές προβληματικές συμπεριφορές, οι οποίες δυσκολεύουν ένα παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η επιθετικότητα, οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, η αυτοδιέγερση, οι δεξιότητες στο παιχνίδι, οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες.

19 Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Περιγραφή των Εκπαιδευτικών και Θεραπευτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Παπαζήσης. σ. 89-90.

Η μέθοδος αυτή στοχεύει όχι μόνο τη μείωση ή την εξαφάνιση μίας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, αλλά και την αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς²⁰.

Ένα παιδί που έχει αυτό το σύνδρομο με δυσκολία μπορεί να αντιληφθεί και να διαχειριστεί πολλά ερεθίσματα ταυτόχρονα. Πάνω σε αυτό το γεγονός στηρίζεται και η προσέγγιση αυτή και βοηθάει το παιδί να κατακτήσει τον στόχο του βήμα βήμα, ξεκινώντας από ένα αρχικό επίπεδο και φτάνοντας σταδιακά στο επιθυμητό αποτέλεσμα²¹.

Η μέθοδος αυτή διακρίνεται για τα εξής χαρακτηριστικά της: είναι εφαρμοσμένη, συμπεριφοριστική, αναλυτική, εναρμονισμένη με το πλαίσιο του συμπεριφορισμού, αποτελεσματική και γενικευμένη²².

Κάθε εκπαιδευτική δοκιμασία ακολουθείται από πέντε βασικά στάδια για την κατάκτηση του τελικού στόχου. Αρχικά, ο δάσκαλος παρουσιάζει μια σύντομη και σαφή οδηγία, η οδηγία αυτή δίνεται με ύφος προτροπής για να παραχθεί η σωστή αντίδραση. Έπειτα, ανάλογα με τη σωστή ή όχι αντίδραση του παιδιού ο εκπαιδευτικός αντιδρά κατάλληλα στη συμπεριφορά του. Ενισχύει και ανταμείβει τις σωστές αντιδράσεις με κάτι που αρέσει στο παιδί, ενώ σε αντίθετη περίπτωση αγνοεί ή διορθώνει τις λανθασμένες. Τέλος, ο δάσκαλος καταγράφει τις συμπεριφορές που παρατηρεί με σκοπό να κατασκευάσει ένα προφίλ των ικανοτήτων που έχει το παιδί προκειμένου να αποφασίσει ποιες δεξιότητες πρέπει να του διδάξει και να τις οργανώσει με βάση το βαθμό δυσκολίας τους²³.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης στηρίζεται στην παρακάτω διαδικασία. Στην αρχή, επιλέγουμε την ακατάλληλη συμπεριφορά που επιθυμούμε να βελτιώσουμε κι ορίζουμε τους επιθυμητούς στόχους. Στη συνέχεια, παρατηρούμε πόσο συχνά εμφανίζει το παιδί αυτή τη συμπεριφορά και καταγράφουμε την εξέλιξη που έχει από το αρχικό στάδιο. Το επόμενο βήμα είναι να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε την κατάλληλη παρέμβαση για να αλλάξουμε την προβληματική συμπεριφορά, διδάσκοντας νέες δεξιότητες. Επιδιώκουμε να αξιολογούμε συνεχώς την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και αν χρειαστεί κάνουμε τις κατάλληλες τροποποιήσεις για να διατηρήσουμε και να αυξήσουμε την αποτελεσματικότητά της. Στην περίπτωση που οι στόχοι επιτευχθούν, τότε καλό θα ήταν να βεβαιωθούμε ότι η αλλαγή είναι σταθερή και μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα πλαίσια, και σε άλλους ανθρώπους²⁴.

20 Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Περιγραφή των Εκπαιδευτικών και Θεραπευτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Παπαζήσης. Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*, Αθήνα: LeaderBooks, σ.σ.84-89.

21 Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Περιγραφή των Εκπαιδευτικών και Θεραπευτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

22 Baer, D.M., Wolf, M.M. & Risley, T.R. (1968) Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.

23 Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Περιγραφή των Εκπαιδευτικών και Θεραπευτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

24 Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Περιγραφή των Εκπαιδευτικών και Θεραπευτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σημαντικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει και η οικογένεια εκτός από τον εκπαιδευτή, η οποία οφείλει να συμμετέχει ενεργά στη προσέγγιση αυτή.

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με την Καλύβα²⁵, είναι η πιο σημαντική μέθοδος της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς για τη διδασκαλία μέσα στην τάξη, τα κίνητρα που πρέπει να λαμβάνουν τα παιδιά μέσα στη τάξη, τους τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού, τη στήριξη μέσα στην κοινωνία και τον τρόπο που αξιολογείται. Για να υπάρξει ένα σωστό αποτέλεσμα πρέπει να κατανοήσουμε τις ευαισθησίες και τις ιδιαιτερότητες που έχουν τα παιδιά αυτά. Για να είναι σωστή και αποτελεσματική η παρέμβαση απαιτείται να παρατηρήσουμε με προσοχή τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού και να συγκεντρώσουμε στοιχεία για τη συμπεριφορά του, με σκοπό να σχεδιάσουμε την κατάλληλη θεραπεία. Έπειτα, είναι σημαντικό το παιδί να μάθει να γενικεύει τις δεξιότητες που κατέκτησε σε όλους τους τομείς, για να ξεπεράσει τις δυσκολίες του. Τέλος, πρέπει να του διδάξουμε ορισμένες τεχνικές και στρατηγικές με τις οποίες το παιδί θα μπορεί να ελέγχει μόνο του τη λανθασμένη συμπεριφορά, χωρίς την παρέμβαση κάποιου ενήλικα (π.χ. όταν θυμώνει με το διπλανό του όταν του παίρνει τα μολύβια, να του λέει ότι είναι δικά του και να μην το χτυπάει). Εάν καταφέρει να ελέγχει μόνο του τον εαυτό του, θα λειτουργεί πιο αποτελεσματικά μέσα στην τάξη, εκδηλώνοντας λιγότερες προβληματικές συμπεριφορές και διευκολύνοντας το δάσκαλο να συνεχίσει το μάθημα του σωστά χωρίς προβλήματα και εμπόδια.

Το πιο δημοφιλές πρόγραμμα εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς ξεκίνησε από τον Ivar Lovaas²⁶ με στόχο τη βελτίωση της λειτουργικότητας μικρών παιδιών με αυτισμό μέσω της χρήσης ενός εντατικού και εξαιρετικά δομημένου προγράμματος συμπεριφοράς που εφαρμόζεται από ένα εκπαιδευμένο και κατάλληλα καταρτισμένο άτομο. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και 1970, ο Lovaas²⁷ δούλεψε με ιδρυματοποιημένα παιδιά που είχαν αυτισμό. Επιχείρησε λοιπόν να βελτιώσει τη λεκτική τους επικοινωνία χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές της προσέγγισης αυτής.

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς έχει αποκτήσει υποστηρικτές αλλά και εχθρούς. Ορισμένοι πιστεύουν ότι οι τεχνικές της αποτελούν τη μόνη λύση για το παιδί και την οικογένειά του, ενώ άλλοι τις θεωρούν άκαμπτες και δογματικές. Η προσέγγιση αυτή έχει αποδειχτεί μέσα από πολυάριθμες επιστημονικά αποδεκτές μελέτες ότι μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία ορισμένα από τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό,

25 Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Περιγραφή των Εκπαιδευτικών και Θεραπευτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Παπαζήσης

26 Lovaas, O.I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. New York: Irvington Publishers.

27 Lovaas, O.I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. New York: Irvington Publishers.

χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και ορισμένες αδυναμίες τις που πρέπει να ξεπεραστούν για να βελτιωθεί ακόμα περισσότερο²⁸.

Όσον αφορά στη μελέτη περίπτωσης του μαθητή που αναλύσαμε παραπάνω προτείνεται η ακόλουθη εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης με σκοπό την αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς του παιδιού και τον περιορισμό της εκδήλωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του. Παράλληλα μέσω αυτής της προσέγγισης επιδιώκεται η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων που θα το καταστήσουν πιο λειτουργικό.

➤ Παράδειγμα Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς

Στην περίπτωση του μαθητή που αναφερθήκαμε παραπάνω θα προσπαθήσουμε μέσω της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς να εξαλείψουμε την επιθετική και ανάρμοστη συμπεριφορά του. Το μεγαλύτερο πρόβλημα του μαθητή ήταν ότι αντιδρούσε άσχημα την ώρα που έπρεπε να βγει από την αίθουσα για να συμμετέχει στο μάθημα της γυμναστικής. Για το λόγο αυτό σχεδιάζουμε να υλοποιήσουμε αυτή την παρέμβαση για δύο μήνες και δύο φορές την ημέρα.

Από τη στιγμή που υπάρχει μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου και μαθητή αποφασίστηκε να ασκηθεί μαζί του στο πως μπορεί να βγει από την τάξη του ήρεμα και να παρακολουθήσει το μάθημα της γυμναστικής.

Ο δάσκαλος θα πάρει το μαθητή από το χέρι μόλις χτυπήσει το κουδούνι για να ξεκινήσει η ώρα της γυμναστικής και θα βγουν μαζί έξω στο προαύλιο. Στο αρχικό στάδιο του προγράμματος θα συμφωνήσουν ότι ο μαθητής θα σηκωθεί ήρεμα από το θρανίο και δε θα αντιδράσει άσχημα με το άκουσμα του κουδουνιού. Στη συνέχεια, αυτό όντως θα το κάνει πράξη και θα επιβραβευτεί λεκτικά και αμέσως μετά θα λάβει θετική ενίσχυση, η οποία θα είναι ένα αυτοκινητάκι από τη συλλογή που του αρέσει.

