ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι τρόποι προσέγγισης-παρέμβασης στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές στο μάθημα της δεύτερης ξένης γλώσσας

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Αικατερίνη ΒΑΡΣΑΜΗ
Α.Ε.Μ.: 216
Εξάμηνο σπουδών: 4ο

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Χ.Ο. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

Θεσσαλονίκη 2018
ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά στην γαλλική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα, στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στους τρόπους προσέγγισης-αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί ο ίδιος.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δυσχεραίνουν σημαντικά τις δραστηριότητες της καθημερινότητας ενός παιδιού, καθώς αρκετές από αυτές επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις του ως προς τον προφορικό και γραπτό λόγο αλλά και την κοινωνική του ζωή. Τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών δεν εμφανίζονται με τον ίδιο τρόπο και στην ίδια ηλικία σε κάθε παιδί, γι’ αυτό και είναι ποικίλλες και διαφορετικές οι σχετικές προσεγγίσεις

Στην παρούσα μελέτη μελέτη τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνούνται αφορούν σε μικτή μεθοδολογία με την χρήση των εργαλείων της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα λήφθηκαν τέσσερις συνεντεύξεις από κάθε καθηγήτρια της γαλλικής γλώσσας ενός ιδιωτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης και 104 ερωτηματολόγια από καθηγητές της γαλλικής γλώσσας. Συμφώνα με τα αποτελέσματα οι κυρίαρχες τέσσερις δυσκολίες είναι η άτυπη γλώσσα, η ΔΕΠΥ, ο αυτισμός και η νόσος του Ασπεργέρ. Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων δίνουν σημαντικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, άτυπη γλώσσα, γραπτό / προφορικός λόγος, μικτή μεθοδολογία, ερωτηματολόγιο, συνέντευξη.
ABSTRACT

This thesis focuses on the learning difficulties faced by children in French language as a second foreign language, but also on the role of the teacher with the approaches he may use.

Learning difficulties prevent a child’s proper developing and impede on the activities of his / her everyday life because several of them have a significant impact on oral and written speech as well as on his / her social life. The symptoms of learning difficulties do not appear in the same way and at the same age in each child, so the variations of those problems and the approaches are many and different.

In the present study, the research questions that are being investigated concern a mixed methodology using the tools of the interview and the questionnaire. Specifically, four interviews were held by teachers from the French language of a private school in Thessaloniki and 104 questionnaires were collected from French language teachers. According to the results, the four prevailing learning difficulties are dyslexia, ADHD, autism and Asperger's disease. In conclusion, that the data obtained from respondents' answers give important answers to the research questions that have been asked.

Key words: learning difficulties, dyslexia, written / spoken word, mixed methodology, questionnaire, interview.
Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ...........................................................................................................................................1
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.......................................................................................................................................5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ...............................................................................................................................................7
1° ΜΕΡΟΣ .............................................................................................................................................9
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.........................................................................................9
1.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....................................................................................9
1.2. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ...........................................................................11
1.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.............................................13
1.4. ΑΙΤΙΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ .......................................................................................14
1.5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ..................15
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΥΣΛΕΞΙΑ..................................................................................................................22
2.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ..........................................................................................................22
2.2. ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ............................................................................................................22
2.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ..............................................................23
2.4. ΑΙΤΙΕΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ............................................................................................................26
2.5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ..............................................28
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ(ΔΕΠΥ)......34
3.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΕΠΥ ..................................................................................................................34
3.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΕΠΥ ..................................................................................................34
3.3. ΑΙΤΙΕΣ ΤΗΣ ΔΕΠΥ ....................................................................................................................36
3.4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΠΥ.........................................................37
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΥΤΙΣΜΟΣ ...............................................................................................................40
4.1. ΟΡΙΣΜΟΙ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ- ΑΙΤΙΕΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ..................................................40
4.2. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ .............................................41
5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ASPERGER..............................................................................................................45
5.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER ............................................................................45
5.2. ΑΙΤΙΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER .................................................................................45
5.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER .............................................................45
5.4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER........................46
2ο ΜΕΡΟΣ .........................................................................................................................................47
6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....................................................................................47
6.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ -ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.........................................................47
6.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ..................................................................................47
6.2.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ-ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ................................................................. 47
6.2.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ-ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ................................................................. 49
6.3. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ................................................................. 50
6.3.1. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ- ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ................................................................. 53
6.4. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ........................................................................................................ 53
6.5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ....................................................................................................... 54
6.5.1. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ............................................................................................................. 54
6.5.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ............................................................. 55
6.5.3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ................................................................................................... 56
6.5.4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ...................................................... 57
7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ............................................................................................. 59
7.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .............................................................................. 59
7.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ...................................................................... 61
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΥΠΟΒΟΛΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ...................................................................... 73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ..................................................................................................................... 75
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ...................................................................................... 75
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ............................................................................................. 82
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .......................................................................................... 85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ....................................................................................................................... 87
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρκετοί είναι οι άνθρωποι που συνεισέφεραν με τον δικό τους τρόπο στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, τους οποίους αξίζει να αναφέρω και να ευχαριστήσω. Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα Κύρια Χάρις-Όλγα Παπαδοπούλου για τις υποδείξεις της, την βοήθεια της και την τεράστια στήριξή που κατέδειξε καθ’ όλη την πορεία της διεκπεραίωσης της εργασίας αυτής. Επίσης, ευχαριστώ θερμά το ιδιωτικό κολλέγιο της Θεσσαλονίκης και τις καθηγήτριες του τμήματος της γαλλικής γλώσσας που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις μου, παράλληλα όμως είναι σημαντικό να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους καθηγητές/τριες που αφιέρωσαν χρόνο για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο μου και βοήθησαν στην διευκόλυνση την έρευνα μου. Τέλος, θα ήταν αδύνατον να μην εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένεια μου για την ανοχή τους, την υπομονή τους και την αγάπη τους.
Στην μητέρα μου, Ευαγγελία.
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μάθηση συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική επιτυχία ενός ατόμου. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται περιπτώσεις παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή, διαταραχές στον λόγο, στην κατανόηση, στην ομιλία και στην ανάγνωση. Οι δυσκολίες αυτές γίνονται αντιληπτές κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά και στην ψυχολογία των παιδιών αυτών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να εγκαταλείπουν τις προσπάθειες τους καθώς περιθωριοποιούνται και σχολιάζονται από τους συμμαθητές τους. Η ανάγκη για ταχύτερη απόκτηση γνώσεων, αλλά και η αξία της μόρφωσης για την καταξίωση του κάθε μαθητή σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991) κάνει ακόμη πιο σημαντικά αυτά τα ελλείμματα και τις δυσκολίες (Σουλής, 2002). Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν διαφορετικές ομάδες συμπτωμάτων. Υπάρχει λοιπόν μεγάλη ανοιχτόφωνη, με αποτέλεσμα να μην έχει δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες.


Επιπλέον, η ανάγκη για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και την καλύτερη μεταχείριση των παιδιών αυτών τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους εκπαιδευτικούς οδήγησε στην ανάγκη για τη διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργεί με ευελιξία και προσαρμοστικότητα απέναντι στις ανάγκες των μαθητών του, ώστε να βοηθάει στη σωστότερη ανάπτυξη του κάθε μαθητή (Σουλής, 2002).

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι διπλός. Συγκεκριμένα, ο πρώτος στόχος είναι να διερευνηθούν οι συχνότερες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες προκύπτουν από την ερωτηματολογία που δόθηκε σε καθηγητές'/τριες γαλλικής γλώσσας και ο δεύτερος εξίσου σημαντικός στόχος είναι να παρουσιαστούν ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι τρόποι προσέγγισης του σε παιδιά με διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες όπως αναφέρονται από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς.

7
Η εργασία χωρίζεται σε δύο τμήματα και τις επιμέρους ενότητες τους. Αρχικά, το πρώτο τμήμα παρουσιάζει την ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, το 1ο κεφάλαιο αποτελείται από τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, τις διαφορετικές κατηγορίες των δυσκολιών αυτών, τα αίτια, τα χαρακτηριστικά τους καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης-παρέμβασης τους. Τα κεφάλαια 2 έως 5 επικεντρώνεται στην δυσλεξία, την ΔΕΠΥ, τον αυτισμό και την νόσο Asperger, τα αίτια τους, τα χαρακτηριστικά τους και αντίστοιχα τους τρόπους αντιμετώπισης τους. Οι τέσσερις αυτές μαθησιακές δυσκολίες επιλέχθηκαν βάση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο τμήμα της εργασίας περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος της μελέτης όπου το 6ο κεφάλαιο διερευνά τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας καθώς και την μεθοδολογία αυτής. Εδώ περιλαμβάνονται ο ορισμός της συνέντευξης και τα χαρακτηριστικά της, αναλύεται η συνέντευξη με τέσσερις καθηγήτριες γαλλικής γλώσσας πριν την δημιουργία του ερωτηματολογίου, παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε και τα διαφορετικά είδη μορφών αυτών. Στη συνέχεια, το 7ο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα και την ανάλυση της συνέντευξης και των ερωτηματολογίων. Τέλος, το 8ο κεφάλαιο καταλήγει στα συμπεράσματα της μελέτης, επισημαίνοντας κάποιους περιορισμούς της και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.
1ο ΜΕΡΟΣ

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί έναν γενικό και ασαφή όρο λόγω της ετερογένειας και της πολυπλοκότητας των συμπτωμάτων των μαθησιακών δυσκολιών. Η διαφορετικότητα αυτή εμφανίζεται με την μορφή σημαντικών δυσκολιών στην ανάγνωση, στη γραφή, στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου και στη διατήρηση της προσοχής (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται σε πολύ μικρή ηλικία, ωστόσο, αρχίζουν να γίνονται εμφανείς κατά τη σχολική ηλικία καθώς συνδέονται με τις σχολικές επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Αρκετές είναι οι ενδείξεις των ελλειμμάτων που προειδοποιούν τους γονείς, αν και συχνά οι ίδιοι μπορεί να μην είναι κατάλληλα ενημερωμένοι. Αρκετοί ήταν παλαιότερα και οι εκπαιδευτικοί που είτε δεν αναγνώριζαν τις μαθησιακές δυσκολίες, είτε δικαιολογούσαν τα ελλείμματα των παιδιών και δεν τους παρείχαν έναν πιο αποτελεσματικότερο τρόπο διδακτικότητας (Σακκάς, 2002).


Επίσης, η εμπλοκή διαφορετικών ειδικοτήτων οδήγησε στην δημιουργία των ιατροκεντρικών ορισμών που εμβαθύνουν περισσότερο στα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, των παιδαγωγικοκεντρικών ορισμών που επικεντρώνονται στα συμπτώματα και στους τρόπους αντιμετώπισης και τέλος των λειτουργικών ορισμών που εστιάζουν στους κριτήρια αξιολόγησης και εντοπισμού που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Rutter&Yule, 1975).

Ιατροκεντρικοί Ορισμοί

Οι πιο σπουδαίοι ιατροκεντρικοί ορισμοί, όπως αναφέρονται στους Τζουριάδου και Μπάρμπα (χ.χ) είναι του Myklebust και του Bannatyne που είναι οι εξής:

Ο Myklebust (1968) χρησιμοποιούντας τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» επικεντρώνεται στα «παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα, όμως, παρουσιάζουν μια ειδική
δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές, αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, χ.χ.:6).

Ο Bannatyne (1971) αναφέρεται στις Μαθησιακές Δυσκολίες ως εξής: «ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες που έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει, όμως, ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα, που εμποδίζει τη διαδικασία μάθησης» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, χ.χ.:5).

Παιδαγωγικοκεντρικοί Ορισμοί

Οι παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί επικεντρώνονται περισσότερο στις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Οι πιο σημαντικοί παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί είναι οι εξής:

Η Bateman (1965) αναφέρει ότι «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες» (Τζουριάδου, 2008: 4-5).

Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι αυτός του Kirk.Ο ίδιος αναφέρεται στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» το 1962 ως εξής: «Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνήθως όψεις αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές ακουστικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση» (Τζιβινίκου, 2015:20).

Λειτουργικοί Ορισμοί

Ο πιο χαρακτηριστικός λειτουργικός ορισμός όπως αναφέρεται στην Τζιβινίκου (2015:20-21) είναι αυτός του Hallahan και Kauffman (1976) σύμφωνα με τον οποίο «οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μια ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας, και αναφέρεται από κοινού στη δυσλεξία, την υποεπίδοση, και την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει
να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού».

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» έχει αντικατασταθεί στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM–IV από την διαγνωστική κατηγορία των «Διαταραχών Μάθησης» (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

1.2. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν όπως επισημάνθηκε, μια αρκετά μεγάλη και ανομοιογενή κατηγορία της οποίας τα μέλη παρουσιάζουν διαταραχές σε διάφορες γνωστικές περιοχές. Ο βαθμός των ελλειμμάτων, των συμπτωμάτων και των αιτίων αλλάζει ανάλογα με την κατηγορία της μαθησιακής δυσκολίας στην οποία ανήκει το κάθε παιδί. Κατά την διάρκεια της ιστορικής εξέλιξης των δυσκολιών αυτών αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν ορισμένα χαρακτηριστικά χωρίς ωστόσο η κατηγοριοποίηση αυτή να είναι ευρέως αποδεκτή (Mattis, 1978).

Σύμφωνα με το DSMIV (Σύστημα Ταξινόμησης της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, 2004) οι μαθησιακές δυσκολίες με βάση τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Διαταραχή της ανάγνωσης.
- Διαταραχή της γραφής (γραπτής έκφραση).
- Διαταραχή των μαθηματικών.
- Διαταραχή της μάθησης μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία που αφορά τις διαταραχές της ανάγνωσης είναι ευρέως αποδεκτή με τον όρο Δυσλεξία. Η δυσλεξία είναι μια από τις πιο γνωστές μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζεται σε αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών στη σημερινή εποχή. Τα παιδιά με αυτή τη μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζουν ελλείμματα στην ικανότητα κατανόησης και εντοπισμού του γραπτού λόγου, τα οποία όμως δεν αντιστοιχούν στα ηλικιακά και νοητικά χαρακτηριστικά (Μαύρομάτη, 1995).

Η δεύτερη κατηγορία επικεντρώνεται στις μαθησιακές δυσκολίες της γραφής. Είναι γνωστή με τον όρο Δυσορθογραφία. Το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στην εντοπισμό των αριθμών και των μαθηματικών συμβόλων, μειωμένη αντίληψη

Η τρίτη κατηγορία εστιάζει σε διαταραχές στα μαθηματικά και ονομάζεται Δυσαριθμησία. Ο μαθητής εμφανίζει δυσκολίες στον εντοπισμό των αριθμών και των μαθηματικών συμβόλων, μειωμένη αντίληψη
όσον αφορά τις αριθμητικές του ικανότητες, τη σωστή ταξινόμηση, την ακολουθία και τη σειρά (Butterworth, 2003).

Η τελευταία στη σειρά κατηγορία αφορά τη διαταραχή της μάθησης που είναι μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Η εν λόγω κατηγορία περιέχει μαθησιακές δυσκολίες που δεν πληρούν τα κριτήρια κάποιας από τις παραπάνω τρεις κατηγορίες ειδικής μαθησιακής διαταραχής, δηλαδή μπορεί να περιλαμβάνουν κάποια χαρακτηριστικά που δεν ανήκουν σε άλλη κατηγορία αυτή. Οι εκείνες δυσκολίες είναι μη προσδιοριζόμενες κατηγορίες της σχολικής επίδοσης των παιδιών. (Παπαδάτος, 2010). Πέραν των τεσσάρων αυτών κατηγοριών υπάρχουν και δευτερεύουσες μαθησιακές και ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές για τις οποίες θα γίνει εκτενέστερη λόγος στα επόμενα κεφάλαια.


| ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ | Σημαντική και εκτεταμένη δυσκολία στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Συνυπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων, δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων κατά την ανάγνωση. Συχνά οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται και με δυσκολίες στην ορθογραφία που παραμένουν και όταν υπάρχει βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι συνοδευτικές συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς. |
| ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ | Έντονες και σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ορθογραφίας χωρίς την προϋπαρχή διαταραχών στην ανάγνωση και χωρίς να μπορούν να δικαιολογηθούν από την ηλικία, την ύπαρξη προβλημάτων όρασης και ακατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος. |
| ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ | Σημαντικές δυσκολίες στην αριθμητική που δεν αποδίδονται στη χαμηλή νοημοσύνη ή στο ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται λιγότεροι ανώτεροι μαθηματικοί δεξιότητες που απαιτούνται π.χ. στην άλγεβρα, στην τριγωνομετρία, στην περιμετρική κ.λπ. |
| ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ | Σημαντικές δυσκολίες τόσο στην εκμάθηση της γραφής όσο και στην εκμάθηση υπολογισμού μέσω των αριθμητικών πράξεων. Οι δυσκολίες που παρατηρούνται στην κατηγορία αυτή |
**Πίνακας 1: Μαθησιακές διαταραχές σύμφωνα με το ICD-10 (Αλεξόπουλος, 2011:24).**

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</th>
<th>Αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Ως διαταραχή της γραπτής έκφρασης υπάρχει και στο DSM IV.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΗ ΟΡΙΖΟΜΕΝΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ</td>
<td>Δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν ούτε ως μαθησιακά προβλήματα ούτε ως μαθησιακές διαταραχές.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**1.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

Τα συμπτώματα που επηρεάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ποικίλα και διαφέρουν σημαντικά από παιδί σε παιδί ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκει. Ακόμη, εμφανίζονται σε μικρή ηλικία, ωστόσο όμως δεν εξαφανίζονται στην περίοδο της ζωής του παιδιού. Τα πιο συχνά συμπτώματα ανεξαρτήτως μαθησιακής δυσκολίας είναι τα ελλείμματα στον τομέα της μνήμης, της συμπεριφοράς, της υπερκινητικότητας και διάσπασης της προσοχής, στον οπτικοκινητικό συντονισμό και οι δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα. Παράλληλα, υπάρχουν και τα συμπτώματα που παρουσιάζονται εξοχικά στο κάθε παιδί ανάλογα με την κατηγορία των μαθησιακών διαταραχών στην οποία ανήκει (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αποτελούν σημάδια εντοπισμού μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί εφόσον εμφανίζονται σε μεγάλο χρονικό διάστημα και σε μεγάλη έκταση είναι τα εξής: (Τζιβινίκου, 2015, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

- Δυσκολίες στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης.
- Δυσκολίες με τους μαθηματικούς όρους.
- Προβλήματα μνήμης (μακροπρόθεσμη ή βραχυπρόθεσμη).
- Προβλήματα διατήρησης προσοχής/υπερκινητικότητα.
- Προβλήματα συντονισμού και οργάνωση.
- Ανυπακοή στους κανόνες.
- Προβλήματα συμπεριφοράς (παρορμητισμός, ακατάλληλη συμπεριφορά).
- Δυσκολία συγκέντρωσης.
- Αδυναμία κατανόησης εννοιών που σχετίζονται με τον χρόνο.
- Προβλήματα στην κατανόηση λέξεων, εκφράσεων, εννοιών.
1.4. ΑΙΤΙΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές δυσκολίες απαρτίζονται λοιπόν από ένα πλέγμα διαφορετικών κατηγοριών. Λόγω της μεγάλης ποικιλίας τους είναι αρκετά δύσκολο να εντοπιστούν τα αίτια όλων αυτών των κατηγοριών, τα οποία κατηγοριοποιούνται στις εξής τρεις μεγάλες κατηγορίες: (Trίγκα-Μερτίκα, 2010)

1) Βιολογικοί παράγοντες
2) Γενετικοί παράγοντες
3) Περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες.

Βιολογικοί παράγοντες

Η κατηγορία των βιολογικών παραγόντων περιλαμβάνει αίτιες που αντιστοιχούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες και νευρολογικές διαταραχές. Στη σημερινή εποχή ο κλάδος της νευρολογίας έχει βοηθήσει αρκετά στο να γίνουν πιο κατανόητα τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος (ΚΝΣ). Σύμφωνα με τον Σακκά (2002) τα ελλείμματα μπορούν να οφείλονται στη μη σωστή λειτουργία, στην αργή εξέλιξη και στη διαφοροποίηση των εγκεφαλικών κυττάρων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους νευρολογικούς κλάδους υπάρχουν συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές που σχετίζονται με την ικανότητα του λόγου, της κατανόησης και της γραπτής έκφρασης. Με βάση τα δεδομένα αυτά όταν οι εγκεφαλικές περιοχές αυτές δυσλειτουργούν ή υπολειτουργούν μπορεί να προκαλέσουν κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας (Στασινός, 2009).

Γενετικοί παράγοντες


Περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες


Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διαδραματίζουν μειωμένο ρόλο στην ανάπτυξη ενός παιδιού χωρίς να αρνούνται την ύπαρξη κάποιας ήπιας εγκεφαλικής βλάβης. Από τα
πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι αυτό της χρήσης ναρκωτικών ουσιών, τσιγάρου και οινοπνευματώδων ποτών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης που προκαλούν προβλήματα στο αγέννητο μωρό (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Άλλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες που οδηγούν στις μαθησιακές δυσκολίες είναι οι επιπλοκές κατά την διάρκεια του τοκετού, οι περιβαλλοντικές τοξίνες (π.χ. μόλυβδος, κάδμιο), η μη έγκυρη διάγνωση, οι χημειοθεραπείες με ακτινοβολίες σε καρκινοπαθή παιδιά, οι κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες όπως είναι ο χρόνος που περνά το παιδί με την οικογένεια και οι δραστηριότητες του, η ενδοοικογενειακή βία και τέλος η στάση των εκπαιδευτικών (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

1.5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ορόσημο στην μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού. Για την ορθότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών σημαντική είναι η έγκυρη διάγνωση του ελλείμματος και η πρώιμη παρέμβαση (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000, Henley et al, 2006). Η σωστή αντιμετώπιση του προβλήματος σε συνδυασμό με τη μορφή και τη σοβαρότητα των μαθησιακών δυσκολιών έχει ως στόχο τη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων, ενώ το παιδί αρχίζει να αποκτά από τη μεριά του αυτοπεποίθηση και θέληση για μάθηση (Καρβούνης, 2007). Το παιδί παρακολουθείται από ειδικούς παιδαγωγούς, εξειδικευμένους στις μαθησιακές δυσκολίες (Καρβούνης, 2007). Ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να παρέμβει σωστά με τους κατάλληλους τρόπους, ώστε να υπάρχει ομαλή λειτουργία στη τάξη. Παρακάτω παραθέτουμε κάποιους από αυτούς τους τρόπους:

- Εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής μάθησης.
- Επιλογή σωστών διδακτικών μεθόδων.
- Χρήση διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας.
- Ενίσχυση αποφασιστικότητας και ενθάρρυνση του παιδιού.
- Χρήση σωστής καθοδήγησης.
- Συλλογή δεδομένων σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.
- Χρήση μεθόδων που οβοδούν στη γενίκευση.
- Στήριξη του παιδιού καλλιεργώντας τη φιλία και την εμπιστοσύνη μαζί του (Γενά, 2004)

Οι διδακτικές μέθοδοι οι οποίες οδηγούν σε αυτήν την κατεύθυνση είναι:

1) Άμεση διδασκαλία (π.χ. ακριβείς μεθοδικές διαδικασίες και στόχοι, ανατροφοδότηση και χειραφέτηση, συστηματική και τμηματική απόσυρση συνεργασίας του εκπαιδευτή).
2) Διδασκαλία με ακρίβεια (π.χ. συνεχής διαμόρφωση του προγράμματος σύμφωνα με την πρόοδο του παιδιού).
3) Διδακτικές μέθοδοι με έμφαση στην κωδικοποίηση (π.χ. φωνημική ανάλυση, χωρισμός των λέξεων κ.ά).
4) Αυτορρύθμιση (π.χ. ο έλεγχος της συμπεριφοράς, μάθηση και αξιολόγηση που εκχωρείται στο παιδί).

