

ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΣΕΥΠ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ»**

Σπουδάστριες

ΑΝΔΡΕΟΥ ANNA-MΑΡΙΑ

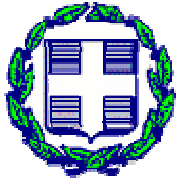
ΚΑΡΑΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΣΤΑΜΑΤΗ ΕΙΡΗΝΗ- ΕΛΠΙΔΑ

Υπεύθυνη Καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ ΛΑΜΠΙΑΚΗ

ΠΑΤΡΑ, 2015



ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΣΕΥΠ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ»**

Σπουδάστριες

ΑΝΔΡΕΟΥ ANNA-MΑΡΙΑ 4470

ΚΑΡΑΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ 4588

ΣΤΑΜΑΤΗ ΕΙΡΗΝΗ- ΕΛΠΙΔΑ 4600

Υπεύθυνη Καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ ΛΑΜΠΙΑΚΗ

Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της σχολής
Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος
(Α.Τ.Ε.Ι.) Πάτρας

Πάτρα, 2015

Επιβλέπων Καθηγητής

Αθήνα Λαμπάκη

Μέλη Επιτροπής

.....

Υπογραφή

.....

Υπογραφή

Copyright © **ΑΝΔΡΕΟΥ ANNA-MARIA**, 2015

Copyright © **ΚΑΡΑΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ**, 2015

Copyright © **ΣΤΑΜΑΤΗ ΕΙΡΗΝΗ- ΕΛΠΙΔΑ**, 2015

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Επιλέγουμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στην εποπτεύουσα καθηγήτρια μας κυρία Αθηνά Λαμπάκη για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής μας εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	6
ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ.....	6
1.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	6
1.2 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ	7
1.3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ – ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΔΕΠ-Υ).....	7
1.4 ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	9
ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	9
2.1 ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	9
2.2 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	10
2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	13
2.4 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	17
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ	17
3.1 ΑΙΤΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΛΟΓΟΥ.....	17
3.2 ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΛΟΓΟΥ	17
3.2.1 ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΛΟΓΟΥ.....	17

3.2.2 ΤΡΑΥΛΙΣΜΟΣ	19
3.2.3 ΔΥΣΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	21
3.2.4 ΔΥΣΑΡΘΡΙΑ	22
3.2.5 ΔΥΣΛΑΛΙΑ	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	24
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	24
4.1. ΑΡΧΕΣ	24
4.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	28
ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	28
5.1 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ	28
5.2 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	30
5.3 ΟΦΕΛΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	33
5.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	36
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	36
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	38
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	39
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	39
7.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	39
7.2 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	39
7.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
7.3.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	40
7.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	40
7.5 ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	41

7.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ.....	41
7.7 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8.....	43
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
8.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	43
8.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΟΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	43
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	68
8.3 ΕΠΠΡΟΣΘΕΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	79
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	85
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	88
ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	88
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	93
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	93

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό την θεωρητική και ερευνητική μελέτη της έννοιας των διαταραχών λόγου στην παιδική ηλικία.

Στους στόχους περιλαμβάνονται η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας των διαταραχών λόγου μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφική αναζήτηση των όρων: μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου, εκπαιδευτική πολιτική καθώς και ανάλυση της ερευνητικής διαδικασίας με εκ νέο σκοπό την εκμείευση της γνώμης των εκπαιδευτικών για τις διαταραχές λόγου των μαθητών και πως αυτές δημιουργούν τη νέα τάξη πραγμάτων μεταξύ των σχέσεων εκπαιδευτικών, κηδεμόνων και μαθητών.

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε υπό το πρίσμα της εκμείευσης της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση τους στη διαχείριση των διαταραχών λόγου και τη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και κηδεμόνων. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διαταραχές λόγου συγκεντρώνεται στα εξής:

- Ø Οι μαθητές με διαταραχές λόγου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από το δάσκαλο ενώ είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν μαθησιακές αδυναμίες και να επηρεαστεί η ψυχολογία τους.
- Ø Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμβάλλουν στην εφαρμογή μεθόδευσης συστήματος διαχείρισης ομιλίας και να ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς
- Ø Σχετικά με τη διαχείριση από πλευράς οικογένειας οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις διαταραχές λόγου που εμφανίζουν τα παιδιά τους ενώ δύσκολα αποδέχονται την προτροπή του δασκάλου για λήψη εξωτερικής συμβουλευτικής παρέμβασης

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου, ελλειμματική προσοχή, συμβουλευτική

ABSTRACT

This project was carried out with a view to theoretical and research study of the concept of speech disorders in childhood.

Objectives include theoretical approach to the concept of speech disorders through modern literature search terms: learning disabilities, speech problems, education policy and analysis of the research process on the new view to eliciting the opinion of teachers to students' speech disorders and how they create the new order between educational relations, guardians and students.

The research process took place in the light of eliciting the opinion of teachers about their place in the management of speech disorders and the management of relations between teachers and guardians. The survey results showed that the opinion of teachers about children with speech disorders is concentrated on:

- Ø Students with language disorders need special attention from the teacher and are very likely to experience learning disabilities and to influence their psychology.
- Ø Teachers must help implement manipulation speech management system and to inform regularly the parents
- Ø On the management side of the family, the teachers believe that parents are unable to understand and accept the speech disorders that show their children while hardly accept prompt the teacher to receive external counseling intervention

Keywords: learning disabilities, speech disorders, attention deficit, counseling

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στα παιδιά με διαταραχές λόγου. Αποτελείται από δύο μέρη: Το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος.

Στο θεωρητικό μέρος πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση με βάση τις διαταραχές λόγου και το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ορισμοί των εννοιών μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και συμβουλευτική.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσονται οι μαθησιακές δυσκολίες, τα αίτια και τα χαρακτηριστικά τους ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση τους.

Το τρίτο κεφάλαιο εισάγει την έννοια των διαταραχών λόγου ενώ γίνεται εκτενής αναφορά στα αίτια και τις μορφές τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές αρχές που διέπουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο εισάγεται η πολυσύστατη έννοια της νομοθετικής κατοχύρωσης, συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναλύεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από το έβδομο κεφάλαιο που εισάγει τη μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε στην ερευνητική διαδικασία και το όγδοο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της έρευνας και την ανάλυση τους.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

1.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Μια από τις βασικότερες και πιο συχνές διαταραχές που παρουσιάζονται κατά την περίοδο που το παιδί διανύει τα χρόνια του σχολείου είναι οι «μαθησιακές δυσκολίες». Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται ως επί το πλείστον είναι με δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά.

Τα πρώτα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζονται πριν το παιδί ξεκινήσει την σχολική του περίοδο. Οι μορφές με τις οποίες δύναται να εμφανιστούν είναι είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου.

Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν: *«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες»* (Kavale & Forness, 2000, σελ.58).

1.2 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ

Μία από τις συνηθέστερες κατηγορίες προβλημάτων που εμφανίζονται στα παιδιά κατά την αναπτυξιακή τους πορεία είναι και οι διαταραχές λόγου. Πρόκειται για διαταραχές που είναι δυνατόν να συνοδεύονται και από φωνολογικές δυσκολίες αλλά βασικά επηρεάζουν κυρίως την έκφραση ή και την κατανόηση του προφορικού λόγου από το παιδί (Κάρτζια, 2011).

Οι διαταραχές του λόγου εκδηλώνονται περισσότερο με τις παρακάτω μορφές:

- Καθυστέρηση λόγου – Επιβράδυνση της γλωσσικής εξέλιξης
- Τραυλισμός
- Δυσγραμματισμός
- Δυσαρθρία
- Δυσλαλία (Κάρτζια, 2011, σελ.26).

1.3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ – ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΔΕΠ-Υ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), η οποία διεθνώς είναι γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), αποτελεί μία από τις συχνότερα εμφανιζόμενες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Αν και είναι μια από τις πιο μελετημένες και τεκμηριωμένες παιδοψυχιατρικές διαταραχές παγκοσμίως, έχει συγχρόνως προκαλέσει τις περισσότερες συζητήσεις και εξακολουθεί να υποδιαγιγνώσκεται σε πολλές χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2002).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής - Υπερκινητικότητα, είναι μία νευροβιολογική διαταραχή που εμφανίζεται με συμπτώματα δυσκολίας στη συγκέντρωση προσοχής, υπερβολική κινητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά σε βαθμό ασύμβατο με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού.

Ένα από τα συμπτώματα που συνοδεύουν την συγκεκριμένη διαταραχή είναι οι δυσκολίες στη σχολική μάθηση, οι οποίες κατά κύριο λόγο οφείλονται στην έλλειψη συγκέντρωσης της προσοχής. Η δυνατότητα της συγκέντρωσης της προσοχής είναι βασική στη μάθηση. Ένα παιδί το οποίο δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σ' αυτό που βλέπει ή ακούει ή αισθάνεται δεν μπορεί να το μάθει. Όταν λοιπόν ένα παιδί έχει

διάσπαση της προσοχής στην ουσία κινδυνεύει να μείνει πίσω σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες, ακριβώς γιατί η προσοχή είναι προϋπόθεση της μάθησης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002, σελ.96).

1.4 ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Η συμβουλευτική είναι η διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο εξερευνά τους τρόπους για να ξεπεράσει δυσκολίες, προσωπικούς προβληματισμούς, άγχη ή ακόμα και την έλλειψη σκοπού ζωής. Η ψυχοθεραπευτική αυτή διαδικασία προϋποθέτει την παρουσία ενός ειδικά εκπαιδευμένου συμβούλου ο οποίος ακούει προσεκτικά, χωρίς να κρίνει τα προβλήματα του πελάτη, παρέχοντας του έτσι τη δυνατότητα να κατανοήσει τις βαθύτερες τους αιτίες και προοδευτικά να δημιουργήσει μια ειλικρινή σχέση με τον εαυτό του (Κανδυλάκη, 2008).

Επιπλέον ο σύμβουλος οφείλει αφενός να μην επιβάλλει την προσωπική του άποψη και αφετέρου να μην παρέχει συμβουλές. Ο σεβασμός και η αποδοχή απο πλευράς συμβούλου, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να αναπτυχθεί μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, μέσα από την οποία ο πελάτης θα μπορέσει να προσεγγίσει τη ζωή και τον εαυτό του με ένα καλύτερο τρόπο.

Η συμβουλευτική απευθύνεται σε ανθρώπους που αντιμετωπίζουν αναπάντεχες αλλαγές ζωής, δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή απλώς επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους.

Ακολουθώντας τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα, πλέον και στην Ελλάδα, η συμβουλευτική κερδίζει τη θέση που της αρμόζει ανάμεσα σε άλλες επιστήμες ψυχικής υγείας. Η αμεσότητα και ο σεβασμός στη μοναδικότητα του ατόμου δικαιολογούν την ολοένα και μεγαλύτερη απήχηση της συμβουλευτικής σε ανθρώπους που αναζητούν την ψυχική ισορροπία (Κανδυλάκη, 2008, σελ.96).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1 ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές διαταραχές μπορεί να αφορούν παιδιά οποιαδήποτε ηλικίας και ευφυΐας. Δεν οφείλονται πρωτογενώς σε προβλήματα ακοής, όρασης ή κίνησης, νοητικής καθυστέρησης, συγκινησιακής διαταραχής ή περιβαλλοντικής αποστέρησης. Δύναται όμως να εμφανιστούν μαζί με όλα αυτά (Μήτσιου, 2008).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι η προέλευση τους δύναται να είναι:

1. από γενετικές αλλοιώσεις, βιοχημικές ανωμαλίες και προ-γεννητικές καταστάσεις (π.χ. μολυσματικές ασθένειες και ιογενείς λοιμώξεις της εγκύου, ακτινοβολία X, διαβήτη, νεφρική ανεπάρκεια, υποθυρεοειδισμός, συγκινησιακές καταστάσεις κ.λ.π. φαρμακευτικές και τοξικές ουσίες, κάπνισμα και ναρκωτικά),
2. από περιγεννητικούς παράγοντες (από την 28η εβδομάδα της εξωμήτριας ζωής, ιδιαίτερα κατά την ώρα του τοκετού, όπως: ενδοκρανιακή αιμορραγία, εγκεφαλική κάκωση, ανοξία νεογνού, επιπλοκές στη γέννα, ίκτερος κ.λ.π.) και
3. από μεταγεννητικούς παράγοντες οι οποίοι προκαλούνται από μικροτραυματισμούς του παιδιού στο κεφάλι, από διάφορους όγκους και φλεγμονές στον εγκέφαλο, από την κακή διατροφή η οποία επιφέρει επιβράδυνση στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών, από ασθένειες που προκαλούν υψηλό πυρετό, από μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα, επιληπτογενείς σπασμούς, επιληψίες κ.λ.π (Παντελιάδου, 2000, σελ.47).

Οι βιολογικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες προβληματίζουν για τη συμμετοχή τους στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ δεν υπάρχει σήμερα καμία αμφιβολία ότι οι νοητικές λειτουργίες σχετίζονται στενά με τη δραστηριότητα του εγκεφάλου (Μήτσιου, 2008, σελ.24).

Το παιδί με μια εγκεφαλική δυσλειτουργία δεν έχει να αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα, μέχρι τη στιγμή που αρχίζει το σχολείο, όπου για πρώτη φορά γίνονται φανερές οι γνωστικές του δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά πολύ συχνά αντιμετωπίζουν δευτερογενή συναισθηματικά προβλήματα, ξεκινώντας από τις ματαιώσεις που έχουν στο σχολείο (Παντελιάδου, 2000 σελ.39).

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών επίσης μπορεί να είναι και φυσικά αίτια όπως:

- α) η εξελικτική ανωριμότητα,
- β) φυσικές μειονεξίες, όπως οι αισθητηριακές διαταραχές μπορούν να επηρεάσουν τη γλωσσική εξέλιξη, τις αναγνωστικές δεξιότητες και να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά. Οι χρόνιες ασθένειες καθώς και οι σοβαρότερες φυσικές μειονεξίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη μάθηση.
- γ) Η διαιτητική ανεπάρκεια ή οι διαταραχές του ύπνου, επηρεάζουν αρνητικά τη μνήμη και την προσοχή (Μήτσιου, 2008, σελ.38).

2.2 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Σε πολλούς, ο όρος μαθησιακές δυσκολίες δημιουργεί σύγχυση διότι και τα παιδιά με τη νοητική καθυστέρηση (N.K.) παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η μαθησιακή δυσκολία όμως του παιδιού με N.K. είναι μια γενική δυσκολία μάθησης κι όχι μια δυσκολία σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Για παράδειγμα το παιδί μπορεί να παρουσιάζει καθυστέρηση δύο χρόνια σε όλους ή σχεδόν σε όλους τους τομείς της μάθησης κι όχι σε ένα συγκεκριμένο τομέα, όπως είναι η ανάγνωση ή η γραφή στην περίπτωση του δυσλεκτικού μαθητή (Στασινός, 2009, σελ.19).

Στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται παιδιά που εμφανίζονται συχνά τελείως φυσιολογικά ως προς το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, αλλά παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα σε επί μέρους τομείς. Για παράδειγμα υπάρχουν μαθητές που γνωρίζουν ανάγνωση, αλλά δυσκολεύονται πολύ να καταλάβουν το νόημα του αναγνωστικού κειμένου, να ακολουθήσουν προφορικές οδηγίες ή να αντιληφθούν όλα όσα λέει ο συνομιλητής τους.

Παράλληλα κάποια άλλα αργούν να μιλήσουν ενώ δεν έχουν χαμηλή νοημοσύνη ή βαρηκοΐα, άλλα αδυνατούν να αντιληφθούν ορισμένες οπτικές παραστάσεις παρ' ότι δεν έχουν προβλήματα όρασης και τέλος άλλα που δυσκολεύονται πολύ να μάθουν με τις συνηθισμένες διδακτικές μεθόδους, ενώ δεν έχουν νοητική υστέρηση (Παντελιάδου, 2000, σελ.47).

Σχηματίζεται έτσι μια ανομοιογενής ομάδα με ένα κύριο χαρακτηριστικό: Ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς, δηλαδή, ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους

ικανοτήτων, που σημαίνει ότι το παιδί έχει καλές ικανότητες σε ορισμένους τομείς και αδικαιολόγητα χαμηλές σε άλλους.

Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν πολλά χαρακτηριστικά συμπτώματα και μάλιστα σε τέτοιους συνδυασμούς ώστε να μην είναι εύκολο να σχηματίσουμε ομοιογενείς ομάδες (Στασινός, 2009, σελ.27).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι για τον όρο μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζεται μια σύγχυση καθώς δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες ταυτίζονται με τα προβλήματα ανάγνωσης ενώ σε αρκετές περιπτώσεις το αναγνωστικό πρόβλημα μπορεί να συνοδεύεται από διάφορες άλλες δυσκολίες όπως είναι οι δυσκολίες στην ορθογραφία, στη γραφή ή στην αριθμητική, καθώς και από αναπτυξιακά προβλήματα που περιλαμβάνουν διαταραχές αντιληπτικότητας, μνήμης, κινητικότητας κλπ.

Στα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται:

- Ø Η Φυσιολογική νοημοσύνη (ή υψηλότερη του φυσιολογικού).
- Ø Οι επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες (άρτια όραση και ακοή).
- Ø Η σχολική επίδοση σημαντικά κατώτερη από αυτή που δικαιολογεί: - το νοητικό τους επίπεδο, - η ηλικία τους, και - οι εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες.
- Ø Το ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς ή ασυμφωνία στην εξέλιξη των επί μέρους ικανοτήτων (Στασινός, 2009, σελ.29).

Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά υπάρχουν και ορισμένα άλλα τα οποία παρουσιάζονται σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η έλλειψη ικανότητας συγκέντρωσης και προσοχής και οι διαταραχές στη μνήμη. Αναλυτικότερα, το πρώτο χαρακτηριστικό σχετίζεται με την πραγματική ανικανότητα του παιδιού να συγκεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο έργο ή να ασχοληθεί με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα για παραπάνω από μερικά λεπτά (Kirk et al., 2011, σελ.69).

Σε αυτή την περίπτωση υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν μπορούν να ολοκληρώσουν την εργασία που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός όχι επειδή έχουν νοητική καθυστέρηση, αδιαφορούν για τα μαθήματα ή τεμπελιάζουν, αλλά επειδή αδυνατούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για τόσο χρόνο, όσο χρειάζεται για να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη εργασία. Όσο μικρότερος είναι ο χρόνος

συγκέντρωσης και προσοχής του παιδιού, τόσο σοβαρότερο αποδεικνύεται το πρόβλημά του (Στασινός, 2009, σελ.30).

Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό δύναται να οφείλεται:

- Ø στην αργή επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών με αποτέλεσμα να διασπάται η προσοχή τους,
- Ø στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το έργο που τους ζητεί ο εκπαιδευτικός να εκτελέσουν (έλλειψη κινήτρων),
- Ø στην έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και
- Ø στην παρορμητικότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει πολλά από αυτά τα παιδιά (Παντελιάδου, 2000, σελ.24).

Όσον αφορά τις διαταραχές μνήμης αποτελούν ένα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που επιδεινώνουν την ικανότητά τους να ακολουθούν οδηγίες, να θυμούνται τα σχήματα των γραμμάτων ή των αριθμών κλπ (Kirk et al., 2011, σελ.58).

Η μνήμη όπως γνωρίζουμε, αναφέρεται στην ανάπλαση λεκτικών ή μη λεκτικών εμπειριών ή με άλλα λόγια στην ικανότητα να αποθηκεύουμε και να ανακαλούμε αυτά που ακούμε. Τα προβλήματα μνήμης μπορεί να σχετίζονται με ένα ειδικό κανάλι (δυσκολίες οπτικής μνήμης ή ακουστικής μνήμης).

Υπάρχουν επίσης προβλήματα που σχετίζονται με την άμεση ή βραχυπρόθεσμη μνήμη, τη μακροπρόθεσμη μνήμη και τη μηχανική που δηλώνει επανάληψη χωρίς κατανόηση, καθώς και τη μνήμη ακουστικών ή οπτικών ακολουθιών. Η ικανότητα να θυμόμαστε τη σειρά των αντικειμένων, αναφέρεται στη μνήμη ακουστικών ακολουθιών. Το παιδί για παράδειγμα δυσκολεύεται να πει το αλφάβητο, τους μήνες με τη σωστή σειρά, να αριθμήσει ζυγούς αριθμούς κλπ (Παντελιάδου, 2000, σελ.46).