Αυτή η διαδικασία θα επαναληφθεί αρκετές φορές και αφού κατακτηθεί αυτό το βήμα και το παιδί δεν θα αντιδρά τόσο έντονα κάθε φορά, θα παρατηρήσουμε αν αυτή η κατάσταση έχει σταθεροποιηθεί. Μόλις αντιληφθούμε ότι το παιδί σηκώνεται πλέον ήρεμα και έχει αποδεχτεί ότι η γυμναστική είναι μάθημα σαν τα άλλα που πρέπει να το παρακολουθούμε κι ας γίνεται εκτός της αίθουσας, θα δοκιμάσουμε να γίνει αυτή η διαδικασία με τον ένα γονιό του παιδιού. Θα ακολουθηθούν τα ίδια βήματα κι αν το παιδί εξακολουθεί να έχει την ίδια κατανόηση τότε θα σημαίνει πως τελικά θα έχει επέλθει γενίκευση. Το παιδί πλέον θα σηκώνεται μόνο του να πάει στο μάθημα της γυμναστικής χωρίς να δημιουργεί κανένα πρόβλημα και η συμπεριφορά του θα είναι αποδεκτή.

28 Καλύβα, Ε. (2005). *Αντισμός: Περιγραφή των Εκπαιδευτικών και Θεραπευτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

5. Συμπεράσματα

Με την αύξηση του αριθμού των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και συγκεκριμένα με αυτισμό, η Ειδική Αγωγή προσελκύει το ενδιαφέρον ολοένα και περισσότερων ατόμων. Η εργασία αυτή είχε ως στόχο να ερμηνεύσει την έννοια των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, να ορίσει ποιοι μαθητές εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία και να εστιάσει τον ενδιαφέρον της στον Αυτισμό και συγκεκριμένα στο Σύνδρομο Asperger. Για το σκοπό αυτό κρίθηκε απαραίτητο να καταστούν εμφανή τόσο τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με Asperger όσο και η αναγκαιότητα εφαρμογής κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης δυσκολίας που αντιμετωπίζει. Επομένως, για την καλύτερη αντιμετώπιση της δυσκολίας αυτής επιλέχθηκαν δυο εκπαιδευτικές μέθοδοι που θα μπορούσαν με βάση την πρόσφατη βιβλιογραφία να βελτιώσουν τις αρνητικές πτυχές του.

Ως πρώτη εκπαιδευτική προσέγγιση επιλέχθηκε η *Κοινωνική Ιστορία*, γιατί θεωρήθηκε πως τα άτομα που υπολείπονται στην κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία δεν μπορούν να αντιληφθούν πως πρέπει να συμπεριφέρονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις, πως πρέπει να λειτουργούν με βάση τους άλλους αλλά και ποια είναι τα πράγματα που αρμόζει να φέρουν εις πέρας για να αυτοεξυπηρετούνται. Έτσι λοιπόν στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή προτάθηκε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση που αποσκοπεί στη μείωση της επιθετικότητάς του και στην καλύτερη προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο. Απώτερος στόχος αποτελεί η κατανόηση και ο διαχωρισμός από πλευράς του μαθητή των σωστών ενεργειών από τις λανθασμένες.

Μέσα από παλαιότερες μελέτες²⁹ έχει διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής και έχουν καταγραφεί θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των ατόμων με σύνδρομο Asperger κι όχι μόνο. Οι Rogers & Myles³⁰ εξέτασαν την επίδραση των κοινωνικών ιστοριών σε ένα νεαρό άτομο με Σύνδρομο Asperger. Αυτό παρουσίαζε προβλήματα συμπεριφοράς καθ' όλη τη διάρκεια που βρισκόταν στο σχολείο με κορύφωση των αντιδράσεων την ώρα του γεύματος και μετά, μέχρι το επόμενο μάθημα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι η συμπεριφορά του μαθητή άλλαξε και μάλιστα ο ίδιος ο μαθητής ζήτησε και επιπλέον εικονογραφημένες ιστορίες για να αντιμετωπίσει άλλες δύσκολες καταστάσεις.

Επίσης, οι Lorimer et al³¹ σε έρευνά τους εφάρμοσαν τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών στο χώρο του σπιτιού ενός πεντάχρονου αγοριού με μέτρια μορφή κλασσικού αυτισμού, παρουσίαζε επιθετικές συμπεριφορές·

29 Rowe, 1999; Simpson, 1993; Simpson & Regan, 1998; Swaggart, Brenda, & Gragnon, 1995.

30 Rogers, M.F & Myles, B.S. (2001). Using Social Stories and Comic Strip Conversations to Interpret Social Situations for an Adolescent with Asperger Syndrome. *Intervention in school and clinic*, 36, 310-313.

31 Lorimer, P., Simpson, R., Myles, B.S. & Ganz, J. (2002). The use of Social Stories as a Preventative Behavioral Intervention in a Home Setting with a Child with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 53-60.

φώναζε, κλώτσαγε και χτυπούσε αντικείμενα. Τα αποτελέσματα των κοινωνικών ιστοριών ήταν θετικά. Το παιδί από την έκτη και έβδομη ημέρα της παρέμβασης δεν εκδήλωσε εκρήξεις θυμού. Αλλαγές σημειώθηκαν και στις προειδοποιητικές συμπεριφορές του παιδιού μέχρι το σημείο που οι συμπεριφορές αυτές εξαλείφθηκαν.

Ο Attwood³² αναφέρει ότι οι κοινωνικές ιστορίες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στο να καταφέρει το παιδί με αυτισμό να κατανοήσει πως πρέπει να αντιδράσει σε συγκεκριμένες καταστάσεις και να εντοπίσει τις πράξεις που πρέπει να αποφεύγει. Ο Cullain³³, ανέφερε ότι οι κοινωνικές ιστορίες ήταν αποτελεσματικές στη μείωση των υπερβολικών εκρήξεων θυμού και του επιπέδου του άγχους που βίωναν τα παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν στην έρευνά τους.

Για τον ίδιο λόγο επιλέχτηκε στη συνέχεια η δεύτερη εκπαιδευτική προσέγγιση, *Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς*. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην ενίσχυση της συμπεριφοράς κι όχι στην επίπληξη κάτι που διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ψυχολογία του παιδιού. Είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στους κλάδους της θεραπείας και της εκπαίδευσης και αποτελεί μια αποτελεσματική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αυτιστικών διαταραχών. Από το 1985 έως σήμερα έχουν δημοσιευτεί τουλάχιστον 19 έρευνες, με σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμοσμένης αναλυτικής συμπεριφορικής παρέμβασης σε παιδιά με αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες των Eldevik et al.,³⁴ έχουν καταδείξει ότι το 90% των παιδιών που έχουν εκπαιδευτεί με την προσέγγιση αυτή έχουν παρουσιάσει βελτίωση σε γενικά πλαίσια. Η συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση, εκτός από τα παιδιά με αυτισμό, ωφελεί τουλάχιστον εξίσου, αν όχι περισσότερο, και τα παιδιά με άλλες ΔΑΔ, όπως η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιορισμένη Αλλιώς³⁵. Η συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν εφαρμόζεται στα ειδικά κέντρα παρέμβασης και στο σπίτι, ωστόσο, όπως μαρτυρούν σχετικές έρευνες, προσφέρεται για παρέμβαση ακόμα και μέσα στο πλαίσιο τόσο του ειδικού, όσο και του κανονικού δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου³⁶. Μια επιπρόσθετη και πολύ σημαντική παράμετρος, η οποία εξετάστηκε σε σχέση με την αποδοτικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης

32 Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. USA: JessicaKingsleyPublishers.

33 Cullain, R. E. (2002). The effects of social stories on anxiety levels and excessive behavioral expressions of elementary school-aged children with autism. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 2383. Στο Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

34 Eldevik, S., Eikeseth, S., Ghr, R. & Smith, T. (2006). Effects of low- intensity behavioral treatment for children with autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 211- 224.

35 Smith, T., Groen, D. A., Wynn, W. J. (2000). Randomized Trial of Intensive Early Intervention for Children with Pervasive Developmental Disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 4, 269- 285.

36 Eikeseth et al . 2002; Howard et al ., 2005; Gena, 2006.

της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς για τον αυτισμό, αφορά στο βαθμό ικανοποίησης και στα επίπεδα άγχους των γονέων. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γονέων δήλωσε ικανοποιημένη, τόσο από τον τρόπο διεξαγωγής της παρέμβασης, όσο και από τα αποτελέσματά της. Συγκεκριμένα, το 70% των γονέων δήλωσε ικανοποίηση σε σχετική έρευνα των Boyd&Corley³⁷.

Καταλήγοντας, με αυτές τις δύο προσεγγίσεις αναμένεται η σταδιακή μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς του μαθητή με Asperger και η ομαλή και αρμονική ένταξή του τόσο στο κοινωνικό και οικογενειακό, όσο και στο σχολικό του περιβάλλον. Αξίζει, ωστόσο, να τονιστεί πως οι παρεμβάσεις αυτές δεν έχουν υλοποιηθεί και αναμένεται η εφαρμογή τους για να επιβεβαιωθούν οι προσδοκίες μας και να επιτευχθούν πλήρως οι στόχοι μας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής, (β' έκδοση).
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*, Αθήνα: LeaderBooks.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Ν.3699/2008 ΦΕΚ ΤΕΥΧΟΣ Α' 199/02.10.2008.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Μεταφρασμένο από Καλομοίρης Γ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζωοδόχος Πηγή, (2008). *Αυτισμός*. Ηράκλειο – Κρήτης: Γ. Δετοράκης Α.Ε.Β.Ε.
- Grandin, T. & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Περιγραφή των Εκπαιδευτικών και Θεραπευτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Peeters, T. (2000). *Αυτισμός: Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα. Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

37 Boyd , R. D., & Corley, M. J. (2001). Outcome survey of early intensive behavioral intervention for young children with autism in a community setting. *Autism*, 5,430-441.