5) Αυτοδιαχείριση (π.χ. αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζονται από το ίδιο το παιδί).

6) Συνεργατική μάθηση (π.χ. καθοδήγηση από τους συμμαθητές του) (Γενά, 2004).

Η Κατσούγκρη (2014) αναφέρει επίσης, τον τρόπο με τον οποίο πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ενεργούν, ώστε να βελτιώσουν τα επίπεδα προσοχής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες:

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν σε ομάδες μόνο τεσσάρων ατόμων όταν στην ομάδα υπάρχει μαθητής που έχει μαθησιακές δυσκολίες για να μπορούν έτσι να αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας σε δυαδικό επίπεδο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, συνθήκες τέτοιες έτσι ώστε τα παιδιά αυτά να έχουν τη δυνατότητα να αφοσιώνονται στην εργασία τους χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους από τα υπόλοιπα παιδιά.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διδάσκουν με τρόπο γοητευτικό έτσι ώστε να ενεργοποιείται η προσοχή των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Σε περίπτωση διάσπασης προσοχής του μαθητή αρκεί ο εκπαιδευτικός να τον αγγίζει διακριτικά για να τον επαναφέρει στην τάξη. Στη συνέχεια με ήρεμη φωνή να επαναλαμβάνει το τελευταίο κομμάτι της διδασκαλίας του έτσι ώστε οι μαθητές να επανέλθουν στο μάθημα. Κάθε φορά που θα διατηρείται η προσοχή των μαθητών για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο από τις προηγούμενες φορές να ενθαρρύνεται η προσπάθειά τους. Παράγοντες που διασπούν την προσοχή του παιδιού δεν θα πρέπει να υπάρχουν ούτε στο σπίτι, ούτε στο σχολείο, αλλά ούτε και στο χώρο που εργάζεται. Τα χρώματα και οι ζωγραφιές ενδέχεται να αποτελούν αιτία διάσπασης της προσοχής τους. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός όταν παρατηρεί σημάδια κουράσης στους μαθητές του θα ήταν καλό να κάνει συγχατικό και μικρά διαλείμματα. Για να διώξει την πίεση των μαθητών του στα διαλείμματα, ο εκπαιδευτικός θα δίδει το ρόλο του βοηθού και τους αναθέτει καθήκοντα όπως είναι η γραφή μιας άσκησης στον πίνακα ή την κατανομή των τετραδιών στους συμμαθητές του.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να προσβάλει το μαθητή αλλά ούτε και να το λέει «γιατί δεν προσέχες!» γιατί με αυτό τον τρόπο τον φέρει σε δύσκολη θέση και αμηχανία. Θα πρέπει να το πλησιάζει θετικά και να απευθύνεται στα παιδιά της τάξης συζητώντας λίγο τη φωνή του λέγοντας τα να προσέξουν αυτά που διδάσκει. Η θεατρικότητα και η διαβάθμιση ύψους της φωνής του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο ώστε να κρατήσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών σε εγκατάσταση.

Τέλος, να γίνεται η ανάθεση εργασιών μέσω Η/Υ οι οποίες θα μπορούν να παρουσιάζονται προφορικά και δεν θα απαιτούνται γραπτές εργασίες που συχνά αυτές δυσκολεύουν τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. (Κατσούγκρη, 2014: 25-26).
Επιπρόσθετα, οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού αποτελούν μια σοβαρή κατάσταση η οποία απαιτεί εκπαιδευτική παρέμβαση:

- Στοιχεία του λόγου:
  - Για το φωνολογικό επίπεδο εφαρμόζεται πρόγραμμα φωνολογικής ενημερότητας.
  - Για το συντακτικό επίπεδο καθώς και για τους κανόνες γραμματικής να δίνονται στα παιδιά ασκήσεις σειροθέτησης εικόνων, δηλαδή κάθε εικόνα = όρος της πρότασης.
  - Για το περιορισμένο λεξιλόγιο του παιδιού και τη δυσκολία των συσχετισμών τοποθετούνται οι έννοιες και οι λέξεις σε σημασιολογικές κατηγορίες.
  - Για την περιγραφή και την αφήγηση χρησιμοποιείται η εικόνα ως φορέας πληροφοριών και στη συνέχεια γίνεται συσχέτιση με πρόσθετες εικόνες με στόχο τον σχηματισμό σύντομων ιστοριών.
  - Για το μορφολογικό επίπεδο εφαρμόζεται η εικονογραφική μέθοδος και η εκμάθηση ενός εικονογραφικού - αλφαβητικού συστήματος. Η μέθοδος αυτή βοηθά στην απομνημόνευση της ορθογραφίας, διότι αλλάζει τις δύσκολες λέξεις σε εικόνες.
  - Στο σημασιολογικό επίπεδο με την επεξεργασία της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας των λέξεων, τη διδασκαλία της προέλευσης των λέξεων καθώς επίσης και τη διδασκαλία της ορθογραφίας που προσδίδουν τα μορφήματα όλων των ειδών όπως: θεματικά, παραγωγικά, γραμματικά, προθήματα και επιθήματα.
  - Στο πραγματολογικό επίπεδο με την επεξεργασία, την επισήμανση και την άσκηση σε κάθε χρήση των λέξεων (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

- Στη Μνήμη:
  
  Η μνήμη παίζει σπουδαίο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Μια αποτελεσματική προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των μνημονικών δυσκολιών των παιδιών είναι τα μνημονικά βοηθήματα. Τα μνημονικά βοηθήματα είναι στρατηγικές οι οποίες βασίζονται ή στην επεξεργασία ή στην οργάνωση της πληροφορίας την οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός και χρησιμοποιεί για να στηρίξει την προσπάθεια των παιδιών στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008:18-20). Τα μνημονικά βοηθήματα μπορεί να είναι:

- Ρίμες
- Λέξεις – κλειδιά
- Ακρωνύμια ή ακροστιχίδες
- Αναλογίες
• Νοερές
• Οπτικοποιήσεις
• Κατηγοριοποιήσεις

Πίνακας 2: Μνημονικά βοηθήματα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008: 19-20)

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός για να ανταπεξέλθει και να παρέμβει σωστά στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ενός παιδιού επιλέγει διάφορους τρόπους, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Κάποιες από αυτές αναλύονται παρακάτω:

• Η Ολική μέθοδος:
Η Ολική μέθοδος παρουσιάσθηκε το 1925 από τον Βέλγο παιδαγωγό Ντεκρόλι, έτσι στις αρχές της μορφολογικής ψυχολογίας που διακήρυξε ότι ο ανθρώπος μπορεί να αντιληφθεί ολοκληρωμένες μορφές ή ολότητες. Αυτές τις μορφές τις διακρίνει μια ορισμένη δομή και οργάνωση. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι ότι αρχίζει από το όλο, δηλαδή ολόκληρη τη λέξη και συνεχίζει στο μέρος, δηλαδή στις επιμέρους συλλαβές ή τα γράμματα που συμπληρώνουν τη λέξη. Κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου επαναλαμβάνονται συνέχεια κάποιες λέξεις, ώστε να γίνουν γνωστές. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν αυτές τις λέξεις ανάλογα με την ενότητα που θα ακολουθήσουν. Έτσι, φτιάχνουν το προ-γραφικό στάδιο όπου τα παιδιά θα γράψουν στο τετράδιο τους τη λέξη αρκετές φορές, έτσι ώστε η γραφή να γίνεται με μηχανικό τρόπο και να μαθαίνεται σωστά η ορθογραφία. Το αποτέλεσμα αυτής της μεθόδου είναι ότι τα παιδιά μπορούν να γράψουν οποιαδήποτε λέξη όμως δυσκολεύονται στην ανάγνωση. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις διαμορφώνουν την

• Η Αναλυτικό-συνθετική μέθοδος
Η Αναλυτικό-συνθετική μέθοδος εφαρμόσθηκε στη Γερμανία στα μέσα του 19ου αιώνα από τους Kramer και Lehmensick. Στηρίζεται στη διδακτική της αντιστοιχίας μεταξύ του γράμματος και του φωνήματος, δηλαδή του ήχου του γράμματος και της αναγνώρισης των συλλαβών. Με αυτή τη μέθοδο οι μαθητές βλέπουν τη λέξη ως ολόκληρη και στη συνέχεια την αναλύουν στο σημείο προς γράμμα και κατά συλλαβή. Έτσι, τα παιδιά διαλέγουν τα γράμματα και λέξεις που είναι μέσα στις λέξεις. Αυτή η μέθοδος συμβάλλει στη φωνογραμμική αντιστοιχία και ίσως στη διδασκαλία των φωνών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τον προφορικό και γραπτό λόγο. Το αποτέλεσμα αυτής της μεθόδου είναι ότι τα παιδιά θα μπορούν να διαβάσουν οποιαδήποτε λέξη όμως δυσκολεύονται στην ανάγνωση.
αντιμετώπιση της δυσλεξίας και τη διδασκαλία από διαφορετική σκοπιά η κάθε μια. Σκοπός όμως των παρεμβάσεων είναι να βρεθούν μέθοδοι και τρόποι προσέγγισης και παρέμβασης, ώστε να αποφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

• Η πολυαισθητηριακή μέθοδος

Η πολυαισθητηριακή μέθοδος επιφέρει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η μέθοδος αυτή της διδασκαλίας βελτιώνει τις ελλιπείς φωνολογικές αναπαραστάσεις, τη δυσκολία στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, τις ελλιπείς ακουστικές καθώς και τις οπτικές, κινητικές και μνημονικές ικανότητες που συνδέονται με την ανάγνωση και την ορθογραφία. Επιπλέον, με την εφαρμογή αυτής της βελτιώνονται σημαντικά τα ελλείμματα στη μνήμη, στη φωνολογική και φωνημική επίγνωση, στην αυτοματοποίηση, στη συγκέντρωση, στην οπτική και ακουστική διάκριση, καθώς και στην κατανόηση του γραπτού κειμένου. Η χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας αποδείχθηκε αποτελεσματική, εφαρμοζόμενη σε αρκετά σχολεία και εκπαιδευτικά κέντρα (Μπαστέα, 2014).

• Η μέθοδος της Maria Montessori

Η Μαρία Μοντεσσόρι γεννήθηκε το 1870 και ήταν η πρώτη Ιταλίδα γιατρός και στη συνέχεια εκπαιδευτικός. Δημιούργησε ένα πρωτότυπο παιδαγωγικό σύστημα γνωστό και σαν «Μοντεσσοριανή μέθοδο» ή «Μοντεσοριανές σχολές» (Χασάπης, 2013). Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται έως σήμερα σε αρκετά σχολεία δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης. Η παρουσίαση υλικού με την πρόθεση να προωθηθεί η ανάκαλυψη και διερεύνηση (Χασάπης, 2013:31)

• Η ελευθερία στην επιλογή θέματος και πρόσβασης από τα παιδιά.
• Ο προσανατολισμός στην επιστήμη και την ιστορία της, τουλάχιστον όσο αναφορά της Maria Montessori (Χασάπης, 2013:31)

Ακόμη, η Montessori συνέβαλε ώστε να αναπτυχθεί η προγραμματισμένη διδασκαλία και περιέγραψε τις κλίμακες γνώσης διαφόρων τύπων μαθητών. Για την κάθε κλίμακα δημιούργησε ένα μορφωτικό υλικό ή μια διδασκαλία δράσης. (Κουτσουβάνου, 1992).
Οι δραστηριότητες των μαθητών

- Αγγίγμα με το δάκτυλο των γραμμάτων, τα οποία είναι φτιαγμένα από αδρό υλικό.
- Διαγραφή του περιγράμματος των γραμμάτων με ξυλαράκι αντί για μολύβι.
- Χρήση των γραμμάτων από χαρτί, σχεδιασμός περιγράμματος με το μολύβι και χρωμάτισμα του εσωτερικού τους.
- Κατανόηση με την αφή, προφέροντας και γράφοντας το γράμμα με κλειστά τα μάτια.

O παιδαγωγός για τη διδασκαλία των γραμμάτων ακολουθεί τα εξής βήματα:

- Παρότρυνση των μαθητών να αγγίξουν τα γράμματα που είναι φτιαγμένα από διάφορα υλικά.
- Ενθάρρυνση των μαθητών να προφέρουν και να γράφουν το γράμμα.
- Απαίτηση να δώσουν οι μαθητές το συγκεκριμένο γράμμα.
- Προβολή και προφορά των γραμμάτων από το δάσκαλο.

Η διδασκαλία αρχίζει με τα φωνήματα, κατόπιν διδάσκονται τα σύμφωνα και ύστερα δημιουργούνται οι συλλαβές και οι λέξεις με τη χρήση των κινητών γραμμάτων (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

- Μέθοδος Fernald

Η μέθοδος αυτή, όπως και η μέθοδος Montessori, βασίζεται στην απτική αίσθηση των γραμμάτων από διάφορα υλικά. Στόχος αυτής της μεθόδου είναι η ανάπτυξη της οπτικής και ακουστικής διάκρισης και μνήμης, χνηλατώντας, προφέροντας και γράφοντας τα γράμματα. Η μέθοδος ακολουθεί τα εξής βήματα:

- Ο παιδαγωγός γράφει και προφέρει τη λέξη στην συνέχεια ο μαθητής χνηλατεί τη λέξη στον αέρα με ταυτόχρονη προφορά της, την καταγράφει στο χαρτί και τέλος την αναγράφει από μνήμης. Σε περίπτωση που ο μαθητής κάνει λάθος την γραφή της λέξης η διαδικασία επαναλαμβάνεται (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010:389).

- Συμβουλευτική Μέθοδος

Η Συμβουλευτική Μέθοδος αποτελεί μία από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους παρέμβασης. Με τον όρο «Συμβουλευτική» ορίζουμε ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης μεταξύ του ανθρώπου που ζητά βοήθεια στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει και του ανθρώπου που είναι εκπαιδευόμενος να παρέχει τέτοιου είδους βοήθεια» (Συριοπούλου-Δελλή, 2005:17). Η Συμβουλευτική Μέθοδος είναι αποτελεσματική σε δυσλεκτικά παιδιά που εμφανίζουν κατάθλιψη και δειλία. Η συμβουλευτική όμως δεν αποτελεί σπουδαία μέθοδο μόνο για το παιδί, αλλά και για τους γονείς. Για αυτό δημιουργούνται διάφορα προγράμματα από εξειδικευμένους επιστήμονες για τους γονείς, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και τρόπους για να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά προβλήματα των παιδιών τους.
Έτσι τα παιδιά με τη βοήθεια των γονιών τους αποκτούν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους, καταλαβαίνουν τις αδυναμίες τους και δεν υποτιμούν τον εαυτό τους (Δόϊκου-Αυλίδου, 2002).

• Η Τεχνολογία της πληροφορικής

Τέλος, η χρήση της τεχνολογίας και του Η/Υ δεν αντικαθιστά τον παιδαγωγό, όμως βοηθά στη μάθηση και στην εκπαίδευση, καθώς μπορεί να ενισχύσει την επίδοση του παιδιού προτρέποντας το:

- να αναπτύξει δεξιότητες στο πληκτρολόγιο του Η/Υ και στην επεξεργασία των λέξεων.
- στη χρήση προγραμμάτων για τη διόρθωση της αρθρογραφίας.
- στη χρήση της ως βοήθημα στη μάθηση.
- στη χρήση προγραμμάτων με διδακτικό περιεχόμενο (Πόρποδας, 2003:102)
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί από τους επιστήμονες για τη δυσλεξία. Παρακάτω αναφέρονται οι επικρατέστεροι:

Η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας το 1968, υπέδειξε δύο ορισμούς για τη δυσλεξία. Παρακάτω αναφέρονται οι επικρατέστεροι:

α) Η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας το 1968, υπέδειξε δύο ορισμούς για τη δυσλεξία. Παρακάτω αναφέρονται οι επικρατέστεροι:

β) Η Δυσλεξία που προσδιόριζε ως μια «διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά το ότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Εξερχόταν από βασικές γνωστικές διαταραχές που συνήθως είναι ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης» (Καραπέτσας, 1997:14).

β) Η Ηράκλειο Επιστημόνικη Εταιρεία Δυσλεξίας το 1997 αναφέρει ότι «η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην υπογραφή και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία έχει αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητικών δυσλειτουργιών και ανεπάρκειας εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω» (Πολυχρόνη, κ.α. 2006: 24).

2.2. ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η δυσλεξία σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997) αποτελεί μια μαθησιακή δυσκολία που διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο και χωρίζεται σε δύο κατηγορίες:

- Επίκτητη δυσλεξία
- Ειδική ή Εξελικτική δυσλεξία που χωρίζεται στην Οπτική και στην Ακουστική δυσλεξία.
Επίκτητη δυσλεξία

Είναι η δυσκολία ή η ανικανότητα του ατόμου να επεξεργασθεί τον γραπτό λόγο. Στην επίκτητη δυσλεξία τα άτομα είχαν ικανότητα στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, όμως αυτές χάθηκαν λόγω εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικο-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Πόρποδας, 1997).

Ειδική ή Εξελικτική δυσλεξία

Είναι μια ειδική διαταραχή που ακολουθεί το παιδί από την ημέρα της γεννήσεως του και έχει συνήθως κληρονομικό υπόβαθρο. Θεωρείται εξελικτική, καθώς εμφανίζεται για πρώτη φορά σε άτομα της σχολικής ηλικίας όταν έρχονται σε επαφή με την ανάγνωση και τη γραφή (Στασινός, 2003).

Η Ειδική ή Εξελικτική δυσλεξία χωρίζεται σε:

- Οπτική
- Ακουστική δυσλεξία (Στασινός, 2003).

Οπτική Δυσλεξία

Είναι μια συνηθισμένη μορφή δυσλεξίας, η οποία παρουσιάζεται ως δυσκολία μάθησης λόγω οπτικής λειτουργίας. Πολλά παιδιά αδυνατούν να διακρίνουν σύνθετα σχήματα, καθώς επίσης να αντιληφθούν και να καταγράψουν οπτικές ακολουθίες (Πόρποδας, 1997). Επιπλέον, τα παιδιά έχοντας δυσκολία στην προσανατολισμό και την ακολούθωση των συμβόλων δυσκολεύονται στην ανάγνωση, αντιστρέφοντας τα γράμματα και φτιάχνοντας άλλες λέξεις με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου (Στασινός, 1999).

Ακουστική Δυσλεξία

Είναι η δυσκολότερη μορφή δυσλεξίας, καθώς είναι δεν είναι εύκολη η αντιμετώπισή της. Στην Ακουστική δυσλεξία τα παιδιά αδυνατούν να καταλάβουν τις ηχητικές ομοιότητες ή τις διαφορές ή να συνθέσουν ήχους σε λέξεις. Επιπλέον, εάν ένα παιδί του υπαγορεύει κάποιον να γράψει μια πρόταση εκείνο το παιδί θα κάνει για την τελειώση είναι από 3 έως 5 λεπτά. Ακόμη, επειδή τα παιδιά αυτά πιθανόν να δυσκολεύονται να ακούσουν σωστά τις λέξεις του κειμένου γι’ αυτό το λόγο συχνά ζητούν να επαναληφθούν οι λέξεις ώστε να μπορέσουν να διευκολυνθούν στην ανάγνωση και στην γραφή έτσι ώστε να μπορούν να κατανοήσουν ακριβώς το νόημα του κειμένου (Στασινός, 2003).

2.3. Χαρακτηριστικά-Συμπτώματα της Δυσλεξίας

Τα βιβλιογραφικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ορισμένα συμπτώματα που έχουν σχέση με την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, τη συμπεριφορά, την αριθμητική καθώς και την μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη (Πόρποδας, 1997). Παραθέτουμε

Συμπτώματα στην Ανάγνωση
- Δυσκολία στην ανάγνωση, αργός ρυθμός, συλλαβιστός.
- Δυσκολία στη διάκριση των ανόμοιων λέξεων που έχουν τα ίδια γράμματα π.χ πόνος-κόπος
- Καθρεπτική ανάγνωση π.χ, τη μπάλα τη διαβάζουν λάμπα.
- Σύγχυση των γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά γ-χ, ξ-ψ
- Δυσκολία στην επανάληψη των πολυσύλλαβων λέξεων, καθώς και των αριθμών που έχουν αντίστροφη σειρά.
- Αντικατάσταση της λέξης με μια άλλη που έχει σχεδόν ίδιο χαράκτηρα π.χ νύχτα-βράδυ.
- Απόσπαση της προσοχής με αποτέλεσμα να μη βρίσκουν το σημείο που είχαν αφήσει.
- Στα σημεία στίξης δεν σταματούν ωστόσο μπορεί να σταματήσουν σε άλλο σημείο και έτσι να αλλάξει το νόημα.
- Κόμπιασμα, χάσιμο σειράς, επανάληψη και αναίτια παύση του λόγου, καθώς δεν υπάρχει ροή στο λόγο.
- Λανθασμένη προφορά φωνηέντων.
- Προσθήκη άσχετων φωνηέντων όταν γίνεται ανάγνωση λέξεων.
- Η μνήμη τους αδυνατεί να συγκρατήσει λέξεις και οδηγείς καθώς είναι ασθενής.