Επίσης, έχει βρεθεί πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως χαμηλή μνήμη σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν πτωχές στρατηγικές για να οργανώσουν και να αποθηκεύσουν τις πληροφορίες με τρόπο που να μπορούν να τις ανασύρουν όταν τις χρειαστούν (Πόρποδας, 2010, σελ.89).

Τέλος, στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται:

- Ø *Διαταραχές οπτικής αντίληψης:* Οι ικανότητες οπτικής αντίληψης είναι πολύ σημαντικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα οπτικής αντίληψης δυσκολεύονται να

κάνουν διακρίσεις μεταξύ γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, γεωμετρικών σχημάτων και εικόνων.

Ø *Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης:* Τα μαθησιακά προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα είναι η πιο συνηθισμένη αιτία παραπομπής του παιδιού στη διαγνωστική ομάδα του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου ή του ΚΕΔΔΥ. Τα προβλήματα αυτά συχνά επιμένουν να εμφανίζονται στην εφηβεία, ακόμα και στην ενηλικίωση, παρά την βελτίωση που μπορεί να σημειωθεί κατά την περίοδο της στοιχειώδους εκπαίδευσης του μαθητή. Οι δυσκολίες αυτές περιλαμβάνουν κυρίως προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2010, σελ.49).

2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί την πιο καθοριστική φάση στη διαδικασία προσδιορισμού, διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «...η σωστή, αναλυτική και έγκαιρη εκτίμηση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα στην προσπάθεια για την αναγνώριση, διάγνωση και εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιου είδους αδυναμίες. Πρόκειται για έναν τομέα που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφορές ως προς τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Για το λόγο αυτό σε άλλες χώρες έχουν γίνει προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση κανόνων αναφορικά με τα μέσα, τις μεθόδους και τη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» (Πόρποδας, 2003, σελ.26).

«Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις» (Πόρποδας, 2003, σελ.27).

«Επειδή στα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα στηριχθούν οι αποφάσεις που, ως ένα βαθμό, θα επηρεάσουν τη ζωή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, εξυπακούεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντικειμενική και αδιάβλητη, ώστε να εξασφαλίζονται έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση εκείνο που

δεν πρέπει να ξεχνιέται είναι ο σεβασμός της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού και ότι η οποιαδήποτε αξιολόγηση που γίνεται κάθε φορά καταγράφει αντιλήψεις, ανάγκες και ικανότητες των παιδιών της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής» (Πόρποδας, 2003, σελ 27).

Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους σχολικούς ψυχολόγους και ειδικά εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, μέσω τυπικών ή άτυπων τεστ, συνεντεύξεων, βιογραφικών και μεθόδων εκτίμησης μέσα στη σχολική αίθουσα. Τα τυπικά μέσα αξιολόγησης είναι τα σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων.

Σ' αυτά, η επίδοση του κάθε μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση όλων των μαθητών (και, επομένως, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες), καθώς παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκρισή τους με τους συνομηλίκους τους.

Κατά την εφαρμογή τους, οι αξιολογητές πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι τα παιδιά που αξιολογούνται συγκρίνονται με μια ομάδα παιδιών που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνικότητα και, ίσως, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (Πόρποδας, 2003, σελ.43).

Το μειονέκτημά τους είναι ότι πολλές φορές δε λάμβαναν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων.

Πάνω σε αυτή τη βάση τα τεστ αξιολόγησης τροποποιήθηκαν με βάση τα εξής:

α) Τα τεστ που χρησιμοποιούν να έχουν λάβει υπόψη τους το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, που ίσως ευθύνεται για τη μειωμένη επίδοσή τους.

β) να χρησιμοποιούν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες.

γ) να προτιμούν τη χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τα τυπικά τεστ. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία στην επιτυχή αξιολόγηση έχει η στάση και οι απόψεις του αξιολογητή για τα παιδιά που αξιολογεί. Ο ίδιος πρέπει να κατανοεί τις συνήθειές τους και τον τρόπο σκέψης τους και, φυσικά, να μην έχει προκαταλήψεις τόσο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης όσο και κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων (Πόρποδας, 2003 σελ.48).

Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Μερικά από τα πλεονεκτήματά τους είναι ότι:

α) μπορούν να συνταχθούν εύκολα από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.

β) μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους.

γ) μπορούν να γίνονται συχνά.

δ) κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο.

Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν τη σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους (Πόρποδας, 2003, σελ.49).

2.4 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών συναντάται πολύ συχνά όρος πρώιμη παρέμβαση ο οποίος ορίζεται ως: οι μορφές παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων εξάσκησης και εκπαίδευσης καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν στην καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά τον εντοπισμό του προβλήματος των παιδιών. Η πρώιμη παρέμβαση ασχολείται με παιδιά βρεφικής ή νηπιακής ηλικίας (πριν αρχίσει η υποχρεωτική εκπαίδευση) με εμφανείς αναπηρίες ή που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για αναπτυξιακές διαταραχές και απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, στους γονείς, καθώς και σε ολόκληρη την οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον (Στασινός, 2009, σελ.52).

Το θέμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ίσως την πιο σημαντική διάσταση του όλου προβλήματος και τον τελικό στόχο όλων των προσπαθειών. Όμως η διαφοροποίηση της αιτιολογίας, των χαρακτηριστικών και του βαθμού έντασης των μαθησιακών δυσκολιών δημιουργούν προβλήματα, τόσο στη διάγνωση όσο και στην αντιμετώπιση τους (Kirk et al., 2011 σελ.115).

Επιπλέον είναι φυσικό οι γονείς να έχουν μία μάλλον ιδεατή αντίληψη για το παιδί τους και είναι δύσκολο να παραδεχθούν τις μαθησιακές του δυσκολίες. Πολλές φορές μάλιστα καταφεύγουν σε μηχανισμούς άμυνας, όπως είναι η άρνηση της πραγματικότητας και η διατήρηση μη ρεαλιστικών προσδοκιών από τα παιδιά. Συνεπώς, είναι αναγκαία η άμεση ενημέρωσή τους και η ουσιαστική υποστήριξη από το σχολείο και τους δασκάλους των παιδιών τους. Όλες οι παρεμβάσεις, λοιπόν, στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών δεν πρέπει να περιορίζονται στο σχολικό

χώρο, αλλά θα πρέπει να επεκτείνονται και στο χώρο της οικογένειας (Lerner et al., 2009, σελ.57).

Ο ειδικός ο οποίος θα αναλάβει την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί θα πρέπει να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο πρόγραμμα το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο και εξατομικευμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται διδακτικό υλικό το οποίο βασίζεται πολυαισθητηριακή μέθοδο. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι αισθήσεις (όραση, ακοή, αφή) καθώς βοηθούν το παιδί στη συμμετοχή της μαθησιακής διδασκαλίας και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση των πληροφοριών.

Επίσης, το διδακτικό υλικό είναι αυστηρά δομημένο και χαρακτηρίζεται από σταδιακή διαβάθμιση. Συνήθως η κάθε διδακτική ενότητα ξεκινά από ένα επίπεδο πιο κάτω από εκείνο που βρίσκεται το παιδί, προκειμένου να του προσφέρει ενθάρρυνση για να συνεχίσει στην επόμενη ενότητα (Στασινός, 2009, σελ.49).

Η διαδικασία θα πρέπει να αποτελέσει για το παιδί μια ευχάριστη διαδικασία από την οποία θα αντλεί ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την αποκατάσταση των μαθησιακών διδασκαλιών, αλλά και τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού σε υψηλά επίπεδα. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι, αν οι μαθησιακές δυσκολίες δε διαγνωστούν και δε θεραπευτούν έγκαιρα, σε απώλεια ηθικού, χαμηλή αυτοπεποίθηση, διαταραχές στις κοινωνικές δεξιότητες, ακόμα και σε εγκατάλειψη του σχολείου. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να βρίσκεται σε στενή συνεργασία με τους γονείς του και με το σχολείο, προκειμένου το παιδί να ωφεληθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από το θεραπευτικό πρόγραμμα (Lerner et al., 2009, σελ.58).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ

3.1 ΑΙΤΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΛΟΓΟΥ

Οι διαταραχές μπορεί να οφείλονται σε λειτουργικά ή οργανικά αίτια εγγενούς ή επίκτητης προέλευσης. Τα αίτια χωρίζονται σε 3 κατηγορίες.

Οργανικά αίτια

Σε αυτά ανήκουν παραμορφώσεις και βλάβες του γλωσσικού οργάνου (πηγούνι, γλώσσα, μύτη). Ελαττώματα στην ακοή ή στην όραση αποτελούν συχνή αιτία διαταραχών του λόγου. Μπορεί να δημιουργήσουν ολική καθυστέρηση στην εξέλιξη της γλώσσας. Παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν να προφέρουν τους φθόγγους ή να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα.

Ιδιοσυγκρασιακά αίτια

Μορφές διαταραχών του λόγου συνδέονται με κληρονομικούς παράγοντες. Σε ιδιοσυγκρασιακά αίτια οφείλεται η καθυστέρηση της αισθησιοκινητικής ωρίμανσης και η προδιάθεση για διαταραχές του λόγου.

Ψυχολογικά και κοινωνικά αίτια

Το χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, ο μεγάλος αριθμός παιδιών, οι δυσμενείς οικονομικές συνθήκες, η έλλειψη κινήτρων, ενδιαφέροντος και ευκαιριών για διάβασμα ασκούν ανασταλτική επίδραση στην εξέλιξη του γλωσσικού οργάνου. Επίσης διαταραχές στο λόγο συναντούμε εξαιτίας συναισθηματικών ή ψυχογενών αιτιών, κακών γλωσσικών προτύπων, υπερπροστασίας, αυστηρότητας των γονέων, υπερβολικών απαιτήσεων, ιδρυματισμού, παλινδρόμησης, άγχους κ.λπ.

(http://eparanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html)

3.2 ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΛΟΓΟΥ

3.2.1 ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΛΟΓΟΥ

Μια από τις μορφές διαταραχών λόγου που παρουσιάζονται είναι η καθυστέρηση λόγου στην οποία το παιδί παρουσιάζει μια γενική καθυστέρηση αντίληψης - επεξεργασίας - έκφρασης λόγου, που συχνά συνοδεύεται και με άλλες

νευροψυχολογικές διαταραχές. Οι εκδηλώσεις από το λόγο και άλλες λειτουργίες μπορεί να είναι ελαφρές ή βαριές (όπως π.χ. σε ένα καθυστερημένο παιδί).

Σε αυτή τη μορφή τα παιδιά αργούν να πουν μαμά - μπαμπά, αργούν να μάθουν λέξεις, αργούν να κάνουν προτάσεις, το χρησιμοποιούμενο συντακτικό και γραμματική μένουν πίσω για την ηλικία και συχνά η ομιλία δεν είναι ευκρινής. Υπάρχουν διάφορες βαρύτητες της καθυστέρησης του λόγου. Οι ελαφρές μορφές ανακαλύπτονται εύκολα αν χρησιμοποιηθεί τεστ εκτίμησης λόγου, αλλά δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές κατά την έναρξη του δημοτικού. Όταν όμως το παιδί προχωρήσει σε μεγαλύτερες τάξεις, βρίσκεται σε δυσχερέστατη θέση. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να ανιχνεύονται με ειδικά τεστ έγκαιρα (και προληπτικά) διαταραχές του λόγου.

http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html

Στις ελαφρές μορφές, ο πεπειραμένος δάσκαλος μπορεί ν' αντιληφθεί διάφορες μικροδιαταραχές, όπως ελαφρά δυσαρθρία όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, πτωχό λεξιλόγιο, πτωχές και βραχείες προτάσεις. Αργότερα, όταν αρχίζει το διάβασμα και το γράψιμο, παρατηρούνται έντονες διαταραχές. Όταν οι διαταραχές της καθυστέρησης του λόγου είναι πιο έντονες, τότε αυτές γίνονται αντιληπτές εύκολα. Η δυσαρθρία, το πτωχό λεξιλόγιο, οι ατελείς λέξεις, οι λάθος λέξεις, οι κακές προτάσεις παρουσιάζουν άλλοτε άλλη βαρύτητα και μπορεί να υπάρχει μια τέτοια διαταραχή, ώστε η επικοινωνία να είναι αδύνατη. Αν δεν συνυπάρχει καθυστέρηση, το παιδί μπορεί να καταλαβαίνει καλά, αλλά επειδή δεν μπορεί να μιλήσει επαρκώς, βοηθιέται με νοήματα. Στην προσχολική ηλικία, ένα παιδί με τέτοια διαταραχή μπορεί να τραβά τη μητέρα του από τη ρόμπα και να τη φέρνει σε ένα μέρος, δείχνοντάς της αυτό που θέλει, π.χ. νερό, ένα παιχνίδι κ.λπ. Αν η διαταραχή του λόγου δυσκολεύει πολύ το παιδί στην έκφρασή του, αυτό του δημιουργεί εκνευρισμό και επιθετικότητα. .

http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html

Παιδιά που έχουν έντονη καθυστέρηση λόγου φαίνονται νωρίς και οι γονείς τα πηγαίνουν έγκαιρα για εξετάσεις και θεραπεία που δυστυχώς συχνά είναι ανεπαρκής από έλλειψη ειδικών. Τα παιδιά που παρουσιάζουν καθυστέρηση λόγου ελαφριάς μορφής τις περισσότερες φορές δεν δίνεται σημασία με αποτέλεσμα να μην είναι αναγνωρίσιμες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα στην μετέπειτα σχολική τους εξέλιξη να δυσκολεύονται στη γραφή και την ανάγνωση και συχνά να μένουν αγράμματα. Παράλληλα οι γονείς τις περισσότερες φορές ενώ αναγνωρίζουν ότι το παιδί μπορεί να έχει κάποια καθυστέρηση στο λόγο δεν το παραδέχονται με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπίζεται το πρόβλημα και να παρουσιάζονται δυσκολίες μετέπειτα.

Η καθυστέρηση στο λόγο μελετάται όσον αφορά τα ειδικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει, σε συσχέτιση με το υπόστρωμα, δηλαδή τον εγκέφαλο. Βασικό ρόλο παίζει και ο ψυχισμός. Όσο περισσότεροι παράγοντες παίζουν ρόλο ή προστεθούν σε τυχόν καθυστέρηση του λόγου, τόσο πολύπλοκο γίνεται το πρόβλημα λόγω διαταραχής και άλλων λειτουργιών και έτσι αυξάνεται η δυσλειτουργία της σφαίρας του λόγου. Μπορεί να υπάρχει κάποια διαταραχή του λόγου που να μην είναι σοβαρή, αλλά να συνυπάρχει μια κινητική διαταραχή που επηρεάζει την άρθρωση, την κινητικότητα του χεριού, δηλαδή το γράψιμο. .
(http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html)

Η καλή επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον και ιδίως με τη μητέρα στα πρώτα στάδια ζωής είναι απαραίτητα για τη φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου. Διάφορα προβλήματα, μετέπειτα μπορεί να προκαλέσουν έντονα προβλήματα στη συμπεριφορά του παιδιού καθώς και τραυλισμό (τραυλισμός, κεκεδισμός), αρνητισμό (μερική ή πλήρη άρνηση στην ομιλία - mutismus) ή και άλλα έντονα προβλήματα στο λόγο, επειδή η εκπαίδευση των παιδιών αυτών είναι ανεπαρκής.

Να σημειωθεί ότι σε μικρές ηλικίες παρατηρείται «φυσιολογικός» τραυλισμός όταν οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος γίνονται μεγαλύτερες και το παιδί προσπαθεί ν' αντεπεξέλθει αλλά δυσκολεύεται. Επίσης αναφέρουμε, ότι έντονες διαταραχές στο λόγο παρατηρούνται και σε παιδικές ψυχώσεις, σπάνια νοσήματα του νευρικού συστήματος, π.χ. τρέμουλο στην ομιλία και στα χέρια, στο γράψιμο, ή σε βλάβες της παρεγκεφαλίδας.

(http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html)

3.2.2 ΤΡΑΥΛΙΣΜΟΣ

Ο τραυλισμός συγκαταλέγεται στις νευρωτικές διαταραχές του λόγου και της ομιλίας. Θεωρείται διαταραχή της ροής του λόγου και εκδηλώνεται με ασυντόνιστες κινήσεις του μυϊκού λόγου και εκδηλώνεται με ασυντόνιστες κινήσεις του μυϊκού συστήματος της αναπνοής, της φωνής και της άρθρωσης. Η διαταραχή συμβαίνει στην αρχή ή στο μέσο του λόγου είτε με επαναλήψεις μεμονωμένων φθόγγων, συλλαβών, λέξεων π.χ. χα χα-χαρούμενος είτε με ένα επίμονο κόμπιασμα σε ένα φθόγγο π.χ. χ...αρούμενος

Αν καμιά φορά το παιδί επαναλαμβάνει το πρώτο γράμμα (σ-σ-σ-σήκω) την πρώτη συλλαβή (θε-θε-θε-θέλω) ή ολόκληρη τη λέξη (όταν-όταν-όταν), δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τραυλίζει. Οι επαναλήψεις, οι παύσεις και η γενική σύγχυση στη

«σκέψη και ομιλία», σε πολλές περιπτώσεις είναι φυσιολογικές αντιδράσεις. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά έχουν πολλές εμπειρίες για τις οποίες θέλουν να μιλήσουν χωρίς όμως να μπορούν πάντα να χρησιμοποιήσουν πολλές λέξεις ταυτόχρονα, προκειμένου να εκφραστούν άνετα. Είναι λοιπόν πιθανόν, ορισμένα συμπτώματα του τραυλισμού να παρουσιάζονται σε κάποιο παιδί χωρίς ωστόσο να υπάρχει πραγματικό πρόβλημα.

Χαρακτηρίζεται σαν γλωσσική νεύρωση ή ακόμα σαν ψυχοσωματικής αιτιολογίας διαταραχή, αφού σ' αυτή συμμετέχουν και άλλοι παράγοντες.

Η νευρωτική εκδήλωση του τραυλισμού αντιδιαστέλλεται από εκείνη που η αιτιολογία της συνίσταται σε παθολογικά-οργανικά αίτια. Έτσι πολλοί επιστήμονες του χώρου ποικίλων επιστημονικών κατευθύνσεων ορίζουν τον τραυλισμό κάτω από το πρίσμα της επιστήμης τους π.χ. Ιατρική, Κοινωνιολογία, Γλωσσολογία, Παθολογολογία, Λογοπαιδαγωγική και Λογοπεδική.

Ο τραυλισμός χαρακτηρίζεται ως σύνδρομο (ιατρική θεώρηση) ή ως φαινόμενο (ψυχοπαιδαγωγική ψυχοκοινωνιολογική θεώρηση). Το φαινόμενο του τραυλισμού έχει εντοπιστεί από την αρχαιότητα, ο ρήτορας Δημοσθένης αποτελεί την πρώτη προσπάθεια ανθρώπου με το φαινόμενο του τραυλισμού με τα δικά του μέσα και μέτρα προσπάθησε να βελτιώσει το πρόβλημα της ροής της ομιλίας του.