Ξενόγλωσση

- Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. USA: Jessica Kingsley Publishers.
- Baer, D.M., Wolf, M.M., & Risley, T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97
- Boyd, R. D., & Corley, M. J. (2001). Outcome survey of early intensive behavioral intervention for young children with autism in a community setting. *Autism, 5*, 430-441.
- Gena, A. (2006 May). Bridging the gap between basic and applied research: The case of generalized imitation. *32nd Annual Convention of the Association of Behavior Analysis*. Atlanta, Georgia.
- Cullain, R. E. (2002). The effects of social stories on anxiety levels and excessive behavioral expressions of elementary school-aged children with autism. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences, 62*, p.2383. Στο Καλύβα, Ε., (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioural treatment at school for 4-to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification, 26*, 49-68.
- Eldevik, S., Eikeseth, S., Ghr, R. & Smith, T. (2006). Effects of low- intensity behavioral treatment for children with autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 211- 224.
- Gray C., (1998). *Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*.
- Gray, C. & Garand, J. (1983). *Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior*.
- Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G. & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behaviour analytic and eclectic treatments for young children with autism, *Research in Developmental Disabilities, 26*, 359- 383.
- Lovaas, O.I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. New York: Irvington Publishers.
- Lorimer, P., Simpson, R., Myles, B.S. & Ganz, J. (2002). The use of Social Stories as a Preventative Behavioral Intervention in a Home Setting with a Child with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 53-60.
- Rogers, M.F & Myles, B.S. (2001). Using Social Stories and Comic Strip Conversations to Interpret Social Situations for an Adolescent with Asperger Syndrome. *Intervention in school and clinic, 36*, 310-313.
- Smith, T., Groen, D.A, Wynn, W. J. (2000). Randomized Trial of Intensive Ear-

ly Intervention for Children with Pervasive Developmental Disorder.
American Journal on Mental Retardation, 4, 269- 285.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η Παπαζαφειροπούλου Γεωργία είναι Πτυχιούχος κλασικής φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με προβλήματα στον προφορικό και γραπτό λόγο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μετά το πέρας των προπτυχιακών σπουδών εργάστηκε ως Φιλολόγος σε διάφορους κοινωνικούς φορείς και από τότε έως και σήμερα παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα σε μαθητές και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης. Στοιχεία επικοινωνίας: **georgiap28@hotmail.com**.

Η κ. **Ρήγα Ασημίνα** είναι Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής. Εργάζεται ως αναπληρώτρια Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής από το 2010 έως σήμερα, είναι Διδάσκουσα με Σύμβαση στο Πανεπιστήμιο Πατρών (ΤΕΕΑΠΗ) και Προσωπική Σύμβουλος Πρακτικής Άσκησης (Π.Σ.Π.Α.) στο Κοινό ΜΠΣ του ΤΕΕΑΠΗ με το ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». Επίσης έχει εργαστεί ως ΣΕΠ στο ΕΑΠ και συγκεκριμένα στο Διαπανεπιστημιακό ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου». Τέλος, το σύνολο των ερευνητικών της άρθρων που έχουν δημοσιευθεί σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά με κριτές αναφέρονται στη Διδακτική της Γλώσσας σε μαθητές με Διάσπαση Προσοχής καθώς και στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στην Ειδική Αγωγή. Στοιχεία επικοινωνίας: **mina_riga@yahoo.gr**.

Χατζηπαναγή Ανδρούλλα

Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Περίληψη

Οι Μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ) είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης γραφής συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. εκμάθησης. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του νευρικού συστήματος και ενδέχεται να παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής . Συχνά οι ΜΔ μπορεί να συνυπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας π.χ αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα π.χ πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκής διδασκαλία. Πρέπει όμως να τονισθεί ότι δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών.

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσονται, εξελίσσονται και αλληλεπιδρούν τα χαρακτηριστικά αυτά, είναι πολύ σημαντική στο βαθμό που επηρεάζει άμεσα το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Προβλήματα μνήμης, Προβλήματα γλώσσας, Προβλήματα αναγνώρισης, Μετάγνωση, Κοινωνικά και Συναισθηματικά προβλήματα, Προβλήματα Προσοχή και Συγκέντρωση, Μειωμένες ικανότητες στην Αντίληψη.

Characteristics of students with learning difficulties

Abstract

‘Learning disabilities’ is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual and presumed to be due to central nervous system dysfunction. Even though a learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions (e.g., sensory impairment, mental retardation, social and emotional disturbance) or environmental influences (e.g., cultural differences, insufficient/inappropriate instruction, psychogenic factors), it is not the direct result of those conditions or influences.

Understanding these characteristics or learning styles can lead to significant improvement in choosing the appropriate interventions for better results.

Key words: Problems of Memory, Problems of Language, Deficits Cognition, Lack of skills of Metacognition, Social and Emotional problems, Problems of Hyperactivity and Impulsivity, Perceptions deficits.

1. Εισαγωγή

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να συμβάλει στην επιστημονική επιμορφωτική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το θέμα της *Ειδικής Αγωγής*. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιμετωπίζουν σωστά και εξατομικευμένα τη διαφορετική περίπτωση της μαθησιακής δυσκολίας του κάθε μαθητή (διαφοροποιώντας το εκπαιδευτικό-διδασκτικό τους έργο και προσαρμόζοντας το στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού με μαθησιακή δυσκολία και όχι προσαρμόζοντας όλους τους μαθητές στο ίδιο εκπαιδευτικό-διδασκτικό τους έργο), θα πρέπει η κατάρτισή τους για τις μαθησιακές δυσκολίες να ακολουθήσει το μοντέλο “*εκ των κάτω προς τα άνω* (δηλαδή “*από τη φυσιολογική μάθηση προς τη μάθηση με δυσκολίες*”¹).

2. Αντίληψη

Η αντίληψη είναι σημαντικός αιτιολογικός παράγοντας.

1 Πόρποδας, 2003 Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση). Πάτρα, σ.σ. 10-20

Αντίληψη είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες – ερεθίσματα από το περιβάλλον, να τις ερμηνεύει, να τις οργανώνει, να τις αποθηκεύει και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα όποτε χρειάζεται².

Οι μαθητές με Μ. Δ αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, φαίνεται να διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες επηρεάζουν τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Πρέπει, όμως να τονιστεί, ότι αν και οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δε θεωρούνται πια κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Μ.Δ γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό³.

2.1. Οπτική αντίληψη – επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία. Οι μαθητές με προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα⁴.

Σε ό,τι αφορά την οπτική διάκριση, αυτή αναφέρεται στην ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους, παρουσιάζουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Λόγω αυτών των δυσκολιών εξηγείται η καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και η αργοπορία των παιδιών αυτών να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες, που οδηγεί, σε μεγαλύτερη ηλικία, σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμμάτων⁵. Τέλος, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα οπτικής ολοκλήρωσης) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου⁶.

Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά.

2 Hunt, N. & Marshall, K. (2005). *Exceptional children and youth*. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin, p. 110-115

3 Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson, p. 85-105

4 Satz, P. & Morris, R. (1981). *Learning Disabilities subtypes: A review*. In F.J. Pirozzolo & M.C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*, p. 109-144. New York: Academic Press

5 Willows, D.M., & Terepocki, M. (1993). *The relation of reversal errors to reading disability*, In D.M. Willows, R. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 31-56.

6 Bley, N. c. & Thorton, C. A. (1995). *Teaching mathematics to the learning disabled*. (3rd ed.). Austin, TX: Pro-ed, p. 12-22

Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων .

Οι μαθητές με προβλήματα οπτικής ακολουθίας έχουν δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Έτσι δεν μπορούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων, αντιμεταθέτουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς ⁷ .

2.2. Ακουστική αντίληψη – επεξεργασία

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα, με δυσκολίες στην ανάγνωση, συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας. Οι περισσότερες έρευνες αναφέρουν προβλήματα ακουστικής μνήμης (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών).

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι από τις σημαντικότερες έρευνες σε αυτό το χώρο είναι η έρευνα η οποία υποστήριζε πως η δυσκολία των μαθητών στην αναγνώριση ήχων μικρής διάρκειας που εδράζει στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι ο πυρήνας των φτωχών φωνολογικών δεξιοτήτων τους και της χαμηλής αναγνωστικής τους επίδοσης⁸. Η παραπάνω όμως υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε από άλλες έρευνες⁹) και η δυσκολία διάκρισης ήχων του λόγου (π.χ. δυσκολία διάκρισης φωνημάτων) αποδόθηκε σε γλωσσικό έλλειμμα φωνολογικής και όχι ακουστικής επεξεργασίας.

3. Γλώσσα

Μέσα στα πλαίσια της ερμηνείας των Μ.Δ μελετήθηκε η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με Μ.Δ έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα¹⁰.

7 Willows, D.M., & Terepocki, M. (1993). The relation of reversal errors to reading disability, In D.M. Willows, R. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p.p, 31-56.

8 Tallal, P., (1980). Auditory Temporal Perception, Phonics, and Reading Disabilities in Children, *Brain and Language*, 9, p.p,182 – 198.