Συμπτώματα στη Γραφή και στην Ορθογραφία
- Δυσκολία στο γραπτό που είναι δυσανάγνωστο και ακατάστατο.
- Μη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν
- Παράληψη ή προσθήκη γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων π.χ Ατρέας αντί Αντρέας.
- Περιορισμένο λεξιλόγιο και δυσκολία να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους στο γραπτό τους.
- Καθρεπτικός τρόπος γραφής π.χ 3χοχή.
- Λανθασμένη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων.
- Λανθασμένη δόμηση στις προτάσεις τους.
- Κατάργηση των διαστημάτων και κενά ανάμεσα στις λέξεις π.χ το φαγητό μου
- Δυσκολία στον τονισμό των λέξεων ή έλλειψη τονισμού π.χ καπελό, καπέλο.
- Ατελές ευθυγράμμιση των λέξεων στο χαρτί.
- Δυσκολία στις πολυσύλλαβες λέξεις.
Παραθέτουμε παρακάτω ένα δείγμα γραφής μαθητή με δυσλεξία Ε’ τάξης δημοτικού.

Εικ. 1. Δείγμα γραφής μαθητή με δυσλεξία Ε’ τάξης δημοτικού (Βικτωρία Πολύζου, medlabnews.gr).

Συμπτώματα στη συμπεριφορά

- Χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Υπερκινητικότητα ή κινητική αδεξιότητα.
- Άγχος και ακαταστασία στα σχολικά τους είδη.
- Περίοδος συναισθηματικής μόνωσης.
- Συχνά διάσπαση προσοχής.
- Τάση για αποφυγή γραψίματος.
- Τάση συναναστροφής με μικρότερα σε ηλικίας άτομα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πόρποδα, (1997) τα παιδιά που έχουν δυσλεξία παρουσιάζουν και δυσκολίες στην αριθμητική, όπως είναι οι παρακάτω:

- Δυσκολία στην εκμάθηση του πολλαπλασιασμού.
- Δυσκολία σε αριθμητικούς υπολογισμούς γι’ αυτό το μέτρημα γίνεται με τα δάχτυλα ή με γράψιμο ή σημείωση στο χαρτί.
- Αδυναμία στην εκτέλεση μιας αφαίρεσης.
- Οπτική σύγχυση όμοιων αριθμών.

Τέλος, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα μνήμης που σχετίζονται με τις δυσκολίες των παιδιών στην αριθμητική, στην ορθογραφία και την γραφή. Συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά ξεχνούν εύκολα όσα μαθαίνουν ακόμα και την ίδια μέρα (Dahle & Gargiulo, 2004). Οι Hallahan και Kauffman (1991) επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση της δυσλεξίας με την έλλειψη μνήμης και συγκεκριμένα με την βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη επικεντρώνεται στις πληροφορίες που μπορεί κάποιος να θυμάται έπειτα από ένα μικρό χρονικό διάστημα, ενώ η μακροπρόθεσμη μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να επαναφέρει στην μνήμη του πληροφορίες έπειτα από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (Hallahan et al 1997). Συνήθως, τα
ελλείμματα είναι εμφανέστερα στην βραχυπρόθεσμη μνήμη των παιδιών με δυσλεξία καθώς οι
dυσκολίες τους επικεντρώνονται στην αποκωδικοποίηση των νέων πληροφοριών και στην συνέχεια στην αποθήκευσή τους.

2.4. ΑΙΤΙΕΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Πολλοί επιστήμονες προσπάθησαν να διαπιστώσουν τα αίτια της δυσλεξίας και διατυπώθηκαν πολλές
θεories με διαφορετικές επιστημονικές προσέγγισες. Όμως σε επίπεδο ορισμού και ταξινόμησης οι
eπιστήμονες δεν κατέληξαν σε κάποιο ειδικό πλαίσιο που να συμφωνεί σχετικά με τα αίτια της
dυσλεξίας. Ο Πόρποδας (1993) αναφέρει ότι «ο προσδιορισμός των βαθύτερων λειτουργικών ανωμαλιών
που προκαλούν το φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί, χρόνια τώρα, σημείο διαφωνίας [...]. Βέβαια, το
ερώτημα πια δεν είναι αν η λειτουργική βλάβη οφείλεται σε ενδογενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες.
Αυτό έχει ξεκάθαρα καθορισθεί και διατυπωθεί στον ορισμό της δυσλεξίας και δεν αφήνει καμία
αμφιβολία για το σύμφωνο χαρακτήρα της. Το πρόβλημα που παραμένει είναι πώς εκδηλώνεται η
λειτουργική βλάβη και κατά συνέπεια ποιες λειτουργικές διαδικασίες υπολειτουργούν ή δε λειτουργούν
με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή» (Πόρποδας, 1993: 31).

Κατά τον ίδιο οι αιτίες της δυσλεξίας οφείλονται σε:

- Ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία
- Γενετικούς παράγοντες
- Νευρολογικές υπολειτουργίες
- Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία (Πόρποδας, 1997: 82)

Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία

Συχνά συσχετίζεται η δυσλεξία με το γεγονός ότι κάποια άτομα δεν έχουν κυρίαρχο ημισφαίριο ή
αυτό θα παρουσιασθεί καθυστερημένα ή ίσως και καθόλου. Εχει παρατηρηθεί ότι σε παιδιά που πάσχουν από δυσλεξία υπάρχει μια ιδιαίτερητά ως προς την λειτουργική εξειδίκευση των ημισφαιρίων του
gεγκεφάλου. Στα δύο ημισφαίρια είναι η κύρια οργάνωση της λειτουργίας. Το κάθε ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι αρμόδιο για κάποιες συγκεκριμένες
λειτουργίες. Ανάμεσα υπάρχει το μεσολόβιο σώμα που λαμβάνει τις πληροφορίες και τις διανέμει στα κέντρα του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τον Στασινό ο όρος «κυριαρχία» συσχετίζεται ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια και δηλώνει την ικανότητα κάποιας μορφής του εγκεφάλου να κυριαρχεί στον έλεγχο κάποιων λειτουργιών (Στασινός, 1999). Επίσης, στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου βασίζονται οι λειτουργίες για τον λόγο. Συγκεκριμένα, το
dεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την αντίληψη των σχέσεων στο χώρο και την αντίληψη των μορφών ή των σχημάτων, ενώ το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο που θεωρείται κυρίαρχο ημισφαίριο των δεξιόχειρων είναι υπεύθυνο για τον έλεγχο της γλώσσας και του λόγου. Έτσι μια βλάβη

Γενετικοί παράγοντες

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από μελετητές διαπιστώθηκε πως και οι κληρονομικοί παράγοντες ήταν υπεύθυνοι για κάποιες περιπτώσεις. Ακόμη, κατεύθετη φανέρο πως τα παιδιά που εμφάνιζαν δυσλεξία είχαν, επίσης κάποιο συγγενή, που παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση. Έχει επισημανθεί ακόμη, μέσα από τις σχετικές έρευνες, ότι δίδυμα αδέρφια εμφανίζονται δυσλεξία. Ετσι, οι μελετητές συμπέραναν πως οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Τέλος, οι ερευνητικές μελέτες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Πάντως, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών.
δυσλεξία διαπιστώθηκε ότι καθυστερούν λόγω των προβλημάτων που έχουν στην κωδικοποίηση της φωνής ή στην ανάκληση των λέξεων. Τέλος πολλές μελέτες κατέδειξαν πως ανάμεσα στον δυσλεξικό και τον μη δυσλεξικό αναγνώστη υπήρχε μια διαφορά υπέρ των μη δυσλεξικών ατόμων στο πεδίο της εκμάθησης με λεκτικές εργασίες (Στασινός, 1999).

2.5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας αποτελεί ένα σημαντικό θέμα. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως με κατάλληλες μεθόδους και σωστούς τρόπους παρέμβασης μπορούν να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις της στο παιδί με τη βοήθεια των γονέων, εξειδικευμένων ειδικών και των ειδικών προγραμμάτων. Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό δεν αποσκοπεί μόνο στο να διδάξει την ανάγνωση και την ορθογραφία, αλλά και το πώς να αποκαταστήσει όλες τις ικανότητες του παιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι καθοριστικός, διότι είναι ο πρώτος που θα καταλάβει τις δυσκολίες του παιδιού και θα αναλάβει το δύσκολο έργο της αντιμετώπισής τους. (Θεοδωρόπουλος, 2010). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα κατευθύνει σωστά το παιδί έτσι ώστε να αλλάξει η συμπεριφορά του ως προς την οικογένειά του, το σχολείο του καθώς και την κοινωνική του ζωή. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός θα το καθοδηγήσει δίνοντας την ευκαιρία για να παίξει τους στόχους του έτσι ώστε να μπορέσει να γίνει ανεξάρτητο και υπεύθυνο άτομο (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Παραθέτουμε παρακάτω κάποιους τρόπους αντιμετώπισης που υποδεικνύουν οι ειδικοί όπου είναι τα εξής (Θεοδωρόπουλος, 2010):

- Σεβόμενο το πρόβλημα αυτών των παιδιών πρέπει να δείχνουμε συμπάθεια, ενδιαφέρον και κατανόηση
- Να μη χαρακτηρίζουμε ένα δυσλεξικό μαθητή ως τεμπέλη ή ως αδιάφορο
- Να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι διασπάται εύκολα η προσοχή τους, κουράζονται, γρήγορα και καθυστερούν στο γράψιμο
- Να τους βάζουμε να κάθονται στα μπροστινά θρανία και μακριά από παράθυρο, ώστε να δέχονται λιγότερα οπτικά ερεθίσματα
- Να συνεργαζόμαστε με τους γονείς των παιδιών αυτών
- Να τους ενθαρρύνουμε να εκφράζουν τις αποφωνίες και τις απόψεις τους
- Να περιμένουμε υπομονετικά να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας δίνοντάς τους περισσότερο χρόνο να σκεφθούν και να επεξεργαστούν την απάντησή τους
- Να τους ενθαρρύνουμε να κάνουν αυτά που μπορούν να κάνουν καλά και να τους επανομοίωμε για τις επιτυχίες τους, ώστε να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και να τους δημιουργείται έτσι κίνητρο για μάθηση
• Οι σημειώσεις που δίνουμε, αν δεν είναι γραμμένες στον υπολογιστή, να είναι καλογραμμένες και ευανάγνωστες
• Να μην τους βάζουμε να διαβάζουν φωναχτά μπροστά στους συμμαθητές τους κείμενα που δεν έχουν ξαναδεί
• Να γίνεται σαφής διατύπωση των στόχων του μαθήματος. Να παρουσιάζεται το μάθημα πολυαισθητηριακά, με τη χρήση εποπτικών μέσων, ώστε να συμμετέχουν πολλές αισθήσεις, καθώς μ’ αυτόν τον τρόπο ανταποκρίνονται καλύτερα στη μαθησιακή διαδικασία
• Η διδασκαλία να είναι καλά δομημένη και να αναλύεται αργά και σε βήματα
• Να γράφονται στον πίνακα τα κύρια σημεία του μαθήματος και καλό είναι να δίνεται και διάγραμμα ή πίνακας πορείας μάθησης
• Στον πίνακα να γράφουμε με τάξη και με καθαρά γράμματα χρησιμοποιώντας και χρωματιστές κιμωλίες
• Κατά την προφορική εξέταση, ο μαθητής πρέπει αντιμετωπίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Τυχόν λάθη που οφείλονται στη δυσλεξία και όχι σε έλλειψη γνώσης πρέπει να υποδεικνύονται. Αν αδυνατεί ο μαθητής να απαντήσει με συνεχή λόγο, να τον εξετάζουμε με την υποβολή ερωτήσεων, οι οποίες θα τον διευκολύνουν στην απάντηση, χωρίς όμως να την υποδεικνύουν

Τέλος, μη ξεχνάμε ότι κάθε δυσλεκτικός μαθητής χρειάζεται δικό του εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας με ιδιαίτερο υλικό και ιδιαίτερη μέθοδο. Γενικά χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση (Θεοδωρόπουλος, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους χρησιμοποιούν διάφορες τροχιές παρέμβασης, κατάλληλα θεραπευτικά προγράμματα, όπως επίσης μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. (Μαυρομάτη, 1999, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, κ.α) Αναφέρονται παρακάτω κάποιες από αυτές τις πρακτικές:

Εικονογραφική μέθοδος

Η Εικονογραφική μέθοδος της Δώρας Μαυρομάτη είναι ευρέως γνωστή στη χώρα μας και αφορά τόσο τη διδασκαλία της ανάγνωσης όσο και την ορθογραφία των λέξεων. Χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν πιο εύκολα τα γράμματα και να απομνημονεύσουν την ορθογραφία ευκολότερα μέσω της δημιουργίας των εικόνων. Τα εικονογραφήματα αντικαθιστούν κάποια δύσκολα γράμματα (η, υ, ει, οι, αι, αυ, ευ, ω) και όλα τα σύμφωνα που γράφονται διπλά μέσα σε μία λέξη (ββ, γγ, κκ, λλ, μμ, νν, ππ, ρρ, σσ, ττ). Στη συνέχεια τα γράμματα μετατρέπονται σε εικόνες με ένα συγκεκριμένο τρόπο όπως για παράδειγμα: (Μαυρομάτη, 1999)

ο Της λέξης φωλιά το γράμμα ο ζωγραφίζεται σαν μια φωλιά πουλιών.
Της λέξης άνοιξη το γράμμα ο ζωγραφίζεται σαν το λουλούδι στρογγυλό.
Της λέξης γλυκό το γράμμα υ ζωγραφίζεται σαν το βαζάκι που έχει μέσα το γλυκό.

Εικ.2. Εικονογραφική μέθοδος της Μαυρομάτη.
(Πηγή: https://www.doramavrommati.gr/)


Τα στάδια που περιλαμβάνει η Εικονογραφική μέθοδος είναι:

- Γραφή της λέξης με μεγάλα και καθαρά γράμματα
- Κάλεσμα του μαθητή να διαβάσει τη λέξη καλά και να πει ποιο είναι το δύσκολο γράμμα για να μετατραπεί αυτό σε ζωγραφιά
- Υπόδειξη της ζωγραφιάς που υπάρχει στο βιβλίο
- Διάβασμα της ιστορίας που βρίσκεται κάτω από τη ζωγραφιά
- Τρόπος μετατροπής του δύσκολου γράμματος σε εικονογράφημα
- Ζωγράφισμα του εικονογραφήματος πάνω στη λέξη από τον μαθητή
- Συζήτηση με τον μαθητή τον τρόπο που η κάθε λέξη χωρίζεται σε θέμα και κατάληξη
- Αναφορά λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων
- Γραφή των λέξεων από τον μαθητή που ανήκουν στην ίδια κατηγορία των λέξεων (Μαυρομάτη, 1995, Μαυρομάτη, 2004)

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου σε σύγκριση με άλλες κλασικές μεθόδους διδασκαλίας (Mavrommati & Miles, 2002).

Γλωσσολογική μέθοδος

Η Γλωσσολογική μέθοδος είναι συμπληρωματική της εικονογραφικής μεθόδου και συμβάλλει στην κατανόηση της δομής της γλώσσας, στη διδασκαλία της ετυμολογίας, της παραγωγής και της σύνθεσης. Στηρίζεται στις αρχές της γλωσσολογίας και περιέχει μνημονικές τεχνικές που δημιουργήθηκαν ειδικά για τη διευκόλυνση των παιδιών που έχουν δυσλεξία. Κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου τα παιδιά διδάσκονται αναλυτικά τα μορφήματα και τη σημασία που προσδίδουν στη λέξη. Έτσι το παιδί αναλύει
τις λέξεις στα μορφήματα και συνειδητοποιεί τη σημασία τους. Επιπρόσθετα, κατανοεί την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των λέξεων, καθώς και συνειδητοποιεί τη χρήση τους στον λόγο (Μαυρομάτη, 2004, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Το πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσλεξίας με την εικονογραφική και τη γλώσσολογική μέθοδο εμπεριέχει τη διδασκαλία γραφής, ανάγνωσης και εγγραφής, αλλά και την καλλιέργεια της γλώσσας και της ικανότητας των μαθητών σε όλα τα επίπεδα μέσω της επεξεργασίας του λόγου. (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Μέθοδος Orton-Gillingham

Ο Orton (1925) ανέπτυξε την πολυαισθητηριακή διδασκαλία σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμπεριλάβει στη διδασκαλία την κιναισθητική μάθηση συγχρόνως με την ακουστική και την οπτική. Συνεργάσθηκε με την Gillingham και ανέπτυξαν μια κοινή συστηματική μέθοδο. Η μέθοδος αυτή έγινε γνωστή ως μέθοδος Orton-Gillingham για τη διδασκαλία των μαθητών που έχουν δυσλεξία. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος Orton-Gillingham είναι η μέθοδος της προφορικής ορθογραφίας η οποία δίνει έμφαση στην άσκηση και στην επανάληψη. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο ο εκπαιδευτικός εμφανίζει στον μαθητή μεμονωμένου φθόγγους σύνδεσμους με εικόνες. Ο παιδαγωγός θα συνδέει κάποια συγκεκριμένα γράμματα με την εικόνα του αντικειμένου όπου η ονομασία του αρχίζει ή μπορεί να περιέχει τον συγκεκριμένο φθόγγο. Έτσι με τον τρόπο αυτό τα παιδιά συγκρατούν καλύτερα και μπορούν να ανακαλούν με τη βοήθεια της εικόνας τον σωστό φθόγγο για το κάθε γράμμα ή και το αντίθετο (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Εικ.3. Δείγμα καρτών της μεθόδου Orton-Gillingham

(Πηγή: https://www.lilreadingscientists.com/about-lil-reading-scientists/the-orton-gillingham-method/)

Μέθοδος Alphabetic Phonics

Η μέθοδος Alphabetic Phonics αποτελεί μια προέκταση της πολυαισθητηριακής μεθόδου Orton-Gillingham. Θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος τόσο για μικρές ομάδες παιδιών που έχουν δυσλεξία όσο και για παιδιά της κανονικής σχολικής τάξης σε προληπτική βάση για την αντιμετώπιση των
μαθησιακών δυσκολιών. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου σκοπεύει στην ανάπτυξη του αυτοματισμού κάνοντας χρήση κάποιων ειδικών καρτελών - flashcards - και στις συνεχόμενες επαναλήψεις στην ανάγνωση και στη γραφή έως ότου επιτευχθεί τα θεμιτό αποτέλεσμα (Μπαστέα, χ.χ).

Μέθοδος Alpha-to-Omega

Η μέθοδος Alpha-to-Omega θεωρείται μια αρκετά αποτελεσματική μέθοδος στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Αποτελείται από ένα λεπτομερές γλωσσικό πρόγραμμα που χωρίζεται σε τρία μέρη. Η μέθοδος αυτή ξεκινά από τις βασικές αλφαβητικές δεξιότητες και κατόπιν συνεχίζει με τη συνένωση των σύμφωνων και των φωνητικών. Το κάθε μέρος σταματά με τη σχετική αξιολόγηση. Ακόμη, η μέθοδος αυτή περιέχει πολλά πακέτα που εξυπηρετούν τη διδασκαλία και εμπεριέχει ένα υποστηρικτικό υλικό ασκήσεων για βελτίωση της διδασκαλίας της γλώσσας (Μπαστέα, χ.χ).

Μέθοδος Hickey

Η μέθοδος Hickey είναι κυρίως μια φωνητική μέθοδος. Είναι μια πολυαισθητική διδακτική μέθοδος που χωρίζεται σε τρία μέρη. Η παρέμβαση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό αρχικά σε γρήγορο ρυθμό, αλλά στη συνέχεια σιγά-σιγά ενθαρρύνεται οι μαθητές να γίνουν πιο ελεύθεροι να αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν σωστά σύμφωνα με τη γραμματική και το συντακτικό που διδάχθηκαν. Με τη μέθοδο αυτή τα παιδιά διδάσκονται την ανάλυση της γλώσσας και τη δημιουργία ομαλών λέξεων ενώνοντας ήχο και γράμμα με τη χρήση των καρτελών ως εποπτικού υλικού (Μπαστέα, χ.χ).

Μέθοδος Παυλίδη

Δημιουργήθηκε από τον Παυλίδη μετά από πολλές έρευνες σε πολλά πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο και αποδείχτηκε αποτελεσματική. Το Ψυχο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεσματικής αντιμετώπισης γίνεται μέσω Η/Υ και πολυμέσων βοηθώντας το παιδί να αναβάσει την αυτοπεποίθησή του, την ψυχολογία του και τη σχολική επίδοσή του. Δημιουργήθηκε μέσω Η/Υ και πολυμέσων βοηθώντας το παιδί να αναβάσει την αυτοπεποίθησή του. Το Ψυχο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει: 1) την καταγραφή και την ανάλυση της οφθαλμοκίνησης με το Τεστ του Παυλίδη, 2) Ψυχο-εκπαιδευτικά τεστ που αφορούν την ανάγνωση, την ορθογραφία και τον τονισμό, 3) Τέστ Οπτικο-ακουστικής οξύτητας, 4) Τέστ Αλληλοδιαδοχής, 5) Τέστ Πλευρίωσης (Χέρι, πόδι, μάτι), 5) Διεθνή τεστ ευφυΐας (WISC-III, WAIS-III, WAIS-R, WPPSI) (Κατανά-Παυλίδης, 2009).

Τέλος, στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο 1.5 σημαντική θέση κατέχουν οι νέες τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο στη χώρα μας σαν θεραπευτική παρέμβαση, συνεπώς η χρήση των νέων τεχνολογιών βοηθά αρκετά παιδιά που παρουσιάζουν δυσλεξία. Η Τεχνολογία των
Υπολογιστών προσφέρει πολλά στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς. Αποτελέσματα ερευνών ανέδειξαν πως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο καθώς προωθεί τη μάθηση, τη δημιουργικότητα και την ενίσχυση της προσοχής των δυσλεξικών παιδιών. Με τη χρήση των κατάλληλων λογισμικών προγραμμάτων παρέμβασης και με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή το μάθημα γίνεται ευχάριστο και διασκεδαστικό στα παιδιά, βελτιώνοντας σημαντικά τη σχολική τους επίδοση και την αυτοπεποίθησή τους (Toki & Pange, 2014). Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να καλυπτούν το διδακτικό τους έργο τους καθώς μπορούν μέσα από αυτό το ελκυστικό μέσο να παρεμβαίνουν στη τάξη και να προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές που έχουν δυσλεξία (Στασινός, 2009).
ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠΥ)

3.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΕΠΥ

Η Διαταραχή Ελλειματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που έχει σαν πρωτογενή χαρακτηριστικά τα συμπτώματα της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας-παραγορημικότητας, επιμένει στο χρόνο και μπορεί να δημιουργήσει σοβαρές και διάφορες δυσκολίες τόσο στο παιδί, όσο και στο περιβάλλον του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).


Ένας άλλος ορισμός αναφέρει ότι η Διαταραχή Ελλειματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) «είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως η απροσεξία, η υπερβολική κινητική δραστηριότητα, τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ζωή του ατόμου» (Μιχαλιάδου, 2002).