Παρά το γεγονός ότι διαφορετικά άτομα μπορεί να τραυλίζουν με διαφορετικό τρόπο και διαφορετική συχνότητα, οι γονείς ή άλλα οικεία πρόσωπα του ατόμου που τραυλίζει συνήθως δεν έχουν καμία δυσκολία να αναγνωρίσουν το είδος της δυσκολίας του. Φυσικά, σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς μπορεί να μη χρησιμοποιούν για την περιγραφή της δυσκολίας του παιδιού τον όρο του «τραυλισμού» αλλά είναι συνήθως σαφείς στις διαπιστώσεις τους. Οι γονείς ή τα ίδια τα παιδιά, όταν αναφέρονται στον τραυλισμό, συνήθως τον περιγράφουν ως κόλλημα. (http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html)

Ο τραυλισμός εκδηλώνεται συνήθως για πρώτη φορά κατά την προσχολική ηλικία. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μάλιστα η τάση της εμφάνισης του τραυλισμού σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο τραυλισμός εμφανίζεται στις ηλικίες μεταξύ 18 μηνών και 12 ετών με σημαντικά μεγαλύτερες πιθανότητες εμφάνισης στις ηλικίες μεταξύ δύο και πέντε ετών.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι ο τραυλισμός εμφανίζεται συνήθως κατά την περίοδο όπου η γλωσσική ανάπτυξη εξελίσσεται με γρήγορο ρυθμό. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η έναρξη του τραυλισμού δεν συνδέεται με κάποιο

συγκεκριμένο ψυχολογικό ή οργανικό τραύμα. Η εδραίωση της διαταραχής αυτής είναι συνήθως σταδιακή, ενώ συχνά υπάρχουν περίοδοι όπου η ροή του λόγου είναι καλή (http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html).

3.2.3 ΔΥΣΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο δυσγραμματισμός αναφέρεται σε διαταραχή του λόγου που σχετίζεται πολύ με το συντακτικό-μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας. Είναι η διαταραχή στην ικανότητα σχηματισμού προτάσεων, στον προφορικό και το γραπτό λόγο που να είναι σωστές από γραμματικής και συντακτικής άποψης. Δηλ. σωστή τοποθέτηση των λέξεων, σωστή σύνταξη της πρότασης και σωστή κλίση των κλιτών λέξεων.

Το παιδί με τη διαταραχή αυτή έχει δυσκολία να εκφράσει τις σκέψεις του με το πρότυπο των κανόνων της γραμματικής / και συντακτικής δομής της μητρικής του γλώσσας. Ο δυσγραμματισμός μπορεί να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές λόγου, π.χ. με δυσλαλία ή με γενικότερη καθυστέρηση.

Ο δυσγραμματισμός διαφοροποιείται από τη δυσσυνταξία. Η διαφορά τους βρίσκεται στο ότι ο δυσγραμματισμός σημαίνει ανικανότητα του ατόμου να εκφράσει τις σκέψεις του με τη σωστή χρήση ουσιαστικών στη σωστή πτώση και ρήματα στο σωστό πρόσωπο ή χρόνο σύμφωνα με τους κανόνες της μητρικής του γλώσσας.

Η δυσσυνταξία από την άλλη, δηλώνει ότι οι λέξεις δεν τοποθετούνται με τη σωστή τους ακολουθία στο λόγο (συντακτική ανακολουθία). Ο όρος δυσγραμματισμός κάτω από το πρίσμα της σύγχρονης γλωσσολογίας δηλώνει διαταραχή σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας, αφού στην έννοια γραμματική συμπεριλαμβάνονται οι γραμματικοί και οι συντακτικοί κανόνες μιας γλώσσας.

Γι' αυτή τη διαταραχή συναντούμε στη βιβλιογραφία και τους όρους: Αγραμματισμός και Παραγραμματισμός.

Όταν τα φαινόμενα του δυσγραμματισμού παρατηρούνται μέχρι το τέταρτο έτος της ηλικίας, στην περίοδο δηλαδή όπου ο λόγος του παιδιού δεν είναι ακόμα πλήρως διαμορφωμένος αλλά βρίσκεται σε εξέλιξη, τότε μπορούμε να μιλάμε για φυσιολογικό δυσγραμματισμό. Όταν, όμως, υπάρχει μια καθυστερημένη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, τότε ο δυσγραμματισμός εξακολουθεί να υπάρχει και μετά το 4ο έτος και πολλές φορές συνυπάρχει με τη δυσλαλία.

(http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html)

3.2.4 ΔΥΣΑΡΘΡΙΑ

Μια από τις πιο σοβαρές μορφές διαταραχών λόγου που οφείλεται στη βλάβη των κινητικών εγκεφαλικών νεύρων με αποτέλεσμα να έχουμε παραλύσεις ή βλάβες στο συντονισμό των μελών των οργάνων, που σχετίζονται με την ομιλία είναι η δυσαρθρία. Στη συγκεκριμένη μορφή παρατηρείται ατελέστατη άρθρωση, ακατανόητη ομιλία, τρεμάμενη φωνή χωρίς ρυθμό, χρόνο και μελωδία.

Στα είδη της δυσαρθρίας περιλαμβάνονται :

- Υπνώδης Δυσαρθρία η οποία οφείλεται σε βλάβες των εγκεφαλικών νεύρων που καθοδηγούν τη γλώσσα, τον φάρυγγα και τον λάρυγγα. Η ομιλία είναι υποτονική και μονότονη, έχει έντονη ρινική χροιά, τα σύμφωνα δεν σχηματίζονται με ακρίβεια, οι προτάσεις είναι σύντομες και ο τόνος της φωνής φθίνει σταδιακά. Υπνώδη Δυσαρθρία παρουσιάζουν όλα τα άτομα που υποφέρουν από μυασθένεια.
- Σπαστική Δυσαρθρία η οποία είναι το αποτέλεσμα σπαστικής ημιπληγίας. Το πρόσωπο είναι ανέκφραστο τρέχουν συνεχώς σάλια, οι κινήσεις των χειλέων και της γλώσσας είναι επιβραδυνόμενες και περιορισμένης έκτασης. Η φωνή είναι αδύνατη, ρινική και ασθενική. Τα σύμφωνα σχηματίζονται όχι με ακρίβεια, είναι μονότονα, βραχνά, ακούγονται σαν να έρχονται από μακριά και εμφανίζουν διαλείψεις. Ο ρυθμός της ομιλίας είναι βραδύς.
- Αταξική Δυσαρθρία η οποία οφείλεται σε βλάβες του μικρού εγκεφάλου και χαρακτηρίζεται από ανακρίβεια στην προφορά των συμφώνων, από επιμηκυνόμενα φωνήεντα, από μεγάλες παύσεις ομιλίας, από υψηλούς τόνους και ένταση, από επιβραδυνόμενο ρυθμό ομιλίας.
- Υποκινητική Δυσαρθρία η οποία οφείλεται σε ανωμαλίες του εξωπυραμιδικού συστήματος. Έχουμε αποκλείσεις στον τόνο της ομιλίας, η φωνή είναι ασθενής, τα σύμφωνα δεν είναι ευκρινή, η φωνή τρέμει και εμφανίζει συχνά διακοπές.
- Υπερκινητική Δυσαρθρία στην οποία περιλαμβάνονται δυο τύποι η ταχεία και η βραδεία υπερκινητική δυσαρθρία. Στην ταχεία Υπερκινητική Δυσαρθρία κατά τον σχηματισμό των φωνηέντων παρατηρούνται tics και ελαττωμένη άρθρωση ενώ στη βραδεία μορφή υπερκινητικής Δυσαρθρίας τα σύμφωνα προφέρονται χωρίς συμμετρία, τα φωνήεντα άγρια, η άρθρωση παρουσιάζει

ακανόνιστες διακοπές, οι τόνοι της φωνής κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, τα φωνήεντα επιμηκύνονται, η φωνή διακόπτεται ξαφνικά.

- Μεικτή Δυσαρθρία η οποία οφείλεται σε δυσλειτουργία ή βλάβες πολλών συγχρόνως εγκεφαλικών κινητικών συστημάτων

(http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html).

3.2.5 ΔΥΣΛΑΛΙΑ

Η συγκεκριμένη μορφή διαταραχών λόγου αποτελεί εκείνη κατά την οποία, ένα ή περισσότερα φωνήματα ή συνδυασμοί φωνημάτων της γλώσσας ενός ατόμου, δεν μπορούν να σχηματιστούν σωστά λόγω λειτουργικής διαταραχής και όχι παθολογικής, και είτε αντικαθίστανται από άλλο φώνημα ή είτε απουσιάζουν από τον λόγο του.

Η Δυσλαλία διαχωρίζεται σε φωνητική όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα να προφερθούν σωστά τα φωνήματα και παραλείπονται πχ (σήμεα αντί σήμερα) και σε φωνηματική όταν υπάρχει δυσκολία στην αναγνώριση της ηχητικής χροιάς των φθόγγων πχ φάτα αντί γάτα και νελό αντί νερό)

Οι φωνητικές διαταραχές παρουσιάζονται όταν το πρόβλημα της δυσλαλίας εντοπίζεται καθαρά στη αδυναμία σχηματισμού του φωνήματος, λόγω ανωριμότητας, κακοσχηματισμού ή τραυματισμού των αρθρωτικών οργάνων, λόγω ελλιπούς γλωσσικού ερεθίσματος από το οικογενειακό περιβάλλον, λόγω κληρονομικότητας ή λόγω προβλήματος της ακοής.

Οι φωνολογικές διαταραχές, παρουσιάζονται όταν το άτομο είναι σε θέση να σχηματίσει ένα παρόμοιο ακουστικά φώνημα, και δεν μπορεί να αντιληφθεί τις μικρές εκείνες διαφορές του ενός από το άλλο φώνημα, που παρουσιάζει κάποια κοινά χαρακτηριστικά (http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

4.1. ΑΡΧΕΣ

Οι βασικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι παρακάτω:

1. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι μέρος του όλου προγράμματος της εκάστοτε κυβέρνησης, απορρέει από τη μελέτη της ελληνικής πραγματικότητας (οικονομικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής, πολιτισμικής) και αποβλέπει στην υλική και πνευματική προαγωγή του ελληνικού λαού. Και, όταν μιλάμε για ελληνική πραγματικότητα για τη διαμόρφωση ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής, εννοούμε:
 - τις οικονομικές εξελίξεις και τις αναδιαρθρώσεις που επηρεάζουν και τα προγράμματα εκπαίδευσης,
 - τη διάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας και τα προβλήματα που απορρέουν (εισροή οικονομικών μεταναστών την τελευταία δεκαετία) από αυτή και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία,
 - την κατάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης και τα προβλήματα που ανακύπτουν από αυτή (π.χ.: η ανεπάρκεια σχολικής στέγης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανάγκη για αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων) (Βώρος, 1986, σελ.63).
2. Οι προσδοκίες της ελληνικής εκπαίδευσης και ειδικά των νέων που δικαιούνται να διεκδικούν.
3. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση όλων των μαθητών γηγενών και αλλοδαπών.
4. Η διατήρηση και ενίσχυση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του Πολιτισμού είναι μέλημα όλης της Πολιτείας και ειδικά της οργανωμένης εκπαίδευσης.
5. Η προσφορά παιδείας βασίζεται στην παιδαγωγική αγάπη και την επιστήμη και νοείται απαλλαγμένη από οποιοδήποτε δογματισμό, που άμεσα ή έμμεσα θίγει την ελευθερία της συνείδησης (Βώρος, 1986, σελ.64).

Τα ζητήματα πολιτικής και πρακτικής της ελληνικής εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού καθώς και της ερευνητικής προσέγγισής τους έχουν να κάνουν με το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως κυρίως αποκαλύπτεται μέσα από τις εξετάσεις, για παιδιά με διαφορετική κοινωνική προέλευση και για τα δύο (2) φύλα

και τον τρόπο ορισμού της σχολικής γνώσης και των εκπαιδευτικών που τη διδάσκουν στο σχολείο

(<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/milesi.htm>).

4.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ

Στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής πρωταρχικό ρόλο καλείται και μπορεί να διαδραματίσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή, διαμεσολαβητή, διευκολυντή και συνεργάτη. Οι μαθητές/ήτριες χρειάζεται να αναπτύξουν ταυτόχρονα αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα, και περιβαλλοντική συνείδηση. Έτσι, πρόθεση είναι ο κάθε μαθητής να λειτουργεί μέσα στο σχολείο σε μια σειρά από ρόλους: του μαθητή «διανοούμενου», του μαθητή «επιστήμονα», του «γλωσσομαθή», του μαθητή που μαθαίνει να μαθαίνει, του μαθητή συνειδητού πολίτη της Ελλάδας και του κόσμου. Ο κάθε εκπαιδευτικός επομένως οφείλει με αίσθημα ευθύνης να φροντίζει για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Για το σκοπό αυτό πρέπει να εμπλέκεται διαρκώς σε διαδικασίες επιμόρφωσης, αυτομόρφωσης και δια βίου μάθησης (Μακρυγιάννης, 2012, σελ.89).

Ειδικότερα, οφείλει να είναι καταρτισμένος στο γνωστικό αντικείμενο του, να παρακολουθεί τις τρέχουσες διεθνείς εξελίξεις, την εξάπλωση της πληροφορικής και να ανακαλύπτει νέες πηγές μάθησης, ερεθίσματα, εποπτικά μέσα, και διδακτικές όπως η καθοδηγούμενη ανακάλυψη και οι προσομοιώσεις (Δημητρίου 1993, σελ.96).

Η ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση αποτελεί μια σημαντική αλλαγή στο συντακτικό της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι κεντρικό ρόλο αναμένεται να παίξουν οι online κοινότητες σε συνδυασμό με κοινότητες πρακτικής, τουλάχιστον όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς (Dagdilelis, 2006, σελ.63).

Εν συνεχεία, τη στιγμή που ο δάσκαλος έχει έναν καθαρά συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο σύμφωνα με τις αρχές των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, οφείλει να ασκεί ηγεσία με άξονα τη δίκαιη και ίση μεταχείριση των μαθητών/τριών και να παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Οι νέες παιδαγωγικές θέλουν να παιδιά να δημιουργούν τις γνώσεις μέσα από βιωματικές διαδικασίες και όχι παθητικές αναπαραγωγές της.

Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι καινοτόμος, ευρηματικός και ενθουσιώδης. Επιδιώκει διαφοροποιημένη ή και εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου χρειάζεται και όσο είναι δυνατόν, ιδίως όταν απευθύνεται σε μαθητές/τριες με ειδικές φυσικές, συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες (Τεντζέρης, 2012, σελ.69).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει τη βάση της στις θεωρίες της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism) και της αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθητές συνεργάζονται, συμμετέχουν ενεργά, ενσωματώνονται στην ομάδα, εθίζονται στο διάλογο και τη δημοκρατία, χειραφετούνται, αποκτούν κριτική ικανότητα και σκέψη, αποδέχονται

http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/lampaki_oly.pdf.

Η σύγχρονη σχολική τάξη του 21ου αιώνα δεν έχει πια στενά χωροταξικά όρια και χαρακτηριστικά, καθώς είναι ένας χώρος που περιλαμβάνει διαφοροποιημένες μαθησιακές ομάδες που μαθαίνουν παντού, στο σπίτι, στην κοινωνία και στο σχολείο. Είναι ο χώρος που συστηματοποιεί και εξελίσσει τη γνώση που έχουν οι μαθητές και παράλληλα δημιουργεί και διαχειρίζεται τη νέα γνώση που παράγεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπικοινωνία των συμμετεχόντων σε κοινότητες μάθησης (Αρβανίτη, 2009, σελ.73).

Κομβικός επομένως είναι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, στο να καθοδηγεί τα παιδιά «πώς να μαθαίνουν», να βοηθάει στη σύνθεση κι ανάλυση της γνώσης, να διευρύνει την κριτική τους σκέψη και την παραγωγική τους ικανότητα. Γενικότερα επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων οι οποίες συνδέονται με την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων (Φιλιππάκη, 2012, σελ.58).

Επιπρόσθετα, ο αληθινός δάσκαλος διδάσκει χρήσιμη και ωφέλιμη γνώση που μπορεί να αξιοποιηθεί διαχρονικά, όσο το επιτρέπουν τα επίσημα ή κρυφά αναλυτικά προγράμματα. Ταυτόχρονα, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, καθώς και τις διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις τους. Στον μικρόκοσμο του σχολείου, που δεν είναι τίποτα άλλο από την αντανάκλαση μιας κοινωνίας που δυστυχώς ακόμη θεωρεί το ξένο μεμπτό και εχθρικό, ο εκπαιδευτικός του σύγχρονου σχολείου έχει χρέος να δημιουργεί ασφαλείς συνθήκες μάθησης για όλα τα παιδιά, γηγενή ή παιδιά οικονομικών μεταναστών, ή παιδιά που βίωσαν σε τρυφερή ηλικία τη φτώχεια, το ρατσισμό, τον πόλεμο, την ωμή βία. Ο εκπαιδευτικός εργάζεται προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων (Carlisle, Jackson & George, 2006, σελ.96).

Πολλές φορές χρειάζεται να έρθει σε αντίθεση ή ακόμη και σε ρήξη με άτυπους αλλά ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες που περιορίζουν τις ευκαιρίες αλλά και τις επιλογές των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα κάθε παιδιού και στο ιδιαίτερο περιβάλλον του, οδηγεί σε ασφαλές κλίμα της τάξης. Οι μικροί ή μεγαλύτεροι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τον άλλο ως φίλο και συνεργάτη. Η μόνη ελπίδα για μία πιο δίκαιη κοινωνία είναι η παιδεία. Η εποχή μας απογειώθηκε τεχνολογικά αλλά λησμόνησε τα ανθρωπιστικά ιδεώδη (Μακρυγιάννης, 2012, σελ.102).

Ο σύγχρονος δάσκαλος λοιπόν οφείλει να είναι πρώτα από όλα άνθρωπος, να διδάσκει με το παράδειγμά του ήθος. Αναλαμβάνει ένα νέο ρόλο, αυτόν του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα αναδείξει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης (Μακρυγιάννης, 2012, σελ.102).

Επομένως θα πρέπει να εστιάζει άμεσα ή έμμεσα, ανάλογα με το σκοπό του μαθήματός του και τους επιμέρους στόχους κάθε φορά, σε κοινωνικές δεξιότητες και αξίες: αλληλοσεβασμό, κατανόηση, άρση των στερεότυπων και αποδοχή της διαφορετικότητας. Στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές ενυπάρχουν σε θεωρίες αλλά και σε καθημερινές πρακτικές που πολλοί εκπαιδευτικοί βιώνουν κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής τους και αναπαράγουν στη συνέχεια κατά στη σχολική τους πράξη νομιμοποιώντας και διαιώνοντας μια άνιση μεταχείριση των μαθητών τους (Κουμουνδούρος, 2012, σελ.46).

Η ενσυναίσθηση και το προσωπικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή είναι τα εφόδια του σύγχρονου «δάσκαλου», ώστε να πετύχει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει όχι μόνο στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή, αλλά και στην χρησιμοποίηση των εσωτερικών δυνατοτήτων που έχει κάθε παιδί, αποσκοπώντας στην αυτοπραγμάτωση του. Έτσι μόνον θα είναι δυνατή για όλους τους μαθητές/ήτριες η ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων ικανοτήτων, που θα τους οδηγήσουν στο να γίνουν παραγωγικοί και δραστήριοι πολίτες όχι μόνο της Ευρώπης αλλά και του κόσμου (http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/lampaki_oly.pdf).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

5.1 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ

Το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως σημείο τομής και ως κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί. Το παιδί δέχεται καθοριστικές επιδράσεις και από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, με δεδομένη την τάση για εξάρτηση και από τους δυο κατά την παιδική ηλικία. Η πολύπλευρη ανάπτυξη του και το καλώς εννοούμενο συμφέρον του παιδιού απασχολούν τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες και μοντέλα για τη σχέση σχολείου-οικογένειας.

(<http://2lyk->

aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf)

Σταδιακό μοντέλο

Ιστορικά, το σταδιακό μοντέλο είναι, ίσως, το πρώτο που οριοθέτησε τη σχέση σχολείου με το σπίτι του παιδιού. Ήταν μάλιστα εκείνο που χρησιμοποίησε ως βάση τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού μέσα στο χρόνο. Η ευθύνη, δηλαδή, για την ανάπτυξη του παιδιού αναλαμβάνεται με την εξής σειρά: πρώτα η οικογένεια, ύστερα από το σχολείο και τέλος από το ίδιο το άτομο, το οποίο στο μεταξύ έχει ενηλικιωθεί. Το βασικό του μειονέκτημα είναι ότι δεν προνοεί ούτε επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, αλλά υποθέτει την παράδοση της κύριας ευθύνης από την πρώτη στο δεύτερο όταν το παιδί πάει σχολείο (Γεωργίου, 2000, σελ.58).