9 Studdert-Kennedy, M., & Mody, M. (1995). Auditory-temporal perception deficits in the reading impaired: A critical review of the evidence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, p.p,508-514.

10 Bender, W. N. & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p.p,110-120

Επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμη, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά. Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, οι μαθητές με Μ.Δ έχουν φτωχή φωνολογική επίγνωση, η οποία ορίζεται ως η αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και η ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η φωνολογική επίγνωση θεωρείται πως είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα¹¹ και μάλιστα προτείνεται ως ο ασφαλέστερος δείκτης για τον προσδιορισμό της «μη αναμενόμενης» εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, θέτοντας υπό αμφισβήτηση το ρόλο του δείκτη νοημοσύνης στον ορισμό και τη διάγνωση των Μ. Δ. . Ακόμη το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, αν και εμφανίζεται βαθύτερο σε μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, εξακολουθεί να υπάρχει στους μαθητές με Μ. Δ και στις μεγαλύτερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή , υπογραμμίζοντας τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα.

Η σχέση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα είναι πολύ ισχυρή και έχει επιβεβαιωθεί σε πλήθος ερευνών, ανάμεσα στις οποίες αρκετές αφορούν την ελληνική γλώσσα

Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, που εξακολουθεί και σήμερα να κυριαρχεί στην ερμηνεία των Μ.Δ στο γραπτό λόγο, την τελευταία δεκαετία διατυπώθηκε και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές με Μ.Δ στην ανάγνωση και γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Αποτέλεσμα των πιο πάνω είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τρεις ομάδες:

- α) μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης,
- β) μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και
- γ) μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων.

Από τις ομάδες αυτές, η τρίτη εμφανίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες¹².

4. Προσοχή και συγκέντρωση:

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με Μ.Δ είναι ότι «διασπώνται εύκολα». Τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης είναι σε τέτοιο

11 Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2001). Στάση παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, σ.σ, 90- 110
12 Lovett, Steinbach, & Frijters, 2000. Remediating the Core Deficits of Developmental Reading Disability: A Double Deficit Perspective. Journal of Learning Disabilities, 33 (4), p. p, 334-358.

βαθμό, που μπορεί να θεωρηθεί πως οι μαθητές με Μ.Δ ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

Προσοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται στην πληροφορία και στο γνωστικό έργο που έχει μπροστά του αγνοώντας δευτερεύοντα και άσχετα στοιχεία και ερεθίσματα ¹³

Πολλοί επιστήμονες αναφέρονται σε αυτή τη διεργασία με το όνομα επιλεκτική προσοχή, ενώ στη διατήρηση της προσοχής αυτής στο χρόνο αναφέρονται με το όνομα συντηρούμενη προσοχή.

Αν και τα προβλήματα προσοχής στους Μ.Δ είναι πολύ έντονα, δεν έχουν την ίδια αιτιολογία και ποιότητα με αυτά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Ενώ οι τυπικοί μαθητές φαίνεται να παραμένουν στο μαθησιακό έργο για το 60 – 80% της διδακτικής ώρας, τα παιδιά με Μ.Δ μένουν για το 30 – 60% ¹⁴. Η μειωμένη προσοχή των μαθητών με Μ. Δ φαίνεται να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής συγκέντρωσης τους. Τέτοιες δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν¹⁵. Η προσοχή έχει σχέση με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα ¹⁶.

5. Μνήμη

Ο παράγοντας μνήμης έχει μελετηθεί αρκετά επειδή η μνήμη είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί ¹⁷

Μεγάλο μέρος της έρευνας μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '90 στο πεδίο των Μ.Δ υποστηρίζει πως οι διαφοροποιήσεις στη μνημονική ικανότητα οφείλονται στη χρήση μνημονικών στρατηγικών¹⁸. Μετά τη δεκαετία του 90 και την εμφάνιση της θεωρίας της επεξεργασίας των πληροφοριών, η μελέτη

13 Hunt, N. & Marshall, K. (2005). Exceptional children and youth. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin, p. 110-115

14 Brown, R. T. & Wynne, M. E. (1984). An analysis of attentional components in hyperactive and normal boys. *Journal of Learning Disabilities*, 17, p.p.162 – 167.

15 Bender, W. N. & Larkin, M. (2003). Reading strategies for students with learning disabilities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p.p.110-120

16 Smith, C. R. (2004). Learning disabilities. The interaction of students and their environments. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson, p.p. 85-105

17 Swanson, H. L. (1994). Short – term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27, p.p. 34 – 50 .

18 O'Shaughnessy, T. & Swanson, H. L. (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 21(2), p. p 123 – 148.

της μνημονικής ικανότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στράφηκε πέρα από τα προβλήματα επιλογής και χρήσης μνημονικών στρατηγικών και επικεντρώθηκε στις δομικές δυσκολίες στην πορεία της μνημονικής επεξεργασίας.

Η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο που προτάθηκε¹⁹ μπορεί να θεωρηθεί πως περιλαμβάνει τρία μέρη:

- τη βραχύχρονη
- τη μακρόχρονη και
- την εργαζόμενη μνήμη

Μεταξύ αυτών συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες²⁰. Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη σώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων και η τρίτη είναι η ανάκληση. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής²¹.

Οι πληροφορίες φτάνουν από το περιβάλλον στους αισθητηριακούς καταγραφείς (αυτί, μάτι κλπ.) όπου είναι διαθέσιμες για ελάχιστο χρονικό διάστημα. Με τη βοήθεια της προσοχής, κάποιες από αυτές ισχυροποιούνται, ενώ οι υπόλοιπες ξεχνιούνται. Οι ισχυροποιημένες πληροφορίες οδηγούνται στο πρώτο μέρος του μνημονικού συστήματος, στη βραχύχρονη μνήμη. Σε αυτή, ένα περιορισμένο ποσό πληροφορίας (6 – 9 μέρη) αποθηκεύεται για περιορισμένο χρόνο (συνήθως λιγότερο από 20 δευτερόλεπτα). Εδώ γίνεται η πρώτη επεξεργασία της πληροφορίας με τη χρήση της στρατηγικής της εσωτερικής επανάληψης, ώστε να ισχυροποιηθεί το ερέθισμα και να επιμηκυνθεί ο χρόνος παραμονής του στη βραχύχρονη μνήμη.

Στη συνέχεια και αφού υποπέσουν σε λήθη τα στοιχεία των πληροφοριών που δεν ενισχύθηκαν, τα ερεθίσματα – πληροφορίες κωδικοποιούνται και αποθηκεύονται σε σημασιολογικά (νοητικά) σχήματα στη μακρόχρονη μνήμη. Σε αυτή, που είναι η μνήμη μεγαλύτερης διάρκειας γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας. Η νέα πληροφορία είτε μπορεί να ενσωματωθεί στην ήδη υπάρχουσα γνώση με δύο τρόπους, είτε συμπληρώνοντας είτε καταργώντας την εφόσον θεωρήθηκε λανθασμένη. Στην περίπτωση που η νέα πληροφορία, μετά την επεξεργασία που θα υποστεί, βρεθεί πως δεν είναι ακριβής και ορθή, υποπίπτει σε λήθη. Αντίθετα, αν δεν

19 Sousa, D. (2001). How the special needs brain learns. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. p, 80-105

20 Swanson, H. L. (1994). Short – term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? Journal of Learning Disabilities, 27, p. p, 34 – 50

21 Torgesen, J. K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. Topics in Learning and Learning Disabilities, 2(1), p. p, 45 – 52

υπάρχει προϋπάρχουσα γνώση, η νέα πληροφορία εγκαθίσταται ως νέα γνώση. Για την οργάνωση της πληροφορίας στη μακρόχρονη μνήμη χρησιμοποιούνται οργανωτικές στρατηγικές.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, γιατί σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα²² οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μ. Δ εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό.

Στη μακρόχρονη μνήμη, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μ.Δ έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης. Αν και η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της στην περίπτωση μαθητών με Μ.Δ²³. Τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με Μ. Δ αναδύονται από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος τη στιγμή της αποθήκευσης²⁴. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία των μαθητών με Μ. Δ.

Η εργαζόμενη μνήμη ήταν το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού που ενσωματώθηκε σε αυτόν. Το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού, η εργαζόμενη μνήμη, αντιπροσωπεύει την ικανότητα κάποιου να κρατά ενεργή μια πληροφορία (συνήθως ένα μικρό μέρος της) την ίδια στιγμή που την επεξεργάζεται και ενσωματώνει σ' αυτή νέες πληροφορίες²⁵. Η εργαζόμενη μνήμη θεωρείται ο πυρήνας (δυναμικός και ενεργητικός) της μνημονικής ικανότητας.

Εκεί φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες²⁶. Πρώτον, έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και αυτή η δυσκολία δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση

22 Swanson, H. L. (1994). Short – term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27, p. p, 34 – 50

23 Wong, B. Y. L. (1996) *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press, p. p, 110-125

24 Swanson, H. L. & Howell, C. (1996). Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 62, p. p, 389 – 397

25 Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. p, 85-105

26 Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) *Reading Comprehension Difficulties*, p. p, 135- 155

ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Δεύτερον, έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδο – λέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση. Ακόμη, τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Τέλος, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση, παρακολούθηση και έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης.

Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης είναι διπλής όψης. Βασίζονται τόσο στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας, ώστε αυτή να αποθηκευτεί αποτελεσματικά, όσο και στα μειωμένα κίνητρα που έχουν οι μαθητές με Μ. Δ για μια τόσο απαιτητική νοητική προσπάθεια²⁷.

