

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΙΤΛΟΣ: «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΜΠΙΝΤΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ (12015088)

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ, ΕΔΙΠ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2022

**« Αν ένα παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε,
ίσως θα πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μαθαίνει. »**

Ignacio Estrada

Σημείωμα συγγραφέα

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έρευνα για την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας αποτέλεσε μία γενική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών, την οποία είχα παρακολουθήσει κατά την διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών μου στα μαθήματα των Παιδαγωγικών του Ιονίου Πανεπιστημίου, καθώς και η επιθυμία μου, ως μέλλουσα εκπαιδευτικός, να μελετήσω την ύπαρξη ενός πολύ σημαντικού φαινομένου που ταλανίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μου και ολόκληρη την κοινωνία, το ζήτημα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η μελέτη αυτή δεν εκπονήθηκε τόσο για να προσφέρει κάτι πολύ νέο και ιδιαίτερο επί του θέματος στην επιστημονική κοινότητα, αλλά κυρίως για να μπορέσω, μέσω των βιβλιογραφικών πηγών και των μαρτυριών που θα συνέλεγα, να καταδείξω όσο γίνεται καλύτερα τόσο το θεωρητικό πλαίσιο των Μαθησιακών Δυσκολιών, που αποτελεί πλέον μια κατάσταση ευρύτατα διαδεδομένη, εφόσον το 1/10 των μαθητών στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες, όσο και για να αναφερθώ συγκεκριμένα στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτό θα συνεπικουρούσαν διάλογοι με ανθρώπους του οικογενειακού περιβάλλοντος κάποιων από τα ιδιαίτερα αυτά παιδιά. Η ερευνά μου δεν σταμάτησε εκεί, αλλά χάρη της πρακτικής μου άσκησης, που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατήρησα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και κατέγραψα επιτόπου όσα διαπίστωσα. Με το τέλος της καταγραφής των εμπειριών αυτών συνομίλησα με ένα ειδικό θεραπευτή/λογοθεραπευτή, στον οποίο έθεσα συγκεκριμένες ερωτήσεις οι οποίες προέκυψαν μελετώντας το υλικό μου και έλαβα ενδιαφέρουσες απαντήσεις.

ABSTRACT

The basis of the preparation of this dissertation was a general study on the subject of learning difficulties that I had attended during my undergraduate studies in the pedagogical courses of the Ionian University and my desire as well as a ‘future teacher’, to study the existence of an important phenomenon that beset the educational system of my country and the whole community, namely the Learning Disabilities. This study was not only prepared for further knowledge on the subject, but mainly to be able, through the bibliographic sources and testimonies that I will collect, to demonstrate as best as possible the theoretical framework of learning disabilities, which is a common situation, since 1/10 of the students of modern Greece face such difficulties, as well as to refer specifically to the way of teaching the history lesson to students with learning disabilities. In this context, dialogues with people from the family environment of some of these special children would assist. My research didn’t stop there, but thanks to my internship in secondary schools, I noticed such forms of children with learning disabilities, recording on spot what I saw. At the end of this, I spoke with a speech therapist, I asked him five questions that arose in me about the issue of students in modern Greece facing such difficulties and I received interesting answers.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ABSTRACT

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή στις Μαθησιακές Δυσκολίες

- 1.1 Μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες.*
- 1.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών.*
- 1.3 Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.*
- 1.4 Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών.*
- 1.5 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ΔΕΠΥ.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Εμπειρικές καταγραφές

- 2.1 Παρουσίαση περίπτωσης παιδιού (1ο) με μαθησιακές δυσκολίες.*
- 2.2 Παρουσίαση περίπτωσης παιδιού (2ο) με μαθησιακές δυσκολίες.*
- 2.3 Καταγραφή πρώτης συνέντευξης μητέρας παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.*
- 2.4 Καταγραφή δεύτερης συνέντευξης μητέρας παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.*
- 2.5 Ερωτήσεις σε λογοθεραπευτή.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Διδακτικές προσεγγίσεις

- 3.1 Στόχοι διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.*
- 3.2 Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας.*
- 3.3 Ο σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας.*
- 3.4 Τρόποι διδασκαλίας της Ιστορίας.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μαθησιακές δυσκολίες και Ιστορία

- 4.1 Πως θα διδαχθεί ένα παιδί με ΜΔ την Ιστορία.*
- 4.2 Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*
- 4.3 Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η κατά το δυνατόν ενδελεχής διερεύνηση του θέματος των μαθησιακών δυσκολιών (ΜΔ). Έπειτα από την εξέταση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας δημιουργήθηκε το θεωρητικό μέρος της εργασίας, στο οποίο παρουσιάζονται οι βασικές μαθησιακές δυσκολίες από ποικίλες οπτικές γωνίες. Εν συνεχεία ακολούθησε το βιωματικό μέρος της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε με την συλλογή των απόψεων ανθρώπων του οικείου περιβάλλοντος μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με την παρακολούθηση της διδασκαλίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε δημόσια σχολεία και τέλος με τις ερωτήσεις που τέθηκαν σε ειδικό λογοθεραπευτή για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή στην έννοια «Μαθησιακές Δυσκολίες» και στα βασικά χαρακτηριστικά των ΜΔ. Επίσης στην κατηγοριοποίηση που μέχρι στιγμής υπάρχει στη βιβλιογραφία σχετικά με τις ΜΔ, αλλά και μια προσπάθεια για εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ΔΕΠΥ, μιας από τις πιο πολυσύνθετες ΜΔ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι εμπειρικές καταγραφές που συλλέχθηκαν από τη συγγραφέα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Πρόκειται για δυο περιπτώσεις παιδιών με αναγνωρισμένες ΜΔ, την καταγραφή των συμπτωμάτων που διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, τη συζήτηση με τις μητέρες των δυο παιδιών και τέλος την ιδιαίτερη συζήτηση με ειδικό επιστήμονα (λογοθεραπευτή) σχετικά με το θέμα της εργασίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική και γενική αναφορά στον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας σήμερα, στις απολύτως βασικές παραμέτρους και πτυχές της σύγχρονης διδακτικής, στους στόχους του μαθήματος και στη διδακτική προσέγγιση του παρελθόντος με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Το τελευταίο, τέταρτο, κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη σύνδεση της διδασκαλίας της Ιστορίας και των ΜΔ, τόσο στην Α'βάθμια όσο και στη Β'βάθμια Εκπαίδευση, σε μια προσπάθεια να δημιουργηθεί μια πρόταση, η οποία να μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο στο σχολείο.

Τέλος, παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα και μία σύνοψη όλης της εργασίας σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και την αντιμετώπιση τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες

Οι ΜΔ ήταν πάντοτε ένα από τα προβλήματα που είχε να αντιμετωπίσει η Εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική πραγματικότητα το πρόβλημα έχει διογκωθεί ραγδαία και απαιτεί την αμέριστη προσοχή, ενημέρωση και διαχείριση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Πλήθος μαθητών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν δείγματα, αλλά και ατράνταχτα σημάδια μαθησιακών δυσκολιών, που οδηγούν πολλούς από αυτούς να αισθάνονται ότι αποτυγχάνουν συνεχώς και καθημερινά, καθώς στερούνται αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης και έγκαιρης ανίχνευσης του προβλήματος τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ είναι πολύπλοκα και πολλαπλά, γεγονός που οφείλεται τόσο στη φύση των ΜΔ όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται (Παντελιάδου-Μπότσας, 2007). Όπως είναι γνωστό, κάθε παιδί με την είσοδό του στο σχολείο ακολουθεί συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης. Ωστόσο, δεν μαθαίνουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο ούτε με την ίδια ευκολία. Δυστυχώς ίδια ακριβώς διαδικασία τηρείται και με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ΜΔ, εφόσον δεν υπάρχει καμία ειδική μέριμνα και διαφοροποίηση γι' αυτούς. Αυτοί οι μαθητές όμως παρουσιάζουν διαταραχές που δυσκολεύουν τη διαδικασία της μάθησης, την ίδια στιγμή που προειδοποιούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Βασικές δυσλειτουργίες στους μαθητές αυτούς εντοπίζονται στην εκφορά, στην οργάνωση, στην αντίληψη και κυρίως στην κατανόηση του λόγου, κυρίως του γραπτού. Επίσης παρατηρούνται δυσκολίες και στην προφορική διατύπωση και στην ακουστική αντίληψη. Πέρα από αυτά, εντοπίζονται και οι λεγόμενες δευτερογενείς διαταραχές (προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλό αυτοσυναίσθημα, συναισθηματικές διαταραχές), τις οποίες ένας εκπαιδευτικός και ένας γονέας οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη, αφού αποτελούν κατά κανόνα συνέχεια και αποτέλεσμα των βασικών ΜΔ και δυσκολεύουν τη συμπεριφορά του μαθητή και τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του.

Η διαδικασία ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών και η αντιμετώπισή τους είναι πολύπλοκη και απαιτητική. Ξεκινά συνήθως από την διαπίστωση της σχολικής αποτυχίας κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, όπου το παιδί έχει να αντιμετωπίσει καθορισμένες απαιτήσεις. Τις περισσότερες φορές αυτές οι δυσλειτουργίες κατονομάζονται απλώς ως «δυσκολίες»: δυσκολίες στη γραφή, στην

ανάγνωση, στην αποστήθιση και στην αντίληψη. Ο μαθητής που παρουσιάζει τέτοιες δυσκολίες μπορεί κατά περίπτωση να χαρακτηρίζεται ως «ελαττωματικός», «περιθωριακός», «ανεπιθύμητος», ενώ οι δυσκολίες αυτές προκαθορίζουν πιθανότατα και την ενήλικη ζωή του, χωρίς στην ουσία ο ίδιος να ξεχωρίζει από τα άλλα παιδιά, παρά μόνο να μαθαίνει με διαφορετικό από τον προσφερόμενο τρόπο.

Σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται ότι οι ενδείξεις των ΜΔ είναι εμφανείς, ωστόσο πολλές φορές είναι δυσδιάκριτες και έτσι παρουσιάζονται δυσκολίες στη μεθόδευση οποιουδήποτε εντοπισμού και πρόληψης. Είναι φυσικό να αναζητήσουμε αιτίες για την συστηματικά χαμηλή μαθησιακή επίδοση των παιδιών, όπως και για την μετέπειτα αντιμετώπισή τους. Όσον αφορά τα αίτια που ευθύνονται για την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών παραμένουν ασαφή, καθώς όπως φαίνεται υπάρχει ετερογένεια και για αυτό δεν μπορούν να αποδοθούν σε μόνο ένα μηχανισμό. Ωστόσο η άποψη η οποία υπερισχύει είναι ότι μπορεί τα αίτια να βρίσκονται στην προγεννητική περίοδο (αλκοόλ, κάπνισμα, ναρκωτικά), στην προγεννητική περίοδο όπου το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει τις πρώτες λειτουργίες του, στη μεταγεννητική περίοδο, σε νευρολογικούς, κληρονομικούς¹ και περιβαλλοντικούς παράγοντες². Εξαιτίας λοιπόν της πληθώρας των επιστημονικών απόψεων και προσεγγίσεων είναι πιθανό να εμπίπτουμε σε λάθη και παρερμηνείες, οι οποίες οδηγούν σε πλημμελή διαχείριση των παιδιών. Αυτό μπορεί να ξεπεραστεί με την σαφή εννοιολόγηση των ορισμών και της φύσης των ΜΔ.

1.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών

Λέγοντας «παιδί με ΜΔ» εννοούμε ουσιαστικά ότι το συγκεκριμένο παιδί καταρχήν δυσκολεύεται να μάθει με τον καθιερωμένο τρόπο. Παρουσιάζει δηλαδή μια δυσκολία στην κατάκτηση της καθορισμένης διδακτέας ύλης και στην επίτευξη του μαθησιακού στόχου. Το γεγονός όμως πως ένα παιδί παρουσιάζει δυσχέρειες στη μάθηση και μαθαίνει με έναν διαφορετικό τρόπο, δεν σημαίνει ότι δεν μαθαίνει. Θα μπορούσαμε να πούμε πως το συγκεκριμένο παιδί απαιτεί μια διαφορετική διαδικασία μάθησης, τη λεγόμενη «ειδική αγωγή», μέσω της οποίας μπορεί να βοηθηθεί και να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις.

¹ Σακκάς Β., «Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια», ΑΤΡΑΠΟΣ, Αθήνα, 2002.

² Πόρποδας Κωνσταντίνος Δ. , «Διάγνωση Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο», Επιμέλεια Κ, Πάτρα, 2003.

Η ποικιλία των ΜΔ που έχουν εντοπιστεί και καταγραφεί μέχρι σήμερα είναι πλέον τεράστια. Το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι ότι αναφέρονται σε ένα ετερογενές σύνολο διαταραχών με εγγενή γνωστική δυσκολία, που οδηγεί στην επίτευξη της μάθησης με τρόπο διαφορετικό από τον συνηθισμένο.

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί για τις ΜΔ είναι των Bannatyne και Myklebust. Ο Bannatyne³ (1971) ταυτίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» τονίζοντας πως «ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης», ενώ ο Myklebust (1967) τις ορίζει ως «ψυχονευρολογικές δυσκολίες», οι οποίες δεν ταυτίζονται με κάποια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση και μπορούν να συνυπάρχουν και με άλλες ανεπάρκειες.

Αν και ο όρος ΜΔ παραπέμπει σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, δημιουργεί σύγχυση σε πολλούς γονείς και εκπαιδευτικούς, διότι τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά παρουσιάζουν επίσης δυσκολίες και στην μάθηση. Για αυτό τον λόγο προέκυψαν και οι παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί, με πιο γνωστό αυτόν του Kirk (ο οποίος θεωρείται «πατέρας» των μαθησιακών δυσκολιών) και της μαθήτριάς του, της Bateman, που δίνει έμφαση στη διάσταση της διαφοροποίησης δηλαδή ανάμεσα στην ικανότητα και στην επίδοση. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kirk⁴ (1962), «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».

Επιπλέον υπάρχουν και οι λειτουργικοί ορισμοί, που εμπεριέχουν τα κριτήρια με τα οποία οι διαγνώστες εντοπίζουν και αξιολογούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Ο ορισμός των Hallahan και Kauffman⁵ (1994): ταξινομεί τις αιτίες των ΜΔ σε τρεις τομείς : στις οργανικές , στις γενετικές και στις περιβαλλοντικές .Έτσι «οι

³ Μάριος Μαρκοβίτης – Μαρία Τζουριαδού, «Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη», ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ, Θεσσαλονίκη, 1991, σελ. 14.

⁴ Σωτηρία Τζιβνίκου, «Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές Παρεμβάσεις», ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ, Αθήνα, 2015, σελ. 23.

⁵ Ευστράτιος Παπάνης - Παναγιώτης Γιαβρίμης - Αγνή Βίκη, «Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή», ΣΙΔΕΡΗΣ, Αθήνα, 2009, σελ. 111.

Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν θεωρηθεί ως δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος , μια θεωρία που έχει τύχει μεγάλης προσοχής εξαιτίας των τεχνολογικών μεθόδων που μπορούν να μελετήσουν τη δραστηριότητα του εγκεφάλου. Επίσης , η κληρονομικότητα έχει θεωρηθεί ένας πιθανός αιτιώδης παράγοντας , ειδικά όσον αφορά τις δυσκολίες ανάγνωσης . Τέλος ,φαίνεται να υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ του περιβάλλοντος και των μαθησιακών δυσκολιών.»

Παρά τη διαφορετικότητα των ορισμών για τις μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν ορισμένα κοινά στοιχεία, τα οποία οδηγούν στον γενικευμένο σημερινό ορισμό και υιοθετήθηκαν επίσημα το 1990 από το National Joint Committee On Learning Disabilities Definition Of Learning Disabilities. Στο συνέδριο αυτό επικαιροποιήθηκαν τα σημεία σύγκλισης και συμφωνίας για τη φύση και την υπόσταση των ΜΔ:

Οι Μ.Δ.