Οργανισμικό μοντέλο

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι διάφοροι οργανισμοί ή οργανωμένες ομάδες λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν ενεργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα. Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε για αρκετές δεκαετίες στη διοίκηση και στις δημόσιες υπηρεσίες και επηρέασε βέβαια και το σχολείο. Ωστόσο η εφαρμογή του στη ρύθμιση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας δημιουργεί προβλήματα. Το πιο σημαντικό

πρόβλημα είναι η δημιουργία μιας στάσης, η οποία χαρακτηρίζεται από τη διστακτικότητα γονιών και εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Και οι δυο αποφεύγουν να «επεμβαίνουν», οι μεν στο σχολείο και οι δε στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τους γονείς μόνο όταν το παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς και οι γονείς ζητούν τη γνώμη των εκπαιδευτικών μόνο όταν το παιδί έχει δυσκολίες στο σπίτι (Γιώτσα, 2006, σελ.32).

Οικοσυστημικό μοντέλο

Το οικοσυστημικό μοντέλο βλέπει την οικογένεια και το σχολείο ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος και που η αλληλεπίδραση τους όχι μόνο δεν εμποδίζεται αλλά θεωρείται επιθυμητή και αυτονόητη. Σύστημα είναι οτιδήποτε λειτουργεί ως ολότητα μέσω της αλληλεξάρτησης των μερών του. Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο το άτομο ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα τα οποία το επηρεάζουν, άλλα σε μεγαλύτερο και σε άλλα σε μικρότερο βαθμό. Το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία είναι μέλος. Τα μικροσυστήματα, όπως είναι φυσικό, ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση. Το σχολείο, η οικογένεια και η ομάδα των συνομηλίκων ανήκουν στα μικροσυστήματα και ως εκ τούτου ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού.

Οι οικογένειες και τα σχολεία αποτελούν ανοιχτά, ζωντανά συστήματα σε συνεχή αλληλεξάρτηση. Στα κοινά στοιχεία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο περιλαμβάνονται:

- Ø η ιεραρχική οργάνωση,
- Ø οι κανόνες,
- Ø η κουλτούρα και
- Ø τα συστήματα πεποιθήσεων.

(http://2lyk-aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf)

5.2 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Έχουν προταθεί μια σειρά από παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τον βαθμό και την ποιότητα της εμπλοκής των γονέων στη σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους

Οι σημαντικότεροι είναι οι εξής:

1) Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων

Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονιών δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με την κοινωνικό-οικονομική τους κατάσταση, κάποιιοι από αυτούς που έχουν χαμηλό status είναι πιθανό να μην μπορούν λόγω της εργασίας που ασκούν να παίρνουν άδεια με ευχέρεια για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Επίσης μπορεί να μην αισθάνονται άνετα, απέναντι στον ανώτερο μορφωτικά δάσκαλο, ή ακόμα να μην δίνουν την δέουσα σημασία στη σχολική διαδικασία.

Από την άλλη μεριά, οι γονείς που έχουν υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορούν συνήθως να διαθέσουν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία για να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν με το δάσκαλο, ή απλά να καταλαβαίνουν πληρέστερα τη σπουδαιότητα του σχολείου. Παρ' όλα αυτά, πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι μερικοί γονείς αυτής της κατηγορίας, όπως κάποιες έρευνες δείχνουν, μπορεί να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο επειδή είναι πιο εύποροι και χαίρουν υψηλότερης κοινωνικής εκτίμησης, αλλά και επειδή διαθέτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα από αυτούς (http://2lyk-aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf).

2) Μερικοί γονείς δεν πιστεύουν στην αξία της γονεϊκής εμπλοκής.

Υπάρχουν γονείς που παρουσιάζονται αρνητικοί στο να εμπλακούν στο σχολείο επειδή δεν εκτιμούν την παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά τους. Άλλοι γονείς πιστεύουν πως η συμμετοχή τους δεν είναι απαραίτητη όταν το παιδί τους δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα επίδοσης και άλλοι δεν βλέπουν κανένα λόγο εμπλοκής τους, τη στιγμή που δεν έχουν κλιθεί να συμμετέχουν στο παρελθόν. Επιπλέον, πολλοί γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν αλλά δεν γνωρίζουν πώς να μεταφράσουν αυτή τους την επιθυμία σε αποτελεσματική εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν για την σημασία της γονεϊκής εμπλοκής, και

χρειάζεται να κατανοήσουν τις στρατηγικές που θα αυξήσουν την αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής.

3) Μερικοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν στην αξία της γονεϊκής συμμετοχής.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γονείς είναι προτιμότερο να κρατούνται μακριά από το σχολείο γιατί φοβούνται πως, αν εμπλακούν στο σχολείο, θα χάσουν μέρος της εξουσίας τους ή θα προκαλέσουν την κριτική τους για τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν και τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Όμως, κρατώντας τους γονείς εκτός σχολικής πραγματικότητας και δημιουργώντας μια λανθασμένη εντύπωση πως το σχολείο λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο κανονικά, μπορεί να προκαλέσει την εχθρότητα των γονιών και την άρνησή τους να παρέχουν βοήθεια στην ομαλή λειτουργία του σχολείου (Dodd & Konzal, 2000, σελ.63).

Γενικά, η κατανόηση των πλεονεκτημάτων που προέρχονται από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επιτυχημένη εφαρμογή της συμμετοχής των γονέων, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν το όφελος της αυξανόμενης συμμετοχής των γονέων

4) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή ικανότητα

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους γονείς και τη συμμετοχή τους στο σχολείο επηρεάζονται από τον πολιτισμό, την ιστορία, και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Μερικές φορές υπάρχουν ορισμένες προκαθορισμένες αντιλήψεις για τη γονεϊκή συμμετοχή που μπορεί να εμποδίζουν την επικοινωνιακή σχέση σπιτιού-σχολείου. Μελέτες διαπιστώνουν πως πολλοί εκπαιδευτικοί αμφισβάζουν για τις ικανότητες ή τα προσόντα των γονιών να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Conzalez-DeHass & Willems, 2003, σελ.51).

Λόγω των προκαθορισμένων αντιλήψεων που μερικοί δάσκαλοι έχουν, οι γονείς μπορεί να νομίσουν ότι κρίνονται πριν ακόμη έρθουν σε επαφή με το δάσκαλο. Άλλη μια φορά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επανεξετάσουν και να αναθεωρήσουν τις πεποιθήσεις τους. Είναι χρήσιμο να γίνουν γνώστες των προδικασμένων θεωριών τους που μπορεί να είναι καταστρεπτικές για τη γονεϊκή συμμετοχή αλλά και των γενικότερων σχέσεων δάσκαλου-οικογενειών. Είναι αλήθεια ότι μερικές γονεϊκές πρακτικές δεν είναι οι κατάλληλες, αλλά, ωστόσο, οι δάσκαλοι πρέπει να βάλουν κατά μέρος την κλίση τους για επίπληξη, προκειμένου να ικανοποιηθούν καλύτερα οι ανάγκες των μαθητών τους.

http://2lyk-aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf).

5) Συγκρούσεις για το πρόγραμμα μεταξύ σπιτιού-σχολείου

Ακόμα και όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής, συχνά προκύπτουν προβλήματα και συγκρούσεις όταν σχεδιάζεται αυτή η συμμετοχή. Το πρόγραμμα εργασίας και οι ανταγωνιστικές απαιτήσεις του γονεϊκού χρόνου, έχουν συχνά αναφερθεί ως εμπόδια για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Ενώ αυτό αφορά γονείς με πιεστικά εργασιακά ωράρια ή γονείς με περισσότερες από μία εργασίες, υπάρχουν, ωστόσο, κάποιιοι που αισθάνονται πως δεν έχουν τον απαιτούμενο διαθέσιμο χρόνο, επειδή έχουν αρκετές άλλες δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.

Επιπλέον, έχει αναφερθεί πως ζητώντας από τους απασχολημένους γονείς να αυξήσουν το χρόνο συμμετοχής τους στο σχολείο, σπάνια αποδίδει και συνήθως δεν αποφέρει κάποιο θετικό αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί επίσης συμφωνούν πως δεν είναι ρεαλιστικό να απαιτείται από τους πολυάσχολους γονείς να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους (Greenleaf, 2000).

Εντούτοις, όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν τους ποικίλους τύπους γονεϊκών συμμετοχών, μπορούν να είναι σε θέση να βρουν τους διάφορους τύπους που είναι κατάλληλοι για τους διαφορετικούς γονείς. Είναι εύλογο ότι όλοι οι γονείς δεν μπορεί να είναι σε θέση να αναμιχθούν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου ή τις δράσεις εκμάθησης, είναι εφικτό όμως να είναι ενημερωμένοι για την πρόοδο του παιδιού τους στο σχολείο και να παρέχουν την απαιτούμενη ενθάρρυνση και υποστήριξη όταν τους ζητείται.

6) Έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και διοικητικής υποστήριξης

Όπως αναφέρεται στη μελέτη των Conzalez-DeHass και Willems, (2003), ένα από τα πολύ συχνά αναφερόμενα εμπόδια για περισσότερη γονεϊκή συμμετοχή μέσα τα σχολεία, είναι η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην προώθηση της γονεϊκής συμμετοχής. Δεν αποτελεί έκπληξη ότι τα σχολεία και οι δάσκαλοι στερούνται συχνά τη γνώση για το πώς να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά τους γονείς στα σχολεία και στηρίζονται στους πολύ περιορισμένους, παραδοσιακούς τύπους συμμετοχών των γονέων. Παρά την επιθυμία από πολλούς δασκάλους και διευθυντές να προαγάγουν τη γονεϊκή συμμετοχή στα σχολεία τους, αυτή η επιθυμία

μένει απραγματοποίητη λόγω ελλιπούς τεχνογνωσίας. Υπάρχουν δάσκαλοι που θεωρούν ότι δεν έχουν την εξουσία να συνεργαστούν με τους γονείς, εκτός αν τους δοθεί η άδεια να το πράξουν από τη διεύθυνση ή το σχολικό συμβούλιο. Ακόμα κι αν ήθελαν να συνεργαστούν με τους γονείς, γενικά, μπορεί να μην υπάρχει πολύς ελεύθερος χρόνος στο πολυάσχολο πρόγραμμα ενός δασκάλου για δραστηριότητες συμμετοχής των γονέων.

Εάν οι δάσκαλοι πηγαίνουν αφελώς στις τάξεις αναμένοντας να τους δοθεί τέτοια υποστήριξη, είναι πιθανότερο να αποθαρρυνθούν όταν έρχονται αντιμέτωποι με τη σκληρή πραγματικότητα ότι μερικά σχολεία δεν εμφανίζονται να εκτιμούν τη συμμετοχή των γονέων παρά σε ένα επιφανειακό επίπεδο. Αυτό είναι ιδιαίτερα ατυχές, λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα που δείχνει ότι απαραίτητα στοιχεία για υποσχόμενα προγράμματα οικογενειακής συμμετοχής αποτελούν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η διοικητική υποστήριξη της γονεϊκής συμμετοχής.

(<http://2lyk->

aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf)

5.3 ΟΦΕΛΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η συνεργασία των γονιών με το σχολείο είναι υψίστης σημασίας και προσφέρει μια πληθώρα πλεονεκτημάτων. Κατά κύριο λόγο ο μαθητής δέχεται τις περισσότερες επιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα:

- Ø Η μαθητική επίδοση βελτιώνεται
- Ø Η συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο γίνεται καλύτερη
- Ø Η άποψη που έχει ο μαθητής για το σχολείο μεταβάλλεται ανάλογα με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο
- Ø Αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση
- Ø Καλλιεργούνται και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές του σχέσεις
- Ø Αναπτύσσονται καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στο γονιό και το μαθητή
- Ø Αναπτύσσονται καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Μπρούζος, 2001, σελ.32).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα των γονιών από την συνεργασία τους με το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα:

- Ø Βελτιώνεται η επικοινωνία με τα παιδιά τους.
- Ø Έχουν τη δυνατότητα να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τα παιδιά τους
- Ø Μαθαίνουν τον χαρακτήρα τους και την προσωπικότητα τους καλύτερα.
- Ø Αντιλαμβάνονται ποιες είναι οι αδυναμίες τους και οι δεξιότητες τους
- Ø Έχουν τη δυνατότητα εκμάθησης τεχνικών σε περιπτώσεις όπου αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα.
- Ø Προωθούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην προσπάθεια που κάνουν στο χώρο του σχολείου.

Η συγκεκριμένη συνεργασία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, καθώς δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για έγκαιρο εντοπισμό και παρέμβαση σε προβλήματα τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση, είτε με τη συναισθηματική κατάσταση, είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού (Παπαδιώτη, 2000, σελ.50).

5.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν προτείνεται:

- Ø Να προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων.
- Ø Να τηρούν μια ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντί τους.
- Ø Να συζητούν τις δυσκολίες του παιδιού αποφεύγοντας τις ετικέτες.
- Ø Να τονίζουν όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες του μαθητή τους. (είναι σημαντικό να μιλάνε πρώτα για τα θετικά, για τις δυνάμεις του παιδιού, για αυτά που καταφέρνει, δηλαδή). Σε όλα τα παιδιά, ακόμη και αυτά που αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες υπάρχει πάντα κάτι να θαυμάσουμε, όπως και στους γονείς τους.
- Ø Να προωθούν το διάλογο και
- Ø Να ενθαρρύνουν τους γονείς να μοιράζονται μαζί τους τις πληροφορίες που αφορούν στα προβλήματα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού τους (Μπρούζος, 2001, σελ.103).

Οι γονείς εκτιμούν και επαινούν τη συνεργασία τους με το σχολείο όταν:

- Ø Το σχολείο ανταποκρίνεται αμέσως στα αιτήματα των γονέων.
- Ø Οι γονείς λαμβάνουν σε τακτική βάση ένα ενημερωτικό δελτίο με τα νέα του σχολείου

- Ø Η πληροφόρηση για την πρόοδο του παιδιού είναι σαφής και παρέχει την ευκαιρία για συνέχιση της ενημέρωσης των γονέων με συζήτηση.
- Ø Εφαρμόζονται διάφοροι μέθοδοι επαφής με το σπίτι, όπως είναι το «τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς» και η τηλεφωνική επαφή.
- Ø Ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους με δανειστικές βιβλιοθήκες, διαλέξεις, εργαστήρια κ.ά.

(<http://2lyk->

aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η μελέτη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στη φάση της εκτίμησης των μαθησιακών δυσκολιών και η επεξεργασία τους στη φάση της αντιμετώπισης τους κρίνεται απαραίτητη και εμπεριέχεται στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Ο κοινωνικός λειτουργός που προσπαθεί να προσεγγίσει τις μαθησιακές δυσκολίες παιδιών, συνήθως εργάζεται σε Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία ή σε Μονάδα Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων (Καλλινικάκη, 1990, σελ.74).

Ο ρόλος του στην προσέγγιση των προαναφερθέντων δυσκολιών έγκειται στα παρακάτω:

Α. Σε πρώτη φάση ο κοινωνικός λειτουργός συλλέγει κάποιες πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με την περιγραφή του προβλήματος, το ατομικό ιστορικό της ανάπτυξης του παιδιού καθώς και το ιστορικό όλης της οικογένειας.

Όσον αφορά το Ατομικό Ιστορικό ο κοινωνικός λειτουργός συλλέγει πληροφορίες που σχετίζονται την προ και την περιγεννητική περίοδο του παιδιού. Δίνεται ιδιαίτερη βάση στη ψυχοκινητική ανάπτυξη, την εμφάνιση και εξέλιξη της ομιλίας και τη σωματική υγεία γενικότερα όπως είναι για παράδειγμα παιδικές αρρώστιες, τραυματισμοί κλπ. ιδιαίτερα κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του. Στο Ατομικό Ιστορικό συλλέγονται κατά βάση πληροφορίες που σχετίζονται με τις σχέσεις του παιδιού με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος και με πιθανές καταστάσεις που του προκαλούν άγχος και το έχουν επηρεάσει όπως είναι για παράδειγμα η κακοποίηση, η αλλαγή περιβάλλοντος, το σχολείο κλπ. Ταυτόχρονα αναφέρονται στοιχεία από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και τις σχέσεις του με το κοινωνικό σύνολο όπως είναι για παράδειγμα με τους φίλους του (Καλλινικάκη, 1998, σελ.39).

Το Οικογενειακό Ιστορικό δίνει τη σύνθεση της οικογένειας, τις συνθήκες ζωής και την ατμόσφαιρα των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο , κοινωνικό και γλωσσικό περιβάλλον και την ποιότητα της οικογενειακής

επικοινωνίας. Παράλληλα βασίζεται στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των γονέων από τη σχολική επίδοση του παιδιού, την ενίσχυση της πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας στο παιδί. Περιγράφει επίσης τη στάση της οικογένειας στο πρόβλημα, ποιες οι πρώτες αντιδράσεις στην αρχική του εκδήλωση και ποιες οι ενέργειες της (Καλλινικάκη, 1998, σελ.40).

Β. Στη συνέχεια ο κοινωνικός λειτουργός βασισμένος στο Κοινωνικό Ιστορικό και τη συνολική αξιολόγηση της διαγνωστικής ομάδας προτείνει το σχήμα συνεργασίας του με την οικογένεια και το σχολείο.

Γ. Αρχικά ενημερώνει τους γονείς για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού και τον κατάλληλο τρόπο βοήθειας σε ειδική τάξη, ειδικό σχολείο ή με ειδικό πρόγραμμα στη κανονική τάξη (Καλλινικάκη, 1990, σελ.40).

Δ. Προσφέρει συμβουλευτική και υποστηρικτική κοινωνική εργασία στην οικογένεια με στόχο την αποδοχή του προβλήματος ,τη μείωση του άγχους και τη μετεξέλιξη της σε ενθαρρυντικό περιβάλλον στη διορθωτική προσπάθεια του παιδιού.

Ε. Παράλληλα ο κοινωνικός λειτουργός φροντίζει για τη διασφάλιση της συνεργασίας της οικογένειας με τον δάσκαλο για την αντιμετώπιση του προβλήματος σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

ΣΤ. Επιπλέον επιδιώκεται μείωση και άμβλυνση αμυντικών και ανταγωνιστικών στάσεων, που μπορεί να εμφανίσουν οι γονείς προς το δάσκαλο ή και το αντίθετο.

Ζ. Η εργασία του κοινωνικού λειτουργού δεν περιορίζεται μόνο στη σχολική μονάδα, αλλά έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιεί επισκέψεις στο σπίτι ώστε να παρακολουθεί την πορεία του παιδιού και να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τυχόν περιστατικά από το περιβάλλοντος του παιδιού τα οποία θα προκαλέσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό του (Καλλινικάκη, 1990, σελ.41).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την έρευνα, οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει η ανάλυση των δεδομένων και οι περιορισμοί έρευνας.

7.2 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Υπάρχουν διάφορα σχέδια έρευνας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής. Η παρούσα έρευνα είναι περιγραφική. Αφού καθορίστηκε επακριβώς το θέμα προς μελέτη, που στην παρούσα εργασία είναι η υλοποίηση έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις Διαταραχές λόγου των μαθητών και έχει ως στόχο την εκμείευση της γνώμης των εκπαιδευτικών για τη θέση τους, τη γνώμη τους, την επικοινωνία τους με τους κηδεμόνες σχετικά με τις διαταραχές λόγου των μαθητών. Το πρώτο βήμα ήταν η συγκέντρωση πληροφορήσης σχετικά με τις μεταβλητές που θα συμπεριληφθούν στην έρευνα. Πραγματοποιήθηκε πρωτογενής και δευτερογενής έρευνα, δηλαδή βιβλιογραφική επισκόπηση και έρευνα πεδίου με τη χρήση του ερωτηματολογίου.