Τέλος, η Διαταραχή Ελλειματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι διεθνώς γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD ή Υπερκινητική Διαταραχή (Hyper kinetic Disorder, HD) κατά ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997). Διαφορά μεταξύ των δύο διαγνωστικών κριτηρίων DSM-IV (American Psychiatric Association, 2004) και ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997) είναι στο ότι το DSM-IV επιδέχεται διάγνωση ακόμη και με άλλες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις, ενώ ICD-10 δεν επιδέχεται διάγνωση όταν υπάρχουν μαζί και άλλες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις (Λιβανίου, 2004).

Η ΔΕΠΥ σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το κάθε παιδί χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με το DSM-IV οι οποίες είναι οι εξής (American Psychiatric Association, 2004):

1. Κατά κύριο λόγο απροσεξίας- ελλειμματικής προσοχής. Το παιδί παρουσιάζει κυρίως συμπτώματα απροσεξίας και ελλειμματικής προσοχής.
2. Κατά κύριο λόγο υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας. Το παιδί παρουσιάζει κυρίως συμπτώματα υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας.

3. Συνδυασμένος τύπος. Το παιδί παρουσιάζει συμπτώματα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας.

Ερευνητικές μελέτες με θέμα τη ΔΕΠΥ ανέδειξαν πως η συνήθης αυτή αναπτυξιακή διαταραχή εμφανίζεται κατά την παιδική ηλικία, συνεχίζεται στην εφηβεία και εμμένει πολλές φορές και στην ενήλικη ηλικία του ατόμου. Προκαλεί πολλές δυσκολίες σε αρκετούς τομείς και εκδηλώνεται με τα κάτωθι συμπτώματα όπως ορίζονται σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV (American Psychiatric Association, 2004):

- Ελλειμματική προσοχή
- Υπερκινητικότητα
- Παρορμητικότητα

Σύμφωνα με τους Σκαλούμπακα, Κόρπα & Λύτρα (χ.χ. σ.43) παραθέτουμε παρακάτω πίνακα με τα ακόλουθα συμπτώματα της ΔΕΠΥ που αφορά μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ελλειμματική Προσοχή</th>
<th>Υπερκινητικότητα</th>
<th>Παρορμητικότητα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Συχνά δεν μπορεί να προσηλωθεί σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στο σχολείο, την εργασία ή σε άλλες δραστηριότητες</td>
<td>• Κάνει συχνές νευρικές κινήσεις των χεριών ή ποδιών, ή στριφογυρίζει στο κάθισμα</td>
<td>• Συχνά έξοδομίζει απαντήσεις πριν καν τελειώσει η ερώτηση</td>
</tr>
<tr>
<td>• Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του σε εργασίες ή δραστηριότητες παιχνιδιού</td>
<td>• Συχνά σηκώνεται από τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις όπου πρέπει να μείνει καθιστός/-ή</td>
<td>• Συχνά διακόπτεται τους άλλους ή παρεμβάει, π.χ. ακαθήσαται σε συζήτησης ή παρεμβάει σε παιχνίδια</td>
</tr>
<tr>
<td>• Συχνά δεν ακούει όταν του απευθύνουν το λόγο</td>
<td>• Συχνά τρέχει ή σκαρφαλώνει υπερβολικά σε περιστάσεις όπου δεν αρμόζει κάτι τέτοιο (στους εφήβους η ενήλικους, μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενική αίσθηση ακαθήσας)</td>
<td>• Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να ασχοληθεί ήσυχα με άλλες δραστηριότητες</td>
</tr>
<tr>
<td>• Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους τις οδηγίες και δεν ολοκληρώνει τις σχολικές εργασίες, τις δουλειές του σπιτιού ή τα καθήκοντα του στο χώρο εργασίας (όχι λόγω συμπεριφοράς εναντίωσης ή αδυναμίας να κατανοήσει τις</td>
<td>• Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του</td>
<td>• Είναι συχνά “σε κίνηση” ή ενεργεί “σαν να έχει μοτέρακι”</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Τέλος, για τη διάγνωση είναι απαραίτητο να υπάρχουν (6) έξι από τα παραπάνω συμπτώματα που αναφέραμε δηλαδή της απροσεξίας ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας τα οποία να παρουσιάζονται τουλάχιστον για έξι συνεχόμενους πρόσφατους μήνες σε βαθμό δυσπροσαρμοστικότητας σε σχέση με το αναπτυξιακό του επίπεδο (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2005).

3.3. ΑΙΤΙΕΣ ΤΗΣ ΔΕΠΥ

Τα τελευταία χρόνια γίνονται αρκετές μελέτες, προσπαθώντας να αποσαφηνιστούν τα ακριβή αιτία της ΔΕΠΥ. Παρά την αδυναμία εύρεσης των αιτιών, διάφοροι παράγοντες ενοχοποιούνται άλλοτε σε μικρότερο, άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό τους οποίους παραθέτουμε παρακάτω (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000):

- Νευρολογικοί
- περιβαλλοντικοί
• γενετικοί
• ψυχοκοινωνικοί

Νευρολογικοί παράγοντες


Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν θεωρούν ότι η ΔΕΠΥ ενδέχεται να οφείλεται σε ορισμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως είναι: 1) Μόλυνση του περιβάλλοντος, 2) το χαμηλό βάρος γέννησης, 3) έκθεση του βρέφους σε τοξικές ουσίες όπως είναι ο μόλυβδος, 4) Η προγεννητική έκθεση του εμβρύου σε αλκοόλ, νικοτίνη και ναρκωτικές ουσίες όπως η κοκαΐνη κλπ. (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2012, Κουμούλα, 2012).

Γενετικοί παράγοντες

Μοριακές γενετικές μελέτες έδειξαν πως η γενετική βάση της διαταραχής είναι πολύπλοκη και συμπεριλαμβάνει μεγάλο ποσοστό γονιδίων με μικρές επιμέρους επιδράσεις. Ακόμη, ερευνητικές γενετικές μελέτες αναφέρουν ότι παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν κάποιο γονέα ή αδερφό ή συγγενείς με την ίδια διαταραχή, επομένως υπάρχει και μια κληρονομική διάσταση (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2006, Περβανίδου, 2009).

Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες

Πολλοί ψυχοκοινωνικοί παράγοντες ευθύνονται για την πορεία εξέλιξης των δυσκολιών των παιδιών όπως είναι: η μητρική κατάθλιψη, η δυσλειτουργία της οικογένειας, οι ενδοοικογενειακές ταραχές σχέσεις, το φτωχό μορφωτικό επίπεδο, το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και η λανθασμένη διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τους γονείς (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

3.4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΠΥ

Για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ χρειάζεται να εφαρμοσθεί ένα κατάλληλο εξειδικευμένο πρόγραμμα που να είναι προσαρμοσμένο στις συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού και να έχει στόχο την πολύπλευρη διαχείριση των δυσκολιών του. Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει:

- Φαρμακευτική αγωγή (μεθυλφενιδίτη, προϊόντα αμφεταμίνης και δεξτροαμφεταμίνης)
- Μη φαρμακευτική αγωγή όπως είναι η εργοθεραπεία, η ψυχοθεραπεία, ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις
- Εκπαίδευση γονέων, Συμβουλευτική Γονέων (Ρούσσου, 1998 & Wilmshurst, 2010).
- Εκπαιδευτική παρέμβαση.
Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους παρέμβασης, κατάλληλα θεραπευτικά προγράμματα, όπως επίσης μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Αναφέρονται παρακάτω κάποιες από αυτές τις πρακτικές:

**Εκπαιδευτική αντιμετώπιση**

1. Προτείνονται από τους εκπαιδευτές τεχνικές πάνω σε θέματα δομής, μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους ενθάρρυνσης.
2. Οργάνωση δομημένου περιβάλλοντος έτσι ώστε ο μαθητής να καταφέρει να οργανώσει τις εξωτερικές δραστηριότητες που τον δυσκολεύουν.
3. Οι συχνές επαναλήψεις καθώς το παιδί χρειάζεται να ακούει πολλές φορές τι πρέπει να κάνει.

**Τεχνική οργάνωσης πληροφοριών**

Η τεχνική αυτή προσφέρει στα παιδιά ένα δομημένο περιβάλλον έτσι ώστε να διδαχθούν περαιτέρω πληροφορίες. Ο εκπαιδευτικός φτιάχνει λίστες ή πίνακες που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε περίπτωση διάσπασης προσοχής κατά την ώρα του μαθήματος. Επιπλέον, επαναλαμβάνει συνεχώς δίνοντας κατευθυνόμενες οδηγίες στα παιδιά για τις σχολικές εργασίες έτσι ώστε αυτά να μπορέσουν να καταφέρουν. Το κυρίοτερο όμως είναι ο εκπαιδευτικός να θέσει όρια στα παιδιά ώστε να γίνεται σωστά και ομαλά η διεξαγωγή του μαθήματος. Ακόμη, τα οπτικά ερεθίσματα θα βοηθήσουν τους μαθητές να καταλάβουν τους κανόνες των μαθημάτων και να εμπεδώσουν καλύτερα τους κανόνες της τάξης. Τέλος, ο κάθε εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ακολουθεί το ημερήσιο πρόγραμμα που χρησιμοποιείται σαν σημείο αναφοράς με αυτόν τoν τρόπο τα ελλείμματα δεν αποπροσανατολίζονται (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου, 2011).

**Πολυαισθητηριακές μέθοδοι**

Για την αντιμετώπιση των μαθησιακών διαταραχών όπως έχει αναφερθεί και στο κεφάλαιο 1.5 προτείνεται συχνά η χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου, έτσι αρκετοί εκπαιδευτικοί την χρησιμοποιούν και για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμπεριλάβει στη διδασκαλία του την κιναισθητική μάθηση συγχρόνως με την ακουστική και την οπτική. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος βασίζεται στην Εξατομικευμένη Άμεση διδασκαλία όπου οι έννοιες διδάσκονται αναλυτικά με τη συνεχή αλληλεπίδραση του μαθητή και του εκπαιδευτή. Η μέθοδος εγκαθιστά τον αυτοματισμό των δεξιοτήτων και την υπερμάθηση μέσω της δομημένης παρέμβασης και αξιολογεί συνεχώς το μαθησιακό αποτέλεσμα με ειδικά πρωτόκολλα αξιολόγησης (Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016).

**Χρήση Υπολογιστή**

Ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων καταδεικνύουν ότι η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή βελτιώνει σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ. Τα έντονα ερεθίσματα που δέχονται από τα
καθοριστική για την υλοποίηση του προγράμματος της αντιμετώπισης. Η εκπαίδευση των γονέων θεωρείται μια αποτελεσματική παρέμβαση κυρίως σε οικογένειες που έρχονται από οικιακές προβλέψεις. Οι τεχνικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους γονείς σε παιδιά που έχουν ΔΕΠΥ είναι:

1) Η παροχή θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης
2) Τεχνική της διαχείρισης των προβλημάτων
3) Τεχνικές για τη διαχείριση του άγχους και του στρές
4) Τεχνικές θετικού και αρνητικού ελέγχου συμπεριφοράς

Όλες αυτές οι τεχνικές που αναφέραμε πιο πάνω μπορούν να βοηθήσουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και να προσφέρουν καλά αποτελέσματα (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2004).

Επίσης, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι ο εκπαιδευτικός παίζει σπουδαίο ρόλο στην παρακολούθηση των παιδιών με ΔΕΠΥ ώστε να διασφαλίσει τη διάγνωση καθώς και τη θεραπεία της. Ακόμη, θα μπορεί να αναφέρει εάν το είδος της φαρμακοκinetικής αγωγής είναι εποπτικό για το παιδί. Αυτό μπορεί να αναφέρει συνήθως σε μικρά παιδιά τα οποία δεν μπορούν να αξιολογήσουν ή θυμηθούν ή ακόμη και να μη μπορούν να περιγράψουν τις επιπτώσεις που τους στέλνει στη σχολική ημέρα. (Σκαλούμπακας, χ.χ).
ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΑΥΤΙΣΜΟΣ

4.1. ΟΡΙΣΜΟΙ - ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ - ΑΙΤΙΕΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Ο αυτισμός προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και δηλώνει την απομόνωση του ατόμου στον εαυτό του. Αποτελεί μια σοβαρή ψυχική διαταραχή της παιδικής ηλικίας. (Κάκουρος–Μανιαδάκη, 2005). Πολλοί ειδικοί επιστήμονες μελέτησαν τον αυτισμό και του αποδόθηκαν διάφοροι ορισμοί. Μερικοί από αυτούς παραθέτουμε παρακάτω:

Ο αυτισμός είναι μια σοβαρή διαταραχή επικοινωνίας αποτέλεσμα νευρολογικής διαταραχής η οποία επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και κατά συνέπεια τους διάφορους τομείς ανάπτυξης. Παρουσιάζεται πριν από την ηλικία των τριών ετών και συχνά υπάρχει μαζί με άλλες διαταραχές όπως είναι το σύνδρομο Prader Willy, η φαινυλκετονουρία κ.α (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο Ιατρικός ορισμός αναφέρει ότι «ο αυτισμός ορίζεται και διαγιγνώσκεται στη βάση χαρακτηριστικών μορφών συμπεριφοράς, όμως δεν υπάρχουν συμπεριφορές που να αποτελούν από μόνες τους μονοσήμαντη ένδειξη αυτισμού. Η συμπεριφορά είναι ουσιώδης για την αναγνώριση του αυτισμού, αλλά από μόνη της δεν μας βοηθά να κατανοήσουμε την πάθηση αυτή ή να αποφασίσουμε για τον τρόπο προσέγγισής της» (Γκονέλα, 2006:24).

Σύμφωνα με το ISD-10 και το DSM-IV περιλαμβάνονται πέντε τύποι διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής που είναι (Μάνος, 1997).:

1. Η αυτιστική διαταραχή.
2. Η διαταραχή Asperger.
3. Η διαταραχή Rett.
4. Η διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Αλλιώς Προσδιοριζόμενη (Άτυπος Αυτισμός).
5. Η παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή.

Τα αίτια που προκαλούν τον αυτισμό είναι άγνωστα μέχρι σήμερα. Όμως διάφοροι τομείς όπως π.χ. η ιατρική κ.α ασχολούνται και ερευνούν για το τι προκαλεί τον αυτισμό. Αυτοί οι τομείς περιλαμβάνουν:

- Εγκεφαλική βλάβη.
- Ανοσοποιητική δυσλειτουργία.
- Ιογενής μόλυνση (π.χ. η μόλυνση αφτιού).
- Αντιβιώσεις και εμβόλια.
- Τροφικές αλλεργίες.
- Ελλείψεις σε ένζυμα, βιταμίνες ή μέταλλα.
- Μεταβολική διαταραχή.
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες.
- Αφρώδεις μολύνσεις.
- Γενετική συνιστώσα.
Όλα τα παραπάνω περιλαμβάνονται σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι:

- Οι γενετικοί παράγοντες.
- Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες.
- Οι ανοσολογικοί παράγοντες.

(Νότας, 2006, Κυπριωτάκης, 2003 & Μάνος, 1997)

Τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται συχνά στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος σε παιδιά είναι τα εξής:

- Σοβαρές διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου
- Σοβαρές διαταραχές στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων.
- Ανομοιογενής ανάπτυξη ικανοτήτων.
- Περιορισμένες δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.
- Μη συστηματικές αισθητηριακές αντιδράσεις.

(Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, χ.χ).

4.2. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Θεραπεία για τον αυτισμό δεν υπάρχει, επειδή όμως ο αυτισμός είναι μια διαταραχή η οποία εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους, έχουν βρεθεί διάφοροι τρόποι αντιμετώπισης, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να προσαρμοστούν ευκολότερα στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Παραθέτουμε παρακάτω διάφορους τρόπους αντιμετώπισης, που είναι οι εξής:

**Συμπεριφορική αντιμετώπιση**

Οι τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς που στηρίζονται στη θεωρία της μάθησης βοηθούν τα αυτιστικά παιδιά να εξαλείψουν τις ακατάλληλες συμπεριφορές. Η κατάλληλη και η ακατάλληλη συμπεριφορά του παιδιού ενώνονται με θετική και αρνητική συνέπεια αντίστοιχα. Έτσι, κατά αυτόν τον τρόπο η συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται με θετικές συνέπειες τείνει να επαναληφθεί ενώ η συμπεριφορά με άσχημες συνέπειες σχεδόν τείνει να εξαφανισθεί (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, χ.χ).

**Οι γνωστικές προσεγγίσεις**

Στις γνωστικές προσεγγίσεις οι σκέψεις και οι ιδέες των παιδιών παίζουν σημαντικό ρόλο. Μια τέτοια παρέμβαση είναι το πρόγραμμα TEACCH που στηρίζεται στη δομημένη διδασκαλία. Δημιουργούνται προγράμματα σαφή, ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν και να αντλαμβάνονται τις δραστηριότητες. Επιπλέον, όταν χρησιμοποιούνται τρόποι αναπαράστασης, όπως φωτογραφίες, τα προγράμματα γίνονται οπτικά και έτσι ελαττώνεται το άγχος των αυτιστικών παιδιών. Επιπρόσθετα, η οργάνωση του χώρου της τάξης δομείται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματική και άνετη παρέμβαση. Μια άλλη παρέμβαση είναι η υλοποίηση διδασκαλίας που προτιμάται συνήθως σε παιδιά που εμφανίζουν λεκτική επικοινωνία. (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, χ.χ).
Προσεγγίσεις κοινωνικής μάθησης
Οι προσεγγίσεις κοινωνικής μάθησης δίνουν σημασία στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αυτιστικά παιδιά καλούνται να μάθουν τι και πώς να πουν και πώς να ανταποκριθούν σε κοινωνικά ανοίγματα ή στη συμπεριφορά των άλλων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, χ.χ).

Εκπαιδευτική παρέμβαση
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα από την εκπαίδευση είναι να βοηθήσει τα αυτιστικά παιδιά να διαχειρισθούν τη ζωή μόνα τους και να αυτονομηθούν. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι θα εκπαιδεύσουν τους γονείς και θα δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλο για το παιδί.

Για να είναι πετυχημένη η εκπαιδευτική παρέμβαση σύμφωνα με την Κατσούγκρη πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τηρούν κάποιες βασικές αρχές. Παρακάτω παραθέτουμε πίνακα με τις βασικές αρχές μιας πετυχημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης που είναι:

| Ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τη διαταραχή του παιδιού, για τα δυνατά και αδύναμα σημεία του. |
| Εκμάθηση του εκπαιδευτικού για τα ενδιαφέροντα του παιδιού. |
| Εφαρμογή ενός προγράμματος που να έχει δομή για μείωση του άγχους του παιδιού. |
| Πραγματοποίηση του προγράμματος βήμα προς βήμα. |
| Χρησιμοποίηση λιτού και σύντομου λόγου. |
| Αποφυγή αφηρημένων εννοιών. |
| Επιβράβευση της σωστή κίνησης του παιδιού χωρίς υπερβολή. |
| Ολιγόλεπτη ομιλία και επικοινωνία με εικόνες. |
| Διδασκαλία και καθοδήγηση του παιδιού. |
| Χρησιμοποίηση της ηχολαλίας για να καταστήσει την εικόνα γραφική και καλλιτεχνική. |

Πίνακας 4. Βασικές αρχές μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης.(Κατσούγκρη, 2014:51-53)

Εκτός από το πρόγραμμα TEACCH που αναφέραμε παραπάνω υπάρχουν και άλλες μέθοδοι στην αντιμετώπιση των παιδιών με αυτισμό που είναι:

Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων
Διδάσκεται σε παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει το λόγο. Με τη μέθοδο αυτή καλείται το παιδί να βρει το άτομο που θα επικοινωνήσει και να τον δείξει την εικόνα που θέλει να έχει. Με
αυτόν τον τρόπο το παιδί εξασφαλίζει το ποθητό αντικείμενο και το ανταλλάσει με την εικόνα. Έτσι, σταδιακά το παιδί οδηγείται στη χρήση των εικόνων που αντιστοιχούν στα ρήματα (Καλύβα, 2005).

Σύστημα PECS

Το Σύστημα PECS είναι ένα πρόγραμμα εναλλακτικής εκπαίδευσης που ενσωματώνει παρεμβάσεις στο περιβάλλον του παιδιού και στο καθημερινό πρόγραμμά του. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα είναι διαμορφωμένο ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και ενσωματώνει συμπεριφορικές και γνωστικές τεχνικές με σκοπό την προώθηση της επικοινωνίας και της κοινωνικότητάς του (Καλύβα, 2005).

Πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ

Το γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ είναι μια μέθοδος που ενθαρρύνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Χρησιμοποιείται στη διαδικασία της μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης. Στη διδασκαλία αυτής της μεθόδου χρησιμοποιείται η πολυαισθητική προσέγγιση, καθόσον αυτή συνδυάζει τη χρήση προφορικής ομιλίας, νοημάτων και γραπτών συμβόλων (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2003).

ABA Lovaas

Είναι πιο συνηθισμένη θεραπευτική εντατική παρέμβαση σε αυτιστικά παιδιά με θεαματικά αποτελέσματα. Αρχικά, από αυστηρά ατομικό σκοπεύει στη γενίκευση των γνώσεων με βοηθό τους γονείς, ενώ στη συνέχεια το πρόγραμμα εφαρμόζεται στο σχολείο. Το πρόγραμμα ενδείκνυται για τα παιδιά που δεν έχουν λόγο (Κατσούγκρη, 2014).

Son-Rise

Το πρόγραμμα αυτό έχει ως βάση το παιδί και διδάσκει εκπαιδευτικές τεχνικές, στρατηγικές, αρχές για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, τη διατήρηση ενός ενθαρρυντικού προγράμματος με έδρα το σπίτι (Κατσούγκρη, 2014).

Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή

Ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων κατέδειξαν πως η εκπαίδευση με τη χρήση του Η/Υ βοηθά τα αυτιστικά παιδιά στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στην ορθογραφία. Έτσι, δημιουργήθηκαν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Η/Υ (Κατσούγκρη, 2014:44).

Μουσική

Έχει αποδειχθεί ότι η μουσική διαθέτει θεραπευτικές ιδιότητες σε παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού καθώς εναρμονίζει το σώμα, το μυαλό, το συναίσθημα και το πνεύμα (Κατσούγκρη, 2014:30).
Φαρμακευτική αγωγή

Η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μειωθούν τα συμπτώματα του αυτισμού όπως είναι η επιθετικότητα, το άγχος, η κατάθλιψη, ο αυτοτραυματισμός κ.α. Η συμβολή του εκπαιδευτικού σε συνεργασία με τους γονείς είναι σημαντική καθώς μπορεί να παρέμβει και να βοηθήσει με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παιδιών με αυτισμό. (Μητρουλάκη, 2004).
Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ASPERGER

5.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER

Το σύνδρομο Asperger είναι μια διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Οφείλει το όνομά του στον γιατρό Asperger ο οποίος το 1944 στην ερευνητική του εργασία περιέγραψε τις μεγάλες δυσκολίες ορισμένων παιδιών να ενσωματωθούν στα κοινωνικά πλαίσια μιας ομάδας. Ο Asperger αποκάλεσε τη νόσο αυτή «Αντιστική ψυχοπάθεια» και τη χαρακτήρισε ως διαταραχή προσωπικότητας. Το σύνδρομο Asperger μοιάζει με τον αυτισμό, παρουσιάζεται στην παιδική ηλικία και προκαλεί πολλά προβλήματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού. Επιπρόσθετα, επηρεάζει συνήθως την ικανότητα της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης του ατόμου, την συμπεριφορά και την σκέψη. Είναι συχνότερο στα αγόρια από ότι στα κορίτσια σε ποσοστό 9 προς 1 (Συνοδινού, 1999).