1. είναι μια ομάδα ετερογενών διαταραχών,
2. έχουν νευρολογική βάση,
3. επηρεάζουν την διαδικασία μάθησης,
4. μπορούν να εμφανιστούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου,
5. συμβαίνουν ανεξάρτητα από τη γλώσσα, τη φυλή και το περιβάλλον του μαθητή,
6. συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές,
7. είναι υποκατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών,
8. μπορεί να εμφανιστούν ακόμα και σε άτομα με υψηλό νοητικό επίπεδο.
9. Για τις ΜΔ ενδείξεις και προγνώσεις εντοπίζονται πριν την έναρξη της τυπικής διδασκαλίας.
10. Οι μαθητές με ΜΔ χρειάζονται διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη.
11. Στον πυρήνα των ΜΔ εντοπίζονται διαταραχές σχετικά με τη γλώσσα και την επικοινωνία.

Η παρουσίαση των ορισμών ολοκληρώνεται με έναν ακόμα, όπως αυτός δίνεται από τη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες / IDEA (2002) και χαρακτηριστικά αναφέρει: οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την ατελή

ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών ικανοτήτων.⁶

Κάθε ορισμός στο εννοιολογικό του περιεχόμενο διαφοροποιείται από τους άλλους, ωστόσο όλοι αναφέρονται στην ίδια ομάδα ατόμων. Κατά καιρούς προτείνονται νέοι ορισμοί, που εμμένουν στην περισσότερη προσοχή και ενημέρωση τόσο των επιστημόνων όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων. Για να μπορέσουμε να διακρίνουμε τα προειδοποιητικά συμπτώματα των ΜΔ, οφείλουμε να γνωρίζουμε και τα χαρακτηριστικά τους, τα οποία οδηγούν στην έγκαιρη αντιμετώπιση.

1.3 Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Ως υπαρκτό φαινόμενο οι ΜΔ προσδιορίζουν μια κατάσταση εφ' όρου ζωής, δηλαδή μόνιμη και παρούσα στη ζωή του παιδιού και του ενήλικα εξίσου. Ωστόσο, κάποια άτομα δεν ανακαλύπτουν ποτέ ότι οι μαθησιακές δυσκολίες ευθύνονται για τις διαχρονικές δυσκολίες τους στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στη γραπτή έκφραση και στη κατανόηση.

Πολλά είναι τα παιδιά που έχουν δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή ή σε άλλες δραστηριότητες μάθησης, όμως αυτό δεν συνεπάγεται αυτονόητα ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία παρατηρούνται σε ένα ευρύ χρονικό διάστημα και σαφώς ποικίλλουν από παιδί σε παιδί και από άτομο σε άτομο. Κοινά στοιχεία που μπορεί να δείχνουν ότι ένα άτομο μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι τα ακόλουθα:

- i. δυσκολία με την ανάγνωση και/ή τη γραφή,
- ii. δυσκολίες στη μνήμη,
- iii. προβλήματα διατήρησης της προσοχής,
- iv. δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες,
- v. φτωχή ικανότητα συντονισμού,
- vi. πρόβλημα στην οργάνωση.⁷

Παράλληλα, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να επιδεικνύει ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον:

⁶ Τζουριάδου Μ., «Μαθησιακές Δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης», Θεσσαλονίκη, Προμηθέας, 2011.

⁷ Φωτεινή Πολυχρόνη, «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες», ΠΕΔΙΟ, Αθήνα, 2011, σελ.155.

- i. παρορμητική συμπεριφορά και έντονη κινητικότητα
- ii. ακατάλληλη ανταπόκριση σε σχολικές ή κοινωνικές περιστάσεις,
- iii. δυσκολία συγκέντρωσης στο έργο (εύκολη απόσπαση της προσοχής),
- iv. αδυναμία εύρεσης του κατάλληλου τρόπου έκφρασης για κάτι,
- v. μη συνεπή σχολική επίδοση,
- vi. ανώριμο τρόπο ομιλίας,
- vii. δυσκολία στην καλή ακρόαση,
- viii. προβλήματα στην κατανόηση λέξεων ή εννοιών,
- ix. δυσκολία στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως στο πιάσιμο του μολυβιού,
- x. δυσκολία συνύπαρξης με παιδιά της ίδιας ηλικίας,
- xi. αποδιοργάνωση σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης,
- xii. επίδειξη απογοήτευσης και απροθυμίας για σχολική εργασία.⁸

Αυτά τα στοιχεία δεν επαρκούν, ωστόσο, για να αποσαφηνιστεί πως κάποιος αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Για αυτό έγινε μια εκτενέστερη αναγνώριση από ειδικευμένους επαγγελματίες, οι οποίοι έχουν καταγράψει στοιχεία ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών στις περιοχές της αντίληψης, της γλώσσας, της μνήμης και των σχολικών δυσκολιών.

Σαφώς όταν υπάρχει πρόβλημα υπάρχουν και σχετικές ενδείξεις. Και οι ενδείξεις για την ευκρίνεια των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι λίγες. Κάθε μαθησιακή δυσκολία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και έτσι μπορεί να αναγνωριστεί. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά οι ΜΔ κατηγοριοποιήθηκαν σε τεσσάρων ειδών διαταραχές: δυσλεξία – δυσορθογραφία – δυσαριθμησία – δυσαναγνωσία.

1.4 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτική παρουσίαση καθεμίας από αυτές τις δυσκολίες, θα πρέπει να επισημανθεί πως η δυσαναγνωσία αφορά δυσκολίες μαθητών στην ανάγνωση, ενώ η δυσγραφία δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη γραπτή έκφραση. Η δυσλεξία, από την άλλη μεριά, αποτελεί το συνδυασμό των δύο παραπάνω, κατά την οποία τα άτομα έρχονται σε επαφή με δυσκολίες τόσο στο κομμάτι της γραφής όσο και στο κομμάτι της ανάγνωσης. Επιπλέον, οι μαθητές οι

⁸ Σωτηρία Τζιβινίκου, «Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές Παρεμβάσεις», ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ, Αθήνα, 2015, σελ. 31.

οποίοι δυσκολεύονται στο χώρο της αριθμητικής και των μαθηματικών, χαρακτηρίζονται από δυσαριθμησία, η οποία πολλές φορές μπορεί να συνυπάρχει με τη δυσλεξία, αφού είναι πιθανό για ένα άτομο να έχει περισσότερες από μία μαθησιακές δυσκολίες.

Στην προσπάθεια των ερευνητών να εντρυφήσουν στα είδη των μαθησιακών δυσκολιών με το πέρασμα των χρόνων, η βασική κατηγοριοποίηση των ΜΔ έχει πλέον διασπαστεί σε ακόμη περισσότερες υποκατηγορίες, όπως για παράδειγμα η δυσπραξία, η δυσφασία, η ελλειμματική προσοχή κ.α. Στην παρούσα εργασία μας απασχολούν κυρίως τα βασικά είδη των μαθησιακών δυσκολιών.

Δυσαναγνωσία (illiteracy) ⁹

Πρόκειται για την ειδική μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά κυρίως τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Οι μαθητές με δυσαναγνωσία ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα οπτικής ή ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας. Αυτό σημαίνει πως η αναγνωστική τους δεξιότητα επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως η μνημονική ικανότητα, η φωνολογική επεξεργασία και η επίγνωση της σύνταξης. Πρακτικά ένα παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- 1) Διαβάζει πολύ αργά.
- 2) Διαβάζει συλλαβιστά.
- 3) Κάνει εξαιρετικά μεγάλη προσπάθεια, η οποία οδηγεί σε αναγνωστικά λάθη.
- 4) Δείχνοντας πού διαβάζει, τοποθετεί το δάχτυλο σε λάθος σημείο (μία σειρά άνω ή κάτω από εκεί που πρέπει).
- 5) Διαβάζει χωρίς έκφραση.

Στις αναγνωστικές δυσκολίες της συγκεκριμένης κατηγορίας ατόμων περιλαμβάνονται, επίσης, η σύγχυση λέξεων που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (π.χ. χιόνι – πιόνι) και η παράλειψη των σημείων στίξης. Συχνές δυσκολίες αποτελούν και η καθρεπτική ανάγνωση (π.χ. διαβάζει χα αντί για αχ), αλλά και η αντικατάσταση λέξεων που έχουν την ίδια ή παρόμοια σημασία (π.χ. σκοτεινός αντί για μαύρος). Τέλος, στις βασικές αναγνωστικές δυσκολίες συγκαταλέγεται και η σύγχυση γραμμάτων κατά τη σειρά τους μέσα σε μία λέξη, συγχέονται, για παράδειγμα, το γράμμα «δ» με το «σ» ή το «ρ» (Πολυχρονοπούλου, 2012).

⁹ Σουζάνα Παντελιάδου - Βασίλης Αργυρόπουλος, «Ειδική Αγωγή, Από την έρευνα στη διδακτική πρακτική», ΠΕΔΙΟ, Αθήνα, 2011, σελ. 190-5.

Δυσορθογραφία/Δυσγραφία (dysgraphia) ¹⁰

Πρόκειται για διαταραχή της γραπτής έκφρασης, όταν εκδηλώνονται σοβαρές δυσκολίες του παιδιού/εφήβου σε παραμέτρους που αφορούν δεξιότητες γραφής, δηλαδή στη σωστή χρήση σημείων στίξης και στο διαχωρισμό των γραμμάτων σε κεφαλαία και μικρά. Μάλιστα ο Μπότσας¹¹ αναφέρει, ότι ο γραπτός λόγος των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μικρός σε έκταση, με ατελές περιεχόμενο, προβλήματα στην ορθογραφία και στην στίξη. Τα προβλήματα ενός ατόμου με δυσγραφία μπορεί να περιλαμβάνουν:

- 1) τη δυσανάγνωστη γραφή,
- 2) τη μη συνεπή διατήρηση κενών ανάμεσα στις λέξεις,
- 3) τη φτωχή χωρική οργάνωση στο χαρτί,
- 4) τη δυσκολία στη σύνθεση του,
- 5) τη ισχυρή απέχθεια για τη γραφή και το σχέδιο,
- 6) τη δυσκολία καταγραφής σκέψεων σε μια λογική ακολουθία,
- 7) την παράλειψη τμημάτων λέξεων ή και ολόκληρων λέξεων,

Δυσλεξία (dyslexia) ¹²

Η δυσλεξία είναι η πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία. Από όλους τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το 70-80% αποτελείται από μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσλεξία. Όπως έχει προαναφερθεί, η δυσλεξία είναι μία διαταραχή που συνδυάζει και την δυσαναγνωσία με την δυσορθογραφία. Αυτή διαταραχή προέρχεται από α) ανεπάρκειες φωνολογικής κωδικοποίησης (δυσκολία των παιδιών να ανακαλέσουν τους φθόγγους για το σχηματισμό μιας λέξης), β) δυσκολία ανάλυσης των φθόγων μιας λέξης και γ) φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου, καθώς και διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις.¹³ Επιπλέον στα παιδιά με δυσλεξία παρατηρείται η ύπαρξη

¹⁰ Σουζάνα Παντελιάδου - Βασίλης Αργυρόπουλος, «Ειδική Αγωγή, Από την έρευνα στη διδακτική πρακτική», ΠΕΔΙΟ, Αθήνα, 2011, σελ. 190-5.

¹¹ Μπότσας & Παντελιάδου Σ., «Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά», ΓΡΑΦΗΜΑ, Βόλος, 2007.

¹² Σουζάνα Παντελιάδου - Βασίλης Αργυρόπουλος, «Ειδική Αγωγή, Από την έρευνα στη διδακτική πρακτική», ΠΕΔΙΟ, Αθήνα, 2011, σελ. 190-5.

¹³ Ζωή Κρόκου, «Μαθησιακές Δυσκολίες», ανακοίνωση στο πρόγραμμα special education «Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης», <https://www.specialeducatio.gr/frontend/articles.php?page=2&cid=73&scid=74>, (τ.π. 09.08.2021)

πολλών ορθογραφικών λαθών στην αποτύπωση του γραπτού λόγου.¹⁴ Τα χαρακτηριστικά της επομένως είναι όλα όσα προαναφέραμε και κάποια επιπλέον, που θα παρουσιαστούν παρακάτω. Στον προφορικό και γραπτό λόγο παιδιών με δυσλεξία εντοπίζονται:

- ✓ λάθη γραμμάτων: αναγραμματισμοί (ρολόι – λορόι), παραλείψεις (κήπος – κπος ή κηπς), αντικατάσταση γραμμάτων,
- ✓ λάθη σε συλλαβές: πρόσθεση (νερό – νενερο), απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων και τραυλισμοί,
- ✓ λάθη με λέξεις: Περιληπτοποίηση (Ο Νίκος ήρθε σπίτι – Νικοθεπιτι), αδυναμία αναγνώρισης γνωστής λέξης σε άγνωστο κείμενο,
- ✓ λάθη στη χρήση των σωστών γραμματικών τύπων,
- ✓ διακοπτόμενη ανάγνωση.

Δυσαριθμησία (dyscalculia) ¹⁵

Η δυσαριθμησία/δυσκαλουλία περιλαμβάνει ορισμένες δυσκολίες κυρίως στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών, στη συγκράτηση μαθηματικών δεδομένων και στην κατανόηση προβλημάτων. Σε αυτή την κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζονται δυσκολίες στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων. Όπως συμβαίνει στα περισσότερα είδη μαθησιακών δυσκολιών, η δυσαριθμησία μπορεί να εντοπιστεί στο άτομο μέσα από κάποια ειδικά χαρακτηριστικά που παρατηρούνται. Τα χαρακτηριστικά αυτά θα μπορούσαν να ταξινομηθούν ανάλογα με την ηλικία του ατόμου, παρότι υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να εντοπιστούν στο άτομο ανεξάρτητα από την ηλικία του (Plerou, 2014). Χαρακτηριστικά της μαθησιακής αυτής δυσκολίας περιλαμβάνουν προβλήματα με βασικές αριθμητικές έννοιες, όπως τα κλάσματα, τις γραμμές αριθμών, τους θετικούς και τους αρνητικούς αριθμούς. Πέρα από αυτά όμως οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν:

- δυσκολία με εκφωνήσεις μαθηματικών προβλημάτων,
- δυσκολίες σε χρηματικές συναλλαγές,

¹⁴ Μαυρομάτη Δ.Δ., «Δυσλεξία: Η φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση», ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε, Αθήνα, 2004.

¹⁵ Σουζάνα Παντελιάδου - Βασίλης Αργυρόπουλος, «Ειδική Αγωγή, Από την έρευνα στη διδακτική πρακτική», ΠΕΔΙΟ, Αθήνα, 2011, σελ.196.

- προβλήματα στην κατανόηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων,
- δυσκολία με τη μέτρηση και τον υπολογισμό μαθηματικών πράξεων.
- προβλήματα αντίληψης σχημάτων στο χώρο.
- δυσκολίες συνδυασμού μαθηματικής σκέψης και στρατηγικής.¹⁶

Δυσπραξία /Εξελικτική Διαταραχή Συντονισμού

Οι όροι « σύνδρομο αδέξιου παιδιού », « αγνωσία », «αναπτυξιακή καθυστέρηση », «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία », «ψυχοκινητική καθυστέρηση » είναι ορισμοί που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την έλλειψη ψυχοκινητικού συντονισμού. Ειδικότερα επρόκειτο για μία κινητική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην ανάπτυξη της κίνησης σύμφωνα με την χρονολογική ηλικία του παιδιού.¹⁷ Κύρια χαρακτηριστικά της δυσπραξίας¹⁸ είναι:

- A) Ο ελλιπής κινητικός συντονισμός.
- B) Η αδεξιότητα.
- Γ) Οι οπτικοκινητικές δυσλειτουργίες.
- Δ) Οι δυσκολίες συντονισμού των δακτύλων.
- E) Προβλήματα στο σχεδιασμό, τον συντονισμό και την εκτέλεση της άρθρωσης μίας λέξης (output) καθώς και στην φωνολογική επεξεργασία της λέξης (input) .¹⁹

Δυσφασία / Ειδική Διαταραχή Λόγου²⁰

Η δυσφασία είναι μια διαταραχή της επικοινωνίας και συνδέεται με ανεπάρκεια στις ικανότητες του λόγου. Συγκεκριμένα ,εμφανίζεται σημαντική επιβράδυνση της ανάπτυξης του λόγου, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποιος άλλος λόγος ανεπάρκειας. Ως αιτία θεωρείται κάποια βλάβη στο αριστερό μέρος του εγκεφάλου, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας .Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παιδιά με δυσφασία είναι:

- A) Αδυνατούν να μιλήσουν.
- B) Αδυνατούν να κατανοήσουν τους άλλους.

¹⁶ Πατσιοδήμου & Παντελιάδου, Σ. (επιμ.), «Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2007.