Η παρούσα έρευνα χωρίζεται δύο μέρη. Το πρώτο μέρος που αφορά τις Διαταραχές λόγου στο σχολείο χωρίζεται σε τρεις υποενότητες. Στην πρώτη υποενότητα περιλαμβάνεται η διερεύνηση του μαθητή και των διαταραχών λόγου στο σχολείο. Στην δεύτερη διερευνάται η θέση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις διαταραχές λόγου ενώ στην τρίτη υποενότητα διερευνάται η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Τέλος, στο δεύτερο μέρος διερευνώνται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

7.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.3.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Η διαδικασία της έρευνας πεδίου ξεκινά με τον ορισμό του πληθυσμού, δηλαδή των ατόμων εκείνων που θεωρούνται κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην έρευνα. Ο πληθυσμός ορίζεται από 4 παραμέτρους (Σιώμκος & Βασιλακόπουλους, 2005, σελ.36):

α) τα στοιχεία, δηλαδή τους ερωτώμενους που πήραν μέρος στην έρευνα και είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,

β) τη μονάδα δειγματοληψίας, δηλαδή την βασική μονάδα που περιέχει τα στοιχεία του πληθυσμού. Εάν γνωρίζουμε τα στοιχεία του ερωτώμενου η δειγματοληπτική μονάδα ταυτίζεται με τα στοιχεία του πληθυσμού, διαφορετικά ταυτίζεται με την γεωγραφική έκταση της έρευνας. Στην παρούσα εργασία δεν γνωρίζουμε τα στοιχεία των ερωτώμενων άρα η μονάδα δειγματοληψίας είναι εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

γ) τη γεωγραφική έκταση που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δηλαδή ο χώρος που μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια. Εδώ η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω Διαδικτύου.

δ) το χρόνο, δηλαδή τη χρονική περίοδος που διεξήχθη η έρευνα δηλαδή ο Μάιος και ο Ιούνιος του 2015.

7.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την διεξαγωγή μιας έρευνας χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο το ερωτηματολόγιο. Με το ερωτηματολόγιο γίνεται μια επισκόπηση (survey) ενός πληθυσμιακού υποσυνόλου δια μέσου μιας κατεύθυνσης διπλής επικοινωνίας.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις ονοματικές (nominal) δηλαδή ερωτήσεων με απαντήσεις διττές και διαστήματος (scale) πενταβάθμιας κλίμακας. Οι προηγούμενες ερωτήσεις είναι

κλειστού τύπου, αφού δίνονται οι απαντήσεις και επιλέγει ο ερωτώμενος αυτή που θέλει.

7.5 ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας είναι 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν μη πιθανοτήτων αφού ο πληθυσμός ήταν άγνωστος και συγκεκριμένα δειγματοληψία ευκολίας, με ανάρτηση του ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο και σε forum εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από τις 30 Μαΐου έως 26 Ιουνίου, μέσω του πρόσθετου προγράμματος της Google, Google docs όπου αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν σε ηλεκτρονική και ανώνυμη μορφή και αποσκοπούσε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης . Δημοσιεύθηκε σε forum εκπαιδευτικών και καταμέτρησε 100 απαντήσεις.

<https://docs.google.com/forms/d/1p0WZVnj1Nd88vPtWwE-s8pCYVplFa73yorvJr1BnQYY/viewform?c=0&w=1>

7.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις ονοματικές (nominal) δηλαδή ερωτήσεων με απαντήσεις διττές και διαστήματος (scale) πενταβάθμιας κλίμακας. Οι προηγούμενες ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, αφού δίνονται οι απαντήσεις και επιλέγει ο ερωτώμενος αυτή που θέλει. Το στατιστικό πακέτο που χρησιμοποιήθηκε είναι το SPSS, έκδοση 19η . Συνεπώς κωδικοποιήθηκαν όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και στη συνέχεια έγινε εισαγωγή στο SPSS, ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων μέσω διαγραμμάτων και πινάκων. Οι μεταβλητές που προέκυψαν είναι 18. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

7.7 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα μειονεκτήματα που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα σχετίζονται με τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και είναι τα ακόλουθα:

1. Ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με το δείγμα: οι διαδικτυακές κοινότητες σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι καθορισμένες ενώ υπάρχει η δυνατότητα απάντησης από το ίδιο άτομα μέσω πολλαπλών ηλεκτρονικών διευθύνσεων. Την ίδια στιγμή δεν είναι άμεση η προβολή οποιονδήποτε ενστάσεων και παρατηρήσεων στο ερωτηματολόγιο.
2. Η μη ανταπόκριση: στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είναι αδύνατο να καταστεί σαφές πόσα ήταν τα άτομα εκείνα τα οποία επέλεξαν να μην ανταποκριθούν στην έρευνα.
3. Προσβασιμότητα: ακόμα και σήμερα παρατηρείται πως ένα μεγάλο μέρος πληθυσμού της Ελλάδας δεν έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο.
4. Ασφάλεια: υπάρχει μια μεγάλη πλειοψηφία ανθρώπων η οποία έχει την πεποίθηση ότι μέσω της IP διεύθυνσης τους την οποία χρησιμοποιούν για την απάντηση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου είναι πιθανό να αποκαλυφθούν τα προσωπικά τους στοιχεία και αυτός είναι ο λόγος που αρκετοί δεν απαντούν σε τέτοια ερωτηματολόγια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται εφαρμογή των στατιστικών μεθόδων που αναφέρθηκαν πιο πάνω στις απαντήσεις του δείγματος για την διεξαγωγή αρκετά χρήσιμων συμπερασμάτων για την εκμείευση της γνώμης των εκπαιδευτικών για τη θέση τους, τη γνώμη τους, την επικοινωνία τους με τους κηδεμόνες σχετικά με τις διαταραχές λόγου των μαθητών .

8.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΟΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τμήμα 1: Ο μαθητής με διαταραχές λόγου

1. Οι μαθητές με διαταραχές λόγου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από το δάσκαλο.

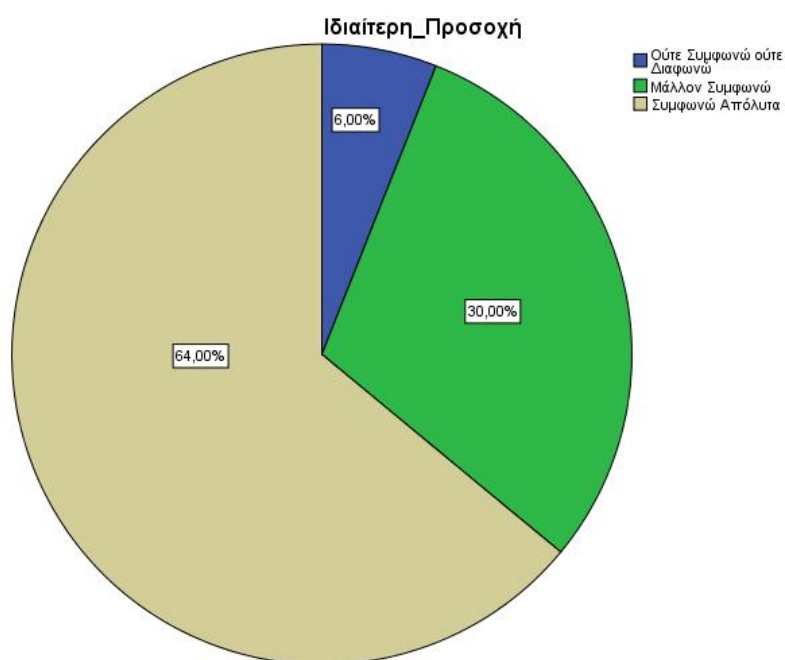
Από τον Πίνακα 1.1 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως οι μαθητές με διαταραχές λόγου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από το δάσκαλο, οι 6 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 6 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 30 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 30% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 64 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 64% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 94 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με το ότι οι μαθητές με διαταραχές λόγου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από τους δασκάλους τους αυτό είναι επακόλουθο των νέων επιμορφωτικών σεμιναρίων που παίρνουν μέρος συνεχώς οι εκπαιδευτικοί και καταρτίζονται σε περισσότερους τομείς από ότι παλαιότερα .

Πίνακας 1.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με διαταραχές λόγου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από το δάσκαλο.

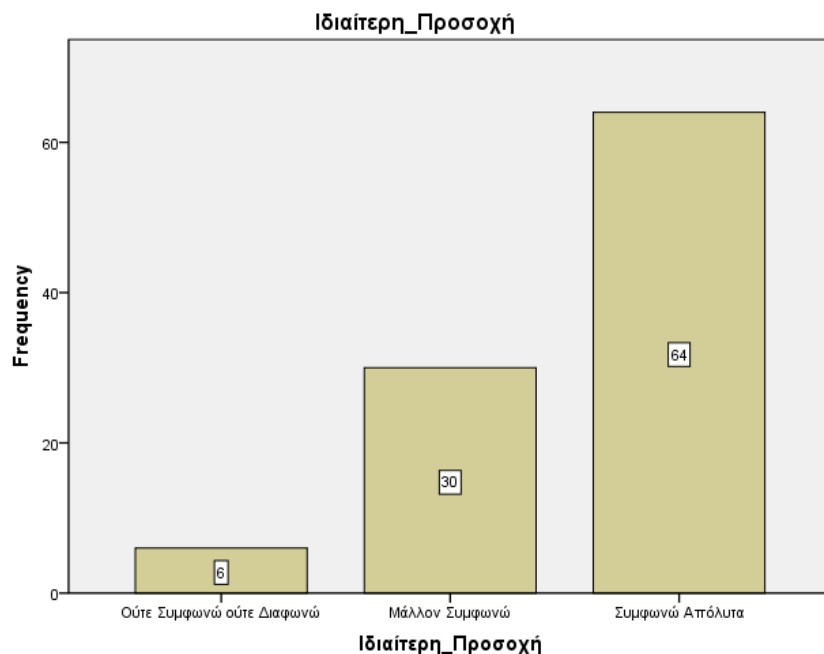
Ιδιαίτερη Προσοχή

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	6	6,0	6,0	6,0
Μάλλον Συμφωνώ	30	30,0	30,0	36,0
Συμφωνώ Απόλυτα	64	64,0	64,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 1.1.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με διαταραχές λόγου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από το δάσκαλο.



Διάγραμμα 1.1.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με διαταραχές λόγου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από το δάσκαλο.



2. Οι μαθητές με διαταραχές λόγου παρουσιάζουν μαθησιακές αδυναμίες.

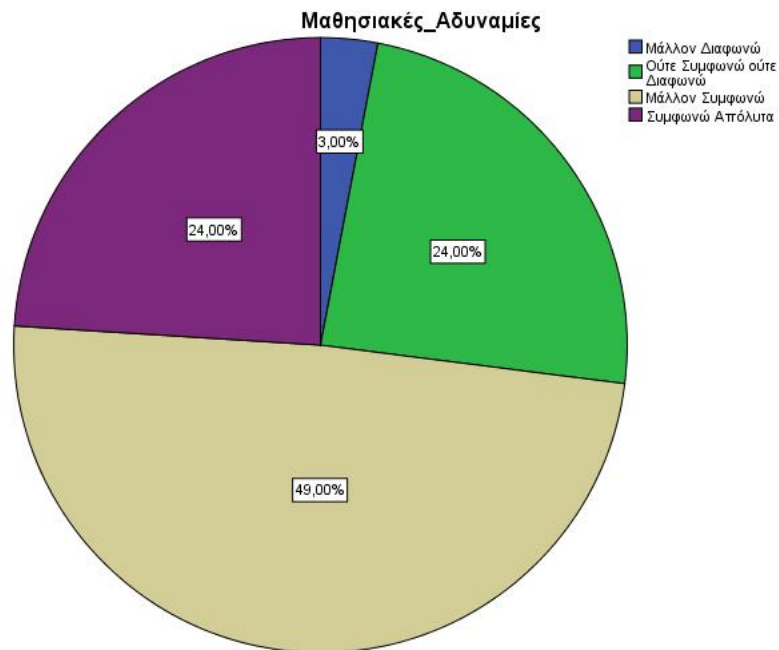
Από τον Πίνακα 1.2 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως οι μαθητές με διαταραχές λόγου παρουσιάζουν μαθησιακές αδυναμίες, 3 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 3 % απάντησαν πως μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 24 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 24 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 49 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 49% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 24 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 24% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 73 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με το ότι οι μαθητές με διαταραχές λόγου παρουσιάζουν μαθησιακές αδυναμίες αυτό είναι πιθανόν να συμβαίνει από την προσωπική τους εμπειρία, που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια της εργασίας τους ή πιθανόν να έχουν ακούσει κάτι συναφές από συναδέλφους τους.

Πίνακας 1.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με διαταραχές λόγω παρουσιάζουν μαθησιακές αδυναμίες.

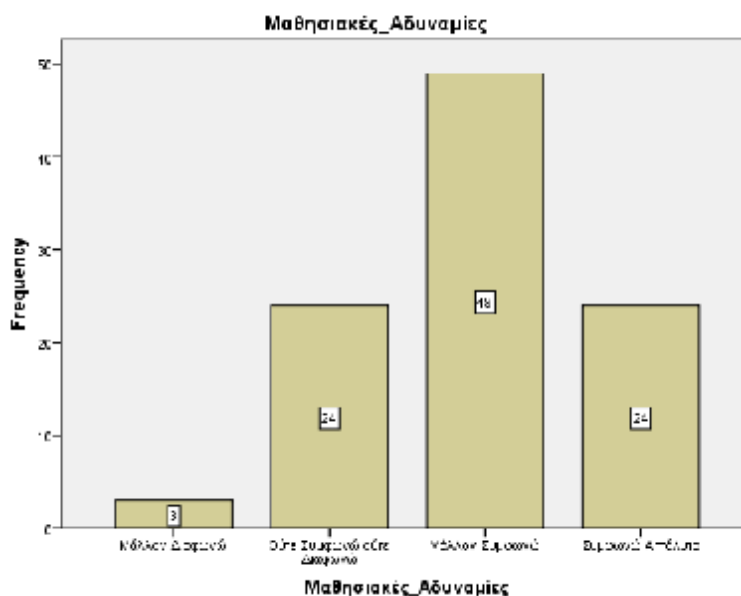
Μαθησιακές Αδυναμίες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μάλλον Διαφωνώ	3	3,0	3,0	3,0
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	24	24,0	24,0	27,0
Μάλλον Συμφωνώ	49	49,0	49,0	76,0
Συμφωνώ Απόλυτα	24	24,0	24,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 1.2.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με διαταραχές λόγω παρουσιάζουν μαθησιακές αδυναμίες.



Διάγραμμα 1.2.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με διαταραχές λόγω παρουσιάζουν μαθησιακές αδυναμίες.



3. Οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές.

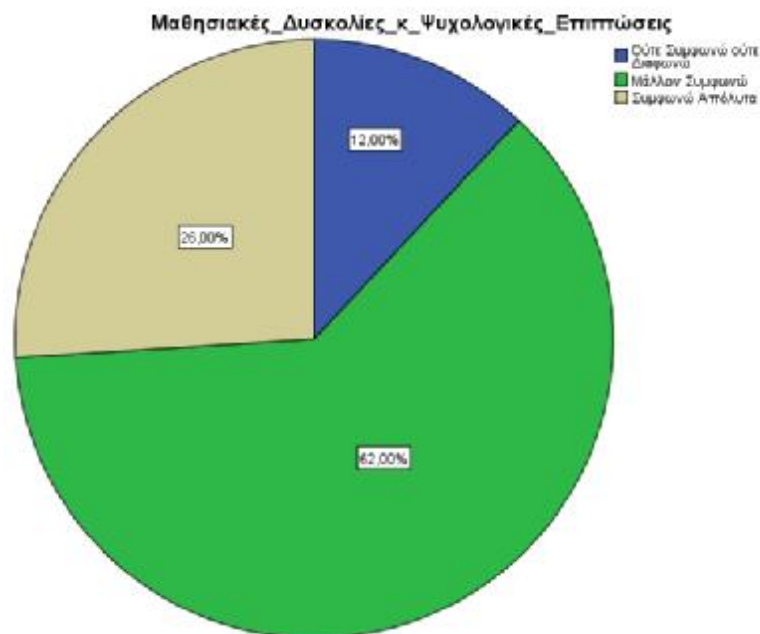
Από τον Πίνακα 1.3 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές, 12 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 12 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 62 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 62% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 26 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 26% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 88 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με το ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές πιθανόν οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μεγάλο βαθμό θετικά σε αυτή την απάντηση λόγο των εμπειριών που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια της εργασίας τους ή έχουν ακούσει κάποιες εμπειρίες συναδέλφων τους.

Πίνακας 1.3: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές.

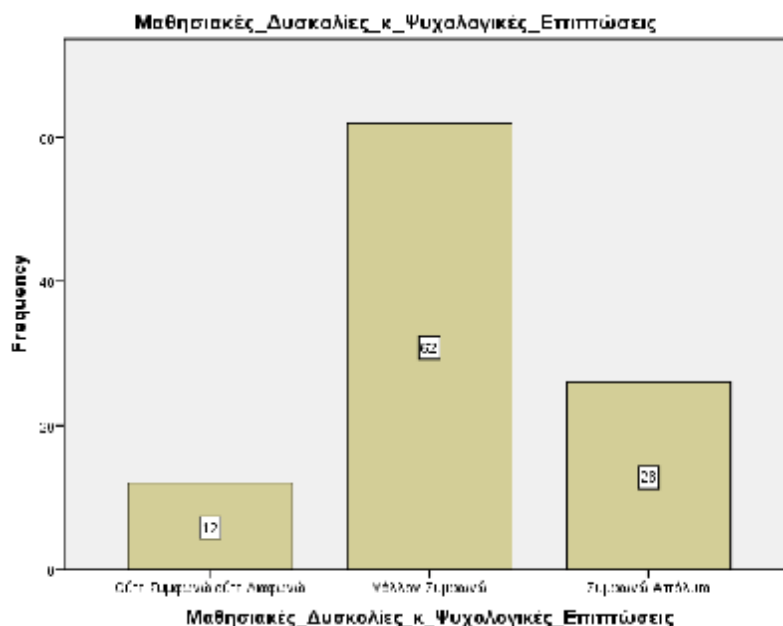
Μαθησιακές Δυσκολίες και Ψυχολογικές Επιπτώσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	12	12,0	12,0	12,0
Μάλλον Συμφωνώ	62	62,0	62,0	74,0
Συμφωνώ Απόλυτα	26	26,0	26,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 1.3.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές.



Διάγραμμα 1.3.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές.



4. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπονται σε διαγνωστικές υπηρεσίες ώστε να προσδιοριστεί πλήρως η δυσκολία τους.

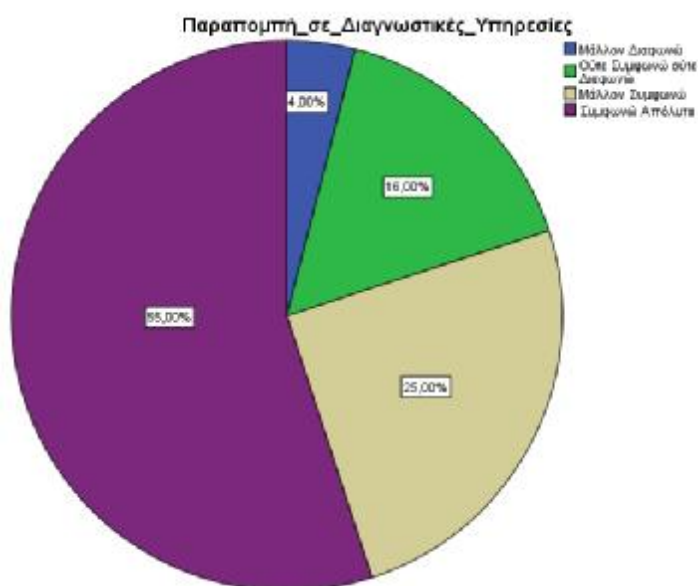
Από τον Πίνακα 1.4 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να παραπέμπονται σε διαγνωστικές υπηρεσίες ώστε να προσδιοριστεί πλήρως η δυσκολία τους, 4 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 4 % απάντησαν πως μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 16 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 16 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 25 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 25% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 55 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 55% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 80 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με το ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να παραπέμπονται σε διαγνωστικές υπηρεσίες ώστε να προσδιοριστεί πλήρως η δυσκολία τους, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μεγάλο βαθμό θετικά και σε αυτή την ερώτηση πιθανόν βασίζεται στο ότι από την δική τους εμπειρία, ή συναδέλφων τους έμαθαν πως μέσω των διαγνωστικών υπηρεσιών οι μαθητές καταφέρνουν, αφού πρώτα βρουν επακριβώς την δυσκολία τους, στη συνέχεια με τη βοήθεια των δασκάλων τους και ειδικών να την ανταπεξέλθουν

Πίνακας 1.4: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να παραπέμπονται σε διαγνωστικές υπηρεσίες ώστε να προσδιοριστεί πλήρως η δυσκολία τους.