Σύμφωνα με την Καλύβα το σύνδρομο Asperger είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία περιλαμβάνει μια ή περισσότερες συγκεκριμένες ανωμαλίες. Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από μια σοβαρή και διάχυτη βλάβη σε πολλούς αναπτυξιακούς τομείς, όπως είναι στις κοινωνικές δεξιότητες και στην παρουσία στερεοτύπων συμπεριφορών και δραστηριοτήτων (Kalóβa, 2006). Στις ίδιες διαπιστώσεις καταλήγει και η Γκονέλα, επισημαίνοντας μάλιστα ότι οι δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής ενός παιδιού με σύνδρομο Asperger είναι ηπιότερες σε σύγκριση με αυτές ενός αυτιστικού παιδιού (Gkoneīla, 2006).


5.2. ΑΙΤΙΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER

Μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί η ακριβής αιτία για το σύνδρομο Asperger, συνεχίζει όμως να αποτελεί μέχρι και σήμερα αντικείμενο κλινικών ερευνών. Ερευνητικές μελέτες υποδεικνύουν κάποιες παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται, όπως:

- Γενετικοί παράγοντες.
- Ο Εγκέφαλος.
- Περιβαλλοντικοί & νευροψυχολογικοί παράγοντες.
- Εμβόλια με ύποπτη ουσία την θειομερσάλη, αν και αυτό ακόμα δεν θεωρείται σίγουρο.
- Χημικές ουσίες.
- Λήψη φαρμάκων κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. (Ashley, 2006).

5.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER

Το σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζεται ως κρυφή διαταραχή καθώς δεν είναι εμφανής από τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή έχουν φυσιολογική και γνωστική ανάπτυξη χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούνται από τα παιδιά που έχουν αυτισμό, αλλά συχνά καλύπτουν
και τις κοινωνικές δυσκολίες τους. Τα χαρακτηριστικά διαφέρουν ποιοτικά από παιδί σε παιδί και ο
βαθμός εμφάνισής τους δεν είναι δεδομένος για το κάθε παιδί. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά παιδιών
που έχουν σύνδρομο Asperger είναι (Καραντανά, κ.α, 2009):

- Δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία
- Ιδιομορφίες στη λεκτική επικοινωνία.
- Πτώχη εξωλεκτική επικοινωνία όπως χειρονομίες, βλεμματική επαφή.
- Στερεοτυπίες και εμμονές.
- Κοινωνική φαντασία.
- Αισθητηριακές δυσκολίες
- Αδεξιότητα.

5.4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ASPERGER

Μέχρι στιγμής δεν έχει βρεθεί από τους επιστήμονες κάποιο φάρμακο που να θεραπεύει τα άτομα που
έχουν σύνδρομο Asperger. Υπάρχουν όμως κάποια μέτρα αντιμετώπισης που μπορούν να βελτιώσουν τη
ποιότητα της ζωής τους. Η αντιμετώπιση για τη διαταραχή των παιδιών αυτών μπορεί να περιλαμβάνει
(Οικονόμου, 2015):

- Συμπεριφορικές – Γνωστικές προσεγγίσεις.
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Εκμάθηση κοινωνικών κανόνων.
- Ανάπτυξη επικοινωνιακού λόγου.
- Εργοθεραπεία, ειδική λογοθεραπεία.
- Φαρμακευτική θεραπεία.
- Εκπαιδευτική Παρέμβαση.

Το σύνδρομο Asperger καθώς και ο αυτισμός ανήκουν στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και
έχουν τις ίδιες βασικές δυσκολίες στους τομείς της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της σκέψης,
tης φαντασίας, της συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες βέβαια είναι πιο ήπιες στα παιδιά με το σύνδρομο
Asperger για αυτό χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς τα ίδια προγράμματα, μέθοδοι όπως αυτά
tα αναλύσαμε στο κεφάλαιο 4.4.
6.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ -ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα επιστημονική μελέτη έχει ως στόχο να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γαλλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διαθέτουν στην τάξη τους παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο κυριότερος στόχος της έρευνας είναι να εντοπίσει τους τρόπους προσέγγισης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στα παιδιά αυτά και παράλληλα στοχεύει να κατηγοριοποιήσει τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις ερωτήσεις που παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Για την αποτελεσματικότερη μελέτη της έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι τα εξής: 1) Είναι αρκετά ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες; 2) Ποιες είναι οι επικρατέστερες μαθησιακές δυσκολίες; 3) Ποια είναι τα σημαντικότερα ελλείμματα που παρουσιάζονται στα παιδιά αυτά; 4) Ποιοι είναι οι τρόποι προσέγγισης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

6.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.2.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ-ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σε όλες τις επιστημονικές μελέτες είναι αρκετά σημαντικό να παρουσιάζεται η μεθοδολογία, που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση των ερευνητικών ερωτημάτων ενώ σημαντική είναι και η χρήση ερευνητικών εργαλείων που διευκολύνουν την πρόσληψη και την ανάλυση των δεδομένων. (Cohen, Manion & Morisson 2008). Ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει όσα ερευνητικά εργαλεία θεωρεί ότι θα τον βοηθήσουν για την ολοκλήρωση της μελέτης του καθώς όλα τα ερευνητικά εργαλεία δεν παρουσιάζουν τα ίδια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Παππάς, 2002).

Η παρούσα διπλωματική εργασία υιοθετεί μια μικτή μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Η μεθοδολογία αυτού του τύπου χρησιμοποιεί μια ποσοτική και παράλληλα μια ποιοτική συλλογή δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίων που δόθηκαν μέσω του προγράμματος Google σε 106 καθηγητές γαλλικής γλώσσας και με συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε καθηγητές της γαλλικής γλώσσας ενός ιδιωτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης. Η μεθοδολογία αυτή δίνει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση ως προς τα ερευνητικά της ερωτήματα καθώς κάνει χρήση διαφορετικών εργαλείων ανάλυσης και έτσι δεν παρουσιάζει τόσους περιορισμούς (Παπαναστασίου & Παναναστασίου, 2016). Οι Creswell και Clark (2011) κατηγοριοποιούσαν την μικτή μεθοδολογία έρευνας σε 5 υποκατηγορίες. Η παρούσα μελέτη ανήκει στην διερευνητική μορφή (exploratory sequential designal) της μικτής
μεθοδολογίας καθώς ξεκινά με μια ποιοτική συλλογή δεδομένων και στη συνέχεια έπειτα από την ανάλυση τους δημιουργεί ένα ποσοτικό εργαλείο για τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών.

Σημαντική είναι η επεξήγηση των όρων "ποσοτική" και "ποιοτική" ερευνα για την καλύτερη κατανόηση της παρούσας μελέτης και της διερεύνησης των ερωτημάτων της. Ο συνολικός στόχος αυτού του είδους της μελέτης είναι η βαθιά κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης που επιχειρεί ο ερευνητής να μελετήσει. Με βάση τα λεγόμενα των ανθρώπων που μελετά, καθώς συλλέγει τα δεδομένα του και προσπαθεί να ανταλλάξει πληροφορίες και να τις ερμηνεύει με βάση τα λεγόμενα των ανθρώπων που μελετά. Επιπρόσθετα, η ποιοτική μελέτη βασίζεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές συλλογής δεδομένων που επικεντρώνονται σε ένα άτομο ή κοινωνικό φαινόμενο (Creswell,2011), ενώ βασική θέση στην ποιοτική μελέτη κατέχει ο ερευνητής καθώς συλλέγει τα δεδομένα του και προσπαθεί να αντιληφθεί και να εξαγάγει συμπεράσματα από το φαινόμενο που έχει μελετήσει (Merriam,2002). Τα σημαντικότερα εργαλεία στο πλαίσιο της ποιοτικής μελέτης, είναι (Ioosrhdgs, 2008, Cohen, Manion & Morisson, 2008): η συνέντευξη (interview), η βιογραφική ανάλυση (biographical analysis), η ιστορική - συγκριτική ανάλυση (historical-comparative analysis), η παρατήρηση (observation), η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation), η μελέτη περίπτωσης (case study), η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) και η έρευνα δράσης/συμμετοχικής δράσης (action research). Το καθένα από τα παραπάνω εργαλεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε μονομενομένα είτε σε συνδυασμό με κάποιο άλλο εργαλείο της ποιοτικής μελέτης ή της ποσοτικής.

Από την άλλη πλευρά, η ποσοτική μελέτη αποτελεί μια διαφορετική περίπτωση επιστημονικής έρευνας που βασίζεται σε στατιστικές συγκρίσεις, ερευνά και κατηγοριοποιεί τα δεδομένα για να τα επεξεργαστεί καλύτερα και να εξαγάγει συμπεράσματα από το φαινόμενο που έχει μελετήσει (Kuriazξ, 2006). Η μελέτη αυτή έχει ως βασικό στόχο την ποσοτικοποίηση των κοινωνικών φαινομένων μέσω επιμετρικώς κατανοήσεων για να μπορέσει το εργαλείο και η διαλειτουργική συνάντηση (Kuriazξ, 2006). Τα βασικά εργαλεία για την διεξαγωγή μιας ποσοτικής μελέτης είναι η συνέντευξη και η συμπερίπτωση και το ερωτηματολόγιο. Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να διαθέτει ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, αλλά και έναν συνδυασμό και τον δύο ερωτήσεων. Τα δύο εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε μονομενομένα είτε σε συνδυασμό. Τέλος, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη εξυπηρετούν σε μεγάλο βαθμό τις δειγματολογικές έρευνες (Nóβa-Kaltsouή, 2010).
Τέλος, μέσω της ποιοτικής μελέτης ο ερευνητής της παρούσας έρευνας προσπαθεί να αντλήσει πληροφορίες και να μελετήσει την συμπεριφορά, τις αντιλήψεις, τους τρόπους προσέγγισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας σε παιδία με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επικεντρώνονται στα σημαντικότερα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και στους τρόπους προσέγγισης που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στην επιλογή του ερευνητή να χρησιμοποιήσει την ποιοτική έρευνα. Επίσης, η χρήση της ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε καθώς ο μελετητής μέσω αυτής της έρευνας θα συλλέξει τις απαιτήσεις πληροφορίες από μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών για να μπορέσει να απαντήσει στα ερευνητικά του ερωτήματα που αφορούν στο εάν είναι οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας αρκετά ενημερωμένοι και στο ποίες είναι σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι επικρατέστερες μαθησιακές δυσκολίες. Η ποιοτική έρευνα στην εν λόγω έρευνα είναι αναπόφευκτη καθώς ο ερευνητής αντλεί τις κατάλληλες πληροφορίες που σχετίζονται με τα ερευνητικά του ερωτήματα σε στοιχεία όμως θέλει να μάθει αν τα δεδομένα του παρουσιάζονται και σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων.

6.2.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ-ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η ποσοτική και η ποιοτική μελέτη παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους. Οι κυριότερες θα παρουσιαστούν στη συνέχεια (Cassel & Symon,1994:3-7).

- Η ποιοτική μελέτη παρουσιάζει υποκειμενικά δεδομένα καθώς στηρίζεται στις αντιλήψεις των ανθρώπων μέσω των βασικών της εργαλείων, ενώ η ποσοτική μελέτη παρουσιάζει έναν πιο αντικειμενικό χαρακτήρα καθώς βασίζεται στη μέτρηση εννοιών με ακριβείς μεθόδους, όπως τα αριθμητικά εργαλεία.

- Η ποιοτική μελέτη έχει τη δυνατότητα μετατροπών καθώς δεν έχει προεπιλέξει τον προβληματισμό της, όπως η ποσοτική μελέτη στην οποία ο ερευνητής προκαθορίζει τον προβληματισμό-ερώτημα του από την έναρξη της έρευνας.

- Η ποιοτική μελέτη βασίζεται σε αριθμητικά δεδομένα, ενώ η ποιοτική μελέτη ενδιαφέρεται περισσότερο για την ανάλυση μη αριθμητικών δεδομένων.

- Η ποσοτική μελέτη είναι πιο γενικευμένη και βοηθά στον έλεγχο θεωριών απ’ ό,τι η ποιοτική μελέτη που επικεντρώνεται σε ένα τοπικό πλαίσιο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία θεωριών.
• Στην ποιοτική μελέτη παρουσιάζονται αρκετές πληροφορίες που δεν είναι απαραίτητο να
ομαδοποιηθούν και να γενικευτούν σε αντίθεση με την ποσοτική μελέτη που έχει ως στόχο τον
έλεγχο θεωριών.

6.3. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Κατά την διεξαγωγή μίας ποσοτικής ή ποιοτικής έρευνας είναι αρκετά σημαντικό να αναρωτηθεί ο
ερευνητής για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των εργαλείων που έχει αποφασίσει να
χρησιμοποιήσει. Ο βαθμός της αξιοπιστίας σχετίζεται μεγάλο βαθμό με την εμφάνιση σφαλμάτων,
αλλά και τη μορφή των απαντήσεων, δηλαδή εάν υπάρχει ομοιομορφία στις απαντήσεις των
ερωτηθέντων. Ωστόσο πρέπει και το ίδιο το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται να παρουσιάζει
συνεκτικότητα και συνοχή στην δομή του (Polit & Beck, 2008). Η εγκυρότητα από την άλλη πλευρά σ
στο κατά πόσο το ερευνητικό εργαλείο που έχει επιλέξει ο ερευνητής καταμετρά τα δεδομένα που θέλει ο
ιδίος να ερευνήσει. Ένα αρκετά εύστοχο παράδειγμα που μας διευκολύνει στην κατανόηση των δύο
εννοιών που προαναφέρθηκαν παραπάνω είναι το παράδειγμα του Oppenheim (1984) με το ρολόι. Το
παράδειγμα αναφέρει ότι ένα ρολόι είναι έγκυρο όταν παρουσιάζει σωστά την ώρα είναι όμως αξιόπιστο,
όταν αλλάζει σταθερά τους δείκτες του και δείχνει σταθερά την αντίστοιχα σωστή ώρα σε όλη την πορεία
της λειτουργίας του. Η ερμηνεία του παραδείγματος εξυπηρετεί την αποσαφήνιση των όρων της
αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Εξίσου σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι η δημιουργία ενός σωστού
εργαλείου συλλογής δεδομένων εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τον ερευνητή και παράλληλα αποδίδει
μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα στην έρευνα του.

Η αξιοπιστία μιας έρευνας θεωρείται υψηλή «εάν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός
χαρακτηριστικού γνωρίσματος των υποκείμενων και κάτω από τις ίδιες συνθήκες δίνει τα ίδια ή
παρόμοια αποτελέσματα» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016:151). Ωστόσο, αυτό ισχύει όταν δεν
έχει παρουσιαστεί καμία διαφοροποίηση στις αντίστοιχες μετρήσεις και ούτε παρουσιάζονται εξωγενείς
παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν περιορισμούς ή τυχαία σφάλματα (Polit & Beck, 2008). Για
παράδειγμα, ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τον ερευνητή και παράλληλα αποδίδει
μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα στην έρευνα του.

Μια αποτελεσματική μέθοδος για την ανακάλυψη της αξιοπιστίας μίας έρευνας είναι η
τριγωνοποίηση. Η τριγωνοποίηση χορίζεται σε υποκατηγορίες. Όσον αφορά την εκπαιδευτική έρευνα οι
κατηγορίες που χρησιμοποιούνται περισσότερο είναι: α) η χωρική τριγωνοποίηση που προσπαθεί να μην
περιορίζεται σε κοινωνικόπολιτισμικά πλαίσια, β) η χρονική τριγωνοποίηση που έχει ως στόχο να
συμπεριλάβει στοιχεία που αφορούν στις αλλαγές που προέρχονται μέσω των πρόσφατων και
dιαχρονικών μέσων, γ) η τριγωνοποίηση των ερευνητών που αποτελείται από περισσότερους τον ενός
παρατηρητές σε μια ερευνητική μελέτη και δ) η μεθοδολογία τριγωνοποίηση κατά την οποία μπορεί να γίνεται χρήση διαφορετικών μεθόδων (ποιοτική-ποσοτική μέθοδος) ή ακόμη και ειδών μέτρησης (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής- ερωτήσεις ειρατηρικής κλίμακας) (Cohen, Manion & Morisson, 2008: 191-194).

Στις κοινωνικές επιστήμες η τριγωνοποίηση ορίζεται ως μια διαδικασία συλλογής δεδομένων που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές η μέθοδος αυτή παρουσιάζεται με διαφορετικούς στόχους. Για τον Denzin ο στόχος είναι απλώς η επιβεβαίωση, για άλλους είναι η πλήρης κατανόηση ενός φαινομένου, όμως, η πλειοψηφία αντιλαμβάνεται ότι η τριγωνοποίηση αποτελεί μια μέθοδο για την καλύτερη αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων. Αρκετά είναι και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η τριγωνοποίηση όσον αφορά τα ερευνητικά αποτελέσματα μιας μελέτης καθώς αυτή αποδείχθηκε να ανάλυση δεδομένων με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων, μιας και κάθε μέθοδος εξυπηρετεί στην προσθήκη διαφορετικών πληροφοριών αλληλένδετων μεταξύ τους για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η χρήση περισσότερων εργαλείων συλλογής δεδομένων για το ίδιον στόχο ενισχύει την αξιοπιστία της μελέτης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί αυτό της συλλογής αποτελεσμάτων από δύο διαφορετικά εργαλεία. Εάν τα αποτελέσματα και τον δύο είναι εξίσου κοινά το μελετητής μπορεί να θεωρήσει ότι η έρευνα του έχει αρκετό χαρακτήρα αξιοπιστίας. Επίσης ο έλεγχος αποτελεσμάτων ποσοτικής μελέτης με τα αποτελέσματα ποιοτικής μελέτης και η συσχέτιση μεταξύ τους μπορούν να ενισχύσουν την αξία της μελέτης (Robson, 2007).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία έχουν σχέση σε μεγάλο βαθμό με το είδος της μεθοδολογίας που ακολουθεί ο ερευνητής και με τα ερευνητικά του ερωτήματα καθώς σύμφωνα με αυτά επιλέγει τα εργαλεία του. Η εγκυρότητα καταλαμβάνει σημαντική θέση σε μια έρευνα. Ένα εργαλείο μπορεί να χαρακτηριστεί έγκυρο όταν έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές για την συλλογή δεδομένων (Υφαντόπουλος, 2007). Οι ποσοτικές έρευνες έχουν τη δυνατότητα να διασφαλίσουν την εγκυρότητα μέσω από σειρά προσεγγίσεων που είναι: α) η εγκυρότητα περιεχομένου, β) η εγκυρότητα σχετιζόμενη με κριτήριο και γ) η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Η εγκυρότητα περιεχομένου (content related validity) αναφέρεται «στον βαθμό που οι ερωτήσεις του οργάνου μέτρησης αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που το όργανο μέτρησης έχει σχεδιαστεί να μετρήσει» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016:147). Σύμφωνα με τον ορισμό η εγκυρότητα περιεχομένου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή του καταλληλότερου εργαλείου συλλογής δεδομένων καθώς για να υπάρχει αυτό του τύπου η εγκυρότητα θα πρέπει να υπάρχει και εργαλείο που θα καλύπτει εξ ολοκλήρου τα ερευνητικά ερωτήματα του μελετητή. Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις που
διαμορφώνονται σε ένα ερωτηματολόγιο ή σε μια συνέντευξη (βλέπε κεφ. 6.5.1-6.5.2) πρέπει να είναι συμβατές με τους στόχους της και ειδικότερα σε ερωτήσεις όπως η παρούσα ερώτηση που παρουσιάζεται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας «13.1. Ποια από τα παρακάτω ελλείμματα έχετε εντοπίσει σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σε πόσα παιδιά αντιστοιχεί το καθένα». Ο ερευνητής για τη δημιουργία και την εγκυρότητα της ερώτησης θα πρέπει να έχει τοποθετήσει τα ελλείμματα σύμφωνα με όσα έχει αντλήσει από την βιβλιογραφία.

Η δεύτερη προσέγγιση που είναι η εγκυρότητα χρησιμοποιείται για να «προβλέπει ένα μελλοντικό επίτευγμα ή ένα επίτευγμα του παρόντος» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016:148). Σε αυτού του είδους την προσέγγιση συμπεριλαμβάνονται η προγνωστική εγκυρότητα (predictive validity) και η συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity). Η προγνωστική εγκυρότητα στοχεύει στην ικανότητα ενός εργαλείου να αντλήθει μελλοντικά αποτελέσματα, καταστάσεις, γεγονότα. Ακόμη, επικεντρώνεται στον συσχετισμό δεδομένων από δύο διαφορετικά εργαλεία που όμως λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα. Για την κατηγορία αυτή είναι αναπόφευκτο οι συμμετέχοντες να ερωτηθούν δύο φορές για το ίδιο θέμα σε διαφορετική χρονική περίοδο καθώς εδώ σπουδαίος παράγοντας είναι ο χρόνος. Στην εν λόγω μελέτη όπως αναφέρεται και στο 8ο κεφάλαιο ήταν αδύνατον να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο του ερωτηματολογίου για δεύτερη φορά καθώς η συμμετοχή ήταν ανώνυμη ωστόσο όμως σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προγνωστική εγκυρότητα καθώς το πρώτο εργαλείο της μελέτης, η συνέντευξη, προβλέπει παρόμοια αποτελέσματα με αυτά του ερωτηματολογίου. Τέλος, στην τελευταία προσέγγιση ανήκει η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct related validity). Η κατηγορία αυτή αποτελεί μια γενικότερη μορφή εγκυρότητας. Ο όρος εννοιολογική κατασκευή νοείται ως ένα μέσο που χρησιμοποιεί για να αναλυθεί ένα είδος συμπεριφοράς όπως είναι οι γνώσεις πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο που αποτελεί μια εννοιολογική κατασκευή καθώς δεν είναι έννοιες που μπορούν να μετρηθούν. Εάν ο ερευνητής θελήσει να εντοπίσει την εγκυρότητα μιας εννοιολογικής κατασκευής θα πρέπει να έχει την δυνατότητα να συλλέξει οποιαδήποτε πληροφορία σχετίζεται με τη συγκεκριμένη έννοια, αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής θα πρέπει να συλλέξει δεδομένα που θα αντιστοιχούν και στις προαναφερθείσες υποκατηγορίες εγκυρότητας (Cohen, Manion & Morisson, 2008, Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Ο ερευνητής της παρούσας έρευνας με την χρήση δύο διαφορετικών εργαλείων της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου προσπαθεί να αντλήσει όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα σχετίζονται με το τα ερευνητικά του ερωτήματα, άρα κάνει χρήση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής καθώς οι συνεντεύξεις που έγιναν σε πρώτο στάδιο του έδωσαν την δυνατότητα να εντοπίζει πληροφορίες που μελετήθηκαν σε βάθος με την χρήση του ερωτηματολογίου και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.
6.3.1. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ- ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σημαντική θέση καταλαμβάνει ο ρόλος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στην παρούσα έρευνα για την εύρεση των αποτελεσματικότερων εργαλείων συλλογής δεδομένων και για την απάντηση των ερευνητικών της ερωτημάτων. Τα αποτελέσματα από ποσοτικές μελέτες αναλύονται ευκολότερα συνεπώς ο ερευνητής μπορεί να αντιληφθεί ευκολότερα εάν η μελέτη είναι έγκυρη και αξιόπιστη. Οι ποσοτικές μελέτες, όμως, που παρουσιάζουν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπως οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο (βλ. 6.2.1-6.2.2) δυσκολεύουν τον έλεγχο καθώς αποτελούν ερωτήσεις που περιέχουν διαφορετικό περιεχόμενο η καθεμία. Σε μία ποσοτική μελέτη η αξιοπιστία βασίζεται στον συστό μεθοδολογικό σχεδιασμό και στο σύνολο των αποτελεσμάτων που αντλήθηκαν είτε από τη συνέντευξη είτε από το ερωτηματολόγιο στην παρούσα περίπτωση.