¹⁷ American Psychiatric Association (2013), & Zwicker, Missiuma, Harris, Boyd, « Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., (text revision)), Washington, DC:APA, 2012.

¹⁸ . Καραπέτσας Α. Β. – Καλλιάρια ,Μ.Γ , «Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού Κίνησης», ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ 53, 48-51 , 2016

¹⁹ Snowling, M. «Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and Implications. Child Psychology & Psychiatry Review», 3: 4-11.

²⁰ Τζενάκη Μ - Μιχελogiάννης Ι., -, «Μαθησιακές Δυσκολίες», ΓΡΗΓΟΡΗΣ, Αθήνα, 2000.

Γ) Ακατάληπτος λόγος.

1.5 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ΔΕΠΥ.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής –Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ ,Attentional Deficit Disorder) ή σύνδρομο ΔΕΠΥ είναι μία δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτοελέγχου, προβλήματα στη συμπεριφορά, την οργάνωση και την ανικανότητα διατήρησης της προσοχής και της συγκέντρωσης. Τη συναντάμε συχνά στην παιδική ηλικία, αλλά εμφανίζονται και στοιχεία της στην ενήλικη ζωή. ²¹ Η ΔΕΠΥ αποτελεί μία από τις πιο μελετημένες διαταραχές και χαρακτηρίζεται από :

- 1) Υπερβολική κινητική δραστηριότητα.
- 2) Δυσκολία συγκέντρωσης κα προσοχής.
- 3) Παρορμητικότητα τόσο σε δομημένες συνθήκες, όπως η σχολική τάξη, όσο και σε μη δομημένες, όπως το διάλειμμα. ²²

Οι διαταραχές αυτές είναι δυσανάλογες με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο του κάθε ατόμου, για αυτό και έχουμε τρεις τύπους της διαταραχής²³. Οι συγκεκριμένοι τύποι διαφέρουν ανάλογα με το συνδυασμό των συμπτωμάτων που περιλαμβάνουν.

↪ **Συνδεδεμένος τύπος:** Τα συμπτώματα απροσεξίας και υπερδραστηριότητας εμφανίζονται με την ίδια βαρύτητα.

↪ **Προεξέχουσα Απροσεξία:** Τα συμπτώματα απροσεξίας εμφανίζονται με μεγαλύτερη βαρύτητα.

↪ **Προεξέχουσα Υπερδραστηριότητα –Παρορμητισμός:** Τα συμπτώματα υπερδραστηριότητας /παρορμητικότητας εμφανίζονται με μεγαλύτερη βαρύτητα.

Κάθε ένας από τους παραπάνω τύπους ΔΕΠΥ περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που βοηθούν στην αναγνώρισή του. Έτσι σύμφωνα με :

Α) ΔΕΠΥ –ΤΥΠΟΣ ΑΠΡΟΣΕΞΙΑΣ.

- Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί.
- Αποσπάται εύκολα από άσχετα ερεθίσματα.
- Δεν ακούει.

²¹ Barkley, A. - Murphy, S. & Fischer. «ADHD in Adults: What the science says», Guilford Press, 5, 1-10, 2010.

²² Heinrich Hoffmann, «Lustige Geschichten und drollige Bilder mit 15 schon colorierten Tafeln für Kinder von 3-6 Jahren (Der Struwwelpeter)» 1845.

²³ Riecher – Rossler, A. & Steiner M., «Attention –Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Adults», Key Issues in Mental Health, 176, 1-32, 2010.

- Δεν δίνει σημασία στις λεπτομέρειες.
- Κάνει λάθη απροσεξίας.
- Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες.
- Αποφεύγει εργασίες /Ξεχνά εργασίες .
- Χάνει πράγματα – Είναι ανοργάνωτος.

Β) ΔΕΠΥ-ΤΥΠΟΣ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ/ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.

- Δυσκολεύεται να μείνει καθισμένος.
- Κουνά χέρια /πόδια ή στριφογυρίζει στην καρέκλα.
- Κοιτά γύρω και πειράζει τους άλλους.
- Σηκώνεται όταν δεν πρέπει.
- Τρέχει υπερβολικά .
- Δεν σκέφτεται πριν αντιδράσει .
- Μιλá συνεχώς, χωρίς να περιμένει την σειρά του.
- Δεν ακολουθεί κανόνες.

Γ) ΔΕΠΥ – ΣΥΝΔΥΑΣΜΕΝΟΣ ΤΥΠΟΣ.

Είναι ο τύπος που συνδυάζει και παρουσιάζει στοιχεία απροσεξίας και υπερκινητικότητας.²⁴

²⁴ <https://www.adhdhellas.org/2013-09-13-13-14-13/symptomata>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας δίνεται έμφαση στις εμπειρικές καταγραφές και παρουσιάσεις περιπτώσεων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες βασίζονται στην παρακολούθηση των αντιδράσεων των παιδιών αυτών μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον (σχολική αίθουσα) και στην οπτική γωνία της αντιμετώπισης των κηδεμόνων τους. Το δεύτερο κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με τη γνώμη ενός ειδικευμένου λογοθεραπευτή πάνω σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που του τέθηκαν.

2.1 Παρουσίαση περίπτωσης πρώτου παιδιού (1ο) με μαθησιακές δυσκολίες.

Η πρώτη αναφορά σχετίζεται με μαθήτρια της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου (όχι ειδικού), η οποία κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας είχε τη συνδρομή εξειδικευμένου προσώπου ως παράλληλη στήριξη. Τα μαθήματα στα οποία έγινε η παρακολούθηση της μαθήτριας ήταν μαθήματα γενικής παιδείας και όχι κατεύθυνσης (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία).

Ως πρώτη παρατήρηση μπορεί να θεωρηθεί η διαπίστωση πως το συγκεκριμένο παιδί καθόταν σε μία ξεχωριστή γωνία από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και στο πλάι της παρευρισκόταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, για να την καθοδηγεί. Ένα από τα πρώτα συμπτώματα της ιδιαιτερότητας της συγκεκριμένης κοπέλας ήταν η υπερκινητικότητα της μέσα στην σχολική αίθουσα, σε βαθμό που ανάγκασε τόσο την παράλληλη στήριξη όσο και την εκπαιδευτικό της τάξης να της τονίζουν να κάνει ησυχία.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα έχει να κάνει με τη στάση του σώματός της και συγκεκριμένα με την απόσταση που διατηρούσε η μαθήτρια από το θρανίο της και, ακολούθως, την ανταπόκριση στις υποχρεώσεις της μέσα στην αίθουσα (γραφή, σημείωση, συμμετοχή). Το παιδί έδειχνε απροθυμία για συμμετοχή στο μάθημα. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε το κατ' εξακολούθηση τέντωμα των χεριών και το δυνατό χτύπημα των ποδιών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

Δύο επιπλέον συμπτώματα που έγιναν από την αρχή ορατά: η μαθήτρια δεν δίσταζε να μιλάει δυνατά ή να τραγουδά ή και να γελά μέσα στην αίθουσα, αδιαφορώντας για το μάθημα που γινόταν εκείνη την στιγμή. Μάλιστα, η ίδια μιλούσε και τραγουδούσε τόσο δυνατά, χωρίς να δίνει σημασία στις παραινέσεις της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Επίσης, το χωρίς συγκεκριμένο λόγο σήκωμα του παιδιού από την καρέκλα, το οποίο συνδυαζόταν με χτύπημα των χεριών της (παλαμάκια) και ένα

είδος χορού στο τραγούδι το οποίο τραγουδούσε με έναν δυσνόητο τρόπο εκφοράς των λέξεων.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ήταν γυναίκα μέσης ηλικίας. Στην επιδίωξή μας να επικοινωνήσουμε περαιτέρω μαζί της δεν υπήρξε η αναμενόμενη ανταπόκριση. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια να κατανοηθούν οι αρμοδιότητες και οι παρεμβάσεις της στη διδακτική διαδικασία, ανάλογα με το περιθώριο που δόθηκε από την ίδια. Κατά κύριο λόγο η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός σημείωνε όσα διδάσκονταν μέσα στην τάξη, ενώ την ίδια στιγμή, κατά τη διάρκεια δηλαδή του μαθήματος, η μαθήτρια ζωγράφιζε σε μια κόλλα χαρτί που της είχε δώσει η εκπαιδευτικός. Κατά την προσπάθεια επαναφοράς της μαθήτριας στο σχολικό περιβάλλον, τις ώρες που χανόταν η συγκέντρωσή της, η παράλληλη στήριξη επέβαλλε τον λόγο της, κοιτώντας το παιδί στα μάτια και τονίζοντας της μία φορά ευγενικά να καθίσει στην καρέκλα της. Όταν το παιδί δεν καθόταν στην θέση του, η παράλληλη στήριξη δεν επέμενε. Υπήρχαν στιγμές που το χαμόγελο του παιδιού και το άγγιγμα στη μύτη της εκπαιδευτικού φαινόταν ιδιαίτερα παράξενο, ωστόσο πολύ σύντομα έγινε αντιληπτό πως με αυτό τον τρόπο η μαθήτρια εξέφραζε το «ευχαριστώ» στην εκπαιδευτικό. Η κίνηση αυτή επαναλαμβανόταν κάθε φορά που η παράλληλη στήριξη επιβράβευε τη μαθήτρια και της ζητούσε να κάνει ησυχία, λέγοντας της πως θα κάνουν αργότερα αυτό που ζητούσε. Εν κατακλείδι, αυτό που έγινε έντονα ορατό στην περίπτωση της συγκεκριμένης μαθήτριας ήταν η αγάπη που πρόβαλλε το παιδί προς την παράλληλη στήριξη. Μια αγάπη που επιδεικνυόταν με τρόπο τόσο απλοϊκό, αλλά και αληθινό ταυτόχρονα.

Όσον αφορά την γενική εικόνα της ολομέλειας της τάξης, τη συμπεριφορά δηλαδή των συμμαθητών της κοπέλας αλλά και των εκπαιδευτικών, δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τα όσα είδαμε στην αίθουσα διδασκαλίας ως αρνητικά ή θετικά, αλλά περισσότερο ως αδιάφορα. Αδιάφορα, διότι η μαθήτρια στο συγκεκριμένο τμήμα αντιμετωπιζόταν ως μη ορατή. Οι μαθητές ουδέποτε γέλασαν, κορόιδεψαν ή πρόσβαλλαν την μαθήτρια, αλλά αντίθετα έκαναν σαν να μην την βλέπουν, σαν να μην υπάρχει. Ακόμα και τις στιγμές που η ίδια έκανε φασαρία, εκείνοι δεν γυρνούσαν ούτε ελάχιστα το βλέμμα τους προς το μέρος της. Από τους εκπαιδευτικούς υπήρχε παρόμοια αντιμετώπιση, με τη διαφορά πως, όταν η μαθήτρια «ξεπερνούσε τα όρια», της τόνιζαν με ήρεμο τρόπο να καθίσει στην θέση της και από εκεί κι έπειτα απλά η δεξιά πλευρά της τάξης ήταν κενή για τους ίδιους. Φάνηκε εντέλει ότι δεν υπήρχε ουσιαστική επικοινωνία και συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και της

παράλληλης στήριξης και ότι περισσότερο δρούσαν ο καθένας κατά το δοκούν, ατομικά και για τον εαυτό τους.

2.2 Παρουσίαση περίπτωσης δεύτερου παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Πρόκειται για μαθητή του ίδιου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα για αγόρι της Α΄ τάξης Λυκείου. Τα στοιχεία που συλλέξαμε στην περίπτωση αυτή παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις με την προηγούμενη περίπτωση. Κοινό σημείο των δύο περιπτώσεων ήταν η ίδια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με έναν μαθητή που είναι ιδιαίτερα ήσυχος και προσιτός, με ήπια συμπεριφορά, τόσο προς τον καθηγητή όσο και προς τους συμμαθητές του. Με την έναρξη του μαθήματος προσπάθησε να συστηθεί και να καλημερίσει την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης που εκείνη την ώρα έμπαινε στην αίθουσα, καθώς δεν την χρειαζόταν στο διάλειμμα (σε αντίθεση με την προηγούμενη μαθήτριά, η οποία δεν έδειξε παρόμοια συμπεριφορά). Ο συγκεκριμένος μαθητής συμμετείχε στο μάθημα, γράφοντας ο ίδιος όσα έλεγε ο καθηγητής, με μία καθυστέρηση βέβαια, καθώς πρώτα έπρεπε να τα αναφέρει ο καθηγητής, εν συνεχεία να τα ψιθυρίσει στον ίδιο η παράλληλη στήριξη, και ο μαθητής να μπορέσει να τα αποτυπώσει στο τετράδιό του. Ο μαθητής παρουσίασε επίσης μία εμφανή υπερκινητικότητα (κουνώντας ανυπόμονα το πόδι του σε γρήγορο ρυθμό), αλλά και μία -επίσης εμφανή- διάσπαση προσοχής, που ήταν αρκετά συχνή και η παράλληλη στήριξη φρόντιζε να τον επαναφέρει στη συγκέντρωσή του.

Το συγκεκριμένο παιδί από την μία στιγμή στην άλλη γινόταν εριστικό, τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με την παράλληλη στήριξη· ωστόσο, αυτή η συμπεριφορά μεταβαλλόταν τακτικά και για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά. Με τους συμμαθητές του θύμωνε, όταν απευθυνόταν σε αυτούς και εκείνοι δεν ανταποκρίνονταν, με αποτέλεσμα να τους κοιτά επίμονα και να γελά, όταν οι ίδιοι γύριζαν το βλέμμα τους προς αυτόν. Κάποιες φορές έφτασε και στο σημείο να προχωρά σε διάφορες ανάρμοστες κινήσεις προς αυτούς. Από την άλλη, εντελώς διαφορετική ήταν η αντιμετώπισή του προς την παράλληλη στήριξη. Όταν η εκπαιδευτικός τόνιζε πως εκείνη την στιγμή έπρεπε να προσέξει ή πως πρέπει να κοιτάξει καλύτερα αυτά που γράφει, το παιδί πέταγε το τετράδιο και είτε έπαιζε με τα δάχτυλα του είτε κοιτούσε το κινητό του. Υπήρχαν επίσης στιγμές που γινόταν απόλυτα εμφανές ότι αυτό το παιδί έπληττε κατά την διαδικασία της μάθησης,

αδιαφορώντας να απαντήσει σε ό,τι το ρωτούσαν, κάνοντας πως δεν ακούει, αλλά και αποφεύγοντας την απάντηση ζητώντας να πάει στην τουαλέτα.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν πλήρως καθοδηγητικός, αφού το παιδί και έγραφε και μιλούσε με ελάχιστες δυσκολίες, αλλά και σημαντικός, καθώς ήταν η μόνη που μπορούσε να τον επαναφέρει στην τάξη. Ο συγκεκριμένος μαθητής φάνηκε να είχε άριστες φιλικές σχέσεις με τους περισσότερους από τους συμμαθητές του, επικοινωνούσε φυσιολογικά μαζί τους, ωστόσο στο συγκεκριμένο τμήμα υπήρχαν και κάποιοι που τον περιέπαιζαν, παρότι ο ίδιος φάνηκε να μη δίνει σημασία. Τέλος ο ρόλος του καθηγητή της τάξης και πάλι ήταν αδιάφορος, χωρίς ίχνος επικοινωνίας με την παράλληλη στήριξη και με τον ίδιο το μαθητή.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς των μαθητών που εξετάστηκαν, στις ερωτήσεις που τους κάναμε. Κάθε μία από τις μητέρες κλήθηκε να απαντήσει σε 15 πανομοιότυπες ερωτήσεις, οι οποίες, όπως θα δούμε και στην πορεία, κινήθηκαν σε κάποιους βασικούς άξονες. Αυτοί είναι: α) τα πρώτα στάδια αναγνώρισης και αποδοχής, β) η διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών, γ) η αντιμετώπιση των συνομήλικων-συμμαθητών των παιδιών, δ) η συμβολή του γονέα στη διαδικασία της μάθησης και ε) τα συναισθήματα της κάθε μητέρας απέναντι στο πρόβλημα του κάθε παιδιού.

2.3 Πρώτη συνέντευξη μητέρας παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Η πρώτη συνέντευξη αφορά την περίπτωση αγοριού ηλικίας 13 ετών, με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (φάσμα αυτισμού).

Α) Πρώτα στάδια αναγνώρισης και αποδοχής.