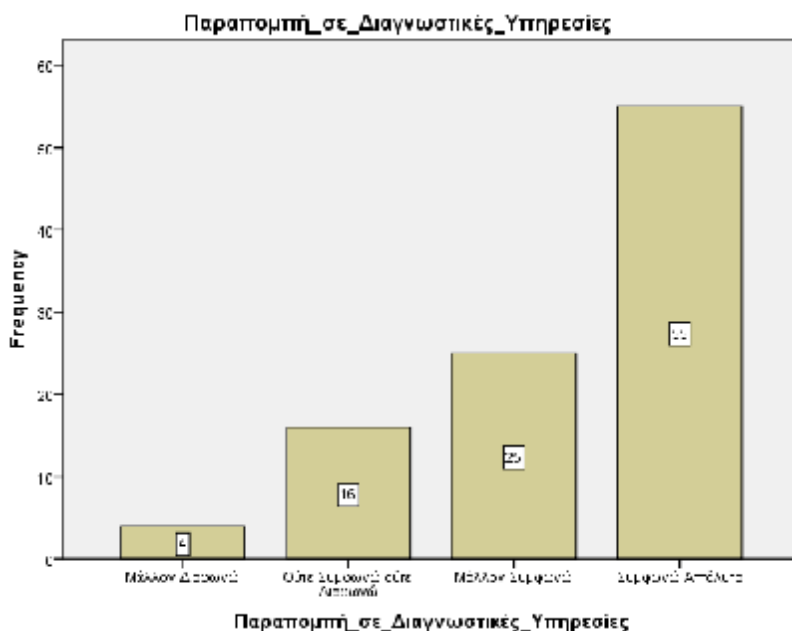
Παραπομπή σε Διαγνωστικές Υπηρεσίες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μάλλον Διαφωνώ	4	4,0	4,0	4,0
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	16	16,0	16,0	20,0
Μάλλον Συμφωνώ	25	25,0	25,0	45,0
Συμφωνώ Απόλυτα	55	55,0	55,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 1.4.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να παραπέμπονται σε διαγνωστικές υπηρεσίες ώστε να προσδιοριστεί πλήρως η δυσκολία τους.



Διάγραμμα 1.4.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να παραπέμπονται σε διαγνωστικές υπηρεσίες ώστε να προσδιοριστεί πλήρως η δυσκολία τους.



Τμήμα 2: Η θέση του εκπαιδευτικού

1. Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην εφαρμογή μεθόδευσης συστήματος διαχείρισης ομιλίας στους μαθητές με διαταραχές λόγου

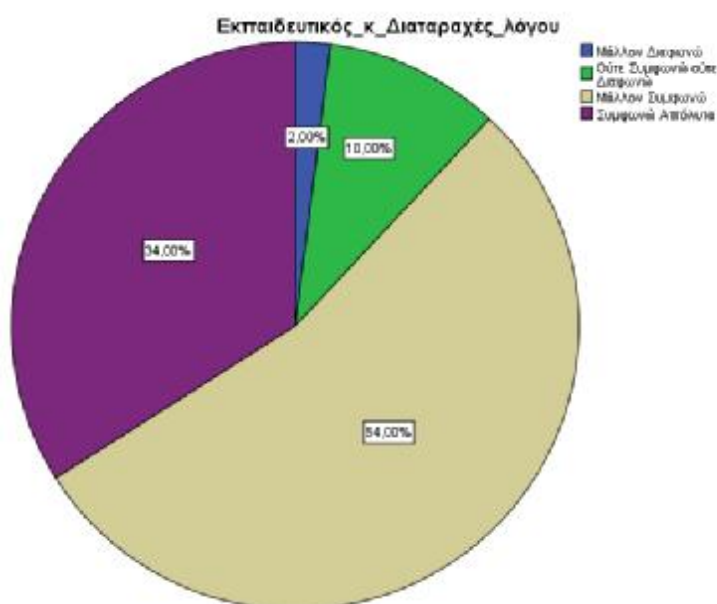
Από τον Πίνακα 2.1 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμβάλλει στην εφαρμογή μεθόδευσης συστήματος διαχείρισης ομιλίας στους μαθητές με διαταραχές λόγου, 2 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 2 % απάντησαν πως μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 10 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 10 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 54 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 54% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 34 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 34% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 88 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμβάλλει στην εφαρμογή μεθόδευσης συστήματος διαχείρισης ομιλίας στους μαθητές με διαταραχές λόγου, το γεγονός ότι τόσο πολλοί

εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση πιθανόν βασίζεται στο ότι μέσω των γνώσεων που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, της εργασιακής τους εμπειρίας και πιθανών επιμορφωτικών σεμιναρίων που έχουν παρακολουθήσει αυτός είναι ένας από τους πιο ορθούς τρόπους που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος των μαθητών τους.

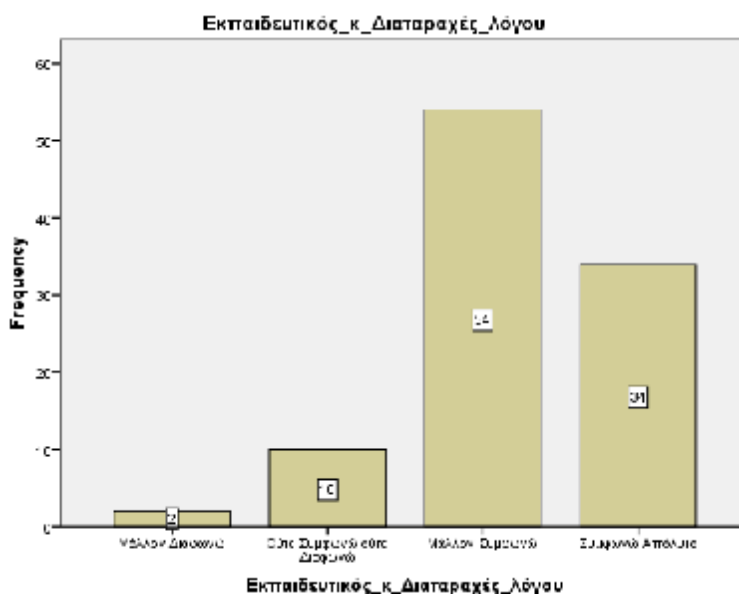
Πίνακας 2.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμβάλλει στην εφαρμογή μεθόδευσης συστήματος διαχείρισης ομιλίας στους μαθητές με διαταραχές λόγου.

Εκπαιδευτικός και Διαταραχές λόγου				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μάλλον Διαφωνώ	2	2,0	2,0	2,0
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	10	10,0	10,0	12,0
Μάλλον Συμφωνώ	54	54,0	54,0	66,0
Συμφωνώ Απόλυτα	34	34,0	34,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 2.1.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμβάλλει στην εφαρμογή μεθόδευσης συστήματος διαχείρισης ομιλίας στους μαθητές με διαταραχές λόγου.



Διάγραμμα 2.1.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμβάλλει στην εφαρμογή μεθόδευσης συστήματος διαχείρισης ομιλίας στους μαθητές με διαταραχές λόγου.



2. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς για την πορεία των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών.

Από τον Πίνακα 2.2 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς για την πορεία των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους, 5 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 39 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 39% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 56 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 56% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 95 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς για την πορεία των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους, αυτό το γεγονός της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών που έδωσαν θετική απάντηση σε αυτή την ερώτηση πιθανόν βασίζεται στο ότι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται και την βοήθεια της οικογένειας του

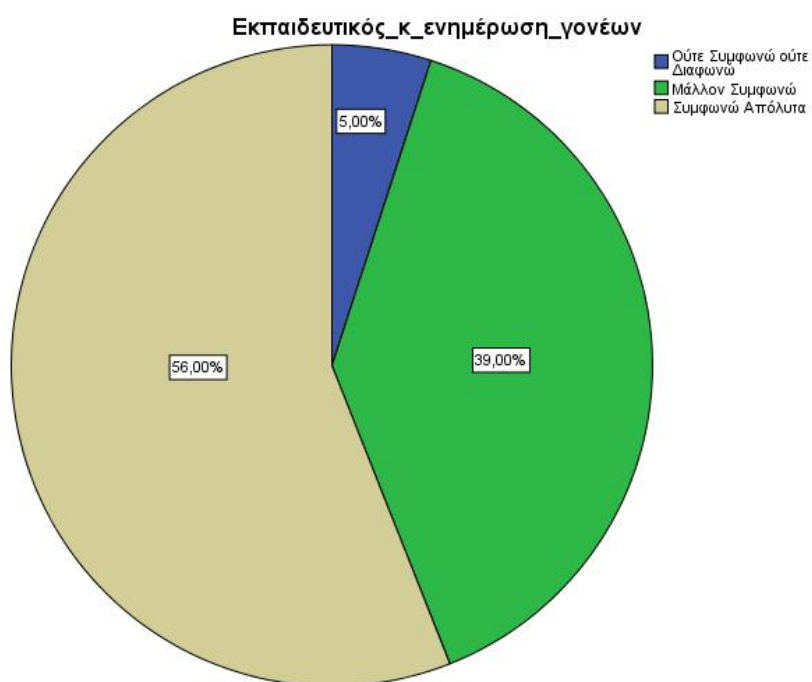
για να καταφέρει να βελτιωθεί και μέσω της συνεχούς πληροφόρησης από τον εκπαιδευτικό αυτό καθιστάτε πιο εύκολο στην υλοποίηση του.

Πίνακας 2.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς για την πορεία των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών.

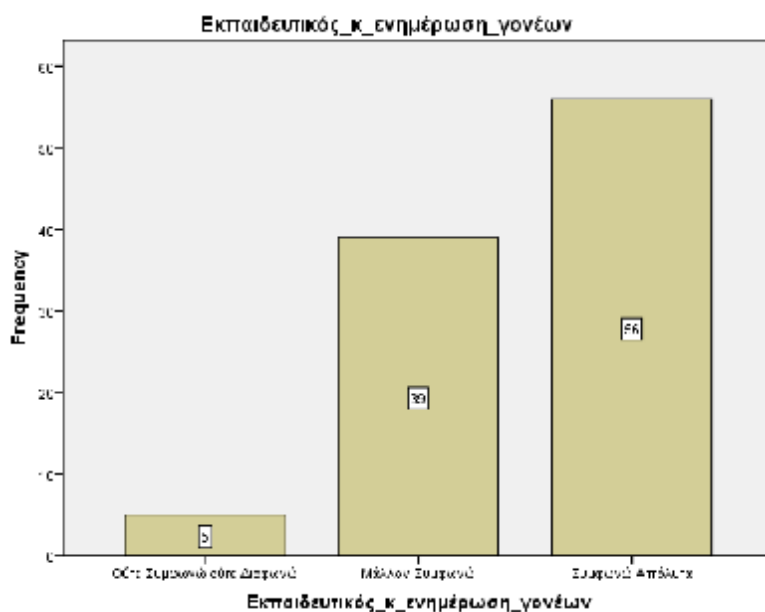
Εκπαιδευτικός και ενημέρωση γονέων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	5	5,0	5,0	5,0
Μάλλον Συμφωνώ	39	39,0	39,0	44,0
Συμφωνώ Απόλυτα	56	56,0	56,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 2.2.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς για την πορεία των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών.



Διάγραμμα 2.2.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς για την πορεία των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών.



3. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου

Από τον Πίνακα 2.3 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου, 5 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5 % απάντησαν πως Μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 5 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 22 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 22% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 68 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 68% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 90 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου, το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν θετική απάντηση σε αυτή την ερώτηση πιθανόν πηγάζει από τις γνώσεις που

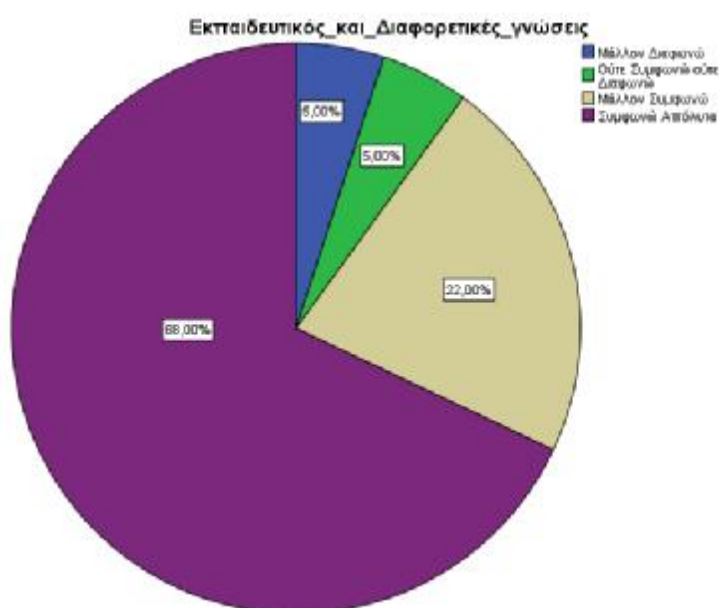
έχουν αποκομίσει και από διάφορους τύπους διαταραχών λόγου που ενδεχομένως να έχουν συναντήσει κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.

Πίνακας 2.3: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου.

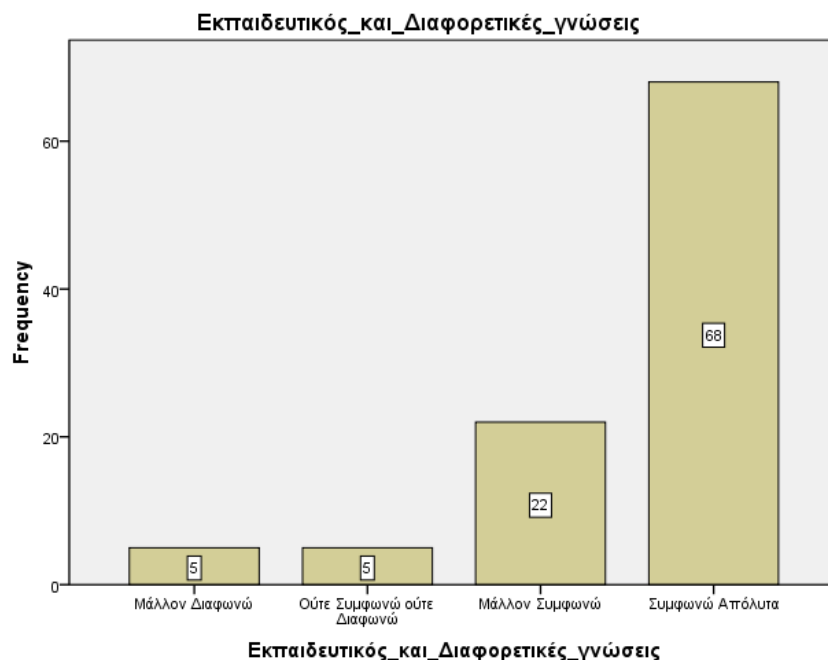
Εκπαιδευτικός και Διαφορετικές γνώσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μάλλον Διαφωνώ	5	5,0	5,0	5,0
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	5	5,0	5,0	10,0
Μάλλον Συμφωνώ	22	22,0	22,0	32,0
Συμφωνώ Απόλυτα	68	68,0	68,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 2.3.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου.



Διάγραμμα 2.3.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου.



4. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου

Από τον Πίνακα 2.4 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου, 14 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 14 % απάντησαν πως Μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 15 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 15 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 30 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 30% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 41 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 41% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 71 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να

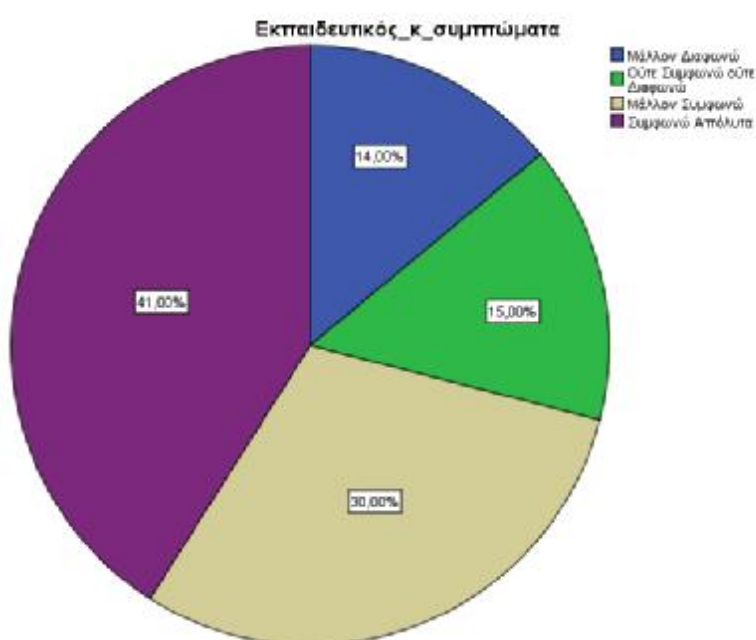
γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου.

Πίνακας 2.4: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου.

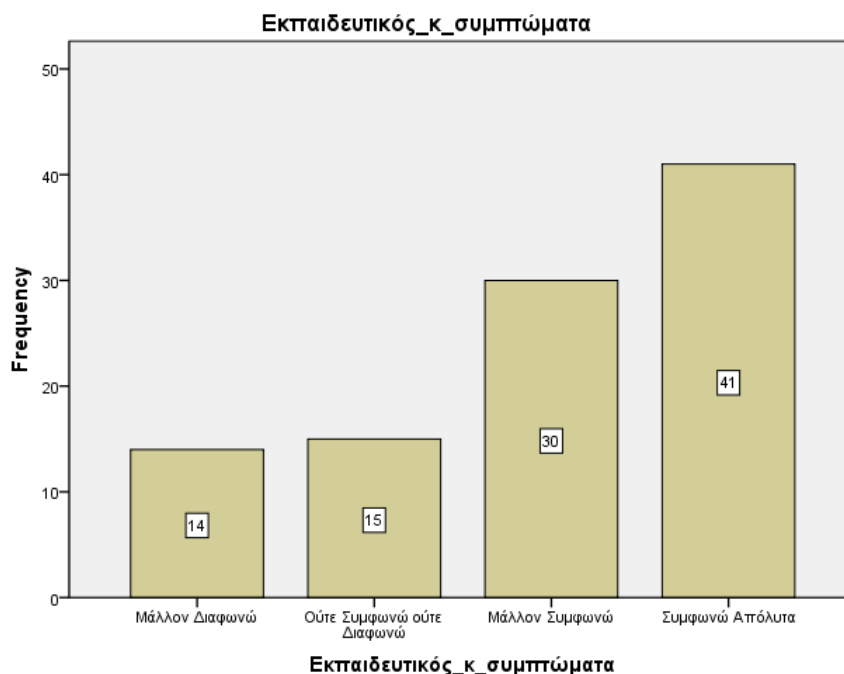
Εκπαιδευτικός και συμπτώματα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μάλλον Διαφωνώ	14	14,0	14,0	14,0
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	15	15,0	15,0	29,0
Μάλλον Συμφωνώ	30	30,0	30,0	59,0
Συμφωνώ Απόλυτα	41	41,0	41,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 2.4.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου.



Διάγραμμα 2.4.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου.



Τμήμα 3. Η επικοινωνία του δασκάλου με τον κηδεμόνα

1. Οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή.