Συγκεκριμένα η αξιοπιστία επικεντρώνεται στην ποιότητα των δεδομένων, στο εάν δηλαδή μπορούν να χαρακτηριστούν ως έγκυρα και αξιόπιστα (Denzin & Lincoln, 211).

Στην παρούσα μελέτη για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης όπου ο ορισμός της και τα χαρακτηριστικά της αναφέρθηκαν παραπάνω (βλέπε 6.3). Κατά κύριο λόγο εφαρμόστηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση με τη συλλογή δεδομένων από δύο ερευνητικές μεθόδους (ποσοτική-ποσοτική έρευνα) το εργαλείο της συνέντευξης και το εργαλείο του ερωτηματολόγιου. Τα δύο αυτά εργαλεία μελέτησαν το ίδιο ερευνητικό αντικείμενο με στόχο να συλλέξουν δεδομένα που θα διαμορφώσουν μια σφαιρική γνώση πάνω στο αντικείμενο μελέτης. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση διαδραματίζει καθοριστικό παράγοντα στην εν λόγω μελέτη, προσδιδόντας αξιοπιστία και εγκυρότητα στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια (βλέπε 7.1-7.2).

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μορφές ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις με την κλίμακα Likert) καθώς η διαφορετικότητα των ερωτήσεων αποδίδει ένα επιπλέον στοιχείο αξιοπιστίας. Ίσως θα μπορούσε να προστεθεί και η χωρική τριγωνοποίηση καθώς το ερωτηματολόγιο διεξάχθηκε διαδικτυακά σε τυχαίο δείγμα καθηγητών γαλλικής γλώσσας, δίνοντας μ’ αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα να απαντηθεί από ερευνητές σε διαφορετικές τοποθεσίες.

Τέλος, για την εγκυρότητα της μελέτης έγινε χρήση της κατηγορίας που αναφέρεται στην εγκυρότητα του περιεχομένου, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, είναι σημαντική για τον ορισμό του καταλληλότερου εργαλείου που ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα της.

6.4. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Κατά τη διάρκεια της μελέτης στη μη δομημένη συνέντευξη συμμετείχαν 4 καθηγήτριες από ένα ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης που ρωτήθηκαν όλες την ίδια ημέρα, ενώ το δημοσιευμένο ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τις καθηγήτριες, απαντήθηκε...
από 106 καθηγητές/τριες όλης της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 99 γυναίκες και 7 άνδρες. Το ερωτηματολόγιο της μελέτης ήταν ανώνυμο, για να διασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων.

6.5.ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την αποτελεσματικότερη συλλογή δεδομένων και την επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκαν δυο εργαλεία, είναι η συνέντευξη στη μη δομημένη μορφή της και το ερωτηματολόγιο.

6.5.1.ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ


Το εργαλείο της συνέντευξης χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα και ευελιξία καθώς ο μελετητής μπορεί κατά την διάρκεια της να προσαρμόσει τις ερωτήσεις και να τις διαμορφώσει σύμφωνα με τα δεδομένα που του δίνονται (Bell, 2001), βάσει αυτού υπάρχουν και τρία βασικά είδη συνεντεύξεων ανάλογα με τη διεξαγωγή τους και τη δομή τους. Το πρώτο είδος είναι η δομημένη συνέντευξη κατά την οποία παρουσιάζονται στους ερωτώμενους οι ίδιες προκαθορισμένες ερωτήσεις χωρίς καμία παρέκκλιση. Οι ερωτήσεις σε αυτή την κατηγορία βασίζονται σε τυποποιημένες ερωτήσεις που τις χρησιμοποιεί ο μελετητής σε όλες τις περιπτώσεις με τον ίδιο τρόπο, συνήθως είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε μεγάλο βαθμό δομημένες και αναλυτικές (Κυριαζή, 2006). Οι απαντήσεις καταγράφονται όπως δίνονται από τον ερωτώμενο χωρίς καμία διαφοροποίηση. Το είδος της δομημένης συνέντευξης χρησιμοποιείται περισσότερο σε μελέτες που απευθύνονται σε μια πολύ ευρεία συλλογή δεδομένων όπου εκεί είναι σημαντικό να υπάρχει ομοιογένεια για την καλύτερη ανάλυση και ερμηνεία των απαντήσεων (Oppenheim, 2005). Το δεύτερο είδος της συνέντευξης είναι η δομημένη ή μη κατευθυνόμενη ή ανοιχτή συνέντευξη κατά την οποία ο ερωτώμενος έχει μεγάλη ευελιξία και ελευθερία όσον αφορά τις ερωτήσεις που οφείλει να έχει απαντήσει (Verma & Mallick, 2004, Παρασκευόπουλος, 1994). Τέλος, το τρίτο είδος της συνέντευξης που υπάρχει, και το οποίο χρησιμοποιήθηκε, στην παρούσα έρευνα είναι η ημιδομήμενη συνέντευξη κατά την οποία ο ερευνητής προσπαθεί να δώσει αρκετή ελευθερία στον ερωτώμενο, ώστε να συλλέξει τις απαντήσεις σύμφωνα με την ανάλυση και ερμηνεία που έχει δοθεί από τον ερωτηθέντα. Το είδος της συνέντευξης αυτής αποσκοπεί στην ανάδειξη μιας θεωρίας και συνήθως περιέχει ερωτήσεις
κλειστού και ανοιχτού τύπου που δεν είναι απαραίτητο να διατυπωθούν με την ίδια σειρά στον κάθε ερωτώμενο, δηλαδή ο μελετητής έχει καθορίσει ένα σύνολο ερωτήσεων που θέλει να εξετάσει, όμως, προσπαθεί με τις ερωτήσεις του να οδηγήσει τη συνέντευξη με βάση τα δεδομένα που θέλει να συλλέξει, καταφέρνοντας έτσι να προσελκύσει τον ομιλητή του και παράλληλα να του δώσει τη δυνατότητα να αναφερθεί σε ιστορικές πληροφορίες που θεωρεί ότι είναι σημαντικές (Κυριαζή, 2006).

6.5.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένα από τα εργαλεία της παρούσας μελέτης αποτελεί η συνέντευξη. Το εργαλείο της συνέντευξης και οι απαντήσεις του βοήθησαν στη δημιουργία των ερωτήσεων του εροτηματολογίου για τη δειγματοληπτική μελέτη καθώς μέσω αυτού δόθηκαν σημαντικές πληροφορίες που ανταποκρίνονταν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης σχετικά με το πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί της γαλλικής γλώσσας. Οι τέσσερις ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις 26 Οκτωβρίου 2017 σε ένα ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη μορφή της συνέντευξης είναι γιατί δίνεται περισσότερη ελευθερία στον ερωτώμενο να εκφράσει τις απόψεις του και τις εμπειρίες του γεγονότος που οδηγεί στη συλλογή πιο πλούσιων δεδομένων. Ρωτήθηκαν δύο καθηγήτριες από το δημοτικό σχολείο του εκπαιδευτικού ιδρύματος και συγκεκριμένα από τις τάξεις Β' έως και ΣΤ' και δύο καθηγήτριες από το γυμνάσιο (Α', Β' και Γ' τάξη) και λύκειο (Α' τάξη). Αρχικά, για τη συνέντευξη είχαν προκαθοριστεί από την ερευνήτρια ορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αφορούσαν σε ζητήματα όπως το πανεπιστημιακό ιδρύμα, οι μεταπτυχιακές σπουδές εάν υπήρχαν και τα επιμορφωτικά προγράμματα που μπορεί να είχαν παρακολουθήσει οι καθηγήτριες γιατί η ερευνήτρια μέσω των δημογραφικών ερωτήσεων προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και άνετης ατμόσφαιρας ανάμεσα στην ίδια και στις καθηγήτριες (βλ. ενότητα 6.5.2, παράρτημα σελ. 91) για να μπορέσει στην συνέχεια της συνέντευξης να προχωρήσει σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου όπως «Πώς θα εξηγούσατε σε κάποιον τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες;», «Πώς είναι η στάση σας απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;». Οι απαντήσεις των ερωτήσεων ανοικτού τύπου παρουσιάζουν στάσεις, συμπεριφορές και γνώμες των εκπαιδευτικών σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι περισσότερες ερωτήσεις απαιτούσαν αρκετή περιγραφή και λεπτομέρεια από τους ερωτώμενες. Στο τέλος της συνέντευξης και οι τέσσερις καθηγήτριες πρόσθεσαν πληροφορίες που αφορούσαν δεδομένα που θα ήθελαν οι ίδιες να αλλάξουν στο εκπαιδευτικό σύστημα.
6.5.3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Είναι ευρέως γνωστό ότι το εργαλείο του ερωτηματολογίου είναι αρκετά διαδεδομένο στην εκπαιδευτική έρευνα και γενικότερα στις δειγματοληπτικές και πειραματικές μελέτες. Το εργαλείο αυτό μπορεί να είναι είτε δομημένο είτε μη δομημένο. Συνήθως τα ερωτηματολόγια που είναι αρκετά δομημένα χρησιμοποιούνται για μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, ενώ τα ερωτηματολόγια με μη δομημένη δομή χρησιμοποιούνται σε περιπτώσεις μικρής δειγματοληπτικής (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Αναλυτικότερα, στο μη δομημένο ερωτηματολόγιο υπάρχει η δυνατότητα εναλλαγής των ερωτήσεων. Ο μελετητής μέσω αυτού προσπαθεί να δώσει ευελιξία και ευχέρεια στον ερωτώμενο. Το είδος αυτό συνήθως χρησιμοποιείται σε έρευνες με ομάδες εστίασης. Από την άλλη πλευρά το δομημένο ερωτηματολόγιο έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού, ανοιχτού τύπου ή και συνδυασμό μαζί με άλλα είδη ερωτήσεων όπως είναι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας που ανήκουν στην ομάδα των κλειστών ερωτήσεων. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει με τη συμπλήρωση μίας ή δύο λέξεων, όπως η λέξη «ναι» ή «όχι» (διχοτομικές ερωτήσεις) ή να επιλέξει ανάμεσα σε δύο απαντήσεις. Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να επιλέξει μεταξύ μιας ή δύο απαντήσεων, ενώ στην κατηγορία που αφορά τις ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας ο ερωτώμενος αποφασίζει σε ερωτήσεις μέσω μιας επιλεγμένης κλίμακας, όπως είναι η κλίμακα Likert που θα επεξηγηθεί στη συνέχεια του κεφαλαίου (Ζαφειρίου, 2003). Οι ερωτήσεις τέτοιου είδους προσφέρουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να μελετήσει σχετικά γρήγορα τα δεδομένα καθώς αναλύονται μέσω ενός υπολογιστή σε αντίθεση με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να απαντήσει ελεύθερα εκφράζοντας την γνώμη του (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Επιπρόσθετα, το δομημένο ερωτηματολόγιο οφείλει να σχεδιαστεί σύμφωνα με κάποια χαρακτηριστικά, ώστε να μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο και επιτυχημένο (Javeau, 2000). Πριν τη δημιουργία της συνέντευξης (βλ. ενότητα. 6.5.1) και του ερωτηματολογίου σε πρώτο επίπεδο ο ερευνητής προσπομοίζει τον κύριο στόχο στον οποίο οφείλει να ανταποκριθεί το εργαλείο αυτό καθώς και τους σκοπούς της μελέτης του για να μπορέσει να δημιουργήσει τις ερωτήσεις του και να τις τοποθετήσει στην κατάλληλη σειρά (Παρασκευόπουλος, 1999). Σύμφωνα με αρκετές αναφορές ο μελετητής προσπαθεί να δημιουργήσει ένα ερωτηματολόγιο που θα χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και σωστή διατύπωση των ερωτήσεων, σωστή οργάνωση και σχετικά κλειρό κύτταση. Η σωστή οργάνωση του ερωτηματολόγιου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς οι αρχικές ερωτήσεις προειδοποιούν τον ερωτηθέντα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, Cohen, Manion & Morisson, 2008, Ισαρή & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με αυτό, στην αρχή ενός ερωτηματολογίου παρουσιάζονται δημιουργικές ερωτήσεις (π.χ. φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, επάγγελμα) που βοηθούν τον ερωτηθέντα να νιώσει πιο οικεία, στην συνέχεια χρησιμοποιούνται ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερωτήσεις πολλαπλής
επιλογής, διχοτομικές, ερωτήσεις ειράρχησης) και στο τέλος προστίθενται ερωτήσεις ανοικτού τύπου που επιτρέπουν στον ερωτώμενο να εκφράσει τις απόψεις, τις ιδέες, τα συναισθήματα και την γνώμη του για ένα συγκεκριμένο θέμα. (Cohen, Manion & Morisson, 2008, Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

6.5.4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερωτηματολόγιο, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο όσον αφορά τις δειγματοληπτικές μελέτες και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Μέσω του παρόντος ερωτηματολογίου απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με το πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας για τις μαθησιακές δυσκολίες, ποιες είναι σύμφωνα με τους ιδίους οι επικρατέστερες μαθησιακές δυσκολίες και τα ελλείμματα που παρουσιάζονται συχνότερα και τέλος ποιοι οι τρόποι παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι ίδιοι (βλ. ενότητα 6.1). Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα σελ. 94) το οποίο κατασκευάστηκε σύμφωνα με πληροφορίες που λήφθηκαν από τη βιβλιογραφική έρευνα και βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν από τις καθηγήτριες της γαλλικής γλώσσας μαθησιακές δυσκολίες και απαντήσεις που προαναφέρθηκαν (βλ. ενότητα 6.5.1). Αποτελεί ένα δομημένο ερωτηματολόγιο στο οποίο καλούνται οι ερωτηθέντες καθηγητές γαλλικής γλώσσας να εισέλθουν σε μια διαδικτυακή σελίδα της Google όπου εμφανίζεται το εν λόγω ερωτηματολόγιο. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν καθηγητές γαλλικής γλώσσας από όλη την Ελλάδα και η συλλογή δεδομένων διήρκησε από τον Νοέμβριο 2017 έως τον Ιανουάριο 2018. Από τον πληθυσμό αποκλείστηκαν όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν για τις μαθησιακές δυσκολίες καθηγητές γαλλικής γλώσσας και καθηγητές που δεν έχει συλλέξει πληροφορίες περί μαθησιακών δυσκολιών για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων της παρούσας μελέτης χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες καθώς περιείχε ερωτήσεις τόσο κλειστού όσο και ανοικτού τύπου. Όλες οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (ποσοτικές ερωτήσεις) υπέστησαν επεξεργασία μέσω του προγράμματος Excel. Οι περισσότερες ερωτήσεις ανοικτού τύπου (ποιοτικές ερωτήσεις) αναλύθηκαν χειρόγραφα καθώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν αρκετά μεγάλες και δεν ήταν δυνατό να αναλυθούν με διαφορετικό τρόπο, ωστόσο για μερικές ερωτήσεις έγινε προσπάθεια ανάλυσης τους σε διαγράμματα όσο ήταν εφικτό. Η ανάλυση των ερωτήσεων αποσκοπεί στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Αρχικά, παρουσιάζονται δημιουργικές ερωτήσεις που αφορούν το φύλο των ερωτηθέντων (άνδρας ή γυναίκα), την ηλικία που έχει χωριστεί σε τέσσερις κατηγορίες (22-30, 31-40, 42-50, 50 και πάνω έτη) για την αποτελεσματικότερη ανάλυση κατά την συλλογή δεδομένων, το πανεπιστημιακό ίδρυμα (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) με δυνατότητα να συμπληρώσει ο ερωτώμενος το πανεπιστημιακό του ίδρυμα εφόσον δεν αντιστοιχεί στα ήδη προαναφερόμενα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ερωτήσεις κλειστού τύπου π.χ. Ερώτηση 4: «Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές;» - Απάντηση : «ναι» ή «όχι» (βλ. παράρτημα σελ. 94). Οι
ερωτώμενοι που θα απαντήσουν θετικά στην ερώτηση καλούνται να γράψουν το πανεπιστημιακό τους ίδρυμα το ίδιο ισχυρίζοντας για την ερώτηση που αφορά τις διδακτορικές σπουδές και τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει. Αρκετές είναι οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως οι πολλαπλές επιλογές, που σε κάποιες από αυτές ο ερωτώμενος διαλέγει μια μόνο απάντηση π.χ. Ερώτηση 10: «Υπάρχουν παιδιά στα μαθήματα που διδάσκετε συνολικά μαθησιακές δυσκολίες;» Απάντηση: α) 0, β) 1 γ) 2 δ) >2, ενώ σε άλλες πρέπει να επιλέξει μέσω ενός πίνακα πολλαπλών επιλογών ελλείμματα που εμφανίζονται σε κάποια από αυτά τα παιδιά, ενώ παράλληλα πάνω από κάθε ελλείμμα εμφανίζεται ο αριθμός 0, 1-2, 3-4, 5-6, >6. Καθώς ο ερωτώμενος επιλέγει μια από τις παρακάτω κατηγορίες ελλείμματα και παράλληλα επιλέγει και τον αριθμό που αντιστοιχεί σε παιδιά που παρουσιάζουν αυτό το ελλείμμα, π.χ. Ερώτηση 13.1 «Ποια από τα παρακάτω ελλείμματα έχετε εντοπίσει σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σε πόσα παιδιά αντιστοιχεί το καθένα (Δυσλεξία);» - Απάντηση: α) αδυναμία οπτικής αντίληψης, β) Ελλείμματα στην ανάγνωση, γ) Ελλείμματα στην ορθογραφία, ελλείμματα στην βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, δ) άλλο και οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας Likert από το 1 έως το 5 (διαφωνώ απόλυτα- συμφωνώ απόλυτα) π.χ. Ερώτηση: «18. Υπάρχει επαρκής ενημέρωση των καθηγητών γαλλικής γλώσσας όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και τη διδασκαλία των παιδιών αυτών». Η κλίμακα Likert είναι από τις πιο διαδεδομένες όσον αφορά τη μελέτη ερωτηματολογίων, αποτελεί μια ψυχομετρική κλίμακα με μεταβλητές που μπορούν να διαταχθούν και χρησιμοποιείται σε ερωτήσεις που αφορούν την εκτίμηση της συμφωνίας ή διαφωνίας της ερωτώμενου σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο θέμα (Ζαφειρόπουλος, 2005). Η κλίμακα αυτή μπορεί να αποτελείται από 5 έως 7 διαβαθμισμένες κλίμακες (διαφωνώ απόλυτα-συμφωνώ απόλυτα), όμως, οι περισσότεροι μελετητές χρησιμοποιούν την κλίμακα με τις 5 απαντήσεις (Γαλάνης & Σπάρος, 2012). Τέλος, ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου π.χ. Ερώτηση 14: «Ποιοι είναι οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι προσέγγισης με βάση την εμπειρία σας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;» όπου δεν δίνεται κάποιος περιορισμός. Συνολικά το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 21 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου που ο εκτιμώμενος χρόνος ολοκλήρωσής του δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε να μελετηθούν οι μαθησιακές δυσκολίες και η εμφάνιση τους στην γαλλική γλώσσα καθώς και οι τρόποι προσέγγισης που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στην διάρκεια του μαθήματος. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα το εργαλείο της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: η πρώτη περιλαμβάνει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συνέντευξη και η δεύτερη απαρτίζεται από τα αποτελέσματα των 106 ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από καθηγητές γαλλικής γλώσσας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τις επικρατέστερες μαθησιακές δυσκολίες, τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά, το πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας και τέλος τους τρόπους προσέγγισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια του μαθήματος σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στις επόμενες ενότητες (7.1-7.2).

7.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ
Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν αποσκοπούν στην συλλογή δεδομένων για την καλύτερη δημιουργία του ερωτηματολογίου που απαντήθηκε από μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις ήταν τόσο κλειστού όσο και ανοιχτού, ενώ κάποιες από αυτές χρησιμοποιήθηκαν εν τέλει και στο ερωτηματολόγιο. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 4 καθηγήτριες του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας. Όλες οι καθηγήτριες είχαν αποφοιτήσει από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στον τομέα της Διδακτικής της γαλλικής γλώσσας, στον τομέα της Διδακτικής και της Κοινωνιογλωσσολογίας, ενώ άλλες δύο ανέφεραν μόνο ότι είχαν κάνει μεταπτυχιακό στην Γαλλία στον τομέα της Διδακτικής και της Φωνητικής. Στην 3η ερώτηση της συνέντευξης σχετικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα όλες απάντησαν ότι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια από το Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης, από σχολικούς συμβούλους, ενώ μία ανέφερε ότι είχε παρακολουθήσει σεμινάρια από το Πανεπιστήμιο της Κέρκυρας.