Ερωτήσεις:

- 1) Μπορείτε να περιγράψετε τη μορφή της πάθησης -αν μπορώ να το ονομάσω έτσι- του παιδιού και τα χαρακτηριστικά της;*
- 2) Πώς ήταν τα πρώτα στάδια αναγνώρισης/αποδοχής της συγκεκριμένης κατάστασης;*
- 3) Τι συνέβη όταν το παιδί αντιλήφθηκε ότι υπάρχει μια διαφορετικότητα του ίδιου σε σχέση με τα άλλα παιδιά;*
- 4) Πώς ήταν η πρώτη μέρα στο σχολείο για εσάς αλλά και για το παιδί;*
- 5) Υπήρχαν δυσκολίες στον ερχομό του παιδιού στο σχολείο και, αν ναι, ποιες ήταν αυτές;*

Ήταν τριών ετών, όταν τα πρώτα σημάδια δυσκολιών άρχισαν να γίνονται ορατά, καθώς απότομα σταμάτησε να μιλάει και κάθε επικοινωνία και κατανόηση χάθηκε διαπαντός. Στην ηλικία των τεσσάρων ετών κλήθηκε να πάει στο Νηπιαγωγείο, όπου ποτέ δεν ήθελε να κάθεται σε καρέκλα, αλλά το μόνο που επιθυμούσε διακαώς ήταν να τρέχει στο προαύλιο του σχολείου μόνος του. Στην πρώτη τάξη δημοτικού η οικογένεια είχε αναγνωρίσει πως η υψηλού βαθμού υπερκινητικότητα του, ο εριστικός χαρακτήρας και οι ελάχιστες ώρες ύπνου ήταν κάποια από τα χαρακτηριστικά που έπρεπε να προσέξουν, και παρότι δεν είχε τα αυτιστικά στοιχεία, αμέσως φρόντισαν να το ψάξουν περαιτέρω.

Η αποδοχή δεν ήρθε αμέσως, τα πράγματα δεν ήταν εύκολα -κυρίως για τον πατέρα, που διέθεσε πολύ χρόνο και κόπο στο κομμάτι της αποδοχής. Η κινητικότητα όμως των γονέων ήταν τόσο γρήγορη, που το παιδί από τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο σχολείο μεταφέρθηκε σε ειδικό σχολείο.

B) Διδασκαλία

Ερωτήσεις:

- 1) Ποια είναι η βασική μέθοδος διδασκαλίας του παιδιού; Έχει αλλάξει με την πάροδο του χρόνου;
- 2) Ποια είναι τα μαθήματα τα οποία το παιδί διδάσκεται; Ασχολείται με το μάθημα της Ιστορίας και, αν ναι, πως το μελετάει;
- 3) Με τι τρόπους ο εκπαιδευτικός βοηθά το παιδί να μάθει;

Όσον αφορά την διδασκαλία του συγκεκριμένου παιδιού αυτή γινόταν πάντα υπό την καθοδήγηση ειδικού εκπαιδευτή στο σπίτι, γιατί, όπως η μητέρα ανέφερε, χωρίς βοήθεια στο σπίτι η διδασκαλία στο ειδικό σχολείο δεν επαρκούσε. Το πρώτο πράγμα που έμαθε το παιδί ήταν να κλείνει το φάκελο του, καθοδηγούμενο από κινήσεις που παρατηρούσε από τον αδερφό του. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν ήταν τρεις: Μέθοδος ΠΕΞ, Μέθοδος SLIDES, Μέθοδος οπτικοακουστικής μέσω tablet.

Μέθοδος ΠΕΞ: Είναι η μέθοδος της διδαχής με την βοήθεια ειδικών καρτών. Στις συγκεκριμένες κάρτες αναγράφονται λίστες και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν την δραστηριότητα με την οποία θα ασκηθούν και θα δείξουν τι έχουν μάθει. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός θα καταφέρει να οργανώσει τα επίπεδα των δραστηριοτήτων που θα οδηγήσουν στην τελική εκμάθηση.

Μέθοδος με την βοήθεια slides: Είναι η επικρατέστερη μέθοδος διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, από τα πρώτα στάδια της μυθολογίας έως και τα πιο δυσνόητα κομμάτια της Ιστορίας. Σε αυτή την μέθοδο παρατίθεται το μάθημα σε

bullets και σε χρονοδιαγράμματα που βοηθούν στην καλύτερη εμπέδωση. Είναι η μέθοδος που δεν χρησιμοποιείται από τα πρώτα στάδια διδασχής, αλλά αργότερα.

Μέθοδος οπτικοακουστικής μέσω tablet: Μέθοδος στην οποία καταφεύγει η/ο εκπαιδευτικός, για να αποφευχθεί η μονοτονία του βιβλίου προσθέτοντας ζωντάνια στην διαδικασία της μάθησης.

Παρόλα αυτά, κατά τα πρώτα στάδια της νηπιακής ηλικίας η μάθηση γινόταν με τουβλάκια, ξυλάκια και διαφόρου είδους παιχνίδια μάθησης (πάζλ, παραμύθια, εργασίες στοιχειοθέτησης κ.α.).

Γ) Αντιμετώπιση

Ερωτήσεις:

1) *Αισθανθήκατε ποτέ πως οι διάφορες ταμπέλες που μπορεί να δοθούν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσβάλλουν ή μειώνουν το παιδί σας;*

2) *Παρατηρήσατε αλλαγές στο παιδί σας από την πρώτη μέρα στο σχολείο έως σήμερα;*
Στο κομμάτι της αντιμετώπισης της δυσκολίας κατά κύριο λόγο μείζονα ρόλο έχει η αντίδραση του παιδιού προς το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, καθώς και οι αντιδράσεις των τρίτων προσώπων του κύκλου του παιδιού (συμμαθητές). Το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής δραστηριότητας ήταν αμέτοχο και δεν έδειχνε κανένα ενδιαφέρον. Στην ηλικία όμως των 10 ετών τα πράγματα άλλαξαν, καθώς πια στο σπίτι η ειδική παιδαγωγός είχε καταφέρει να προσελκύσει το ενδιαφέρον του παιδιού, να κερδίσει την αγάπη του και να διακόψει την προσκόλληση στην μητέρα. Ο φόβος που το παιδί ένιωθε για την μάθηση αραίωσε μέρα με τη μέρα και το παιδί μπορούσε να παρακολουθεί και να ακολουθεί σωστά την διδασκαλία. Η συναναστροφή με τους φίλους του κατά πρώτο στάδιο ήταν μηδαμινή. Τώρα έχει διαφοροποιηθεί ιδιαίτερα, αλλά, λόγω των διαφόρων δραστηριοτήτων που το παιδί παρακολουθεί, το πρόβλημα απομακρύνεται και οι περισσότεροι φίλοι του είναι παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες. Δεν βίωσε ποτέ bullying.

Δ) Συμβολή γονέα στη μάθηση.

Ερωτήσεις:

1) *Θεωρείτε πως ο ρόλος σας στην μελέτη του παιδιού στο σπίτι είναι απαραίτητος και, αν ναι, ποιος είναι αυτός;*

2) *Πώς θα χαρακτηρίζατε το ειδικό σχολείο αλλά και το ΚΔΑΠ στα οποία πάει το παιδί;*

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμβολή που θα έχει ο γονέας στη διαδικασία της μάθησης από το παιδί. Κατά τη μητέρα, το συγκεκριμένο παιδί «αν δεν διάβαζε στο

σπίτι δεν θα προχωρούσε». Τα πρώτα χρόνια η ίδια επέμενε αρκετά, όταν το παιδί δεν καταλάβαινε κάτι, η ίδια να το επαναλαμβάνει συνέχεια, έτσι ώστε να το αποτυπώσει στην μνήμη του και μακροπρόθεσμα να το επαναφέρει όποτε χρειαζόταν (π.χ. προπαίδεια). Παρατήρησε, ωστόσο ότι αυτή η συχνή επανάληψη δεν βοηθούσε ιδιαίτερα το παιδί, αλλά αντίθετα το απωθούσε, για αυτό και, εφόσον είχε ήδη αναγνωρίσει πως το ειδικό σχολείο δεν έκανε την απαιτούμενη δουλειά, φρόντισε να απευθυνθεί σε ειδικό λογοθεραπευτή, ο οποίος εντέλει ανέλαβε το παιδί. Αξιοσημείωτο είναι και το έργο του αδελφού του παιδιού, ο οποίος δεν έχει σταματήσει λεπτό να στέκεται δίπλα στον αδελφό του.

Ε) Συναισθήματα μητέρας.

Ερωτήσεις:

1) Θεωρείτε πως οι μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους γονείς σήμερα ή οι περισσότεροι από φόβο ή άρνηση δεν δέχονται ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.;

2) Να μας μιλήσετε ως μητέρα για το παιδί σας: τι είναι για εσάς και τι θα συμβουλευάτε τους άλλους γονείς των παιδιών με ή χωρίς μαθησιακά προβλήματα, αλλά και να αξιολογήσετε τη συμβολή και την αντιμετώπιση της κοινωνίας μας προς αυτά τα παιδιά.

Σε αυτό το κομμάτι της συνέντευξης είναι χρήσιμο να παρατεθούν τα λόγια όπως ειπώθηκαν από την κάθε μητέρα: «Ό,τι καλύτερο για μένα. Παρά τις δυσκολίες θα κάνω τα καλύτερα που μπορώ και θα καταθέσω με όση δύναμη ψυχής και θέλησης έχω τα πάντα για το παιδί μου. Τονίζω και λέω σε όλους τους γονείς να μην κρύβουν το πρόβλημα, να το αποδέχονται και να συμπαραστέκονται στα παιδιά τους. Όλα τα παιδιά είναι ίσα, μηδενός εξαιρουμένου. Δυστυχώς -και με λυπεί αυτό που λέω- το κράτος δεν βοηθάει· στους γονείς θα έπρεπε να υπάρχει ψυχολογική στήριξη και οι παροχές για αυτά τα παιδιά θα όφειλαν να είναι περισσότερες. Εγώ σαν μάνα όμως κάνω και θα συνεχίσω να κάνω το καλύτερο για το παιδί μου».

2.4 Δεύτερη συνέντευξη μητέρας παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Α) Πρώτα στάδια αναγνώρισης- αποδοχής.

Ερωτήσεις:

1) Μπορείτε να περιγράψετε τη μορφή της πάθησης -αν μπορώ να το ονομάσω έτσι- του παιδιού και τα χαρακτηριστικά της;

2) Πώς ήταν τα πρώτα στάδια αναγνώρισης/αποδοχής της συγκεκριμένης κατάστασης;

3) Τι συνέβη όταν το παιδί αντιλήφθηκε ότι υπάρχει μια διαφορετικότητα του ίδιου σε σχέση με τα άλλα παιδιά;

4) Πώς ήταν η πρώτη μέρα στο σχολείο για εσάς αλλά και για το παιδί;

5) Υπήρχαν δυσκολίες στον ερχομό του παιδιού στο σχολείο και, αν ναι, ποιες ήταν αυτές;

Στη δεύτερη κατά σειρά συνέντευξη έχουμε να κάνουμε με μία μαθήτρια 17 ετών, με σύνδρομο Asperger (αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η αναγνώριση του προβλήματος ήρθε κάπως αργά. Στη πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου η μητέρα κλήθηκε από τον εκπαιδευτικό για ενημέρωση στο σχολείο και έμαθε ότι η κόρη της επανειλημμένα ερχόταν αδιάβαστη και πως δύσκολα συγκρατούσε στο μυαλό της τα όσα διδασκόταν. Η μητέρα παραξενεύτηκε, διότι, όπως της έλεγε η μαθήτρια, μελετούσε στο σπίτι, για αυτό αποφάσισε για ένα διάστημα να διαβάζουν μαζί, έτσι ώστε να παρατηρήσει όσα υποστήριζε ο εκπαιδευτικός. Μελετώντας το μάθημα της Ιστορίας, όπου η μαθήτρια χρειαζόταν να εφαρμόσει την αποστήθιση, η μητέρα διέκρινε πως ήθελε αρκετές ώρες για να συγκρατήσει μια πρόταση και εν συνεχεία, αν την ξαναρωτούσε, δεν μπορούσε να την θυμηθεί.

Σε πρώτη φάση η ενέργεια της μητέρας ήταν να ξεκινήσει μαθήματα λογοθεραπείας. Όμως διέκρινε πως ούτε αυτό ήταν αρκετό και για αυτό επικοινωνήσε με το ΚΕΔΥ. Εκεί ήρθε για πρώτη φορά αντιμέτωπη με τον όρο και την έννοια του αυτισμού και «έχασε τη γη κάτω από τα πόδια της». Μετά την γνωμάτευση του ΚΕΔΥ οδηγήθηκε στον λογοθεραπευτή, ο οποίος την ενημέρωσε πως αυτισμός είναι «μια ομπρέλα που περιέχει πολλά πράγματα». Ήταν η κουβέντα που μπορεί στην αρχή να την τάραξε, αλλά στην πορεία της έδωσε το θάρρος να παλεύει με το σύνδρομο Asperger. Από την αρχή και όσο μάθαινε για το σύνδρομο αυτό ένιωθε πως οι λέξεις την τρώμαζαν· γρήγορα όμως δήλωσε πως έχει ένα παιδί ΑΜΕΑ και φρόντισε και οι άλλοι να το γνωρίζουν αυτό καθώς όπως η ίδια δήλωσε «αν κάποιος δεν ξέρει, δεν μπορεί να φερθεί ανάλογα».

B) Διδασκαλία

Ερωτήσεις:

1) Ποια είναι η βασική μέθοδος διδασκαλίας του παιδιού; Έχει αλλάξει με την πάροδο του χρόνου;

2) Ποια είναι τα μαθήματα τα οποία το παιδί διδάσκεται; Ασχολείται με το μάθημα της Ιστορίας και, αν ναι, πως το μελετάει;

3) *Με τι τρόπους ο εκπαιδευτικός βοηθά το παιδί να μάθει;*

Καθώς το πρόβλημα πια είχε γίνει ορατό, η μαθήτρια συνέχισε τις σπουδές της σε ειδικά πλέον σχολεία. Τα πρώτα χρόνια διάβαζε μαζί με την μητέρα της, διάβαζε και για το σχολείο, αλλά χρειαζόταν να κάνει και τις εργασίες που είχε από τον λογοθεραπευτή. Η δουλειά του σχολείου δεν ήταν αρκετή, το διάβασμα στο σπίτι αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για την τελική εκμάθηση. Στο σχολείο υπήρχαν παιδιά με όλες τις παθήσεις. Εκεί έγκειτο και το πρόβλημα: δεν υπήρχε ομοιογένεια στην τάξη, ούτε όμως και εξατομικευμένη διδασκαλία. Παρόλα αυτά οι μέθοδοι που ακολούθησε ο λογοθεραπευτής βοήθησαν περαιτέρω το παιδί, σε συνδυασμό με το ΚΔΑΠ ειδικής αγωγής, το οποίο παρακολούθησε για έναν χρόνο. Ο λογοθεραπευτής χρησιμοποίησε ειδικευμένες γνωστικές στρατηγικές, όπως η επανάληψη, η επεξεργασία και η οργάνωση πληροφοριών, έτσι ώστε το παιδί να διευκολυνθεί.

Γ) Αντιμετώπιση

Ερωτήσεις:

1) *Αισθανθήκατε ποτέ πως οι διαφορές ταμπέλες που μπορεί να δοθούν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσβάλλουν ή μειώνουν το παιδί σας;*

2) *Παρατηρήσατε αλλαγές στο παιδί σας από την πρώτη μέρα στο σχολείο έως σήμερα;*

Ο τρόπος αντιμετώπισης και διαχείρισης της ίδιας της μαθήτριας για το σύνδρομο της ξεκίνησε με ξεσπάσματα, τα οποία όμως φρόντισε να ξεπεράσει με την βοήθεια παιδοψυχολόγου. Στην αρχή δεν γνώριζε ή δεν κατάλαβε τι έχει να αντιμετωπίσει, όταν όμως εισήχθη στο ειδικό σχολείο και αντίκρισε ανάλογες -και όχι μόνο- περιπτώσεις, άρχισε να καταλαβαίνει πως κάτι έχει. Η άρνηση της εισαγωγής στο ειδικό σχολείο φυσικά και υπήρχε, όμως η αναγνώριση της σοβαρότητας με την οποία ο λογοθεραπευτής της τόνιζε ότι έπρεπε να πάει στάθηκε ικανή για να την πείσει. Το σημαντικότερο, ωστόσο, που μας δήλωσε η μητέρα, ήταν πως από την αρχή η ίδια και ο λογοθεραπευτής φρόντισαν η μαθήτρια να μάθει επακριβώς το πρόβλημα της, για να μπορεί να το διαχειριστεί. Για την αντιμετώπιση των συμμαθητών της το μόνο που εκμαιεύσαμε από την μητέρα είναι πως η μαθήτρια δήλωνε πως την κορόιδευαν και αυτό ενδεχομένως να είναι και το πιο πιθανό, διότι δεν υπήρχε η κατάλληλη ενημέρωση, ώστε να προληφθούν δυσάρεστες καταστάσεις.