Από τον Πίνακα 3.1 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή, 9 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 9 % απάντησαν πως Μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 30 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 30 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 43 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 43 % απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 18 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 18% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 61 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή. Στην συγκεκριμένη περίπτωση η μεγάλη τάση των εκπαιδευτικών για θετική απάντηση καθώς και ο μεγάλος αριθμός

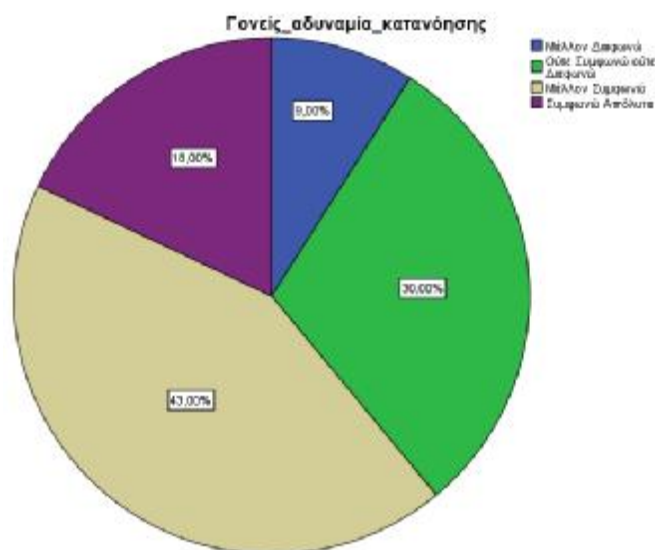
ουδέτερων απαντήσεων πηγάζει από την εμπειρία που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 3.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή.

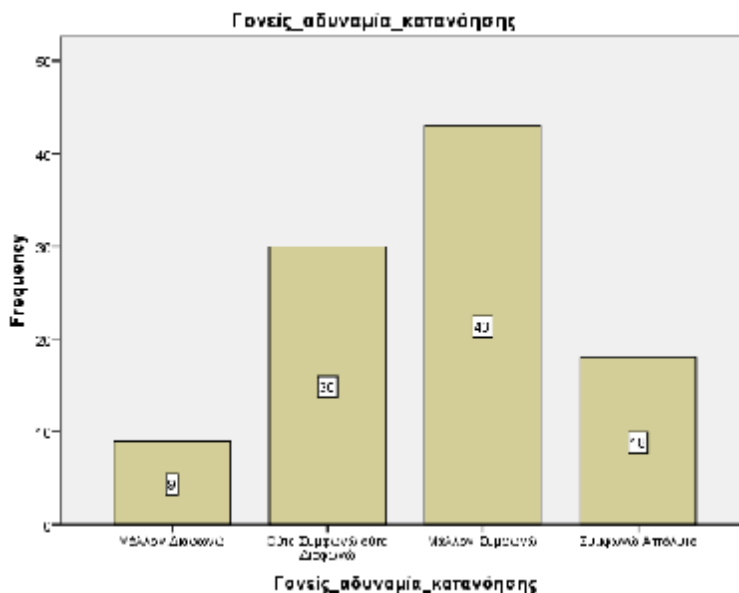
Γονείς και αδυναμία κατανόησης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μάλλον Διαφωνώ	9	9,0	9,0	9,0
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	30	30,0	30,0	39,0
Μάλλον Συμφωνώ	43	43,0	43,0	82,0
Συμφωνώ Απόλυτα	18	18,0	18,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.1.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή.



Διάγραμμα 3.1.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή.



2. Οι γονείς αδυνατούν να αποδεχτούν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή.

Από τον Πίνακα 3.2 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως οι γονείς αδυνατούν να αποδεχτούν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή, 5 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5 % απάντησαν πως Μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 24 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 24 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 41 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 41% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 30 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 30% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 71 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι οι γονείς αδυνατούν να αποδεχτούν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή. Σε αυτή την ερώτηση μπορεί να παρατηρηθεί μια μεγάλη συγκέντρωση σε θετικές απαντήσεις, αυτές οι πολλές

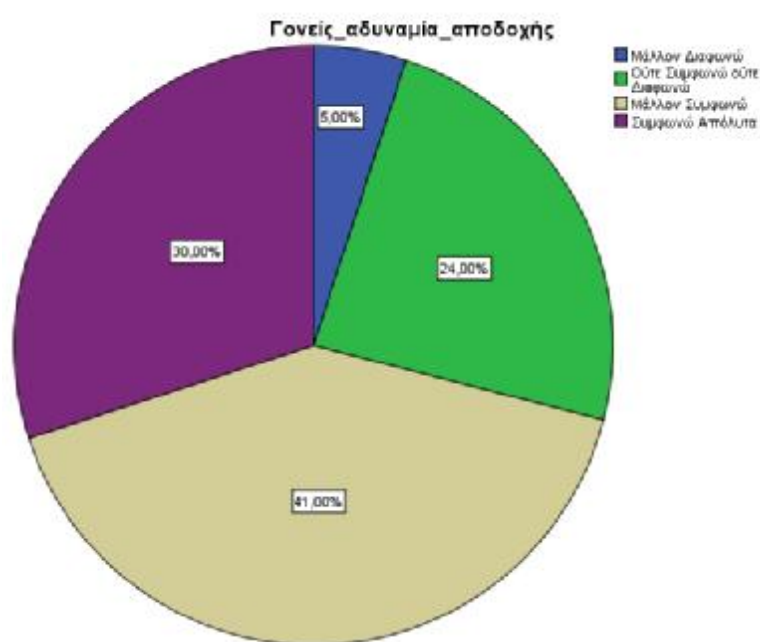
θετικές απαντήσεις προέρχονται από την εμπειρία που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 3.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι γονείς αδυνατούν να αποδεχτούν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή.

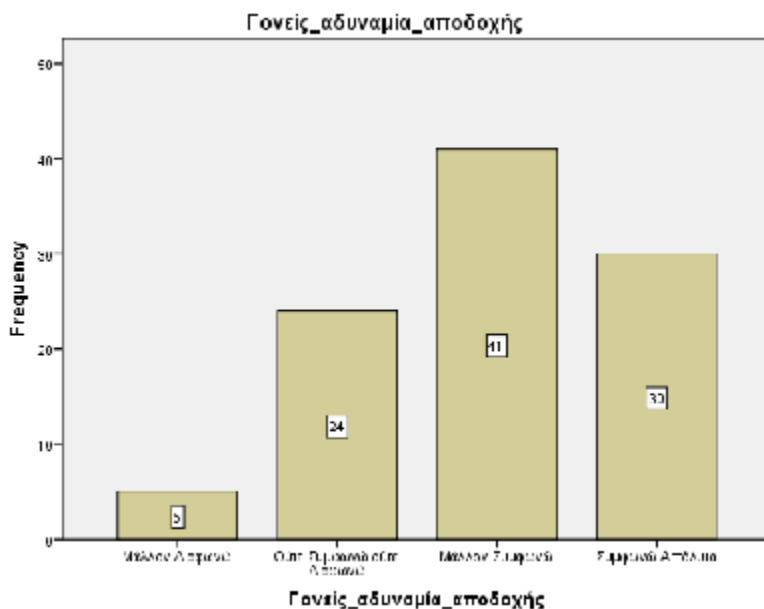
Γονείς αδυναμία αποδοχής

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μάλλον Διαφωνώ	5	5,0	5,0	5,0
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	24	24,0	24,0	29,0
Μάλλον Συμφωνώ	41	41,0	41,0	70,0
Συμφωνώ Απόλυτα	30	30,0	30,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.2.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι γονείς αδυνατούν να αποδεχτούν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή.



Διάγραμμα 3.2.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι γονείς αδυνατούν να αποδεχτούν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή.



3. Οι γονείς δεν αποδέχονται την προτροπή του δασκάλου για λήψη εξωτερικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά με διαταραχές λόγου.

Από τον Πίνακα 3.3 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως οι γονείς δεν αποδέχονται την προτροπή του δασκάλου για λήψη εξωτερικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά με διαταραχές λόγου, 17 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 17 % απάντησαν πως Μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 17 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 17 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 41 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 41% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 25 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 25% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 66 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι οι γονείς δεν αποδέχονται την προτροπή του δασκάλου για λήψη εξωτερικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά με διαταραχές λόγου. Η πάρα πολλές θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε εαυτή την ερώτηση προέρχεται κατά πάση πιθανότητα από την εμπειρία τους που έχουν αποκομίσει κατά

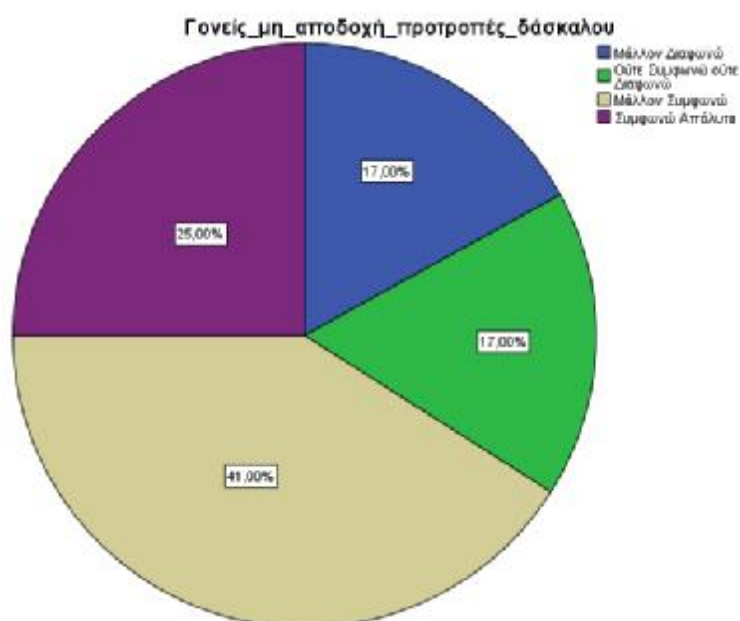
τη διάρκεια που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί. Με λίγες απαντήσεις για τους γονιούς οι οποίοι αποδέχονται τις προτροπές των εκπαιδευτικών για τα παιδιά τους.

Πίνακας 3.3: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι γονείς δεν αποδέχονται την προτροπή του δασκάλου για λήψη εξωτερικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά με διαταραχές λόγου.

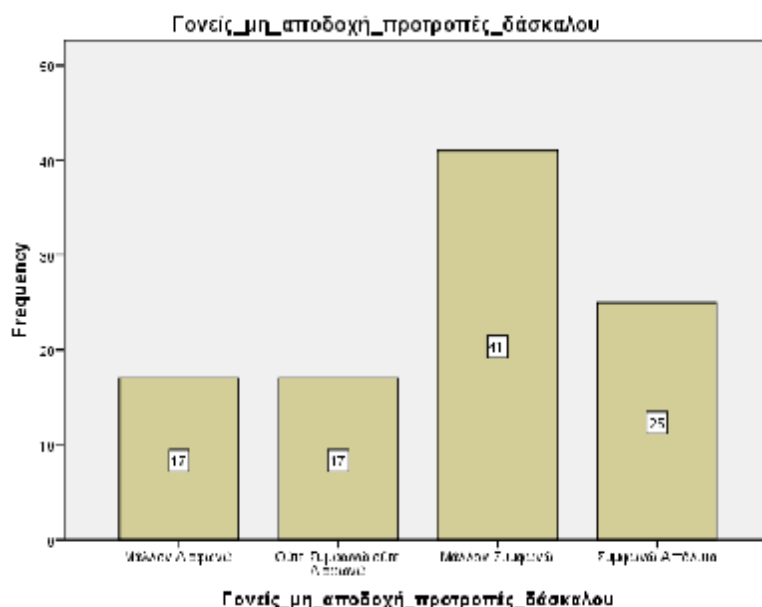
Γονείς μη αποδοχή προτροπές δάσκαλου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μάλλον Διαφωνώ	17	17,0	17,0	17,0
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	17	17,0	17,0	34,0
Μάλλον Συμφωνώ	41	41,0	41,0	75,0
Συμφωνώ Απόλυτα	25	25,0	25,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.3.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι γονείς δεν αποδέχονται την προτροπή του δασκάλου για λήψη εξωτερικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά με διαταραχές λόγου.



Διάγραμμα 3.3.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι γονείς δεν αποδέχονται την προτροπή του δασκάλου για λήψη εξωτερικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά με διαταραχές λόγου.



4. Οι διαταραχές λόγου στο παιδί συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

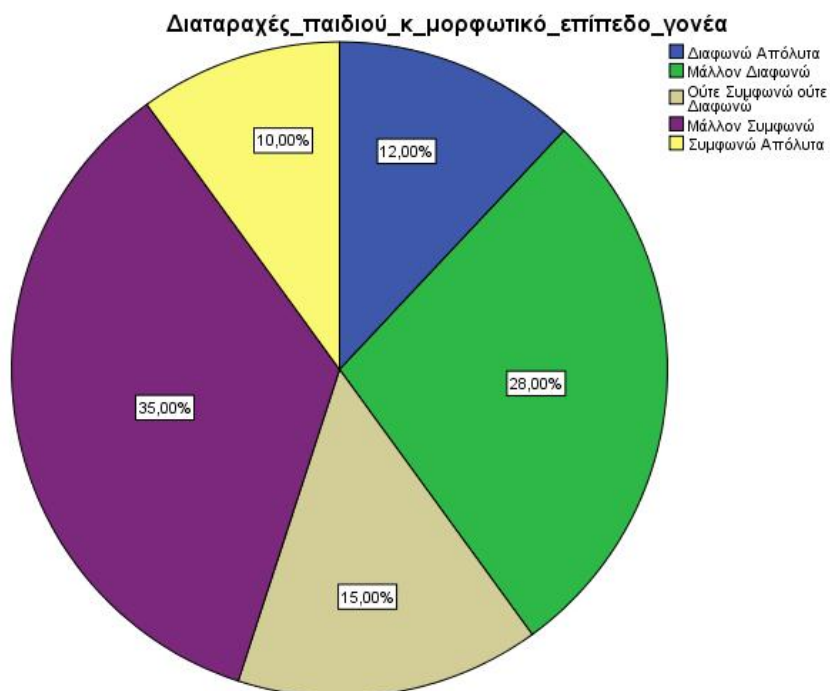
Από τον Πίνακα 3.4 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως οι διαταραχές λόγου στο παιδί συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, 12 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 12 % απάντησαν πως Διαφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα, 28 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 28 % απάντησαν πως Μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 15 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 15 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 35 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 35% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 10 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 10% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 45 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι οι διαταραχές λόγου στο παιδί συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ενώ 40 ήταν αυτοί που διαφώνησαν.

Πίνακας 3.4: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι διαταραχές λόγου στο παιδί συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

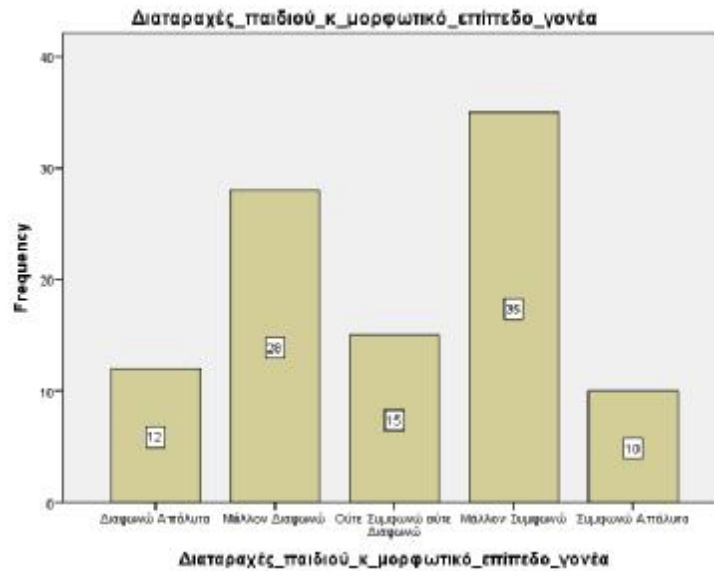
Διαταραχές λόγου παιδιού και μορφωτικό επίπεδο γονέα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Διαφωνώ Απόλυτα	12	12,0	12,0	12,0
Μάλλον Διαφωνώ	28	28,0	28,0	40,0
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	15	15,0	15,0	55,0
Μάλλον Συμφωνώ	35	35,0	35,0	90,0
Συμφωνώ Απόλυτα	10	10,0	10,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.4.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι διαταραχές λόγου στο παιδί συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.



Διάγραμμα 3.4.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι διαταραχές λόγου στο παιδί συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

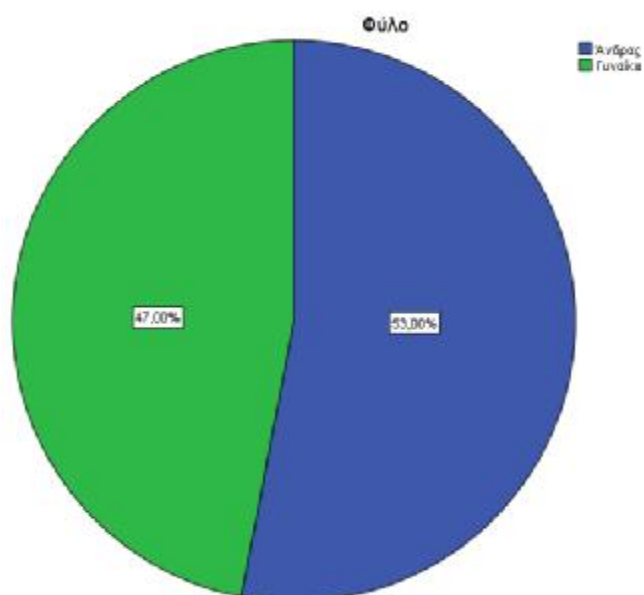
1. Φύλο

Από τον Πίνακα ii.1 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι 47 είναι Γυναίκες σε ποσοστό 47% και οι υπόλοιποι 53 Άνδρες σε ποσοστό 53%.