6. Μεταγνώση

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές

Μεταγνώση είναι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθησή τους από τον ίδιο, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει, όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές²⁸

Τα βασικά προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. αφορούν:

α. Στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του.

β. Στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών.

γ. Στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο.

δ. Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου.

6.1. Προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του²⁹

Αντίθετα με τους τυπικούς συμμαθητές, οι μαθητές με Μ Δ δεν είναι γενικά ενήμεροι για τις απαιτήσεις που έχει το έργο με το οποίο εμπλέκονται. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι είτε η πλήρης αδυναμία αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου είτε η λανθασμένη ερμηνεία. Στην πρώτη περίπτωση, εμπλέκονται με το έργο και το επεξεργάζονται με άκαμπτο και πολλές φορές τυχαίο τρόπο που τους

27 O'Shaughnessy, T. & Swanson, H. L. (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 21(2), p. p. 123– 148 .

28 Wong, B. Y. L. (1996) *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press, p. p. 145-165

29 Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ,σ.σ, 135-145

οδηγεί συχνά σε αποτυχία. Στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατευθύνονται σε λανθασμένες επιλογές³⁰.

Η αδυναμία ενός αδρού σχεδιασμού του γνωστικού έργου πριν την εμπλοκή του με αυτό, δεν επιτρέπει στους μαθητές με Μ. Δ να το παρακολουθούν ενεργά και να το ρυθμίζουν ανάλογα. Οι μαθητές με Μ. Δ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε όλες αυτές τις διεργασίες, με αποτέλεσμα την εμπλοκή τους στο γνωστικό έργο με αναποτελεσματικό τρόπο.

6.2. Προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών

Για πολλούς επιστήμονες του χώρου της μεταγνώσης, ο πυρήνας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι οι στρατηγικές. Με τον όρο στρατηγικές εννοούμε όλες εκείνες τις ειδικές ενέργειες ή σχέδια δράσης, που βοηθούν το άτομο να ολοκληρώσει ένα γνωστικό έργο

Ο αποτελεσματικός μαθητής χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για να φέρει σε πέρας ένα γνωστικό έργο. Οι μαθητές με Μ. Δ όμως, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε αυτόν τον τομέα³¹. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να αφορούν είτε στην επιλογή είτε στην εφαρμογή των στρατηγικών και οφείλονται στην ελλειμματική μεταγνωστική γνώση των συγκεκριμένων μαθητών. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται την αξία της χρήσης στρατηγικών (διαδικαστική γνώση), αλλά δεν γνωρίζουν πού, πώς και γιατί να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές (περιστασιακή γνώση).

Ακόμη και όταν γνωρίζουν την κατάλληλη στρατηγική, εξαιτίας των προβλημάτων μεταγνωστικής γνώσης δεν μπορούν να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά και να την τροποποιήσουν κατάλληλα, εφόσον υπάρχει ανάγκη.

6.3. Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της επίδοσης

Ένα ακόμη σημαντικό μέρος της μεταγνώσης είναι η μεταγνωστική παρακολούθηση. Αυτή αναφέρεται στην παρακολούθηση της πορείας της γνωστικής λειτουργίας, καθώς και στην ικανότητα να ελέγχει το ίδιο το άτομο και να ρυθμίζει κατάλληλα (διορθωτικά) την απόδοση στο έργο. Αν υπάρξει πρόβλημα κατά την εκτίμηση αυτή ο μαθητής παρεμβαίνει στο έργο διορθωτικά μέχρι να γεφυρωθεί το χάσμα. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης του έργου που μπορεί να σχετίζονται:

ι. με λανθασμένη αρχική κατανόηση των απαιτήσεων του έργου.

30 Graham, S. & Harris, K.R. (2002) Prevention and intervention for struggling readers. Στο: M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behaviour problems: II. Preventive and remedial technique Washington, DC: National Association of School Psychologists, p. p, 589-610.

31 Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ.σ., 135-145.

- ii. με έλλειψη επίγνωσης αλλά και ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης .
- iii. με χρήση λιγότερο περίπλοκων και αναποτελεσματικών κριτηρίων ορθότητας για την κρίση της απόδοσης.
- iv. με αποτυχία να αυτοεξετάζεται ενεργά για να εκτιμήσει αν τα κατάφερε.
- v. με αποτυχία στην εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Τα προβλήματα παρακολούθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ. Δ όταν βρεθούν μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση μπορούν να οδηγήσουν:

- στο να μην αντιληφθεί ο μαθητής ότι υπήρξε πρόβλημα και να συνεχίσει μέχρι την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου, έχοντας τη λανθασμένη εντύπωση πως όλα πήγαν καλά
- στο να αντιληφθεί πως κάτι δεν πήγε καλά σε αυτά που διαβάζει, αλλά επειδή δεν έχει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να το αντιμετωπίσει, μπορεί να τα παρατήσει.

6.4. Προβλήματα στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι το τελευταίο κομμάτι των μεταγνωστικών διεργασιών. Τυπικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που ανήκουν σε αυτή είναι η τελική επαναξιολόγηση των στόχων που τέθηκαν στην αρχή και τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, καθώς και τα συμπεράσματα του μαθητή σε σχέση με τις διαδικασίες που υλοποιήθηκαν³². Ακόμη, μέρος της αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί ο έλεγχος για το αν οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν από το γνωστικό έργο ήταν σημαντικές και ολοκληρωμένες. Έτσι κρίνεται αν πρέπει να επεκταθούν ή πρέπει να υπάρξει αναστοχασμός³³.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών λειτουργιών τους. Αφού αρχικός στόχος τους είναι να ολοκληρώσουν το γνωστικό έργο χωρίς να το επεξεργάζονται βαθιά, όταν το ολοκληρώνουν, σταματούν την επεξεργασία. Δεν σκέφτονται άλλο, δεν προχωρούν σε περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων και δεν αναστοχάζονται. Δεν μπορούν να διακρίνουν τους σωστούς από τους λανθασμένους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, χρησιμοποιώντας μόνο υπολογιστικά κριτήρια (π.χ. «έμαθα το μάθημα, αφού τελείωσα το διάβασμα»)³⁴.

32 Schunk, D. H. & Zimmerman, B. (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. p, 110-135

33 Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ,p, 130-155

34 Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Διδακτορική

Συμπερασματικά, τα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη πως μεταγνωστικά ελλείμματα των μαθητών με Μ.Δ είναι υπαρκτά και σημαντικά. Επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών αυτών σε όλα τα γνωστικά έργα σε όλη τη σχολική τους ζωή. Παρόλα αυτά, ο τρόπος που επεξεργάζονται οι μαθητές με Μ. Δ τα επιμέρους γνωστικά έργα (π.χ. κατανόηση κειμένων) είναι ίδιος (ή σχεδόν ίδιος) με αυτόν των τυπικών συμμαθητών τους. Η διαφορά στην επίδοση προκύπτει από το σημείο εκκίνησης της σχολικής ζωής. Οι μαθητές με Μ.Δ ξεκινούν πολύ χαμηλά και αυτή η διαφορά τους από τους τυπικούς συμμαθητές τους διευρύνεται στο βάθος του χρόνου και επιδεινώνεται.

7. Αυτορύθμιση

Αυτορρυθμιζόμενη είναι η μάθηση που αναφέρεται σε σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες που παράγονται από το μαθητή, τις οποίες παρακολουθεί και προσαρμόζει σε βάθος χρόνου για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι

Αυτορρύθμιση είναι η διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και διατηρούν γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων τους³⁵. Αναφέρεται στο βαθμό που τα άτομα είναι ενεργοί συμμετέχοντες της ίδιας της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας ως προς τη μεταγνώση, τις πεποιθήσεις κινήτρων και τη συμπεριφορά³⁶.

Η αυτορρύθμιση εμπλέκει έναν αριθμό εργασιών που περιλαμβάνουν τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών και την αποτελεσματική διαχείριση χρόνου. Οι αλληλεπιδράσεις των παραπάνω παραγόντων εξηγούν την αδυναμία των μαθητών με Μ.Δ να αυτορρυθμίσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά ώστε να επιτύχουν μέσα στη σχολική τάξη. Η δυσκολία αυτορύθμισης όμως δημιουργεί περαιτέρω ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες μια και δεν επιτρέπει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να οδηγηθούν σε ανεξάρτητη και ενεργή μάθηση³⁷

8. Κίνητρα

Οι επιδράσεις των κινήτρων, έμμεσες και άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας. Από αυτές τις επιδράσεις προέκυψε η δόμηση της εικόνας

διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, p.p. 130-155.

35 Schunk, D. H. & Zimmerman, B. (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. P, 120-145

36 Schunk & Zimmerman, 1994 Schunk, D. H. & Zimmerman, B. (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p.p, 120-145

37 Graham, S. & Harris, K.R. (2002) Prevention and intervention for struggling readers. Στο: M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behaviour problems: II. Preventive and remedial techniques. Washngtn, DC: National Association of School Psychologists, p.p. 589-610.