Δ) Συμβολή γονέα στη μάθηση.

Ερωτήσεις:

1) *Θεωρείτε πως ο ρόλος σας στην μελέτη του παιδιού στο σπίτι είναι απαραίτητος και, αν ναι, ποιος είναι αυτός;*

2) Πώς θα χαρακτηρίζατε το ειδικό σχολείο αλλά και το ΚΔΑΠ στα οποία πάει το παιδί;

Στη συγκεκριμένη συνέντευξη ο ρόλος και η συμβολή που είχε η μητέρα στη μάθηση του παιδιού ήταν απαραίτητος. Κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης, στα οποία το πρόβλημα ακόμη δεν είχε εντοπιστεί, η μητέρα συνόδευε τη μαθήτριά, όπως κάθε μητέρα το παιδί της, στην πρώτη του επαφή με τα γράμματα και τους αριθμούς. Η μόνη αναφορά για τυχόν μαθησιακό πρόβλημα έγινε από την νηπιαγωγό της μαθήτριάς, αλλά η μητέρα δεν έδωσε -όπως δήλωσε- την απαραίτητη σημασία. Στη συνέχεια, όταν πια το πρόβλημα έγινε γνωστό, ο ρόλος της μητέρας στη μελέτη ήταν πιο ενεργός από ποτέ. Ειδικά εγχειρίδια, ειδικευμένες εργασίες και συχνές επαναλήψεις ακόμα και συζητήσεις με ειδικούς για περαιτέρω βοήθεια ήταν το μόνο που απασχολούσε την μητέρα. «Δούλεψα πολύ και έγινα “μαθήτριά” με έναν διαφορετικό τρόπο αυτή την φορά, για να βοηθήσω όσο ήταν δυνατόν την κόρη μου» ανέφερε χαρακτηριστικά η μητέρα.

Ε) Συναισθήματα μητέρας.

Ερωτήσεις:

1) Θεωρείτε πως οι μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους γονείς σήμερα ή οι περισσότεροι από φόβο ή άρνηση δεν δέχονται ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.;

2) Να μας μιλήσετε ως μητέρα για το παιδί σας: τι είναι για εσάς και τι θα συμβουλευάτε τους άλλους γονείς των παιδιών με ή χωρίς μαθησιακά προβλήματα, αλλά και να αξιολογήσετε τη συμβολή και την αντιμετώπιση της κοινωνίας μας προς αυτά τα παιδιά.

Και στην προκείμενη περίπτωση θα αναφέρω αυτολεξεί τα λόγια της μητέρας στην τελευταία ερώτηση. Η απάντηση λοιπόν ήταν: «Ζούμε σε μία μικρή και τοπική κοινότητα, με ένα προστατευμένο περιβάλλον. Ίσως αν το παιδί μου πήγαινε σε κάποιο δημόσιο λύκειο, να βίωνε σε σχέση με τώρα ακραίες καταστάσεις. Σε γενικές γραμμές πιστεύω πως πια ο άνθρωπος δεν θα φερθεί άσχημα σε ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Κάθε γονιός θέλει το παιδί του να είναι φυσιολογικό. Το μόνο για το οποίο ευχαριστώ κάθε μέρα είναι που δεν πάσχει από κάτι πιο σοβαρό. Σκέφτομαι τι θα γίνει μετά, αν κάποια στιγμή δεν βρίσκομαι στη ζωή· τι θα απογίνει το παιδί. Έχει μάθει ήδη να φροντίζει τον εαυτό της σε περίπτωση που εγώ φύγω, να τον προστατεύει περισσότερο. Δεν ξέρω αν πότε θα μπορέσει να δουλέψει, αλλά αυτά είναι τα κυριότερα που σκέφτομαι σαν μητέρα. Η αντιμετώπιση είναι σχετική».

2.5 Ερωτήσεις προς λογοθεραπευτή.

1) Προσλαμβάνεσαι από έναν γονέα με σκοπό την παροχή παράλληλης στήριξης σε έναν μαθητή γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες σε δημόσιο σχολείο. Πώς λειτουργείς και πώς βοηθάς τον μαθητή να λάβει την γνώση του μαθήματος που διδάσκεται;

Ο σκοπός και ο στόχος της παράλληλης στήριξης σε όσους μαθητές την χρειάζονται σίγουρα δεν είναι η εξάρτηση του παιδιού από κάποιον ενήλικα, προκειμένου να ακολουθήσει οδηγίες, να επιτύχει το στόχο του, να αποκωδικοποιήσει και εντέλει να αποκτήσει νέες δεξιότητες μέσω της μάθησης. Η εισαγωγή της παράλληλης στήριξης σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης υποστηρίζει το εκπαιδευτικό ιδεώδες της ολιστικής μάθησης. Μιας διδακτικής μεθόδου που θέλει τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και όχι τη βαθμοθηρία ή την τεχνοκρατική απόκτηση γνώσεων, με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά την ουσιαστική γνώση όλων των πτυχών που επηρεάζουν τον άνθρωπο. Η ολιστική προσέγγιση, παρουσιάζει τις βαθμίδες εκπαίδευσης κάτω από μια στέγη χωρίς διακρίσεις που έχουν να κάνουν με τις βαθμολογικές επιδόσεις του μαθητή. Σχολεία ειδικής αγωγής και αντίστοιχοι μαθητές εντάσσονται στις δομές της γενικής εκπαίδευσης με ισότιμο τρόπο, υπό το πρίσμα της συνοχής και την συνεκτικότητα της κοινωνικής πραγματικότητας με την σχολική πραγματικότητα -όσο και αν αυτή δεν έχει έρθει ακόμη. Η ισότιμη αντιμετώπιση σημαίνει πως ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, που πιθανόν θα μεταφέρονταν σε διαφορετικό πλαίσιο από αυτό της γενικής εκπαίδευσης, πλέον με την παράλληλη στήριξη μπορεί να εξαντλεί το δικαίωμά του, με τρόπο ισότιμο όπως και κάθε άλλο παιδί. Ας μην ξεχνάμε, ωστόσο, ότι η δημόσια εκπαίδευση έχει φτιαχτεί για κάποιο μαθητή που δεν αντιμετωπίζει μαθησιακή ή οποιασδήποτε άλλης φύσεως δυσκολίας. Οι στόχοι λοιπόν της παράλληλης στήριξης είναι να δείξει τον δρόμο σε έναν μαθητή γυμνασίου για την αυτονόμηση και την απόκτηση γνώσης, χωρίς ψυχολογικές και συναισθηματικές απογοητεύσεις, όπως και να ενισχύσει το συναίσθημα της επιτυχίας και της αυτοπεποίθησης, με πηγή τον ίδιο του τον εαυτό. Ο σωστά εκπαιδευμένος δάσκαλος παράλληλης στήριξης αντισταθμίζει τις αδυναμίες του μαθητή με μαθησιακές στρατηγικές. Ενημερώνει και συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό και ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, προκειμένου να παρέχεται μια κοινή στρατηγική πορεία, με σκοπό τη μάθηση από όλους τους εμπλεκόμενους. Τέλος, οι στρατηγικές αυτές δεν εφαρμόζονται μόνο μέσα στη τάξη, ούτε εξαντλούνται στα μαθήματα του

σχολείου, αλλά έχουν έναν ολιστικό χαρακτήρα, που αφορά την ολότητα της προσωπικότητας του παιδιού, πάντα με σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

2) Πως θα βοηθούσες έναν μαθητή του οποίου οι γονείς ανακάλυψαν αργά την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών είτε από άρνηση αποδοχής είτε από αμέλεια να μάθει;

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πεδίο διαταραχών που, όπως φαίνεται και από πολλές έρευνες και μετανalύσεις, εμφανίζουν ως συνοσηρότητα διαταραχές διάσπασης προσοχής και/ή υπερκινητικότητας, ακόμη και διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθήματος. Από αυτές τις έρευνες φαίνεται πως αυτοί οι μαθητές τείνουν να έχουν λιγότερη υποστηρικτική αντιμετώπιση στο σύνολο του σχολικού τους βίου, μικρότερα ποσοστά μαθησιακής επιτυχίας (“educational thrive”) και αρνητικά συναισθήματα που συνδυάζονται με τη μάθηση και το σχολείο εν γένει. Με αυτά τα στοιχεία το μόνο που επιβεβαιώνεται είναι πως η βοήθεια που μπορούμε να δώσουμε σε αυτά τα παιδιά πρέπει να παρέχεται χωρίς ταμπού ή προκαταλήψεις, καθώς μόνο θετικά μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη στο σύνολο της ζωής τους. Η κατεύθυνση της αρωγής για μια τέτοια περίπτωση αφορά τόσο το μαθητή, όσο και το περιβάλλον του (οικογενειακό, το εκπαιδευτικό και το κοινωνικό).

1. Λογοθεραπευτική Αξιολόγηση.
2. Πόρισμα λογοθεραπευτικής αξιολόγησης.
3. Έκθεση αποτελεσμάτων στην οικογένεια ή/και παραπομπή περιστατικού σε άλλους ειδικούς.
4. Εξήγηση θεραπευτικού πλάνου και φυσιολογίας/εξέλιξης διαταραχής.
5. Εκπαίδευση μαθησιακών στρατηγικών στο μαθητή.
6. Εκπαίδευση συμπεριφορικών και συναισθηματικών στρατηγικών.
7. Μετατροπή του μαθησιακού περιβάλλοντος του μαθητή.
8. Συμβουλευτική στους εκπαιδευτικούς του μαθητή για χρήση των πιο ωφέλιμων στρατηγικών μάθησης.

3) Πώς θα δίδασκες το μάθημα της Ιστορίας σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ανά εκπαιδευτική βαθμίδα;

A) μαθητής δημοτικού.

B) μαθητής γυμνασίου.

Γ) μαθητής λυκείου.

Οι γνωστικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζουμε σε περιστατικά με μαθησιακές διαταραχές μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ασχέτως της τάξεως που παρακολουθεί το παιδί. Ωστόσο, αυτό που διαφέρει είναι η ποικιλομορφία και η

διαφορετική συμπτωματολογία που παρουσιάζει το κάθε παιδί και έτσι μας κάνει να επιλέγουμε ή να αποκλείουμε κάθε μια από τις αυτές τις στρατηγικές για το εκάστοτε περιστατικό. Εν συντομία και ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τις στρατηγικές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σε ένα μαθητή για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας:

1. Ως εκπαιδευτική μέθοδο: η πολυαισθητηριακή εκπαίδευση βοηθά τα περιστατικά αυτά να λάβουν καινούργιες πληροφορίες, σε συνδυασμό με πολυάριθμα ερεθίσματα που εντείνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Ως γνωστικές στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας βοηθά η χρήση γνωστικού χάρτη, που συνδέει πρόσωπα και γεγονότα, με σκοπό την εμπέδωση του μαθήματος.
3. Η εξήγηση λεξιλογίου που μπορεί να είναι απαιτητικό και η σύνδεση του με την ετυμολογία της λέξης.
4. Η χρήση πλαγιότιτλων και ερωτήσεων κατανόησης για σταδιακή κατανόηση του κειμένου.
5. Η σύνδεση της προηγούμενης κατακτημένης γνώσης με τη νέα πληροφορία. Για παράδειγμα, όταν αναφερόμαστε για μια νέα ιστορική περίοδο, καλό είναι να κάνουμε μια αναφορά στην προηγούμενη κατακτημένη γνώση, που μπορεί να είναι η προηγούμενη ιστορική εποχή και τις γνώσεις που ήδη έχει ο μαθητής.

4) Ως λογοθεραπευτής πώς πιστεύεις ότι αντιμετωπίζεται το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών από την ελληνική κοινωνία; Θεωρείς πως υπάρχουν διαφορές αντιμετώπισης σε σχέση με άλλες χώρες; Αν ναι, μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα;

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τις ακαδημαϊκές ικανότητες ενός παιδιού, με συμπτώματα που είναι έκδηλα σε καθημερινές ασχολίες ενός μαθητή και απαιτούν τον συνδυασμό γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών, όπως για παράδειγμα η αποκωδικοποίηση ενός κειμένου ή μιας ερώτησης ή η επίλυση ενός σύνθετου μαθηματικού προβλήματος. Ως φαινόμενο οι μαθησιακές διαταραχές κατατάσσονται στο ιατρικό και εκπαιδευτικό κομμάτι της κοινωνίας, πράγμα που η Ελλάδα το έχει νομοθετικά θεσπίσει εδώ και αρκετά χρόνια. Στην Ελλάδα, ιδίως τα τελευταία χρόνια, με την εισαγωγή της παράλληλης στήριξης στα δημόσια γενικά σχολεία, έχει σημειωθεί μια ακόμη πιο μεγάλη υποστήριξη στο τομέα της εκπαίδευσης για τα άτομα αυτά, με σκοπό την ισότιμη αντιμετώπιση αυτών των παιδιών. Χρειάζεται να σημειώσουμε πως σε χώρες της βορειανατολικής Ευρώπης, αλλά και στην Αμερική, τα παιδιά αυτά δέχονται ακόμα πιο μεγάλη βοήθεια έγκαιρα, με δομές που προλαμβάνουν από μικρή ηλικία

την εκδήλωση αυτών των διαταραχών, ενώ επίσης τοποθετούνται σε δομές παρέμβασης μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ως κοινωνικό φαινόμενο μπορούμε να μιλήσουμε για τον κοινωνικό αποκλεισμό που δέχονται τα παιδιά που, όπως δείχνουν και οι έρευνες, είναι αρκετά μεγάλος. Σίγουρα η συζήτηση πρέπει να στραφεί περισσότερο στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού εν γένει και, ειδικότερα, να συμπεριληφθεί στη θεραπευτική παρέμβαση των παιδιών αυτών και η ψυχολογική υποστήριξη τους, εάν αντιμετωπίσουν αντίστοιχα περιστατικά.