Στην 5η ερώτηση ζητήθηκε από τις ερωτηθείσες να εξηγήσουν τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες. Οι δύο καθηγήτριες του δημοτικού σχολείου έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις, αναφέροντας ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμποδίζουν το παιδί όχι μόνο να διατυπώσει γραπτά και ορθογραφημένα τις γνώσεις του, αλλά και να οργανώσει και να ταξινομήσει τις σκέψεις και τις ιδέες του. Η 3η καθηγήτρια αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι «ένας διαφορετικός τρόπος αντιλήψης και αντιμετώπισης του μαθήματος», ενώ η 4η αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι «ένας διαφορετικός τρόπος αντιλήψης και αντιμετώπισης του μαθήματος», ενώ η 5η αναφέρει ότι στις μαθησιακές δυσκολίες «ο άνθρωπος μαθαίνει με έναν τρόπο που δεν είναι συνηθισμένο». Επιπρόσθετα, για την σχολική χρονιά 2017-2018 οι τρείς καθηγήτριες ανέφεραν ότι είχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κάποια από τα οποία ήταν διαγνωσμένα από δημόσιο φορέα, ενώ η 3η καθηγήτρια ανέφερε ότι δεν είχε κανένα παιδί στην τρέχουσα σχολική χρόνια, ωστόσο σε
προηγούμενες σχολικές χρόνιες είχε παιδιά με ΔΕΠΥ και με τη νόσο του Αsperger. Στη τρέχουσα σχολική χρόνια αναφέρθηκε από τις καθηγήτριες ότι υπάρχουν παιδιά με Δεικτική έννοια και με τη νόσο του Αsperger, ενώ σε παλαιότερες χρόνιες είχαν αυτισμό και νόσο του Αsperger. Όλες θεωρούσαν ότι οι πιο συχνές μαθητικές δυσκολίες είναι η Δυσλεξία και η ΔΕΠΥ. Στην 8η ερώτηση ζητήθηκε από τις καθηγήτριες να αναφέρουν τα συχνότερα ελλείμματα που εμφανίζουν οι μαθητές τους. Οι τρεις καθηγήτριες που είχαν στην τρέχουσα χρόνια μαθητές με Διδασκαλία και ΔΕΠΥ τονίζουν ότι τα κυριότερα ελλείμματα είναι η έλλειψη συγκέντρωσης και η υπερκινητικότητα, ενώ στη Δυσλεξία είναι η δυσκολία στη γραφή και στην οργάνωση του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα η 4η καθηγήτρια αναφέρει ότι ο βαθμός των ελλειμμάτων τους καθορίζεται περισσότερο από τις γραπτές ασκήσεις που δίνονται καθώς οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στις ασκήσεις που δίνονται από τους καθηγητές για το σχολείο με αποτέλεσμα τα παιδιά να παραδίδουν σωστές ασκήσεις.

Η 9η ερώτηση έχει ως αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η 1η καθηγήτρια αναφέρει ότι όταν κάποιος μαθητής με ΔΕΠΥ κάνει το μάθημα κανονικά με όλους τους μαθητές, ενώ το δίνονται και εναόδημα για να συμμετέχει, γίνεται αποδεκτός και από τους συμμαθητές του. Σύμφωνα με την 2η καθηγήτρια τα παιδιά γίνονται ιδιαίτερα συνεργάσιμα, όταν ο εκπαιδευτικός τους αναφέρει ότι θέλει να το βοηθήσει να βελτιωθεί. Η 3η καθηγήτρια με βάση τη λεγόμενη παρατηρήσει ότι δεν απαιτεί πολλή σκέψη και φυσικά τα ενθαρρύνει. Η τελευταία καθηγήτρια αναφέρει ότι τα παιδιά καθορίζονται από αυτοάσκηση και παραπέταση, μετά από την παρατήρηση της δυσκολίας παρέα με τον βαθμό της δυσκολίας το παιδί άλλοτε είναι προσβλητικά και άλλοτε φιλικά.

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης και παρέμβασης, η 2η, 3η και 4η καθηγήτρια αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν προσαρμοσμένα τεστ με περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου, μικρότερο αριθμό ερωτησμάτων και περισσότερες προφορικές ερωτήσεις όπου δίνεται ο επιθυμητός χρόνος για να μην επικεντρωθεί στην έννοια μαθηματικώς. Η 1η καθηγήτρια κάνει χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Στην 11η ερώτηση «Θεωρείτε ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με μαθητικές δυσκολίες;» όλες απάντησαν θετικά, θεωρώντας ότι υπάρχει πολύχρονος και ανεπαρκής χρόνος για το παιδί να πιέσεται. Η 1η καθηγήτρια κάνει χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Στην 12η ερώτηση «Θεωρείτε ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με μαθητικές δυσκολίες;» όλες απάντησαν θετικά, θεωρώντας ότι υπάρχει σημαντική δυσκολία για το παιδί να πιέσεται. Η 1η καθηγήτρια κάνει χρήση του διαδραστικού πίνακα.
εκπαιδευτικού το πώς θα επιμορφωθεί περαιτέρω, ενώ η 4η αναφέρει ότι υπάρχουν πολλές θεωρητικές επιμορφώσεις που μπορεί να αναφέρονται μόνο στο πώς κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει τις μαθησιακές δυσκολίες και όχι στο πώς θα αντιμετωπίσει αυτά τα παιδιά. Η 3η πιστεύει ότι υπάρχει ενημέρωση σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες σε ικανοποιητικό βαθμό.

Τέλος, όλες οι καθηγήτριες θεωρούν αναγκαία τη δημιουργία δωρεάν σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων με τη μορφή εργαστηρίων όπου θα δίνονται άμεσες λύσεις για τρόπους παρέμβασης, ενώ ακόμη θεωρούν πολύ σημαντική την εισαγωγή αντίστοιχων μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο. Δυο καθηγήτριες ανέφεραν ότι το πτυχίο Delf λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές δυσκολίες των υποψήφιων τους και ότι στα Δημόσια σχολεία υπάρχει η δυνατότητα των παιδιών να απαλλαγούν από το μάθημα της δεύτερης ξένης γλώσσας. Ετσι μειώνονται η ζήτηση εκμάθησης δεύτερης ξένης γλώσσας πέραν της Αγγλικής.

7.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι ερωτήσεις με τη σειρά που παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο. Κάποιες από αυτές απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που αναλύονται στο κεφάλαιο 6.1. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 99 γυναίκες και 7 άνδρες (σχήμα 7.1). Η πλειονεστία των ερωτώμενων ήταν ηλικίας 22 έως 30 (34 %) ενώ το μικρότερο ποσοστό αντιστοιχεί στην ηλικία 50 και άνω (13,2 %) (σχήμα 7.2).

Σχήμα 7.1: Ποσοστά συμμετοχής σύμφωνα με το φύλο
Όσον αφορά τις πανεπιστημιακές σπουδές το 57,5 % των ερωτώμενων είχαν αποφοιτήσει από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ενώ το 38,7 % από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι είχαν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου και της Γαλλίας (σχήμα 7.3). Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι οι περισσότεροι από αυτούς είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές (61,3 %) σε Πανεπιστήμια της Ελλάδος και του εξωτερικού (σχήμα 7.4), ενώ δύο από τους 106 ερωτηθέντες είχαν ολοκληρώσει και τις διδακτορικές τους σπουδές σε πανεπιστήμια του Εξωτερικού και συγκεκριμένα στο Πανεπιστήμιο της Σορβόννης και της Αβινιόν.

Σχήμα 7.2: Ποσοστά συμμετοχής σύμφωνα με την ηλικία

Σχήμα 7.3: Ποσοστά συμμετοχής σύμφωνα με τις πανεπιστημιακές σπουδές
Σχήμα 7.4: Ποσοστά συμμετοχής εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις μεταπτυχιακές τους σπουδές (βλ. Πίνακα 1 και Διάγραμμα 1 του Παραρτήματος)

Σε ερώτηση σχετικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων το 78,1% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά, ενώ μόλις το 21,9% απάντησε ότι δεν είχε παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό σεμινάριο σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (σχήμα 7.5). Οι περισσότεροι ανέφεραν αρκετούς ιδιωτικούς και δημοσίους φορείς, ενώ μερικοί εκ των ερωτηθέντων δεν ανέφεραν κανέναν φορέα, αλλά δήλωσαν απλώς ότι έχουν παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια. Οι κυριότεροι φορείς που αναφέρθηκαν είναι το Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης και Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο Πανελλήνιος Σύλλογος Καθηγητών Γαλλικής γλώσσας και Φιλολογίας Αποφοίτων Πανεπιστημίου και η Association des professeurs de Français (βλ. Πίνακα 1 του Παραρτήματος). Επιπρόσθετα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς παρέδιδαν τη γαλλική γλώσσα σε ιδιαίτερα μαθήματα, ακολουθούν αυτοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ λίγοι εργάζονται σε κάποιο φροντιστήριο ξένων γλωσσών όμως πολλοί αυτοί επέλεξαν παραπάνω από μία επιλογή (σχήμα 7.6).
Σχήμα 7.5: Ποσοστά συμμετοχής σύμφωνα με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (βλ. Πίνακα 2 και Διάγραμμα 2 του Παραρτήματος)

Σχήμα 7.6: Τομέας απασχόλησης συμμετεχόντων

Πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία όσον αφορά την 8η ερώτηση που αναφέρεται στα έτη που διδάσκουν οι ερωτηθέντες την γαλλική γλώσσα καθώς οι περισσότεροι εξ αυτών διδάσκουν την γαλλική γλώσσα για 10 έτη (11 άτομα), για 2 έτη (9 άτομα) και για 15-20 έτη (8 άτομα) (Πίνακας 3) (βλ. Παράρτημα).

Η 9η ερώτηση «Πώς θα εξηγούσατε σε κάποιον τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες» αποτελεί μια ανοικτού τύπου ερώτηση με 106 διαφορετικές απαντήσεις που είναι αδύνατον να αναφερθούν, όμως, οι
περισσότερες από τις ερμηνείες αυτές παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που βασίζονται στον ορισμό του Kirk καθώς αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες βασίζονται σε μια διαταραχή της ανάπτυξης με ελλείμματα στην ορθογραφία, ανάγνωση, γραφή ή κατανόηση είτε λόγω κάποιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας είτε λόγω διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων (Kirk, 1962:263). Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες αναφέρουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχές που δυσκολεύουν το παιδί στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου και μερικές φορές συνυπάρχουν με προβλήματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Μερικοί καθηγητές τόνισαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και αντίληψης που οδηγούν σε δυσκολίες όσον αφορά την κατανόηση, την αποκωδικοποίηση και εμπέδωση καταστάσεων και εννοιών.

Όσον αφορά την 10η ερώτηση, τονίζεται ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι έχουν στο μάθημα τους παραπάνω από δύο παιδιά που εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες (43,4%) ενώ αρκετά μεγάλο είναι το ποσοστό των καθηγητών που δεν είχαν κανέναν μαθητή με τέτοιου είδους δυσκολίες (17%) (σχήμα 7.7).

Σχήμα 7.7: Ποσοστά εκπαιδευτικών σε αντιστοιχία με τον αριθμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με τις απαντήσεις της 11ης ερώτησης επιλέχθηκαν οι μαθησιακές δυσκολίες που αναφέρθηκαν στις ενότητες της βιβλιογραφικής επισκόπησης καθώς σύμφωνα με τους ερωτηθέντες οι πιο συχνές μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσλεξία (51,6%), η ΔΕΠΥ (33,9%), ο αυτισμός (7,3%) και η νόσος Asperger (7,3%)(σχήμα 7.8). Σύμφωνα με την 12η ερώτηση όπου ο ερωτώμενος πρέπει να επιλέξει ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες που είναι η δυσλεξία, η ΔΕΠΥ, ο αυτισμός και η νόσος του Asperger και παράλληλα τους συνολικούς μαθητές που έχει διδάξει στις ανάλογες κατηγορίες τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι από τους καθηγητές γαλλικής γλώσσας έχουν διδάξει συνολικά 1-2 παιδιά που παρουσίαζαν δυσλεξία, ΔΕΠΥ, αυτισμό και την νόσο του Asperger. Πρέπει να
αναφερθεί ότι στην κατηγορία που αφορούσε τη μαθησιακή δυσκολία της ΔΕΠΥ περισσότεροι ήταν οι ερωτηθέντες που απάντησαν ότι δεν έχουν διδάξει κανένα παιδί με τέτοιου είδους μαθησιακή δυσκολία (σχήμα 7.9).

Σχήμα 7.8: Ποσοστά επικρατέστερων μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τους συμμετέχοντες

Σχήμα 7.9: Αριθμός παιδιών ανά εκπαιδευτικό - μαθησιακή δυσκολία

Οι ερωτήσεις 13.1-13.4 δίνουν την δυνατότητα επιλογής των βασικότερων ελλειμμάτων για κάθε μία από τις 4 μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίστηκαν να εμφανίζονται περισσότερο. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες αναφέρουν ότι έχουν μόνο 1-2 παιδιά που εμφανίζουν τα ελλείμματα που παρουσιάζονται σε κάθε μαθησιακή δυσκολία, ενώ ελάχιστοι είναι οι καθηγητές που έχουν πάνω από 6 παιδιά ιδίως με αυτισμό και νόσο του Asperger. Τα αναφερόμενα ελλείμματα της δυσλεξίας και της ΔΕΠΥ
παρουσιάζουν σχετική ομοιογένεια όσον αφορά τον αριθμό των ερωτηθέντων που τα έχουν επιλέξει, ενώ
dεν υπάρχει κάποιο έλλειμμα που εντοπίζεται περισσότερο από τα υπόλοιπα στις δύο αυτές κατηγορίες
(σχήμα 7.10 - 7.13).

Σχήμα 7.10: Αριθμός εκπαιδευτικών σε αντιστοιχία με τον αριθμό των παιδιών με δυσλεξία

Σχήμα 7.11: Αριθμός εκπαιδευτικών σε αντιστοιχία με τον αριθμό των παιδιών με ΔΕΠΥ

67
Σχήμα 7.12: Αριθμός εκπαιδευτικών σε αντιστοιχία με τον αριθμό των παιδιών με Αυτισμό

Σχήμα 7.13: Αριθμός εκπαιδευτικών σε αντιστοιχία με τον αριθμό των παιδιών με Asperger

Η 14η ερώτηση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ερωτήσεις της έρευνας καθώς αντιστοιχεί στο 4ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις η πλειονεκτική των ερωτηθέντων επιλέγει την εξατομικευμένη διδασκαλία ως έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προσέγγισης.
των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν σημαντική τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, όπως τη χρήση εικόνων για την εκμάθηση νέων λέξεων, παιχνιδιών και τραγουδιών. Επιπλέον, αρκετοί αναφέρουν ως ένα ακόμα τρόπο τη συνεχή επανάληψη των ενοτήτων που έχουν διδαχθεί ήδη τα παιδιά αυτά, αλλά και την επιμονή και υπομονή που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς το μέρος τους. Βέβαια διάφοροι τρόποι προσέγγισης επιλέγονται έπειτα από τις ανάγκες και τα ελλείμματα που έχει το κάθε παιδί, δεν χρησιμοποιούνται δηλαδή τα ίδια μέσα για όλα τα παιδιά. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι τρόποι αντιμετώπισης-προσέγγισης που χρησιμοποιούν οι ερωτηθέντες περιγράφονται και στην βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας. Συγκεκριμένα η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και εικόνων χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση της Δυσλεξίας και της ΔΕΠΥ, σε όλες τις μαθησιακές δυσκολίες σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η στάση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η ερώτηση δεν απαντήθηκε από όλους καθώς 9 άτομα δεν θέλησαν να αναφέρουν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν.

Η 15η ερώτηση απεικονίζει την στάση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες όπως την περιγράψουν οι εκπαιδευτικοί. Από τους 106 ερωτηθέντες οι 18 παρέδιδαν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα και έτσι δεν λαμβάνονται υπόψιν την ανάλυση. Οι απαντήσεις των υπόλοιπων ερωτηθέντων θα μπορούσαν να θεωρηθούν αντιφατικές καθώς από την μία πλευρά αρκετοί αναφέρουν ότι οι συμμαθητές των παιδιών αυτών είναι ιδιαίτερα επικριτικοί και κάποιες φορές κοροϊδεύουν, χλευάζουν, δείχνουν επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά που έχουν Δυσλεξία ή ΔΕΠΥ. Επίσης, η αρνητική συμπεριφορά των υπολοίπων συμμαθητών είναι εμφανέστερη σε παιδία που παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Από την άλλη πλευρά, οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι οι συμμαθητές των παιδιών παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες που έχουν διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Από την άλλη πλευρά οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι τα παιδιά που έχουν Δυσλεξία ή ΔΕΠΥ μπορούν να είναι ενημερωμένα για τις εν λόγω διαταραχές. Χάρισε άμεση, αντιμετωπίζονται με εμπιστοσύνη και υποστήριξη από τους συμμαθητές.

Η 16η ερώτηση δίνει τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να περιγράψουν συμπεριφορές παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων παρουσιάζουν κοινά ελλείμματα με τα ελλείμματα που παρουσιάζονται στην βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορούν την Δυσλεξία, την ΔΕΠΥ, τον αυτισμό και την νόσο του Asperger. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν ελλείμματα στον τομέα της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Τέλος, οι παιδιά με Δυσλεξία και ΔΕΠΥ έχουν δυσλεξία και οι συμμαθητές τους ενημερωμένοι για τις εν λόγω διαταραχές. Πόσοι από τους παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν απάθεια και σημαντικές αδυναμίες στις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ τα παιδιά με νόσο του Asperger.
του μαθήματος παρουσιάζουν ενδιαφέρουν μόνο σε ενότητες του μαθήματος που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον.

Τέλος, στη 17η ερώτηση το 74,5% θεωρεί ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μόλις το 25,5% δηλάωει το αντίθετο (σχήμα 7.14).

Σχήμα 7.14: Ποσοστά αύξησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τους συμμετέχοντες

Στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να αιτιολογήσουν και την απάντησή τους είτε ήταν αρνητική είτε θετική. Οι ερωτώμενοι, που απάντησαν σε ποσοστό 74,5% θετικά θεωρούν ότι οι κύριοι παράγοντες που οδήγησαν σε αυτή την αύξηση είναι ο σημερινός τρόπος ζωής καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή από μικρή ηλικία με ηλεκτρονικές συσκευές και το διαδίκτυο, το υπερφωτισμένο πρόγραμμα των παιδιών με τις πολλές δραστηριότητες τους και τις υψηλές απαιτήσεις των γονέων τους και το γεγονός ότι στη σημερινή εποχή οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενημερωμένοι. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά θεωρούν ότι ο αριθμός των παιδιών δεν έχει αυξηθεί έχει όμως γίνει σημαντική βελτίωση όσον αφορά την ενημέρωση και τη διάγνωση των παιδιών αυτών. Πιστεύουν ότι πάντοτε υπήρχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν υπήρχε κατάλληλη εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις 18και 19 είναι κατασκευασμένες με τη διαβαθμισμένη κλίμακα Likert με επιλογές από το 1 έως το 5 (διαφωνώ απόλυτα- συμφωνώ απόλυτα). Στην πρώτη από τους δύο αυτές ερωτήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί ερωτούνταν εάν υπάρχει επαρκής εκπαίδευση κυριαρχούν δύο κατηγορίες, συγκεκριμένα το 34,9% διαφωνεί απόλυτα με την ερώτηση, ενώ το 28,3% έχει ουδέτερη στάση (σχήμα 7.15). Στη δεύτερη ερώτηση που αφορά το εάν υπάρχει επαρκής εκπαίδευση (κατάρτιση/ επιμόρφωση) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (38,7%) απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα, ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό (34%) ήταν αυτών που απάντησαν ότι διαφωνούν (σχήμα 7.16).
Σχήμα 7.15: Στάση των συμμετεχόντων σχετικά με την ύπαρξη επαρκούς ενημέρωσης

Σχήμα 7.16: Στάση των συμμετεχόντων σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλης εκπαίδευσης

Σχήμα 7.16: Στάση των συμμετεχόντων σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλης εκπαίδευσης

Τέλος, η 20ή ερώτηση αποσκοπεί στο να συλλέξει τις προτάσεις των ερωτηθέντων που αφορούν την καλύτερη ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (39,6%) θεωρούν ότι είναι αρκετά σημαντική η προσθήκη μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και η χρήση σεμιναρίων με τη μορφή εργαστηρίων (24,5%) (σχήμα 7.17).
Προτεινόμενοι τρόποι βελτίωσης της επιμόρφωσης / κατάρτισης των καθηγητών

Σχήμα 7.17: Ποσοστά προτεινόμενων τρόπων βελτίωσης της επιμόρφωσης / κατάρτισης των καθηγητών
Ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΥΠΟΒΟΛΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Σκοπός της παρούσας μελέτης, που πραγματοποιήθηκε υιοθετώντας τη μικτή ερευνητική μεθοδολογίκη, ήταν να ερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γαλλικής γλώσσας σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και παράλληλα να συλλέξει τους τρόπους προσέγγισης που αναφέρονται να χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανταποκρίθηκαν σε σημαντικό βαθμό στα ερευνητικά ερώτημα που τέθηκαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση στους καθηγητές γαλλικής γλώσσας όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά ούτε και επαρκής εκπαίδευση (βλ. κεφ.7), ενώ είναι πολύ μικρός ο αριθμός των συμμετεχόντων που θεώρησαν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω των συνεντεύξεων αναφέρουν ότι κάνουν με δική τους θέληση προσπάθεια να συλλέξουν όσες περισσότερες πληροφορίες αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες και τους καταλληλότερους τρόπους παρέμβασης. Επιπρόσθετα, μέσω των αποτελεσμάτων απαντάται το 2ο και 3ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις επικρατέστερες μαθησιακές δυσκολίες που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς είναι η Δυσλεξία, η ΔΕΠΥ, ο αυτισμός και η νόσος του Asperger καθώς και τα επικρατέστερα ελλείμματα τους. Όπως γίνεται αντιληπτό από τα σχεδιαγράμματα του 7ου κεφαλαίου (σχήμα 7.10 – 7.13) τα επικρατείστερα ελλείμματα της Δυσλεξίας σχετίζονται με ελλείμματα στην ανάγνωση, στην ορθογραφία καθώς και με την αδυναμία οπτικής αντίληψης. Στην ΔΕΠΥ τα ελλείμματα που κυριαρχούν στα δεδομένα είναι η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής και η αδυναμία συγκέντρωσης και οργάνωσης. Τα ελλείμματα της ΔΕΠΥ σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αντιστοιχούν απόλυτα με τα ελλείμματα που αναφέρονται στο DSM-IV και ICD-10 (Λιβανίου, 2004) (βλ. ενότητα 3.2). Όσον αφορά τον αυτισμό και τη νόσο του Asperger αναφέρονται περισσότερο αδυναμίες που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες, ελλείμματα που είναι κοινά και στις δύο μαθησιακές δυσκολίες. Από την άλλη, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger διαθέτουν ελλείμματα που αφορούν στερεότυπες κινήσεις και έντονη χρήση της γλώσσας και του σώματος. Το ελλείμμα της αδυναμίας κοινωνικών δεξιοτήτων και τα ελλείμματα που σχετίζονται με την έντονη χρήση του σώματος και της γλώσσας αναφέρονται και στην θεωρητική επισκόπηση ως τα βασικά ελλείμματα του Asperger και της νόσου του (Καραντάνα, κ.α, 2009, Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, χ.χ) (βλ. κεφ. 4 και ενότητα 5.3). Το τελευταίο ερωτηματικό ερώτημα αφορά τους τρόπους προσέγγισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί εξατομικευμένα οπτικοακουστικά μέσα και τη συνεχή επανάληψη με οποιονδήποτε τρόπο. Όπως πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται επιλέγονται βάσει του ελλείμματος που παρουσιάζει το κάθε παιδί.