του παθητικού μαθητή³⁸ η οποία περιλάμβανε τους μαθητές με Μ.Δ που δεν κινητοποιούνταν, ώστε να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στρατηγικές και άλλες γνωστικές πηγές και να έχουν επιτυχημένη επίδοση.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μ.Δ δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα και υιοθετούν συνήθως μορφές μάθησης που είναι παθητικές. Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές με Μ.Δ, τους κάνει να πιστεύουν πως δεν έχουν ικανότητες και η όποια προσπάθειά του είναι μάταιη και αποτυχημένη. Συνέπεια αυτής της στάσης είναι η συνεχής προσπάθειά τους να αποφύγουν την εμπλοκή με γνωστικά έργα, έτσι ώστε να μην αντιμετωπίσουν μια νέα αποτυχία. Όμως αυτό τους αποστερεί από ευκαιρίες μάθησης και νέας γνώσης, επιβεβαιώνοντας και ισχυροποιώντας τις πεποιθήσεις χαμηλών κινήτρων, ματαίωσης και αρνητικών συναισθημάτων

8.1. Απόδοση αιτιακών προσδιορισμών επιτυχίας και αποτυχίας

Τα κίνητρα της απόδοσης αιτιακών προσδιορισμών αναφέρονται στο πού αποδίδουν τα άτομα την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε ένα έργο. Οι συνήθειες παράγοντες στους οποίους αποδίδονται η επιτυχία ή η αποτυχία είναι η ικανότητα, η προσπάθεια, η τύχη, η ευκολία ή η δυσκολία του έργου και οι σημαντικοί άλλοι³⁹

Η συνεχής και επαναλαμβανόμενη αποτυχία των μαθητών με Μ.Δ δεν είναι το μοναδικό τους πρόβλημα. Σημαντική παράμετρος της αποτυχίας τους είναι επίσης και το πού αποδίδουν την επιτυχία και κυρίως την αποτυχία τους.

Το προφίλ που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μ.Δ είναι ιδιαίτερα παθητικό. Αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο στη χαμηλή τους ικανότητα και λιγότερο στην ανεπαρκή τους προσπάθεια⁴⁰. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι και στην περίπτωση που θα επιτύχουν κάτι δεν το προβάλλουν στον εαυτό τους, αλλά σε παράγοντες μη ελέγξιμους από αυτούς, όπως είναι η ευκολία του έργου ή η τύχη⁴¹. Ιδιαίτερα για τους έφηβους με Μ.Δ, η απόδοση αιτιακών προσδιορισμών επιβεβαιώνει την ήδη θεμελιωμένη χαμηλή και αρνητική αυτό εικόνα.

8.2. Προσανατολισμός στο στόχο

Ο προσανατολισμός στο στόχο, ως έννοια, αναφέρεται στο πού είναι προσανατολισμένο το άτομο όταν προσέρχεται στην εμπλοκή του με ένα έργο.

38 Torgesen, J. K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. Topics in Learning and Learning Disabilities, 2(1), p. 45 – 52

39 Weiner, B. (1985). An attributional theory of behavior Στο B. Weiner (ed). Human motivation, New York, NJ: Springer, p. p ,327 – 406

40 Pearl, R. A. (1982). LD children's attributions for success and failure: A replication with a labeled learning disabled sample. Learning Disability Quarterly, 5, p. P, 173 – 176

41 Wong, B. Y. L. (1996) The ABCs of Learning Disabilities. San Diego: Academic Press, p. p, 145-155

Μπορεί να είναι προσανατολισμένο στη βαθιά γνώση, στην επίδοση ή στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης.⁴²

Με βάση τις περισσότερες μελέτες στο χώρο του προσανατολισμού στο στόχο, οι μαθητές με Μ.Δ είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης. Στην προσπάθειά τους να μειώσουν τις αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους, καθώς και τη συναισθηματική ένταση που θα προκύψει από μια νέα αποτυχία, αποσύρονται και αρνούνται να εμπλακούν με σχολικά έργα.

Το προφίλ αυτό για τους μαθητές με Μ.Δ συνδέεται με χαμηλή μεταγνωστική γνώση, αναποτελεσματική χρήση στρατηγικών και χαμηλή επίδοση⁴³.

8.3. Αυτο – αποτελεσματικότητα

Η αυτο-αποτελεσματικότητα περιλαμβάνει τις ατομικές κρίσεις του ατόμου για την ίδια του την ικανότητα να ολοκληρώσει με επιτυχία συγκεκριμένα έργα και στόχους, μέσα από τις δικές του ενέργειες σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Με τις πεποιθήσεις αυτο – αποτελεσματικότητας, οι μαθητές αφενός κάνουν προσωπικές ερμηνείες των προηγούμενων γνωστικών τους επιτυχημένων ή αποτυχημένων προσπαθειών και αφετέρου τείνουν να αποφεύγουν εκείνες τις περιστάσεις που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους⁴⁴. Αν και οι πεποιθήσεις αυτές είναι αυτο – ερμηνευτικές, άρα κατά βάση υποκειμενικές, μπορούν να βοηθήσουν ένα μαθητή να υπερβεί δυσκολίες. Οι μαθητές με Μ.Δ θέτουν χαμηλούς στόχους, τους οποίους δεν υποστηρίζουν με επιμονή και προσπάθεια. Συνοψίζοντας, οι μαθητές με Μ.Δ παρουσιάζουν μειωμένη πρόθεση για ενεργητική μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον. Γενικά, πιστεύουν ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα («μαθημένη αβοηθησία»), με αποτέλεσμα να αρνούνται οποιαδήποτε προσπάθεια για την ολοκλήρωση ενός έργου. Γενικά οι μαθητές με Μ.Δ αποδίδουν την επιτυχία ή αποτυχία στους πιο κάτω παράγοντες:

ι. Απόδοση επιτυχίας ή αποτυχίας:

- αποδίδει την επιτυχία του σε εξωτερικούς και μη ελεγχόμενους από αυτόν παράγοντες (η τύχη, η ευκολία του έργου, η βοήθεια των άλλων)
- αποδίδει την αποτυχία του σε εσωτερικούς παράγοντες που, κατά την άποψή του, δεν μπορούν να αλλάξουν εύκολα, όπως η ικανότητα και η προσπάθεια.

42 Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, σ.σ, 218 – 232

43 Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγνώσκω», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο. Θεσσαλίας ,p. p ,105- 127.

44 Tollefson, N. (2000). Classroom application of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), p. p, 63 – 83.

- εμπλέκεται σε πεποιθήσεις «μαθημένης αβοηθησίας» (πιστεύουν ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτε).

ii. Προσανατολισμός στο στόχο

- είναι συνήθως προσανατολισμένος στην αποφυγή της αποτυχίας
- προσπαθεί μέσα από την αποφυγή να προστατεύσει τον εαυτό του από μια νέα αποτυχία
- αυξάνει τα γνωστικά του κενά μια και δεν εμπλέκεται ενεργά με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική

iii. Αυτο-αποτελεσματικότητα

- έχει χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας (δεν έχει κρίση για την ίδια την ικανότητα του να ολοκληρώσει με επιτυχία ένα συγκεκριμένο έργο).
- θέτει χαμηλούς στόχους τους οποίους ακόμη και όταν τους επιτύχει δεν κερδίζει σε αυτο-εκτίμηση

iv. Αυτο-εικόνα

- έχει χαμηλή αυτο-αντίληψη
- έχει χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη και αυτο-εικόνα⁴⁵.

9. Συμπεριφορά

Οι μαθητές με Μ.Δ παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια. Σε έρευνα των⁴⁶ βρέθηκε πως περισσότερο από το 50% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα επιθετικότητας και προκλητικότητας, το 11% προβλήματα εσωστρέφειας, ενώ το υπόλοιπο 35% δεν αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς.

Ένας μαθητής με Μ.Δ που δεν έχει τη δυνατότητα να έχει μια κοινωνική θέση μέσα στην τάξη, επειδή δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα, μπορεί να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει μέσα από επιθετικότητα ή απόσυρση. Αυτό τον απομακρύνει περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της και τροφοδοτεί το φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας.

Οι μαθητές με Μ.Δ δεν μπορούν να προσαρμόσουν το λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης και κατά συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στην

45 Tollefson, N. (2000). Classroom application of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), p. p 63 – 83.

46 McKinnney, J. D. & Speece, D. L. (1986). Academic consequences and longitudinal stability of behavioral subtypes of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, p. p. 365 – 372

επικοινωνία τους με τους άλλους. Αργότερα ως έφηβοι, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης, κυρίως λόγω της χαμηλής τους δημοτικότητας και αυτοπεποίθησης⁴⁷

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικών και φιλικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Συμπεριφορές, όπως η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η επικοινωνία διευκολύνουν τις σχέσεις αυτές. Όμως, τα παιδιά και οι έφηβοι με Μ.Δ είναι λιγότερο ευγενικοί και συνεργάσιμοι με τους άλλους και σπάνια ξεκινούν μια κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους⁴⁸.

Μία από τις κυριότερες αιτίες των ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών των μαθητών αυτών βασίζεται στη φτώχη τους ικανότητα να ερμηνεύουν ορθά και με συνεπή τρόπο τα ερεθίσματα και τις νύξεις που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίσταση⁴⁹. Ειδικότερα, η ακατάλληλη ανταπόκρισή τους οφείλεται, σε σημαντικό βαθμό, σε σφάλματα ερμηνείας γλωσσικών και μη γλωσσικών στοιχείων κάθε μηνύματος. Παρουσιάζουν δυσκολία χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικές περιστάσεις, έλλειψη ευαισθησίας σε κοινωνικές νύξεις και δυσκολία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις⁵⁰.