5) Τι θα συμβούλευες σε έναν γονέα ο οποίος μόλις έμαθε ότι το παιδί του αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες;

Η διαδικασία της συνειδητοποίησης από ένα γονιό πως το παιδί του διαφέρει, μπορεί να είναι αγχωτική και να επιφέρει διάφορες σκέψεις και ερωτήματα. Κάθε μια από αυτές τις σκέψεις-ερωτήματα αντιπροσωπεύει και τα διαφορετικά συναισθήματα που βιώνει ο γονέας που ανακαλύπτει ότι το παιδί του αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Κάθε άνθρωπος που γίνεται γονιός αντιμετωπίζει το παιδί του με το αίσθημα του «ιδανικού παιδιού». Αυτή η ψυχολογική θεωρία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο φαντάζεται και προδιαγράφει το μέλλον και την ανάπτυξη του παιδιού του. Ακόμη και αν ο ίδιος ως παιδί είχε περάσει δυσκολίες -κοινωνικές, οικονομικές, υγείας- φαντάζεται πως για το παιδί του όλα αυτά δεν μπορούν να συμβούν. Γι' αυτό και οι δηλώσεις «γιατί στο δικό μου παιδί;» ή «αποκλείεται το δικό μου παιδί να αντιμετωπίζει δυσκολίες» πηγάζουν από αυτή τη ψυχολογική θεωρία που χτίζει ο γονιός *a priori* για το παιδί του. Η ωραιοποίηση της ανάπτυξης ενός παιδιού φέρνει τον γονιό σε μια δύσκολη θέση να αντιμετωπίσει το γεγονός πως το παιδί του μπορεί να διαφέρει από την εικόνα που έχει χτίσει για το μέλλον του. Έτσι αρκετές φορές υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που είτε αργούν να πάρουν κάποια διάγνωση και να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης είτε υπάρχει αρκετή επιφυλακτικότητα και καθυστέρηση στην αποδοχή της κατάστασης του παιδιού τους, με αποτέλεσμα να μην υποστηρίζεται στο έπακρο η θεραπεία του παιδιού. Εν κατακλείδι, η συμβουλή μου είναι πρώτα οι γονείς να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους το παιδί τους είναι ξεχωριστό και έπειτα να ζητήσουν βοήθεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Σχολική Ιστορία

Η σχολική ιστορική εκπαίδευση παίζει καταλυτικό ρόλο στη σχέση του παιδιού με τον κόσμο, την κοινωνική του ζωή, τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του και την καλλιέργεια της ιστορικής του συνείδησης. Θεωρήθηκε λοιπόν επιτακτική ανάγκη η ανάπτυξη, τα τελευταία χρόνια, ενός νέου κλάδου, αυτού της διδακτικής της ιστορίας. Η διδακτική της ιστορίας προκύπτει από το συγκερασμό της ιστορικής επιστήμης, της παιδαγωγικής θεωρίας και της γνωστικής ψυχολογίας. Έχει θέσει μεταξύ άλλων και τους εξής στόχους: την θεμελίωση της ιστορικής γνώσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, την κριτική αναπαραγωγή μέσα από το σχολείο της έγκυρης ιστορικής γνώσης, τη χαρτογράφηση των ιστορικών στερεοτύπων, την αποκωδικοποίηση της προϋπάρχουσας ιστορικής σκέψης των μαθητών και τέλος την αξιολόγηση της καθημερινής διδακτικής πράξης.²⁵

3.1 Διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της Ιστορίας

Ένα από τα θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν του μάθημα της Ιστορίας είναι το πώς θα μπορούσαν να κάνουν το μάθημα πιο κατανοητό, πιο οικείο και ίσως πιο ελκυστικό στους μαθητές. Καθώς ζούμε σε μία εποχή που συνεχώς μεταβάλλεται, θα ήταν παράλογο να προσπαθούμε να μείνουμε προσκολλημένοι σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, όπου το σχολικό περιβάλλον παραμένει αρκετά κλειστό και δασκαλοκεντρικό και στοχεύει στην απλή μετάδοση γνώσεων. Αντιθέτως, θα ήταν αποτελεσματικότερο να μετατρέψουμε το σχολείο σε ένα σύγχρονο, ανοιχτό, βιωματικό, μαθητοκεντρικό, συνεργατικό και ερευνητικό κέντρο, όπου τα παιδιά θα αφήνουν ελεύθερη την σκέψη τους, ώστε με την σωστή καθοδήγηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού να επιφέρει την πρόοδο και την μάθηση. Για να επιτευχθεί, ωστόσο, η μάθηση πρέπει να υπάρχει η βάση ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού, μίας κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης που θα δώσει νόημα στην έννοια της διδασκαλίας.

Η χρησιμότητα της Ιστορίας ως επιστήμης και ως διδακτικού αντικειμένου έχει εντοπιστεί από χρόνια. Ωστόσο, η διδασκαλία της έχει χαρακτηριστεί από τις πιο δύσκολες διαδικασίες. Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να προσεγγίσουν τον τρόπο

²⁵ Κόκκινος, Γ. (1998). «Η διδακτική της ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση», Μνήμων, τευχ. 20, 1998, σελ. 245-246.
Διαθέσιμο στο: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/viewFile/8370/8540>

διδασκαλίας, με πρώτο τον Ηρόδοτο, ο οποίος διατύπωσε ότι η ιστορία είναι η μάθησις δι' ερωτήσεων και ο ίστωρ ήταν ο ερευνητής που πρώτα θα διερευνούσε και έπειτα, αφού γινόταν ειδήμων, θα ήταν κατάλληλος να διδάξει την Ιστορία. Έτσι άρχισαν να προτάσσονται οι στόχοι που κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να κατακτήσει, για να διαμορφώσει την ιστορική σκέψη του μαθητή.

3.1 Στόχοι διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.

Ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας ορίζεται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών (Μπάλας, 2003, 184). Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης δεν γίνεται μόνο με την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος, αλλά και με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων υπό το πρίσμα της εξέτασης αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις²⁶. Ένας επιπλέον στόχος της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η συνειδητοποίηση της επιρροής που ασκεί το παρελθόν στην διαμόρφωση του παρόντος και τους μέλλοντος, καθώς η ιδιομορφία και η υπεροχή του μαθήματος της Ιστορίας σε σχέση με τα άλλα μαθήματα έγκειται ακριβώς σε αυτό το σημείο, όπου το παρελθόν επικοινωνεί και συνδέεται δυναμικά με το παρόν²⁷. Πέρα από αυτούς τους στόχους και σύμφωνα με το «National History Standards» των ΗΠΑ, το 1996, οι στόχοι που απαιτούνται να εκπληρωθούν στο μάθημα της Ιστορίας είναι:

- A) Η βασική διάκριση ανάμεσα στο παρελθόν, στο παρόν, στο μέλλον.
- B) Η διατύπωση σκέψεων και ερωτημάτων.
- Γ) Η σωστή αποτίμηση των πληροφοριών.
- Δ) Η απόκτηση προσωπικής κριτικής.
- E) Η ικανότητα ερμηνείας.

3.2 Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας.

Πολλές έρευνες έως σήμερα έχουν αποδείξει πως οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το μάθημα της Ιστορίας, με αποτέλεσμα τα ποσοστά αποτυχίας στο συγκεκριμένο μάθημα να είναι υψηλά. Ειδικότερα, πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες όπως ο ιστορικός χρόνος, η αλλαγή, η αιτιότητα, οι συνέπειες

²⁶ Μπάλας, «Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας», ανακοίνωση ΦΕΚ 303B/13-03-2003, «ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ιστορίας», σελ. 184.

²⁷ Γιώργος Κόκκινος, «Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ, ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ», σελ. 248.

καθώς και τα ίδια ακόμη τα γεγονότα. Φτάνουν στο σημείο να μην αποδέχονται τις ιστορικές πηγές και να αναρωτιούνται τους λόγους για τους οποίους χρειάζεται να γνωρίζουν Ιστορία. Η ευθύνη για αυτή την τόση απαξιωτική συμπεριφορά των μαθητών επιμερίζεται κυρίως στις μεθόδους διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας ήταν είτε ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας, με τον κλασσικό τρόπο της απομνημόνευσης του σχολικού εγχειριδίου, είτε η θεματική διδασκαλία ανάλογη των προτιμήσεων του διδάσκοντα. Ο δάσκαλος ήταν περιθωριοποιημένος και δρούσε ως απλός υπάλληλος, που του αναλογούσε ένας περιορισμένος ρόλος, εκείνος του μεσολαβητή, στην διαδικασία της μάθησης. Δεν παρείχε ουσιαστικά εφόδια στους μαθητές ούτε τους έδινε την δυνατότητα να αναπτύξουν την προσωπική τους άποψη προσεγγίζοντας το παρελθόν κριτικά. Αντίθετα δημιουργούσε παθητικούς αποδέκτες, στους οποίους προσφερόταν μια έτοιμη γνώση και το μοναδικό τους καθήκον ήταν να την απομνημονεύσουν και εν συνεχεία να την αποστηθίσουν.

Το πρόβλημα που προκύπτει από τον υπάρχοντα τρόπο διδασκαλίας είναι ότι απουσιάζει η ουσιαστική παροχή στους μαθητές κινήτρων για μάθηση και η αδυναμία δράσης τους κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στο μάθημα με στόχο απλώς την καλή βαθμολογία. Δεν δημιουργείται ουσιαστικό ενδιαφέρον για τη γνωριμία και την κατανόηση του ανθρώπινου παρελθόντος και δεν αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη και συνείδηση.

Επομένως οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας αδυνατούσαν να επιτύχουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αφού το μόνο που πρόσφεραν στους μαθητές ήταν η αναπαραγωγή ιστορικής γνώσης, χωρίς να καλλιεργείται η σκέψη τους και η κριτική που θα τους οδηγήσει στην ουσιαστική γνώση.

3.3 Ο σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας.

Οι παραδοσιακές πρακτικές δεν προσφέρονται για να υπηρετήσουν τους σύγχρονους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας, δηλαδή την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και της κριτικής σκέψης. Για να επιτευχθεί αυτό, έπρεπε η διδασκαλία της Ιστορίας να τεθεί σε ερευνητικές βάσεις που θα θεμελιώναν τις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης. Προς αυτή την κατεύθυνση προτείνονται μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες βασίζονται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, στη

διερεύνηση της παρεχόμενης πληροφορίας και στην ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η προσέγγιση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών και απομακρύνεται ο στείρος εγκυκλοπαιδισμός μέσω της απλής παράθεσης ιστορικών γεγονότων.

Το σύγχρονο πλαίσιο διδασκαλίας, ωστόσο, έφερε αλλαγές και στο έργο και τις υποχρεώσεις του διδάσκοντα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και ο ίδιος οφείλει να παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή και του συντονιστή στην απόκτηση γνώσης και όχι της αυθεντίας και του μοναδικού παρόχου γνώσης. Στα βασικά καθήκοντά του τίθεται πλέον η οργάνωση της διδακτέας ύλης με τρόπο τέτοιο, ώστε να οικοδομείται η νέα γνώση παράλληλα με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Η μετωπική αφηγηματική διδασκαλία της Ιστορίας, με τον εκπαιδευτικό να μονολογεί επί ώρες, δεν συνάδει με τις νέες πρακτικές και ανάγκες και δεν οδηγεί στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αντίθετα η ενεργοποίηση της εγρήγορσης του μαθητή μέσα από τον διάλογο καθιστά τους μαθητές συμμετέχοντες στην μαθησιακή διαδικασία και εντέλει σκεπτόμενους ανθρώπους.

Οι σύγχρονες προτάσεις της Διδακτικής της Ιστορίας προτείνουν κυρίως τη διαθεματική προσέγγιση και την ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών. Η Ιστορία προσεγγίζεται συνολικά, με την παράλληλη εξέταση των γεωγραφικών, κοινωνικών, δημογραφικών, πολιτικών, ψυχολογικών κ.ά. οπτικών και γενικά αντιμετωπίζεται ως ζήτημα προς διερεύνηση και όχι ως υλικό προς απομνημόνευση. Βαρύτητα δίνεται στην εξοικείωση των μαθητών με τις πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές έννοιες και την ιδιαιτερότητα της ιστορικής επιστήμης. Ως προς την αξιολόγηση προτείνεται τόσο ο έλεγχος των ιστορικών γνώσεων των μαθητών, όσο και η διαπίστωση του βαθμού καλλιέργειας δεξιοτήτων, σε μια αθροιστική βάση.

Όπως αναφέρει η Τζάμου (2017) σε έναν εξελισσόμενο κόσμο πρέπει να δοθεί σημασία όχι μόνο στο στατικό περιεχόμενο της γνώσης, αλλά και στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, να γίνουν δηλαδή οι μαθητές ικανοί να προσαρμόζονται στις μεταβολές, στα αντικείμενα της μάθησης, αλλά και στον τρόπο προσέγγισής τους. Η ίδια, ωστόσο, διαπιστώνει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι βασισμένο στην αποστήθιση του περιεχομένου των εγχειριδίων και το κυνήγι των βαθμών, κάτι τέτοιο είναι προς το παρόν δύσκολο.

3.4 Τρόποι διδασκαλίας της Ιστορίας.

«Με τον όρο *Διδακτική* περιγράφουμε, συνήθως, την επιστημονική μελέτη της οργάνωσης των όρων για τη μάθηση και την αναζήτηση του προσφορότερου τρόπου, μέσω του οποίου ο μαθητής θα πραγματοποιήσει ένα στόχο γνωστικό. Η διδακτική της Ιστορίας, συγκεκριμένα, εξελίχθηκε έτσι, ώστε να στοχεύει στη μετάδοση της ιστορικής γνώσης και στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης του μαθητή, αλλά ο τρόπος οικοδόμησής της είναι ιδιαίτερα επίπονος και πολυσύνθετος. Και αυτό, επειδή ο μαθητής δεν πρέπει να λειτουργεί μόνο ως αποδέκτης ιστορικών γνώσεων, αλλά και ως παραγωγός της Ιστορίας. Επομένως είναι ανάγκη να συνεργεί στην αναπαραγωγή του παρελθόντος, ώστε να κατακτήσει τις γνώσεις που θα καλλιεργήσουν την κριτική του σκέψη».²⁸

Η προσπάθεια για μια παραγωγική διδασκαλία της Ιστορίας, με ταυτόχρονη κατάκτηση και αξιοποίηση της γνώσης και της σκέψης (ιστορικής και κριτικής) στηρίζεται εν πολλοίς στους παρακάτω πυλώνες:

Αφήγηση: Γενικότερα, αν πρόκειται να διδαχτεί πληροφοριακού ή περιγραφικού χαρακτήρα ύλη, θεωρείται πρόσφορη η αφήγηση, με την προϋπόθεση να διακρίνεται από εκφραστικό πλούτο του διδάσκοντα, ώστε να δημιουργήσει στους μαθητές ισχυρές εντυπώσεις και να τους διατηρήσει ζωντανό το ενδιαφέρον. Η άνεση στην έκφραση του, χωρίς μακρηγορίες και ρητορείες, θα οδηγήσει στη γνώση και θα παρακάμψει τον στείρο διδακτισμό. Η αφήγηση σταθερά οφείλει να κερδίζει την προσοχή των μαθητών, με σκοπό να ολοκληρωθεί η κατανόηση ενδεχομένως με ερωτήσεις και ενθάρρυνση των μαθητών να παρέμβουν. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε εγρήγορση, ώστε οι μαθητές να μη γίνουν ή να μην αισθανθούν παθητικοί ακροατές.

Χάρτες: Η διδασκαλία της Ιστορίας συμπληρώνεται με τη χρήση χαρτών, εφόσον η Ιστορία και η Γεωγραφία είναι αλληλένδετα και αλληλοσυμπληρούμενα διδακτικά αντικείμενα. Μέσω των χαρτών οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στο χώρο και τη δυνατότητα να αντιληφθούν τα σύνορα των κρατών και την ιστορική μεταβολή ή συνέχεια στο πέρασμα των χρόνων. Με τους χάρτες γίνεται αντιληπτός ο μακροϊστορικός χρόνος και συνδέονται τα γεγονότα συγκεκριμένου χρόνου με το χώρο στον οποίο διαδραματίστηκαν και οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σύνδεση του τοπικού στοιχείου με τα ιστορικά γεγονότα και την κατά περίπτωση επίδρασή του σε αυτά.

²⁸ Τζόκας Σπ., «Διδακτικές στρατηγικές στο Μάθημα της Ιστορίας», ΣΑΒΒΑΛΑΣ, Αθήνα, 2000.

Εικόνες: η χρήση των εικόνων δεν γίνεται μόνο για να προκαλέσει την αισθητική συγκίνηση των μαθητών, αλλά για να δώσει, έμμεσα, στοιχεία και πληροφορίες για την εποχή στην οποία αναφέρονται. Μέσω της απεικόνισης είναι εφικτό να κατανοηθούν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα, καθώς οι εικόνες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών περισσότερο από ότι οι κειμενικές πληροφορίες και ενισχύουν την παραστατικότητα και τη βιωματικότητα των πληροφοριών προς μάθηση. Οι μαθητές, παρατηρώντας τις αλλαγές ανάμεσα στις εικόνες διαφορετικών περιόδων, ενεργοποιώντας τη σκέψη τους, μπορούν να αντιληφθούν την Ιστορία ως εξέλιξη. Οι εικόνες, και ιδίως τα έργα τέχνης, με την κατάλληλη και πολύ καλά προετοιμασμένη από το διδάσκοντα ερμηνευτική παρουσίαση, μπορούν να λειτουργήσουν ως ιστορικές μαρτυρίες για έναν πολιτισμό, μια εποχή, ένα φαινόμενο και να συμβάλουν στη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης και του ιστορικού γραμματισμού του μαθητή.