Συνοψίζοντας, βάσει όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν ένα αρκετά περίπλοκο ζήτημα.
που χρειάζεται συνεχή ενημέρωση και κατάλληλη εκπαίδευση από όλους τους παιδαγωγούς και ακόμη περισσότερο από τους καθηγητές γαλλικής γλώσσας που δεν έχουν ακόμη την κατάλληλη κατάρτιση/επιμόρφωση που τους χρειάζεται ούτε είναι ακόμη πλήρως ενημερωμένοι καθώς υπάρχουν μόνο θεωρητικά επιμορφωτικά σεμινάρια και όχι πρακτικά όπως βιωματικά εργαστήρια. Παρά την προσπάθεια για άμεση διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών μέσω της θέσπισης νομοθετικών μέτρων χρειάζεται ακόμη μεγάλη βελτίωση στον τομέα της ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν με καταλληλότερο τρόπο μια δεύτερη ξένη γλώσσα. Είναι απαραίτητο τόσο το κράτος να μεριμνήσει για την καλύτερη επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, γονέων και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά και ο καθένας μας εξοχοριστά να ευαισθητοποιηθεί και να γίνει πιο δεκτικός απέναντι στη διαφορετικότητα.

Κατά την πραγματοποίηση της μελέτης παρουσιάστηκαν μερικοί περιορισμοί που είναι σωστό να αναφερθούν. Αρχικά ο περιορισμός του δείγματος δεν μπορεί να μας οδηγήσει σε αποτελέσματα αναφερόμενα σε όλους τους καθηγητές της γαλλικής γλώσσας, αλλά σε ένα ποσοστό εξ αυτών καθώς μια μελέτη μπορεί να διαθέτει αντικειμενικότητα και αντιπροσωπευτικό δείγμα εφόσον η επιλογή του δείγματος είναι τυχαία, αλλά και παράλληλα πολυπληθής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ο δεύτερος περιορισμός που εντοπίστηκε είναι η αδυναμία επανάληψης του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων από τους ίδιους συμμετέχοντες με σκοπό την αξιοπιστία της αξιοπιστίας που εμφανίζει η εν λόγω έρευνα (Cohen, Manion & Morisson: 2008). Τέλος, λόγω της τυχαίας δειγματοληψίας καθώς το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, αρκετοί από τους ερωτώμενους δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις ή κάποιοι από αυτούς απάντησαν με ασάφεια.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών γαλλικής γλώσσας να υπάρχει καλύτερη ενημέρωση και κατάρτιση όσον αφορά τους πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των ελλειμμάτων που εμφανίζουν τα παιδιά αυτά με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά συνέπεια μέσω των ερωτήσεων αυτού τύπου δημιουργήθηκαν νέα ερευνητικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε μεταγενέστερες έρευνες. Τα ερωτήματα αυτά είναι τα εξής: α) Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας να αποκτήσουν καλύτερη επιμόρφωση; β) Η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας και γενικότερα των ξένων γλωσσών βοηθάει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή τα δυσκολεύει ακόμη περισσότερο; γ) Ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετέχοντων θα επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας ή το μέγεθος του δείγματος δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην συλλογή των δεδομένων.
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Βογινδρούκας, Γ. Γρηγοριάδου Ε., (2003), Γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ: Η εφαρμογή του σε παιδιά με βαρηκοΐα – κόψωση, Θέματα Ειδικής Αγωγής, τεύχος 21, (σσ.28- 34), Θεσσαλονίκη: Λογοπεδικός Ίδρυμα Προστασίας Κωφών Θεσσαλονίκας.


Δούκα, Α. (2004). Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής. Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση. Σημειώσεις για τα «Ειδικά Θέματα». Κύκλος Σπουδών στην Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή του ΤΕΦΑΑ Αθηνών, ΕΚΠΑ.


Κάκουρος, Ε. Μανιαδάκη, Κ. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής Προσοχής–Υπερκινητικότητα- Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση. Αθήνα: Gutenberg


Καραντανά, Ε. Παπαδούλου, Ν. Νικολάου, Α. Τσαρμακλής, Γ(2009). Σύνδρομο Αsperger. Περιγραφή περίπτωσης, Δελτ Α' Παιδιατρική Κλινική Παιδεπιστήμων Αθηνών,(56), 596-600.


Κατανά-Παυλίδης. (2009). Αντιμετώπιση με πολυμέσα, μέθοδος Παυλίδη: Βελτιώνει σημαντικά την ορθογραφία των δυσλεξικών. Ασπρόπυργος: Έκδοση του Πνευματικού κέντρου του Δήμου Ασπρόπυργου
Κατσούγκρη Α. (χ.χ) Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Υπουργείο Παιδείας & θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2018 από το https://goo.gl/TPDfwru


Μαυρομάτη, Δ. (2004). Δυσλεξία-Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση, 1η έκδοση, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.


Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. (2010). Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές. Αθήνα. Εκδόσεις: Gutenberg


χαρακτηριστικά. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες», (σσ.21-41). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.


Παπαδάτος, Γ.(2010). Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων. Αθήνα : Gutenberg


Παπαναστασίου, Ε. Παπαναστασίου, Κ.(2016). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας, 3η έκδοση. Λευκωσία.


Πολυχρονοπούλου, Σ. (2009). Ο δυσλεξικός έφηβος. Αθήνα: ΟΕΔΒ -ΥΠΕΠΘ


Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο, Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά. Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα «Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για
μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» του Πανεπιστημίου Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης. Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας. Ερευνητική και Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής.


Σκαλούμπιας, Χ. Με τη συμβολή της Κόρπα, Τ. (χ.χ). Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2018 από το http://www.prosvasimo.gr


Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές δυσκολίες και διδακτικές Παρεμβάσεις. Ελληνικά Ακαδημαϊκά, Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.ΣΕΑΒ,20015. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2018 από το


ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Oppenheim, A. (2005) Questionnaire design and attitude measurement. Continuum, London,


ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


https://www.medicinenet.com/dyslexia/article.htm

http://www.dyslexia.org/

http://www.chiourea.gr/2013/06/v-behaviorurldefaultvmlo_8.html

http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/5-math-dysk-dylexia-nythoi.htm

http://www.alfavita.gr/arthon/mathisiakes-dyskologies-pos-ginetai-i-diagnosi-i-lista-me-ta-keddy

https://docs.google.com/forms/d/1Sz3kpq1yGt_82g6F0L6UQE4aRLrLezfLI1SbOi6TvQ/edit?c=0&w=1


https://www.medicinenet.com/dyslexia/article.htm

http://www.dyslexia.org/
http://www.chiourea.gr/2013/06/v-behaviorurldefaultvmlo_8.html

http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/5-math-dysk-dylexia-nythoi.htm

http://www.alfavita.gr/arthon/mathisiakes-dyskolies-pos-ginetai-i-diagnosi-i-lista-me-ta-keddy

https://www.youtube.com/watch?time_continue=35&v=b1b2rHhFajE

Διάγραμμα 1: Το διάγραμμα αυτό, που αναφέρεται στο Σχήμα 7.4 (σελ. 63), παρουσιάζει τις μεταπτυχιακές σπουδές των συμμετεχόντων. Τα στοιχεία του κατακόρυφου άξονα αναλύονται στον παρακάτω πίνακα.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Α/Α</th>
<th>Μεταπτυχιακά Προγράμματα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Π1</td>
<td>Θεωρία Λογοτεχνίας και Θεάτρου - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης</td>
</tr>
<tr>
<td>Π2</td>
<td>Université de Strasbourg</td>
</tr>
<tr>
<td>Π3</td>
<td>Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο</td>
</tr>
<tr>
<td>Π4</td>
<td>Διοίκηση Επιχειρήσεων - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας</td>
</tr>
<tr>
<td>Π5</td>
<td>Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού λόγου -</td>
</tr>
<tr>
<td>Π6</td>
<td>Recherche Economie et psychologie - Université Sorbonne Nouvelle Paris 3</td>
</tr>
<tr>
<td>Π7</td>
<td>Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο</td>
</tr>
<tr>
<td>Π8</td>
<td>Γλωσσικές διαταραχές και εκπαιδευτική παρέμβαση - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης</td>
</tr>
<tr>
<td>Π9</td>
<td>Πολιτισμικές Σπουδές - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας</td>
</tr>
<tr>
<td>Π10</td>
<td>Didactique du Français Langue Etrangère - Université Sorbonne Nouvelle Paris 3</td>
</tr>
<tr>
<td>Π11</td>
<td>Διερμηνεία και Μετάφραση - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης</td>
</tr>
<tr>
<td>Π12</td>
<td>Littératures Françaises - Université Sorbonne Nouvelle Paris 3</td>
</tr>
<tr>
<td>Π13</td>
<td>Didactique des Langues Français Langue Etrangère, Technologies Educatives - Université d'Angers</td>
</tr>
<tr>
<td>Π14</td>
<td>Option Traduction Biligue - Université Paul Valerie 3 Montpellier</td>
</tr>
<tr>
<td>Π15</td>
<td>Université de Bourgogne</td>
</tr>
<tr>
<td>Π16</td>
<td>Université de Lille 3</td>
</tr>
<tr>
<td>Π17</td>
<td>Lettres modernes - Université Sorbonne Nouvelle Paris 3</td>
</tr>
<tr>
<td>Π18</td>
<td>UniversityofCyprus</td>
</tr>
<tr>
<td>Π19</td>
<td>Français langue étrangère - Université d'Artois</td>
</tr>
<tr>
<td>Π20</td>
<td>Lettre parcours littératures, discours, franchophones - Université Paris-est Créteil Val de marne</td>
</tr>
<tr>
<td>Π21</td>
<td>Educazione speciale - Università degli Studi di Roma &quot;Tor Vergata&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td>Π22</td>
<td>Sciences de l'éducation - Université de Nantes</td>
</tr>
<tr>
<td>Π23</td>
<td>Διδακτική των Γλωσσών και Νέες Τεχνολογίες στη Γλωσσική Επικοινωνία - Αριστοτέλειο</td>
</tr>
<tr>
<td>Π24</td>
<td>Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων - Εθνικό και Καποδιστριακό</td>
</tr>
<tr>
<td>Π25</td>
<td>Master Of Arts In Teaching And Learning - Nova Southeastern University (USA)</td>
</tr>
<tr>
<td>Π26</td>
<td>Théorie de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères - Université Grenoble 3</td>
</tr>
<tr>
<td>Π27</td>
<td>Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών - Πανεπιστήμιο Αργαίου</td>
</tr>
<tr>
<td>Π28</td>
<td>Management of Language Learning - University of Greenwich</td>
</tr>
<tr>
<td>Π29</td>
<td>Political Sciences - VrijeUniversiteit Brussel</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Επιμορφωτικά προγράμματα

Διάγραμμα 2: Το διάγραμμα αυτό, που αναφέρεται στο Σχήμα 7.5 (σελ. 64), παρουσιάζει τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες. Τα στοιχεία του κατακόρυφου άξονα αναλύονται στον παρακάτω πίνακα.
Πίνακας 2

<table>
<thead>
<tr>
<th>Α/Α</th>
<th>Επιμορφωτικά Προγράμματα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Π1</td>
<td>Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών</td>
</tr>
<tr>
<td>Π2</td>
<td>University of Lancaster</td>
</tr>
<tr>
<td>Π3</td>
<td>Υπουργείο Παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων</td>
</tr>
<tr>
<td>Π4</td>
<td>Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης</td>
</tr>
<tr>
<td>Π5</td>
<td>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Συνέδρεια</td>
</tr>
<tr>
<td>Π6</td>
<td>British Council</td>
</tr>
<tr>
<td>Π7</td>
<td>Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο</td>
</tr>
<tr>
<td>Π8</td>
<td>Congrès panhellénique et international des professeurs de français</td>
</tr>
<tr>
<td>Π9</td>
<td>Εκδοτικοί Γαλλικοί Οίκοι</td>
</tr>
<tr>
<td>Π10</td>
<td>Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης &amp; Εκπαίδευσης</td>
</tr>
<tr>
<td>Π11</td>
<td>Mediterranean College</td>
</tr>
<tr>
<td>Π12</td>
<td>Ministre de l’Éducation nationale (France)</td>
</tr>
<tr>
<td>Π13</td>
<td>Association des professeurs de Français</td>
</tr>
<tr>
<td>Π14</td>
<td>Πανεπιστήμιο Κύπρου</td>
</tr>
<tr>
<td>Π15</td>
<td>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</td>
</tr>
<tr>
<td>Π16</td>
<td>Πανεπιστήμιο Μακεδονίας</td>
</tr>
<tr>
<td>Π17</td>
<td>Πανελλήνιο Σύλλογο Καθηγητών Γαλλικής γλώσσας και Φιλολογίας Αποφοίτων Πανεπιστημίου</td>
</tr>
<tr>
<td>Π18</td>
<td>Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Χανίων</td>
</tr>
<tr>
<td>Π19</td>
<td>Université de Franche-Comté</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Διάγραμμα 3: Το διάγραμμα αυτό παρουσιάζει τα έτη διδασκαλίας των συμμετεχόντων.
Πρότυπο Συνέντευξης

Συνέντευξη Καθηγήτριας Γαλλικών

Σχολείο:.................................

Δάσκαλος:..................Ημερομηνία:.............................

Τάξη/εις Διδασκαλίας :

1η Ερώτηση: Πανεπιστήμιο
A) Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
B) Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών
Γ) Άλλο :

2η Ερώτηση: Μεταπτυχιακές σπουδές [Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό]
A) ΝΑΙ
Eιδικότητα :
B) ΟΧΙ

3η Ερώτηση: Επιμορφωτικά προγράμματα :
A) ΝΑΙ
Ποια ;
B) ΟΧΙ
Γιατί ;

4η Ερώτηση: Πώς θα εξηγούσατε σε κάποιον τι είναι οι γλωσσικές διαταραχές / μαθησιακές δυσκολίες
4η Απάντηση: .................................................................
..............................................................................

5η Ερώτηση: Υπάρχουν παιδιά στην τάξη σας που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες? (αν ναι)
5η Απάντηση: .................................................................
6η Ερώτηση: Ποιες είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν?
6η Απάντηση: .................................................................

7η Ερώτηση: Ποια είναι η πιο συχνή μαθησιακή διαταραχή που συναντάται σε παιδιά;
7η Απάντηση: .................................................................

8η Ερώτηση: Ποια είναι τα ποιο συχνά ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές;
8η Απάντηση: .................................................................

9η Ερώτηση: Ποια είναι η στάση σας απέναντι στα παιδιά αυτά κατά την διάρκεια του μαθήματος; Θα ήθελα να συζητήσουμε/να μου πετυχάσετε τι συμβαίνει στο μάθημα. Α) Τι κάνουν; Β) Τι κάνετε εσείς;
9η Απάντηση: .................................................................

10η Ερώτηση: Τι τρόπους αντιμετώπισης/ βελτίωσης χρησιμοποιείτε; Πως το αντιμετωπίζετε (με παραδείγματα και γιατί)
10η Απάντηση: .................................................................

11η Ερώτηση: Θεωρείτε ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;
11η Απάντηση: .................................................................
12η Ερώτηση: Υπάρχει επαρκής ενημέρωση/ κατάλληλη εκπαίδευση (κατάρτιση και επιμόρφωση) των καθηγητών γαλλικής όσο αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και την διδασκαλία των παιδιών αυτών;

12η Απάντηση: ........................................................................................................................................

..........................................................

13η Ερώτηση: Τι θα θέλατε να αλλάξει ή να προστεθεί κατά την κατάρτιση και επιμόρφωση των καθηγητών γαλλικής γλώσσας;

Θέλετε να προσθέσετε κάτι; Να συζητήσουμε κάτι ακόμη

Σας ευχαριστώ πολύ
ΠΡΟΤΥΠΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι τρόποι πρόσεγγησης / παρέμβασης στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας.

1. Ποιο είναι το φύλο σας;
   A. Άνδρας
   B. Γυναίκα

2. Ποια είναι η ηλικία σας;
   A. 22 - 30
   B. 31 - 40
   Γ. 41 - 50
   Δ. > 50

3. Από ποιο πανεπιστήμιο έχετε αποφοιτήσει;
   A. Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
   B. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
   Γ. Άλλο: ………………………………

4. Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές;
   A. Ναι
   B. Όχι

Σε περίπτωση που η απάντησή σας είναι ναι, παρακαλώ συμπληρώστε παρακάτω τον τομέα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα: ………………………………

5. Έχετε πραγματοποιήσει διδακτορικές σπουδές;
   A. Ναι
   B. Όχι

Σε περίπτωση που η απάντησή σας είναι ναι, παρακαλώ συμπληρώστε παρακάτω τον τομέα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα: ………………………………

6. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα;
   A. Ναι
   B. Όχι
Σε περίπτωση που η απάντησή σας είναι ναι, παρακαλώ συμπληρώστε παρακάτω τον φορέα της διοργάνωσης: ........................................

7. Διδάσκετε: (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις)
   A. Στην πρωτοβάθμια / δευτεροβάθμια εκπαίδευση
   B. Σε φροντιστήριο
   Γ. Ιδιαίτερα

8. Πόσο καιρό διδάσκετε την γαλλική γλώσσα; Σε έτη: ........................................

9. Πως θα εξηγούσατε σε κάποιον τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες;

10. Υπάρχουν παιδιά στα μαθήματα που διδάσκετε συνολικά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες; 
    A. 0
    B. 1
    Γ. 2
    Δ. > 2

11. Ποιες είναι με βάση την εμπειρία σας οι πιο συχνές μαθησιακές δυσκολίες; (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις)
    A. Δυσλεξία
    Β. ΔΕΠΥ
    Γ. Αυτισμός
    Δ. Asperger
    Ε. Άλλο: ........................................

12. Πόσα παιδία με μαθησιακές δυσκολίες έχετε διδάξει;
    - Δυσλεξία: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
    - ΔΕΠΥ: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
    - Αυτισμός: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
    - Asperger: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
    - Άλλα: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6

13.1. Ποια από τα παρακάτω ελλείμματα έχετε εντοπίσει σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σε πόσα παιδιά αντιστοιχεί το καθένα (Δυσλεξία)
• Αδυναμία οπτικής αντίληψης: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Ελλείμματα στην ανάγνωση: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Ελλείμματα στην ορθογραφία: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Ελλείμματα στην βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• 'Αλλο: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6

13.2. Ποια από τα παρακάτω ελλείμματα έχετε εντοπίσει σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σε πόσα παιδιά αντιστοιχεί το καθένα (ΔΕΠΥ)
• Αδυναμία συγκέντρωσης και οργάνωσης: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Υπερκινητικότητα: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Παρορμητικότητα: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Διάσπαση προσοχής: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• 'Αλλο: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6

13.3. Ποια από τα παρακάτω ελλείμματα έχετε εντοπίσει σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σε πόσα παιδιά αντιστοιχεί το καθένα (Αυτισμός)
• Σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση γλώσσας: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Σημαντικές δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Ασυνήθιστη παθητικότητα στις καθημερινές δραστηριότητες: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Έκδηλους περιορισμούς δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• 'Αλλο: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6

13.4. Ποια από τα παρακάτω ελλείμματα έχετε εντοπίσει σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σε πόσα παιδιά αντιστοιχεί το καθένα (Asperger)
• Στερεότυπες κινήσεις και προσκόλληση: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Σημαντικό κοινωνικό και επικοινωνιακό ελλείμμα: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Έντονη χρήση της γλώσσας του σώματος και των εκφράσεων του πρόσωπου: Α. 0 , Β. 1-2, Γ. 3-4, Δ. 5-6, Ε. >6
• Πλήρης αδιαφορία ή υπερβολικό ενδιαφέρον σε αισθητηριακά ερεθίσματα:
14. Ποιοι είναι οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι προσέγγισης με βάση την εμπειρία σας σε παιδία με μαθησιακές δυσκολίες;

15. Ποια είναι η στάση των υπόλοιπων παιδιών;

(Διαφορετική απάντηση για κάθε διαφορετική μαθησιακή διαταραχή)

16. Περιγράψτε μου την συμπεριφορά αυτών των παιδιών την ώρα του μαθήματος

(Διαφορετική απάντηση για κάθε διαφορετική μαθησιακή διαταραχή)

17. Θεωρείτε ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;  
A. Ναι  
B. Όχι  
Σε περίπτωση που η απάντησή σας είναι ναι, παρακαλώ συμπλήρωστε 

παρακάτω την αιτιολογία: ................................. 

Σε περίπτωση που η απάντησή σας είναι όχι, παρακαλώ συμπλήρωστε 

παρακάτω την αιτιολογία: ................................. 

18. Υπάρχει επαρκής ενημέρωση των καθηγητών γαλλικής γλώσσας όσον αφορά τις μαθησιακές 

dυσκολίες και την διδασκαλία των παιδιών αυτών 

A. Διαφωνώ απόλυτα 
B. Διαφωνώ 
Γ. Ουδέτερα 
Δ. Συμφωνώ 
Ε. Συμφωνώ απόλυτα 

19. Υπάρχει κατάλληλη εκπαίδευση (κατάρτιση / επιμόρφωση) των καθηγητών γαλλικής γλώσσας όσον 

αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και τη διδασκαλία των παιδιών αυτών 

A. Διαφωνώ απόλυτα 
B. Διαφωνώ 
Γ. Ουδέτερα 
Δ. Συμφωνώ 
Ε. Συμφωνώ απόλυτα
20. Θα είχατε να κάνετε προτάσεις σχετικά με την κατάρτιση ή την επιμόρφωση των καθηγητών της
gαλλικής γλώσσας ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες;

A. Περισσότερα σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια
B. Δωρεάν ημερίδες και επιμορφωτικά προγράμματα
Γ. Σεμινάρια με την μορφή εργαστηρίου
Δ. Εισαγωγή αντίστοιχων μαθημάτων στις πανεπιστημιακές προπτυχιακές σπουδές
Ε. Άλλο: ........................................

21. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;