Οι λανθασμένες ερμηνείες των κοινωνικών πληροφοριών μπορεί να προκύπτουν από:

- προβλήματα προσοχής, καθώς και οπτικής και ακουστικής διάκρισης που επηρεάζουν άμεσα την αναγνώριση και κατανόηση των μη γλωσσικών στοιχείων
- προβλήματα κωδικοποίησης εισερχομένων πληροφοριών⁵¹ (επεξεργασίας κατά την αποθήκευση, αποκωδικοποίησης και σύνδεσης με προηγούμενες πληροφορίες)

Το σύνολο των αδυναμιών των παιδιών και εφήβων με Μ. Δ που προαναφέρθηκαν, τους ωθεί σε συμπεριφορές μη αποδεκτές και πολλές φορές ανεξήγητες. Μάλιστα, όταν βρεθούν σε δύσκολη κατάσταση, όχι μόνο δεν μπορούν να αντιδράσουν κατάλληλα, αλλά ούτε και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή να ξεφύγουν λέγοντας ακόμη και ψέματα για να δικαιολογηθούν⁵².

47 Smith, C. R. (2004). Learning disabilities. The interaction of students and their environments. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson, p. 90-110

48 Milne, T. A. & Schmidt, F. (1996, August). Self – esteem in learning disabled children: The role of social competence. Paper presented at the meeting of the XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Quebec, p. p, 130-155

49 Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta – analysis. Journal of Learning Disabilities, 29, p. p, 226 – 237.

50 Bryan, J. H. & Bryan, T. S. (1983). The social life of the learning disabled youngster Στο J. D. McKinney & L. Feagans (eds.) Current topics in learning disabilities. (τόμος 1). Norwood, NJ: Ablex, p. P, 155-175

51 Tur – Kaspas, H. & Bryan, T. H. (1994). Social information: Processing skills of students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 9, p. p 12 – 23 .

52 Pearl, R. A. (1982). LD children’s attributions for success and failure: A replication with a labeled learning disabled sample. Learning Disability Quarterly, 5, p. P, 173 – 176

Επίσης, μία άλλη σοβαρή συνέπεια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ. Δ στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και της αδυναμίας τους να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν ορθά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων, είναι ότι μένουν πολύ συχνά μόνοι και χωρίς φίλιες⁵³. Όχι μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους είναι περισσότερο απομονωμένοι⁵⁴. Οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες και η χαμηλή κοινωνική αντίληψη δημιουργούν συχνά σημαντικά προβλήματα. Ένα από αυτά είναι η αρνητική αυτο – εικόνα, η οποία οδηγεί σε φτωχές κοινωνικές επαφές και απομόνωση, που με τη σειρά τους επιδεινώνουν το επίπεδο της ήδη χαμηλής αυτοεκτίμησης, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο. Οι μαθητές με Μ.Δ αντιλαμβάνονται ως φίλους τους συνομήλικους τους που απλά γνωρίζουν και απογοητεύονται και θυμώνουν, όταν εκείνοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους . Στην πραγματικότητα, ο κύκλος των φίλων τους αποτελείται συνήθως από συμμαθητές που έχουν επίσης Μ.Δ ή με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Επίσης, οι επαφές τους με φίλους είναι λίγες, χαλαρές και όχι σταθερές. Όλα τα παραπάνω κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με Μ. Δ συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας χαμηλής κοινωνικής θέσης σε σχέση με τους συνομηλικούς τους. Η κοινωνική αποδοχή από τους συμμαθητές τους είναι από τις καλύτερα διερευνημένες περιοχές στο πεδίο της κοινωνικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές με Μ. Δ βιώνουν είτε κοινωνική απομόνωση είτε κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών με Μ. Δ που απορρίπτεται από τους συμμαθητές του είναι τριπλάσιο από εκείνο των τυπικών συνομηλίκων τους⁵⁵. Πολλά παιδιά και οι έφηβοι με Μ. Δ δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς ορισμένοι μαθητές είναι δημοφιλείς στο σχολείο τους και έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους⁵⁶.

10. Συναισθηματική εξέλιξη:

Τα παιδιά με Μ. Δ βιώνουν πολλά αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομήλικούς τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι πολλές φορές τόσο ισχυρά που δεν τους βοηθούν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο.

53 Margalit, M. & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17,p.p, 297 – 310.

54 Tur – Kaspas, Margalit & Most, 1999 Tur – Kaspas, H. & Bryan, T. H. (1994). Social information: Processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, p.p,12 – 23.

55 Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta – analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, p.p,226 – 237.

56 Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta – analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29,p.p, 226 – 237.

Η επίδραση αυτών των προβλημάτων στη δόμηση του προφίλ των παιδιών και εφήβων με Μ.Δ έχει οδηγήσει πολλούς επιστήμονες να προτείνουν την συμπερίληψή τους στον ορισμό των Μ. Δ.⁵⁷

Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν διερευνηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις Μ. Δ είναι το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη⁵⁸.

10.1. Άγχος

Το άγχος είναι ένα στοιχείο που εμφανίζεται συχνά, κυρίως στην εφηβική ηλικία. Οι βιολογικές αλλαγές που συντελούνται σ' αυτή την περίοδο είναι τεράστιες και προκαλούν άγχος. Ακόμη, οι αλλαγές στις σχέσεις με τους άλλους και ιδιαίτερα με το άλλο φύλο, αλλά και η μετάβαση από ένα πιο «ζεστό» ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπως είναι το δημοτικό, σε ένα πιο απαιτητικό, όπως αυτό του γυμνασίου, είναι πρόσθετοι παράγοντες αύξησης του επιπέδου του άγχους. Οι περισσότεροι από τους τυπικούς εφήβους εύκολα ή δύσκολα καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν σ' αυτές τις σημαντικές αλλαγές και να αυτορρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους. Η χρήση σύνθετων γνωστικών διεργασιών, στρατηγικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τους επιτρέπει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να προσαρμόσουν το επίπεδο άγχους τους στο επιθυμητό.

Οι έφηβοι με Μ.Δ δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν εύκολα σε τέτοιες καταστάσεις. Οι μαθητές με Μ.Δ βιώνουν υψηλότερο γενικό άγχος (ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους). Το υψηλό άγχος των εφήβων με Μ. Δ που τείνει να θεωρείται χαρακτηριστικό τους, μπορεί να αποδοθεί σε προβλήματα ελλειμματικής γνωστικής επεξεργασίας που τους οδηγεί σε δυσκολίες αναγνώρισης ότι αντιμετωπίζουν ένα πραγματικό πρόβλημα⁵⁹.

Οι επιλογές που κάνουν σε σχέση με το άγχος οι έφηβοι με Μ.Δ είναι είτε να μη μιλούν σε κανέναν είτε να αρνούνται την ύπαρξη του προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Αυτή η άρνηση συνδέεται με ακόμη υψηλότερο άγχος ή άλλα συναισθηματικά προβλήματα και με σωματικές αντιδράσεις. Το επίπεδο άγχους των παιδιών με Μ.Δ που είναι σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των τυπικών συμμαθητών τους, είναι αυτό του άγχους εξέτασης⁶⁰. Οι χαμηλές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, ο προσανατολισμός τους στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης,

57 Sideridis, G., Morgan, P. L., Botsas, G., Padelia, S., & Fuchs, D. (2006). Identifying students with or at risk for learning disabilities based on motivation, metacognition and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), p.p, 215 – 229

58 Sideridis, G., Morgan, P. L., Botsas, G., Padelia, S., & Fuchs, D. (2006). Identifying students with or at risk for learning disabilities based on motivation, metacognition and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), p.p, 215 – 229

59 Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc, p.p, 20-27

60 Swanson, H. L. & Howell, C. (1996). Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 62, p.p, 389 – 397

άρα και εμπλοκής με έργα, σε συνδυασμό με την αδυναμία τους να ξεφύγουν, εκτινάσσει το επίπεδο άγχους εξέτασης στα ύψη.

10.2. Χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

Οι μαθητές με Μ.Δ βιώνουν την αποτυχία στη σχολική τους ζωή από την πρώτη στιγμή και για πολλά χρόνια. Η σχολική αποτυχία σωρεύεται και διευρύνεται εξαιτίας των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Αυτή η καθημερινή κατάσταση καταβαραθρώνει τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζονται αρνητικά από την κοινωνική απομόνωση των μαθητών αυτών και των σημαντικών κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των εφήβων με Μ.Δ, η χαμηλή αυτοαντίληψη επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταυτότητας που αναδύεται αυτή την εποχή και την αίσθηση αξίας του εαυτού τους. Μια μετα-ανάλυση ερευνών σχετικά με τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης έδειξε πως το 70% περίπου των μαθητών με Μ. Δ έχουν αρνητική αυτοαντίληψη⁶¹. Ο συνδυασμός της χαμηλής αυτό-αντίληψης και των πεποιθήσεων «μαθημένης αβοηθησίας» μπορούν πιθανόν να ερμηνεύσουν την έντονη άποψη που έχουν οι μαθητές με Μ.Δ για το κέντρο ελέγχου τους. Ως **κέντρο ελέγχου** ορίζεται η εκπαιδευτική μεταβλητή που φανερώνει την άποψη κάποιου για το πού βρίσκεται ο έλεγχος (στον ίδιο του τον εαυτό – εσωτερικό ή στους άλλους – εξωτερικό). Η πλειοψηφία των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μ. Δ πιστεύουν πως έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, πως η εργασία τους ελέγχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, τα γνωστικά έργα και τυχαία γεγονότα. Αυτή η άποψη είναι συμβατή και αλληλεπιδρά με χαμηλές πεποιθήσεις κινήτρων⁶². Η λανθασμένη απόδοση της αποτυχίας από τους μαθητές με Μ. Δ. σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, συνδέεται με ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης⁶³. Οι μαθητές με Μ. Δυσκολίες δηλώνουν συχνά πως βιώνουν κατάθλιψη ιδιαίτερα μετά από αποτυχημένες ακαδημαϊκές προσπάθειες μέσα στην τάξη και περιγράφουν πως κατά τη διάρκειά τους ένιωθαν συναισθήματα βαθιάς θλίψης⁶⁴.