Πηγές: βασικός πυλώνας της σύγχρονης διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών μαρτυριών. Η χρήση των ιστορικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας καθίσταται πάρα πολύ σημαντική, αφού οι ιστορικές πηγές είναι αυτές που θα βοηθήσουν τον μαθητή να αποκτήσει ιστορικές δεξιότητες, μια και όταν έρθει σε επαφή ο μαθητής με τις ιστορικές πηγές κατανοεί, το εύρος και την ποικιλία των μορφών των πηγών που χρησιμοποιεί ο ιστορικός (προφορικές, γραπτές, οπτικές κτλ) και συλλαμβάνει τη μέθοδο της ιστορικής εργασίας.²⁹ Οι δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορέσει κάποιος να χρησιμοποιήσει τις πηγές περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη διερεύνηση, την ικανότητα σχηματισμού ερωτήσεων για το υλικό που έχει μπροστά του, τη σύγκριση και την ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος με άλλους, μεταφέροντας σκέψεις και συμπεράσματα. Η λογική της ερμηνευτικής αξιοποίησής τους είναι να γίνουν οι μαθητές ενεργητικοί, να προβούν από μόνοι τους στην ανακάλυψη της γνώσης, χρησιμοποιώντας τις πηγές ως φορέα εμπειρίας και να εξασκηθούν στην ιστορική σκέψη και την κριτική ανάγνωση. Κύριος στόχος της χρήσης τους είναι η ανάπτυξη της χρονολογικής σκέψης και η διερεύνηση, δηλαδή η κατά μια έννοια επαναπροσέγγιση, ανακατασκευή και ερμηνεία των γεγονότων του παρελθόντος.

²⁹ Γκίκα, Ε « Η συμβολή του διαδικτύου στη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών : Διδακτικές προσεγγίσεις .» ,ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ,Θεσσαλονίκη, 2004, σελ.138

Διάλογος: για να υπάρξει διάλογος στο μάθημα της Ιστορίας, απαραίτητο είναι να έχουν παρουσιαστεί οι έννοιες και τα γεγονότα από τον διδάσκοντα. Ο διάλογος στη διδασκαλία μπορεί να είναι είτε ελεύθερος είτε κατευθυνόμενος.

Ο ελεύθερος διάλογος μπορεί να συντελέσει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην εξοικείωση με υψηλά επίπεδα σκέψης. Ως διαδικασία, ωστόσο, απαιτεί σοβαρή προετοιμασία, τόσο από τον διδάσκοντα όσο και από τους μαθητές. Σε έναν ελεύθερο διάλογο πρέπει να υπάρχει σεβασμός του συνομιλητή και ο διάλογος να γίνεται με βάση όλες τις εκδοχές ενός θέματος. Με τον ελεύθερο διάλογο ενθαρρύνεται η πλειοψηφία των μαθητών να συμμετέχουν και έτσι η καθολική συμμετοχή επιτρέπει την περισσότερη εξοικείωση με τη διδακτική διαδικασία. Κοινή παραδοχή είναι ότι, αν δεν είναι εξασκημένοι οι μαθητές σε τέτοιες διαδικασίες, καταλήγουν σε φλυαρίες, διαμάχες και προβολές. Ωστόσο ο ελεύθερος διάλογος είναι απαραίτητος καθώς οι μαθητές θέτουν δικές τους ερωτήσεις και εμπλέκονται στον διάλογο. Με αυτή την διαδικασία αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη των παιδιών ως προς τις ερωτήσεις που θέτουν.³⁰

Ο κατευθυνόμενος διάλογος σχετίζεται κυρίως με τη δασκαλοκεντρική οργάνωση του μαθήματος, αφού ο διδάσκων είναι αυτός που προγραμματίζει την ύλη, παρεμβαίνει και τροφοδοτεί το διάλογο και τον προβληματισμό των μαθητών και θέτει τα όρια στην εξέλιξη του διαλόγου. Αυτό γίνεται, γιατί δεν έχει νόημα να γίνονται ατέρμονες συζητήσεις χωρίς να καταλήγουν σε κανένα συμπέρασμα, αλλά συζητήσεις σχετικές με το θέμα, που θα υπηρετούν το διδακτικό στόχο της ενότητας. Για να είναι επιτυχημένος ο κατευθυνόμενος διάλογος θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν όσο γίνεται περισσότεροι μαθητές, ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι, και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και κατανόηση οι τυχόν εσφαλμένες απαντήσεις.

Σε κάθε περίπτωση, χρήσιμα ή και απαραίτητα ενίοτε εργαλεία της διδακτικής διαδικασίας είναι η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό,, αλλά και τα ιστορικά κόμικς (historical educomic), ο ιστορικός κινηματογράφος (cine science), η στοχευμένη και επαρκώς προετοιμασμένη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία, η επίσκεψη και επιτόπια έρευνα των ιστορικών μνημείων ή μουσείων, και η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης με παιχνίδια ρόλων (role playing) και αγώνες επιχειρηματολογίας (debates). Τη σπουδαιότητα των παιχνιδιών ρόλου

³⁰ Νάκου, Ε. , «Τα παιδιά και η Ιστορία», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.

επισημαίνει και ο Σμυρναίος (2013)³¹, ο οποίος παρατηρεί πως οι ενσυναισθητικές δεξιότητες των μαθητών μπορούν να ενισχυθούν μέσα από τα παιχνίδια ρόλων (role playing game) και τη δραματοποίηση. Αφόρμηση για το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αποτελέσει μια ιστορική αφήγηση ή ένα απόσπασμα από μια ιστορική πηγή. Ωστόσο για να επιτευχθεί ενσυναισθητικά η ιστορική κατανόηση απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις:

- Να είναι η δραματοποίηση απλή, σύντομη.
- Να εμπλέκει την πλειονότητα της τάξης.
- Να είναι ακριβής και αντικειμενική, σεβόμενη πρόσωπα και γεγονότα.
- Να αναδεικνύει τις συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τους μαθητές στην εξαγωγή των δικών τους συμπερασμάτων.
- Να προβλέπει αρκετό χρόνο για συζήτηση επάνω στην υπόθεση της θεατρικής παράστασης.

Ο δάσκαλος σε συνεργασία με τους μαθητές αναλαμβάνουν να παίξουν ρόλους, μιμούμενοι ορισμένα πρόσωπα, είτε αυτά υπήρξαν ιστορικές προσωπικότητες είτε προέρχονται από τη σφαίρα της φαντασίας. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές γίνονται μέλη μιας ιστορικής περιόδου και διαμορφώνουν μια κατάσταση στην οποία συμμετέχουν ενεργά. Το πιο σημαντικό, ίσως, είναι ότι οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία, μέσα από την οποία κατανοούν τις πράξεις και τις ενέργειες των ανθρώπων του παρελθόντος (Σμυρναίος, 2008)³².

Στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μπορούν να αξιοποιηθούν χρήσιμα εποπτικά μέσα. Με τον όρο αυτό εννοούνται τα αντικείμενα ή τα υλικά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να διεγείρουν τις αισθήσεις και να δημιουργούν στη συνείδηση εντυπώσεις, δηλαδή ψυχικές εικόνες, που διευκολύνουν στην αντιληπτικότητα του κόσμου. Αυτά απευθύνονται πρώτα στις αισθήσεις και στη συνέχεια στο νου.

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας μπορούν να ενταχθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες:

- α) στα πραγματικά αντικείμενα και γεγονότα του φυσικού, τεχνητού και πολιτιστικού περιβάλλοντος του ανθρώπου (π.χ. ζώα, φυτά, μηχανές, έργα τέχνης),
- β) στα υλικά όπου έχουν καταγραφεί τα πραγματικά αντικείμενα και γεγονότα (π.χ. φωτογραφίες, βιντεοκασέτες, δίσκοι, ταινίες, διαφάνειες-slides, προπλάσματα, μακέτες, σχεδιαγράμματα, CD-ROM),

³¹ Σμυρναίος Λ. Α, « Ιστορίας Μάθησις Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας », ΓΡΗΓΟΡΗΣ , Αθήνα ,2013

³² Σμυρναίος, Λ. Α., «Η Διδακτική της ιστορίας», Γρηγόρης, Αθήνα , 2008

γ) στα μηχανήματα τα οποία χρησιμοποιούμε, προκειμένου να αντλήσουμε τις πληροφορίες που είναι καταγραμμένες στα παραπάνω υλικά (π.χ. μαγνητόφωνο, τηλεόραση, κινηματογραφική μηχανή, ηλεκτρονικός υπολογιστής).

Η άμεση αισθητική επαφή των μαθητών με τα οπτικοακουστικά μέσα σχηματίζει στο μυαλό τους σαφείς παραστάσεις, που αποτελούν τα θεμέλια της γνώσης. Δηλαδή, οι πραγματικές εμπειρίες οδηγούν σε ζωνχές παραστάσεις και με τη σειρά τους αυτές συνεισφέρουν στο σχηματισμό ξεκάθαρων γνώσεων. Οι αισθήσεις, λοιπόν, αποτελούν προϋπόθεση και αφετηρία της γνώσης. Στο μάθημα της Ιστορίας, τα εποπτικά μέσα με την κατάλληλη χρήση, αρχικά, διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών που ακούγοντας, βλέποντας και μερικές φορές αγγίζοντας έρχονται σε άμεση επαφή με το προς μελέτη ιστορικό υλικό, και τη διατηρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα εποπτικά μέσα προσελκύουν, συγκεντρώνουν και συγκρατούν την προσοχή στο μάθημα και συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου. Παρέχουν οικονομία λόγου και συνεισφέρουν στην ουσιαστική εμπέδωση του μαθήματος, εφόσον καθιστούν τη διδασκαλία πιο παραγωγική και εξατομικευμένη. Όταν, ωστόσο, η χρήση των εποπτικών μέσων είναι αλόγιστη ή ακατάλληλη, τότε το μάθημα μετατρέπεται σε παράσταση, προδίδει προχειρότητα και έλλειψη προπαρασκευής από το διδάσκοντα και οδηγεί στα αντίθετα από τα προσδοκώμενα διδακτικά αποτελέσματα. Απαιτείται, λοιπόν, αίσθηση του μέτρου στη χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, ώστε να καταστούν αποτελεσματικά για τη μαθησιακή διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Πώς θα διδαχθεί το μάθημα της Ιστορίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

Η αναφορά μας εδώ τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με την Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου το παιδί πια έχει αποκτήσει μια σχετική ιστορική γνώση και μπορεί να αρχίσει σταδιακά να σκέφτεται ιστορικά.

Επειδή η Ιστορία αποτελεί διδακτικό αντικείμενο στο οποίο η μνήμη αποτελεί βασικό παράγοντα και σημαντικό εργαλείο, κρίνεται χρήσιμη μία αναφορά στα κύρια είδη της μνήμης. Η βραχύχρονη μνήμη είναι το μέρος εκείνο του μνημονικού συστήματος που δέχεται τις πληροφορίες από τους αισθητηριακούς καταγραφείς. Σ' αυτήν αναγνωρίζονται οι πληροφορίες και παραμένουν για ένα διάστημα όχι μεγαλύτερο των 30 δευτερολέπτων. Για να γίνει δυνατή η συγκράτηση περισσότερων στοιχείων, απαιτείται η λειτουργία της ανάκλησης, που είναι γνωστή σαν «εσωτερική» επανάληψη. Η μακρόχρονη μνήμη είναι το μέρος όπου γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας. Η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη. Είναι περισσότερο σημαντική³³. Το πώς, ωστόσο, ένας μαθητής με ΜΔ θα καταφέρει να συγκρατήσει στην μνήμη του τις ιστορικές γνώσεις, έχει να κάνει με το πώς θα τις διδαχθεί.

4.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση³⁴

Το υλικό που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί γενικά να διακριθεί σε οπτικό και ακουστικό, το οποίο συνήθως στηρίζεται στην ύλη των σχολικών βιβλίων και υπόκειται σε σχετική επεξεργασία. Όσον αφορά το οπτικό υλικό υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός μπορεί να μεταφέρει την γνώση:

α) *Οι τρισδιάστατες κατασκευές / ολόγλυφες μορφές –μακέτες*: αυτά αποτελούν στην ουσία μοντέλα απεικόνισης μιας κατάστασης και είναι βοηθητικά για τα παιδιά. Τρισδιάστατη κατασκευή μπορεί να είναι μία μακέτα, την οποία ο μαθητής μπορεί μέσω της όρασης, αλλά και της αφής (αν είναι και ανάγλυφη), να εξερευνήσει και να μάθει τι ακριβώς δείχνει. Π.χ. η μακέτα με των Ολύμπιων θεών θα μπορούσε να

³³ Ευστράτιος Παπάνης - Παναγιώτης Γιαβρίμης - Αγνή Βίκη, «Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή», ΣΙΔΕΡΗΣ, Αθήνα, 2009, σελ.34-36.

³⁴ Σουζάνα Παντελιάδου - Βασίλης Αργυρόπουλος, «Ειδική Αγωγή – Από την έρευνα στη διδακτική πράξη », ΠΕΔΙΟ, Αθήνα, 2011, σελ. 38-44.

βοηθήσει τον μαθητή, ο οποίος, βλέποντας την μορφή του κάθε θεού, θα αποτύπωνε στο μυαλό του την εικόνα του και θα αναγνώριζε από την εικόνα σε ποιον θεό ή θεά αναφέρεται.

β) *Οι χάρτες αφής / οπτικά διαγράμματα δύο διαστάσεων*: πρόκειται για δισδιάστατες απτικές-οπτικές αναπαραστάσεις χωρικών σχεδίων. Οι πληροφορίες που παρέχουν γίνονται αντιληπτές μέσω των δύο αισθήσεων (αφής-όρασης). Οι απτικοί χάρτες προσφέρονται, για να μπορέσει ο μαθητής να διακρίνει το χώρο και το χρόνο. Θέλοντας να παρουσιάσει ένας εκπαιδευτικός το Χρυσό Αιώνα του Περικλή, θα ήταν εύκολο να διδάξει με έναν χάρτη απτικό-οπτικό, με βάση τον οποίο ο μαθητής θα συγκρατούσε πως επρόκειτο για μια εποχή όπου λ.χ. η ανάπτυξη τεχνών (υπερυψωμένα αγάλματα και ναοί) είχε βαρύνουσα σημασία.

γ) *Εκπαιδευτικά βαλιτσάκια / μουσειοσκευές*: τα εκπαιδευτικά βαλιτσάκια είναι διεπιστημονικές εργασίες, οι οποίες απαρτίζονται από προτεινόμενες δραστηριότητες σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Περιέχουν εργαλεία, διαφάνειες, κάρτες, ανάγλυφες αναπαραστάσεις, κατασκευές και αφίσες, που με τη σωστή χρήση θα οδηγήσουν σαφώς μέσω του παιχνιδιού στην μάθηση. Οι μουσειοσκευές αποτελούν μια ειδική κατηγορία εκπαιδευτικού υλικού και η χρήση τους στοχεύει στην προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη στο μουσείο.

Πέρα από το οπτικό υλικό, όπως αναφέραμε, υπάρχει και το ακουστικό υλικό, με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα κάνει το μάθημα της Ιστορίας πιο ελκυστικό. Οι διάφορες μορφές ηχητικού υλικού είναι πολύ χρήσιμες ως εναλλακτικός τρόπος μελέτης, εφόσον το παιδί βλέποντας και ακούγοντας το μάθημα θα μπορέσει να τοποθετήσει τον εαυτό μέσα στο συγκεκριμένο κάθε φορά ιστορικό πλαίσιο και, έτσι, να συγκρατήσει ορισμένα ιστορικά γεγονότα που, αντί να τα διαβάσει, μπορεί και να τα βλέπει και να τα ακούει.

4.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση³⁵

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη διδασκαλία με στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Η επιτυχία στην αναγνωστική κατανόηση προϋποθέτει μια σειρά από διαδικασίες, που περιλαμβάνουν την οργάνωση και το μετασχηματισμό πληροφοριών, την κρίση και σύγκριση ιδεών και τη σύνδεση της νέας πληροφορίας με την προηγούμενη γνώση. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως η

³⁵ Ευστράτιος Παπάνης - Παναγιώτης Γιαβρίμης - Αγνή Βίκη, «Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή», ΣΙΔΕΡΗΣ, Αθήνα, 2009, σελ. 62.

διδασκαλία στρατηγικών πρέπει να ενσωματωθεί στην καθημερινή διδακτική πρακτική για να φέρει αποτελέσματα. Οι στρατηγικές κατανόησης είναι μία μέθοδος, που βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει αυτό που διαβάζει και να μπορεί στην πορεία, επίσης, να το θυμάται. Για αυτό διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: σε αυτές που εφαρμόζονται (α) πριν την ανάγνωση, (β) κατά τη διάρκειά της και (γ) μετά από αυτήν.

α) *Πριν την ανάγνωση*: στην πρώτη επαφή που θα έχει ο μαθητής με το κείμενο μελέτης, ο εκπαιδευτικός θα τον βάλει να «φυλλομετρήσει» τις σελίδες του κειμένου διαβάζοντας επικεφαλίδες, τίτλους, λεζάντες των εικόνων, τα γράμματα έντονης ή πλάγιας γραφής, ώστε να διαμορφώσει κάποιες προσδοκίες για το περιεχόμενο του κειμένου που στη συνέχεια θα διαβάσει. Αυτή είναι η μέθοδος της προκαταρκτικής επισκόπησης, την οποία ακολουθεί η πρόβλεψη. Στη πρόβλεψη ο μαθητής καλείται να σκεφθεί ποιος είναι ο σκοπός της ανάγνωσης που θα ακολουθήσει, προβλέποντας στο τι είδους πληροφορίες θα συναντήσει και, τελικά, υποβάλλοντας ερωτήσεις στον εαυτό του όπως «Τι περιμένω να μάθω από αυτό το κείμενο;» κ.λπ. Αφού ο μαθητής έχει θέσει αυτό το ερώτημα στον εαυτό του, αμέσως ενεργοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις (brainstorming) και έτσι ο ίδιος καταγράφει οποιεσδήποτε ιδέες και έννοιες του έρθουν στο μυαλό και θεωρεί ότι συνδέονται με το περιεχόμενο του κειμένου.

β) *Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης*: κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι μαθητές καλούνται να αυτορυθμίζουν την ανάγνωση τους, ανάλογα με το επίπεδο της κατανόησής τους. Αυτό είναι εφικτό να γίνει με τέσσερις τρόπους. Πρώτον, με τις σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας, όπου οι μαθητές, για να μη μπερδευτούν με την μηχανική ανάγνωση, σημειώνουν στο περιθώριο της σελίδας ένα τικ (✓), όταν κατανοούν το κείμενο, ένα ερωτηματικό (;), όταν δυσκολεύονται στην κατανόηση, και θαυμαστικό (!), όταν εκπλήσσονται. Δεύτερον, με τα διαγράμματα ανάγνωσης μπορούν να οργανώσουν τις πληροφορίες ενός κειμένου, με σκοπό να τις μάθουν ευκολότερα. Τρίτον, η επισήμανση των βασικών στοιχείων του κειμένου με χρωματιστά μολύβια, υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τα βασικά σημεία ενός κειμένου και τις λέξεις-κλειδιά καλούν το μαθητή να δώσει περισσότερη έμφαση σε εκείνα τα σημεία (χρησιμοποιείται κυρίως σε χρονολογίες). Τέλος, ο μαθητής, κατά τη διάρκεια της μελέτης του, μαθαίνει να φαντάζεται την εικόνα που του περιγράφει ο συγγραφέας, με όλες τις λεπτομέρειες που αναφέρονται στο κείμενο και, έτσι, διαπλάθοντας την εικόνα, ολοκληρώνει τη μάθηση.

γ) *Μετά την ανάγνωση:* αφού ο μαθητής έχει κάνει τα όσα προαναφέρθηκαν, θεωρείται πως έχει κατανοήσει όσο το δυνατόν καλύτερα γίνεται το κείμενο. Αυτή η κατανόηση ολοκληρώνεται, όταν πια ο μαθητής είναι σε θέση να απαντήσει στις ερωτήσεις που τίθενται πάνω στο υπό επεξεργασία κείμενο.

Συμπεράσματα

Προχωρώντας προς το τέλος της παρούσας εργασίας, είναι σημαντικό να τονιστούν τα κύρια συμπεράσματα που εξάγονται από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τα συμπεράσματα των συνεντεύξεων των γονέων και του λογοθεραπευτή. Ένα γεγονός που παρατηρήθηκε είναι ότι, παρά την αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία σημειώνεται τα τελευταία χρόνια, η οργάνωση των δομών και το προσωπικό που οφείλει να λειτουργεί υποστηρικτικά στους τομείς της εκπαίδευσης απουσιάζουν από την καθημερινότητα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν την σημαντικότητα του ρόλου που κατέχουν, ωστόσο πολύ συχνά αισθάνονται αβοήθητοι στην καθημερινή τους προσπάθεια για βελτίωση της κατάστασης, καθώς δεν υπάρχει η κατάλληλη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ούτε και οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές μέσα σε αυτή. Για αυτό τις περισσότερες φορές τείνει να είναι αναπόφευκτη η επαφή του γονέα με ειδικούς λογοθεραπευτές για μαθησιακή εξάσκηση του παιδιού τους στο σπίτι.

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, φαίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες τους επηρεάζουν σε μέγιστο βαθμό, δηλαδή στο πόσο ενεργοί είναι την διάρκεια του μαθήματος και στις σχολικές τους επιδόσεις. Παρόλα αυτά, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε πως η παρατήρησή μας δεν αφορούσε τόσο τα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά περισσότερο την αντιμετώπισή τους μέσα στην ολομέλεια της τάξης, για αυτό και τα συμπεράσματα που εκθέτουμε είναι σχετικά περιορισμένα.

Ακολούθως η έρευνά μας μετατοπίστηκε στην συναισθηματική κατάσταση και αντιμετώπιση των δύο μητέρων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από τις συζητήσεις με την καθεμία ξεχωριστά παρατηρήσαμε αρχικά πως τα παιδιά τους δεν είχαν ακριβώς την ίδια αντιμετώπιση από το σχολείο και πως και οι δύο μητέρες απευθύνθηκαν σε κέντρα ειδικής αγωγής για περισσότερη βοήθεια. Συμπεράναμε επίσης πως ο ρόλος του γονέα στο σπίτι είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την εξέλιξη του παιδιού. Για καμία από τις δύο μητέρες, ωστόσο, δεν θα μπορούσαμε να πούμε πως δεν δέχτηκε ότι το παιδί της έχει μαθησιακές δυσκολίες, αφού αν όχι από την πρώτη στιγμή και οι δύο αποδέχτηκαν αυτή την ιδιαιτερότητα που κάνει το παιδί τους μοναδικό.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την συζήτηση που είχαμε με τον λογοθεραπευτή, ο οποίος κλήθηκε να απαντήσει σε ορισμένες ερωτήσεις που του θέσαμε, για να

μπορέσουμε να κατανοήσουμε σε βάθος αυτό το σύγχρονο και μείζων εκπαιδευτικό πρόβλημα, που απασχολεί πολλούς γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι απαντήσεις που ο ίδιος μας παραχώρησε μας βοήθησαν να αντιληφθούμε ότι κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά και τα εκφράζει με διαφορετικό τρόπο. Αυτό πολλές φορές δυσκολεύει την διάγνωση, καθώς πολλά από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται είναι χαρακτηριστικά που θα μπορούσε να έχει ο οποιοσδήποτε μαθητής. Για αυτό είναι σημαντικό η εκπαιδευτική κοινότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και οι φορείς της Ειδικής Αγωγής να αντιληφθούν ότι αντιμετωπίζοντας τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών ίσως να υπάρξει βελτίωση και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αυτών των μαθητών.

Εν κατακλείδι συμπεραίνουμε πως δεν χρειάζεται τόσο να αναρωτιόμαστε για τους λόγους για τους οποίους ένα παιδί είναι ξεχωριστό και μοναδικό –που σίγουρα δεν είναι η δυσκολία του– αλλά περισσότερο να βρούμε το σθένος και το κουράγιο να ζητήσουμε βοήθεια, για ένα καλύτερο μέλλον για το συγκεκριμένο παιδί.

Επίλογος

Στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας επιχειρήθηκε η προσέγγιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μέσα από επιστημονικά τεκμηριωμένα δεδομένα, προερχόμενα από την κατάλληλη βιβλιογραφία. Συνοψίζοντας, το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών, παραμένει μέχρι σήμερα αρκετά αντιφατικό και περίπλοκο όσον αφορά την οριοθέτηση, τα κριτήρια, την αξιολόγηση αλλά και την παρέμβαση, η οποία οφείλει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Στην Ελλάδα παρά τη θέσπιση ορισμένων μέτρων για τις μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της νομοθεσίας για την ειδική εκπαίδευση, η απουσία σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών από τα δημόσια σχολεία, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργούν ως κέντρα υποστήριξης για τους μαθητές, αλλά και ως χώροι ενημέρωσης και επιμόρφωσης για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθιστά την επίλυση του προβλήματος δύσκολη. Έτσι, είναι απαραίτητο το κράτος να μεριμνήσει για τη σωστή ενημέρωση των γονιών, για τη σωστή καθοδήγησή τους στο πως θα μπορέσουν να στηρίξουν το παιδί τους, και όχι να τους καθιστά υπεύθυνους για τα μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών τους.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υπερβούν προβλήματα και ελλείψεις, καθώς και το «υπερεσιακό» τους καθήκον και να γίνουν «λειτουργοί», χαρίζοντας στους μαθητές τους όραμα και ελπίδα. Οφείλουν να σέβονται την προσωπικότητα του παιδιού, ανεξάρτητα από μαθησιακές δυνατότητες και ικανότητες. Να παρακινούν στη διερεύνηση και την ανακάλυψη στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην επανάληψη και την εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης, καθώς και στην αυτοπραγμάτωση του παιδιού μέσα από την σύνδεση με την οικογένεια.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν την καθημερινότητα των παιδιών και υποχρεώνουν τους ανθρώπους από το περιβάλλον τους να είναι κοντά τους και να τα ενθαρρύνουν συνεχώς. Η διαδικασία της συνειδητοποίησης από ένα γονιό πως το παιδί του διαφέρει, όταν αντιμετωπίζει οποιασδήποτε μορφής δυσκολία, μπορεί να είναι αγχωτική, τρομακτική και πρωτόγνωρη. Τα βασικά ερωτήματα που προκύπτουν και ανησυχούν τους γονείς είναι «τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες;», «γιατί το παιδί μου αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες;», «πώς μπορώ να το βοηθήσω;» και «γιατί δεν το κατάλαβα νωρίτερα;». Στις περιπτώσεις που παρατηρείται κάποια δυσκολία, καλό είναι να γίνεται παραπομπή του παιδιού για αξιολόγηση από τους ειδικούς, έτσι ώστε να εκδοθεί η γνωμάτευση και το παιδί να μπορέσει να παρακολουθήσει ένα κατάλληλο πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης. Υπάρχουν πολλών ειδών

ασκήσεις και ανάλογα με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού, θα διαμορφωθεί από τον θεραπευτή το κατάλληλο σε κάθε περίπτωση θεραπευτικό πρόγραμμα, βάση του οποίου χρησιμοποιείται ορισμένο πολυαισθητηριακό υλικό και εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι, προκειμένου να κεντρίσουν την προσοχή των παιδιών. Συνεπώς, είναι απαραίτητο το παιδί να εμπλακεί σε μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να εμπνευστεί, ώστε να μπορεί να δημιουργεί λόγο, τόσο γραπτό όσο και προφορικό.

Είναι βέβαιο ότι η άμεση έρευνα υποψήφιων εκπαιδευτικών για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κρίνεται απαραίτητη και πολύ σημαντική. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών για μαθησιακές δυσκολίες που φθάνει στα σχολεία είναι μεγάλος και ο αριθμός των ερευνών σχετικά με τις γνώσεις και τις ικανότητές τους ελάχιστος. Η παρούσα εργασία προσπάθησε να θέσει τα θεμέλια για μια εκτενέστερη και πιο εντατική έρευνα σχετικά με τη γνώση περιεχομένου των μαθησιακών δυσκολιών. Για το λόγο αυτό, θα ήταν φρόνιμο να ερευνηθούν σε βάθος οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ, προκειμένου να έχουμε μια πλήρη εικόνα των προβλημάτων αυτών, έτσι ώστε οι επόμενες γενιές παιδιών να εκπαιδευθούν σωστά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Μαρκοβίτης, Μ. –Τζουριαδού, Μ.(1991), Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη
2. Τζιβινίκου, Σ. (2015), Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές Παρεμβάσεις, ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ, Αθήνα
3. Παπάνης, Ε. – Γιαβρίμης, Π. - Βίκη, Α., (2009), Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή, Σιδέρης, Αθήνα
4. Πολυχρόνη, Φ. (2011), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Πεδίο, Αθήνα,
5. Νάκου, Ε. (2000), Τα παιδιά και η Ιστορία, Μεταίχμιο, Αθήνα.
6. Γκίκα , Ε (2004) , Η συμβολή του διαδικτύου στη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών : Διδακτικές προσεγγίσεις, ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ,Θεσσαλονίκη
7. Σμυρναίος, Λ. Α. (2008). Η Διδακτική της ιστορίας, Γρηγόρης, Αθήνα.
8. Σμυρναίος, Λ. Α. (2013). Ιστορίας Μάθησις Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας , Γρηγόρης, Αθήνα .
9. Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτική της ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση, Μνήμων, τευχ. 20
10. Τζουριάδου, Μ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη .
11. Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια, ΑΤΡΑΠΟΣ, Αθήνα.
12. Πόρποδας, Κωνσταντίνος Δ. (2003). Διάγνωση Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο, Επιμέλεια Κ, Πάτρα
13. Μαυρομάτη, Δ.Δ .(2004). Δυσλεξία: Η φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση, ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε, Αθήνα
14. Πατσιοδήμου & Παντελιάδου, Σ(Επιμ.) (2007). Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεσσαλονίκη

15. Μπότσας & Παντελιάδου Σ, (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες :Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά, ΓΡΑΦΗΜΑ, Βόλος
16. Καραπέτσας Α. – Καλλιάρια ,Μ.Γ, (2016) Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού Κίνησης ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ 53, 48-51
17. American Psychiatric Association (2013), & Zwicker, Missiuma, Harris ,Boyd (2012), Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., (text revision)), Washington, DC:APA
18. Snowling, M. Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and Implications .Child Psychology & Psychiatry Review. 3: 4-11
19. Τζενάκη Μ, Μιχελogiάννης Ι , (2000), Μαθησιακές Δυσκολίες », ΓΡΗΓΟΡΗΣ, Αθήνα
20. Barkley, A., Murphy, S & Fischer. (2010) «ADHD in Adults: What the science says. » Guilford Press, 5, 1-10
21. Heinrich Hoffmann, « Lustige Geschichten und drollige Bilder mit 15 schon colorierten Tafeln für Kinder von 3-6 Jahren (Der Struwwelpeter) » 1845
22. Riecher –Rossler, A& Steiner M, (2010) Attention –Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Adults, Key Issues in Mental Health , 176,1-32 .
23. Τζόκας Σπ, (2000) Διδακτικές στρατηγικές στο Μάθημα της Ιστορίας, ΣΑΒΒΑΛΑΣ, Αθήνα

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ζωή Κρόκου, « Μαθησιακές Δυσκολίες », ανακοίνωση στο πρόγραμμα special education « Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης», <https://www.specialeducatio.gr/frontend/articles.php?page=2&cid=73&scid=74>,(τ.π. 09.08.2021)
2. Μπάλας, « Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας » ανακοίνωση ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, « ΔΕΠΠΣ –ΑΠΣ Ιστορίας », σελ. 184,http://www.pi-schools.gr/programs/depps/ (τ.π. 08/10/2021)
3. Γιώργος Κόκκινος, «Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ, ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ

ΑΠΟΚΛΙΣΗ.»σελ.248,https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/viewFile/8370/8540 (τ.π. 8/10/2021)

4. <https://edutech-thesis.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/207/2020/08/%CE%97-%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CF%89%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%82-%E2%80%93%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.docx.pdf>(τ.π 19/10/2021)
5. <https://www.eduportal.gr/istoria-did/> (τ.π. 21/10/2021)
6. <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/viewFile/8370/8540> (τ.π.5/11/2021)
7. <http://www.encephalos.gr/pdf/53-2-03g.pdf> (τ.π 4/1/2022)
8. <https://www.adhdhellas.org/2013-09-13-13-14-13/symptomata> (τ.π 4/1/2022)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη κ. Χαράλαμπο Κουργιαντάκη, για την επιμονή και υπομονή που επέδειξε προς εμένα στη διαδικασία της συγγραφής, αλλά και για την καθοδήγησή του με σκοπό την ολοκλήρωση των προπτυχιακών μου σπουδών με την παρούσα εργασία.

Πέρα από αυτό, οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» και στις δύο μητέρες που μου αφιέρωσαν χρόνο και απάντησαν όσο το δυνατόν καλύτερα στις ερωτήσεις που τους έθεσα, αλλά και στον λογοθεραπευτή, ο οποίος στάθηκε αρωγός στην προσπάθειά μου.