61 Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta – analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, p.p.226 – 237.

62 Palladino, P., Poli, P., Masi, G. & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depression symptoms in preadolescents with learning disabilities. Data in support of Borkowski’s model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(3), p.p.142 – 148.

63 Saddler, C.D. & Buckland, R.L. (1995). *Psychological reports*, 77, p.p.483-490.

64 Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ,σ.σ,135-145.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2001). Στάση παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, σ.σ, 90- 110
- Μπότσαζ, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. σ.σ. 135-145
- Πόρποδας, Κ. (2003). Η μάθηση και οι δυσκολίες της Γνωστικής Προσέγγισης Πάτρα, σ.σ. 10-20

Ξενόγλωσση

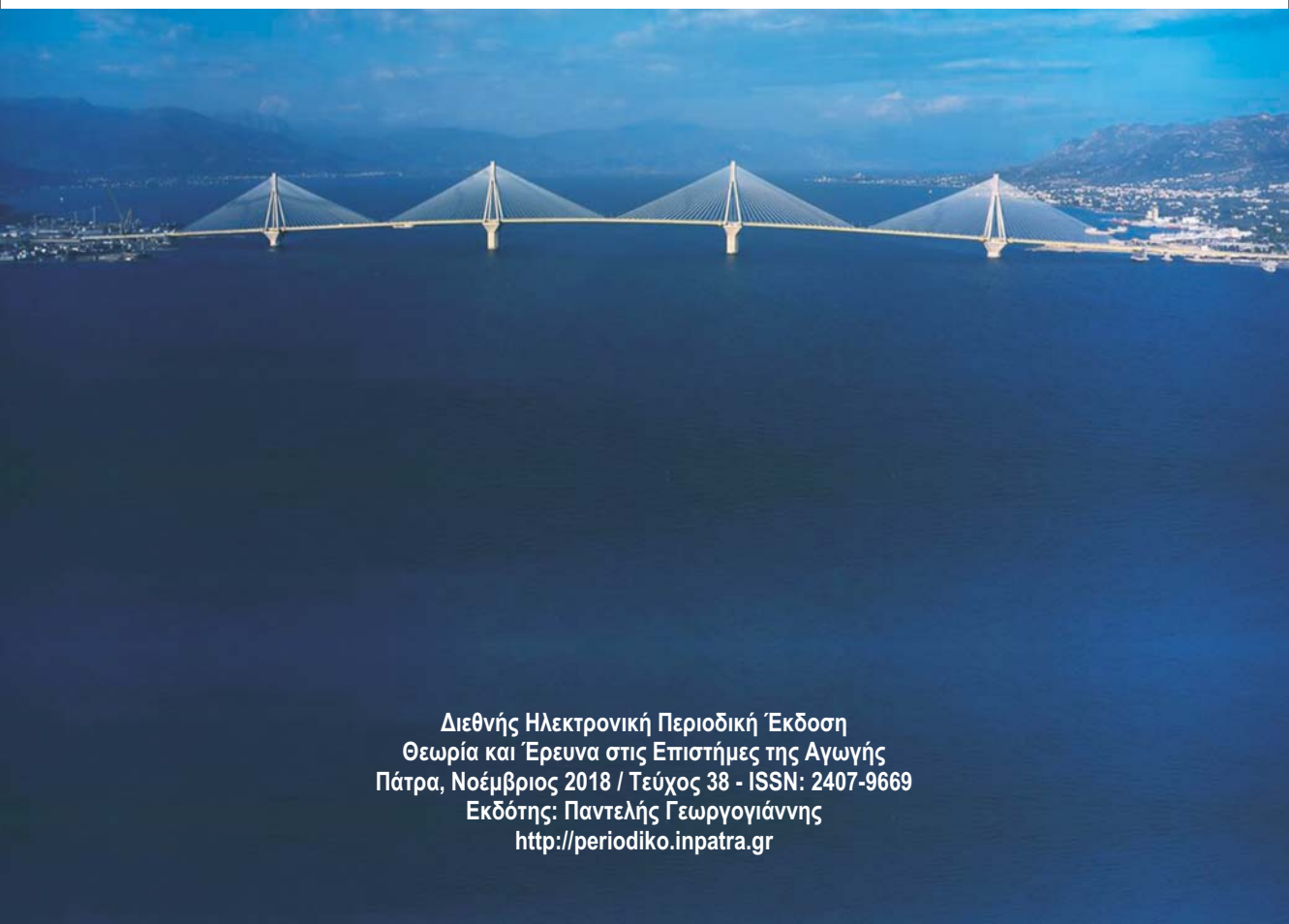
- Bender, W. N. & Larkin, M. (2003). Reading strategies for students with learning disabilities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p.p,110-120
- Bender, W. N. & Wall, M. (1994). Social – emotional development of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 17,p,17
- Bender, W. N. (2004). Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc ,p.p,10-20
- Bley, N. c. & Thornton, C. A. (1995). Teaching mathematics to the learning disabled. (3rd ed.). Autsin, TX: Pro-ed, p.p. 12-22
- Bryan, J. H. & Bryan, T. S. (1983). The social life of the learning disabled youngster Στο J. D. McKinney & L. Feagans (eds.) Current topics in learning disabilities. (τόμος 1). Norwood, NJ: Ablex.,p.p155-175
- Brown, R. T. & Wynne, M. E. (1984). An analysis of attentional components in hyperactive and normal boys. Journal of Learning Disabilities, 17, p.p,162 – 167.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72,p.p, 218 – 232
- Hunt, N. & Marshall, K. (2005). Exceptional children and youth. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin,p.p110-115
- Graham, S. & Harris, K.R. (2002) Prevention and intervention for struggling readers. Στο: M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behaviour problems: II. Preventive and remedial techniques. Washington, DC: National Association of School Psychologists,p, 589-610.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta – analysis. Journal of Learning Disabilities, 29, p,p,226 – 237.

- Lovett, M.C., Steinbach, K.A. & Frijters, J.C. (2000). Remediating the Core Deficits of Developmental Reading Disability: A Double Deficit Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (4), p.p,334-358.
- Margalit, M. & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17, p.p,297 – 310.
- McKinney, J. D. & Speece, D. L. (1986). Academic consequences and longitudinal stability of behavioral subtypes of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, p.p,365 – 372
- Milne, T. A. & Schmidt, F. (1996, August). Self – esteem in learning disabled children: The role of social competence. Paper presented at the meeting of the XXVI International Congress of Psychology, Montreal,Quebec. p.p,130-155
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G. & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depression symptoms in preadolescents with learning disabilities. Data in support of Borkowski’s model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(3),p.p, 142 – 148.
- Pearl, R. A. (1982). LD children’s attributions for success and failure: A replication with a labeled learning disabled sample. *Learning Disability Quarterly*, 5,p.p, 173 – 176
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) *Reading Comprehension Difficulties*,p.p,135-155
- O’Shaughnessy, T. & Swanson, H. L. (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit? A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 21(2),p.p, 123 – 148.
- Satz, P. & Morris, R. (1981). Learning Disabilities subtypes: A review. In F.J. Pirozzolo & M.C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*, p.p. 109-144. New York: Academic Press.
- Saddler, C.D. & Buckland, R.L. (1995). *Psychological reports*, 77, p.p,483-490.
- Sideridis, G., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliaadu, S., & Fuchs, D. (2006). Identifying students with or at risk for learning disabilities based on motivation, metacognition and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), p.p,215 – 229
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments.* (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson, p.p,85-105
- Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press,p.p,85-105

- Studdert-Kennedy, M., & Mody, M. (1995). Auditory-temporal perception deficits in the reading impaired: A critical review of the evidence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, p.p,508-514.
- Swanson, H. L. & Howell, C. (1996). Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 62, p.p,389 – 397
- Swanson, H. L. (1994). Short – term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27, p.p,34 – 50
- Tallal, P., (1980). Auditory Temporal Perception, Phonics, and Reading Disabilities in Children, *Brain and Language*, 9, p.p,182 – 198.
- Tollefson, N. (2000). Classroom application of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), p.p, 63 – 83.
- Torgesen, J. K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), p.p,45 – 52
- Torgesen, J. K. (1984). Listening comprehension in LD children with adequate or poor short-term memory, *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, State University of Florida.
- Tur – Kaspa, H. & Bryan, T. H. (1994). Social information: Processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9,p.p, 12 – 23.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of behavior Στο B. Weiner (ed). *Human motivation*New York, NJ: Springer, p.p,. 327 – 406,
- Willows, D.M., & Terepocki, M. (1993). The relation of reversal errors to reading disability, In D.M. Willows, R. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum,p.p, 31-56.
- Wong, B. Y. L. (1996) *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press,p.p145-165.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Χατζηπαναγή Ανδρούλλα** σπούδασε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών παίρνοντας το πρώτο της δίπλωμα στη Χημεία. Στη συνέχεια πήρε Master of Educational Management στο University of Bath. Πρόσφατα πήρε το τίτλο του Doctor in Professional Studies (Special educational Needs) στο Middlesex University. Σήμερα είναι ΒΔ και διδάσκει σε Λύκειο σχολείο της Κύπρου. Στοιχεία Επικοινωνίας: Τηλέφωνο: 99597227, Διεύθυνση: Ψυχάρη 10 Αγγλατζιά 2123, Λευκωσία –Κύπρος, Email: **androulla.ha@gmail.com**.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Νοέμβριος 2018 / Τεύχος 38 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>