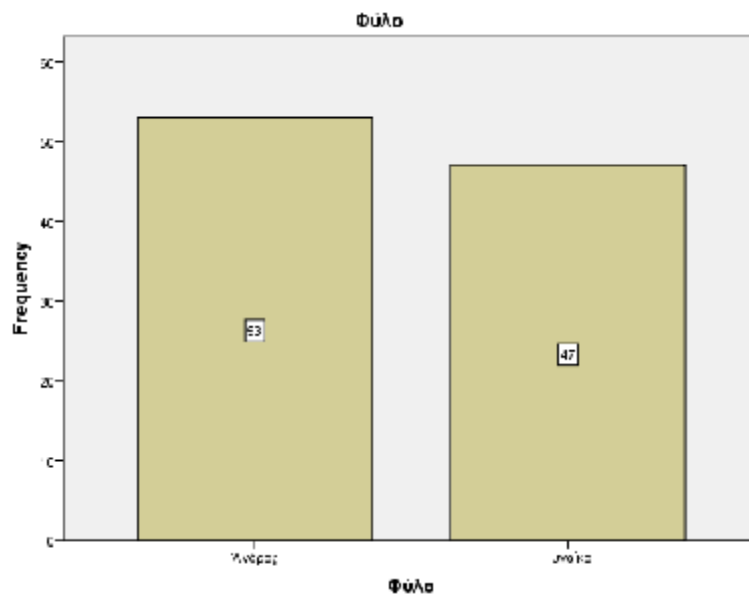
Πίνακας ii.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση του Φύλου

Φύλο				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Άνδρας	53	53,0	53,0	53,0
Γυναίκα	47	47,0	47,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα ii.1.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση του Φύλου



Διάγραμμα ii.1.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση του Φύλου



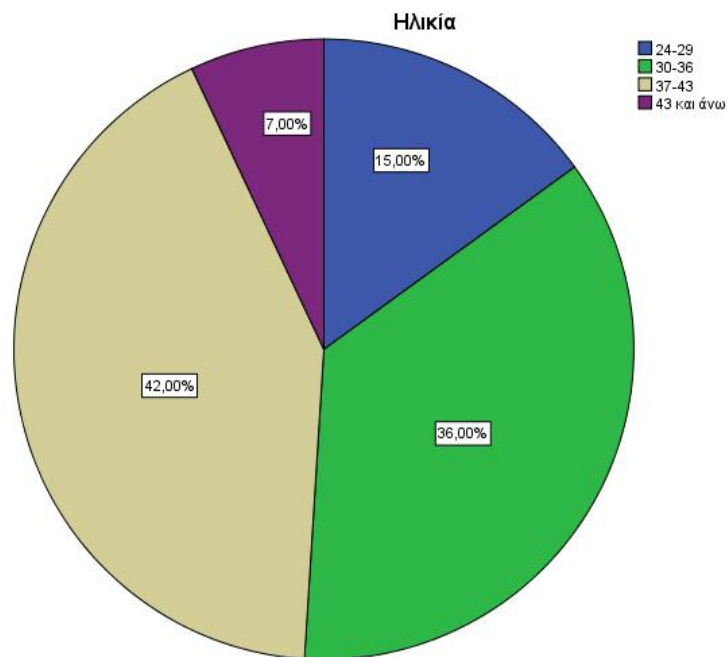
2. Ηλικία

Από τον Πίνακα ii.2 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι 15 σε ποσοστό 15% είναι μεταξύ 24 και 29 ετών, οι 36 είναι μεταξύ 30 και 36 ετών, 42 εκπαιδευτικοί είναι μεταξύ 37 και 43 ετών και οι υπόλοιποι 7 σε ποσοστό 7% είναι άνω των 43 ετών

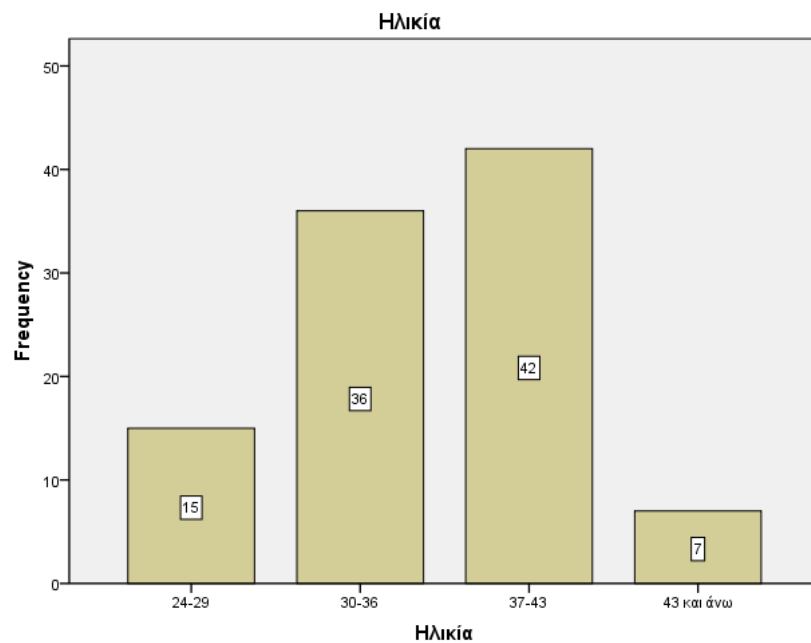
Πίνακας ii.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της Ηλικίας

Ηλικία				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
24-29	15	15,0	15,0	15,0
30-36	36	36,0	36,0	51,0
37-43	42	42,0	42,0	93,0
43 και άνω	7	7,0	7,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα ii.2.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της Ηλικίας



Διάγραμμα ii.2.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της Ηλικίας



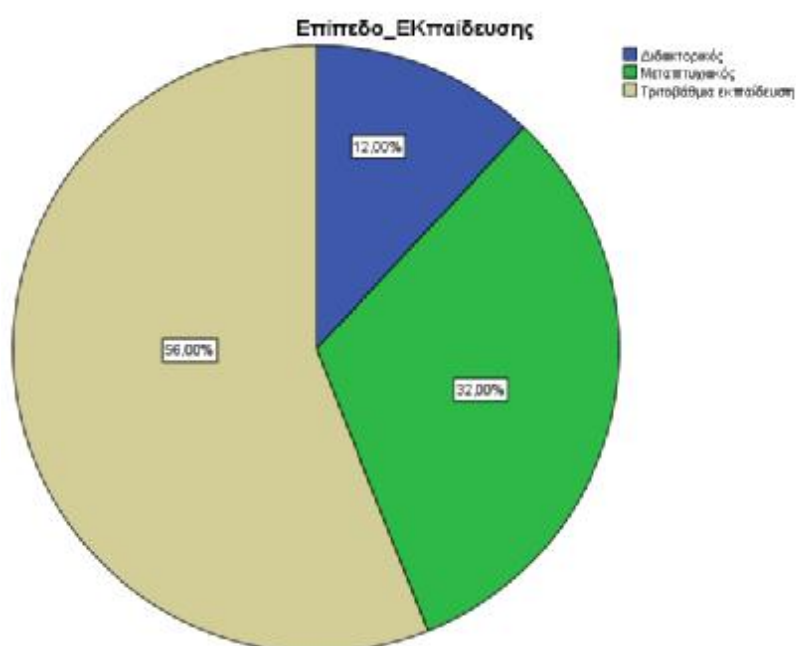
3. Επίπεδο εκπαίδευσης

Από τον Πίνακα ii.3 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι 12 σε ποσοστό 12 % έχουν κάποιο Διδακτορικό Τίτλο, οι 32 σε ποσοστό 32% έχουν κάποιο Μεταπτυχιακό Τίτλο και οι υπόλοιποι 56 έχουν τον τίτλο από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

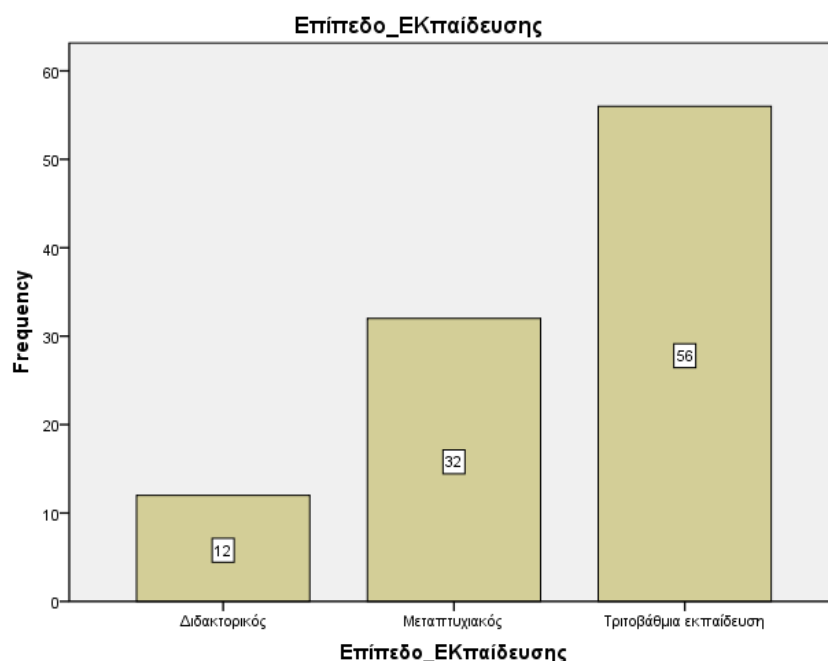
Πίνακας ii.3: Κατανομή του Δείγματος Βάση του Επίπεδου Εκπαίδευσης

Επίπεδο Εκπαίδευσης				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Διδακτορικός	12	12,0	12,0	12,0
Μεταπτυχιακός	32	32,0	32,0	44,0
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	56	56,0	56,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα ii.3.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση του Επίπεδου Εκπαίδευσης



Διάγραμμα ii.3.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση του Επίπεδου Εκπαίδευσης



4. Απασχόληση

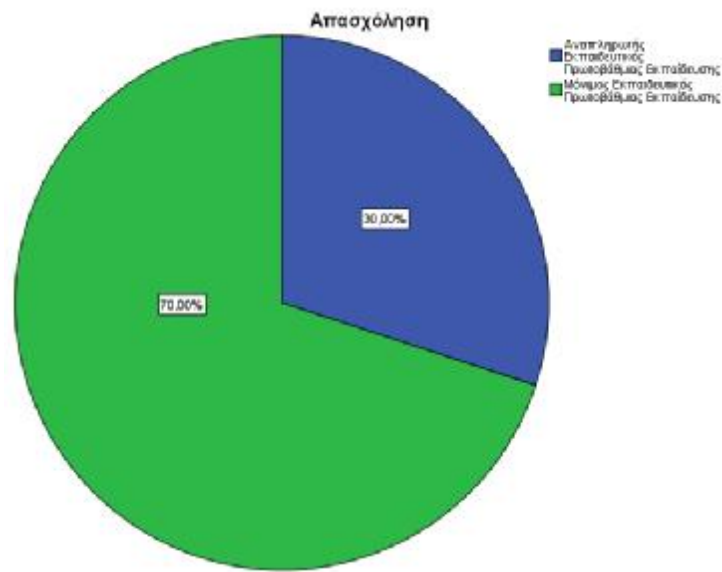
Από τον Πίνακα ii.4 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι 30 απάντησαν πως είναι Αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό 30% και οι υπόλοιποι 70 απάντησαν πως είναι Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό 70%.

Πίνακας ii.4: Κατανομή του Δείγματος Βάση της Απασχόλησης τους

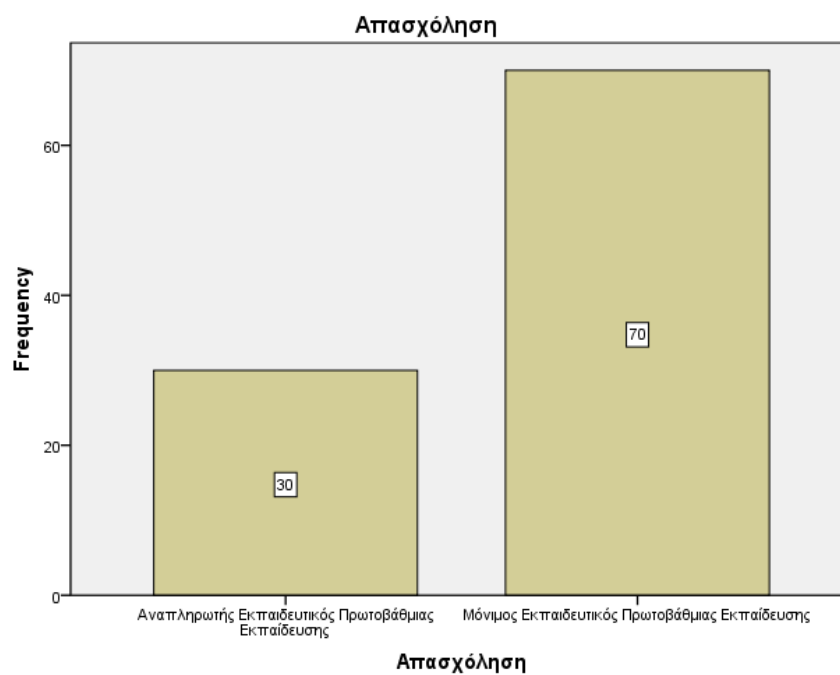
Απασχόληση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	30	30,0	30,0	30,0
Μόνιμος Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	70	70,0	70,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα ii.4.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της Απασχόλησης τους



Διάγραμμα ii.4.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της Απασχόλησης τους



5. Επιλέγω να παρακολουθήσω προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές.

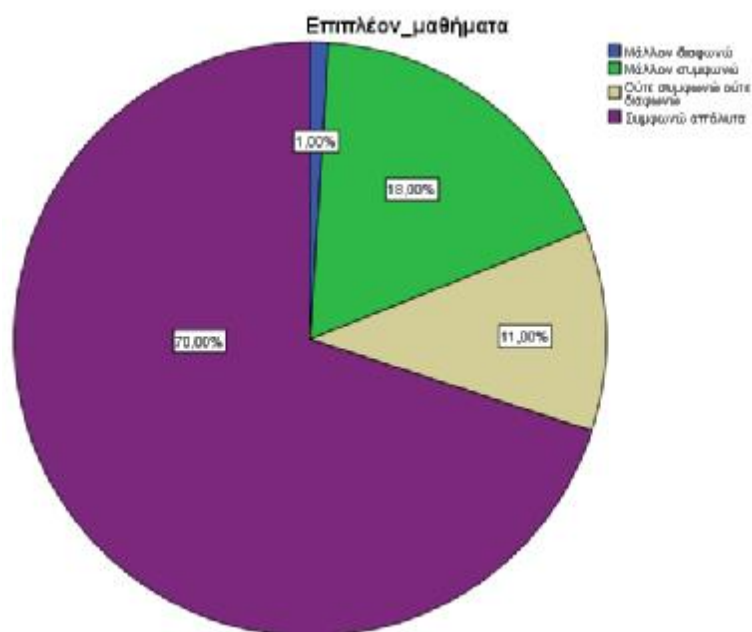
Από τον Πίνακα ii.5 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές, 1 εκπαιδευτικός σε ποσοστό 1 % απάντησε πως Μάλλον Διαφωνεί με αυτό το ερώτημα, 18 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 18 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 11 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 11% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 70 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 70% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 81 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές . Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επιμορφωθούν περισσότερο για τη διαχείριση των διαταραχών των μαθητών τους είναι ένα πολύ καλό χαρακτηριστικό που συμβάλει στην γρηγορότερη και ορθότερη αντιμετώπιση αυτών των διαταραχών.

Πίνακας ii.5: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές.

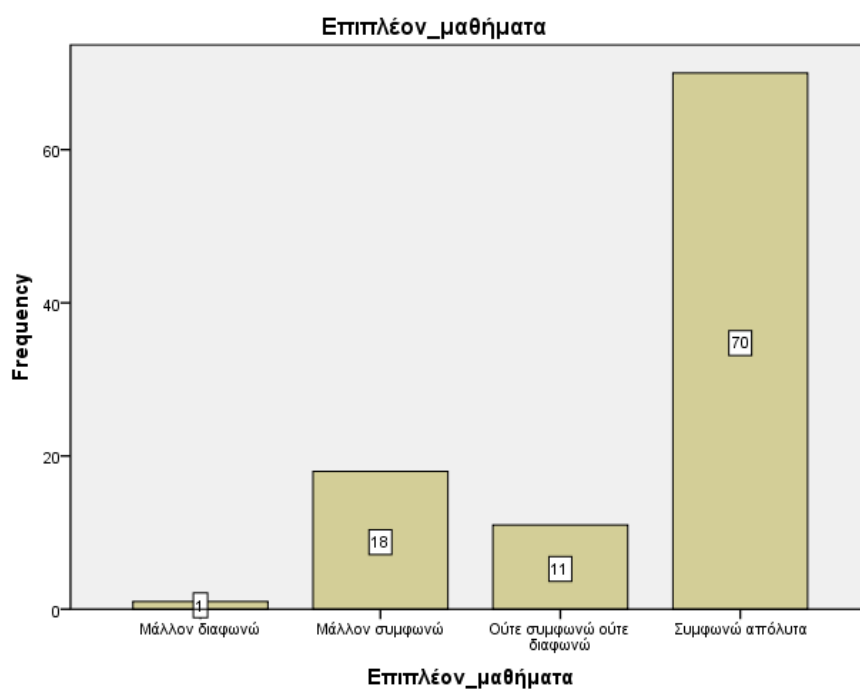
Επιπλέον μαθήματα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Μάλλον διαφωνώ	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον συμφωνώ	18	18,0	18,0	19,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	11,0	11,0	30,0
Συμφωνώ απόλυτα	70	70,0	70,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα ii.5.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές.



Διάγραμμα ii.5.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές.



6. Θεωρώ επαρκείς τις γνώσεις που έλαβα κατά τη διάρκεια των σπουδών για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές.

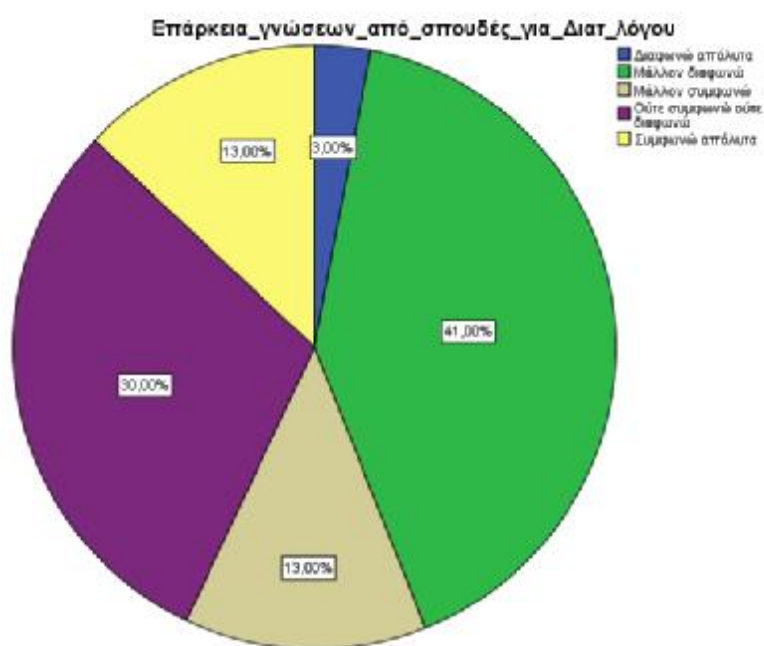
Από τον Πίνακα ii.6 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι οποίοι ερωτήθηκαν εάν θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές, 3 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 3 % απάντησαν πως Διαφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα, 41 εκπαιδευτικός σε ποσοστό 41 % απάντησαν πως Μάλλον Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 13 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 13 % απάντησαν πως Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν με αυτό το ερώτημα, 30 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 30% απάντησαν πως Μάλλον συμφωνούν με αυτό το ερώτημα και οι υπόλοιποι 13 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 13% απάντησαν πως Συμφωνούν Απόλυτα με αυτό το ερώτημα. Παρατηρείται πως οι 44 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές ενώ 43 εκπαιδευτικοί απάντησαν το αντίθετο . Το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν απαντήσει πως δεν θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές και οι υπόλοιποι το αντίθετο, ενδεχομένως να είναι αποτέλεσμα της διαφοράς ηλικίας τους και πιο συγκεκριμένα των αλλαγών στα μαθήματα που διδάσκονται τώρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, των επιπλέον γνώσεων που έχουν μέσω Μεταπτυχιακών και Διδακτορικών καθώς και των επιμορφωτικών μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει.

Πίνακας ii.6: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές.

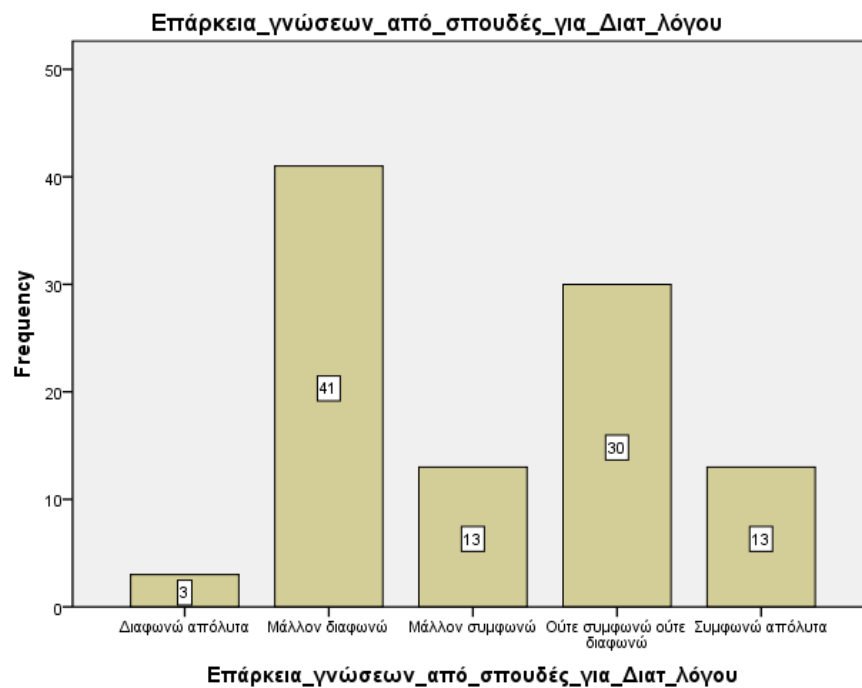
Επάρκεια γνώσεων από σπουδές για Διαταραχές λόγου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	3	3,0	3,0	3,0
Μάλλον διαφωνώ	41	41,0	41,0	44,0
Μάλλον συμφωνώ	13	13,0	13,0	57,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	30,0	30,0	87,0
Συμφωνώ απόλυτα	13	13,0	13,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα ii.6.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές.



Διάγραμμα ii.6.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές.



8.3 ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Από το Διάγραμμα 4.1 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών οι 34 στους 44 απάντησαν πως θεωρούν ανεπαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές και πως επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές.

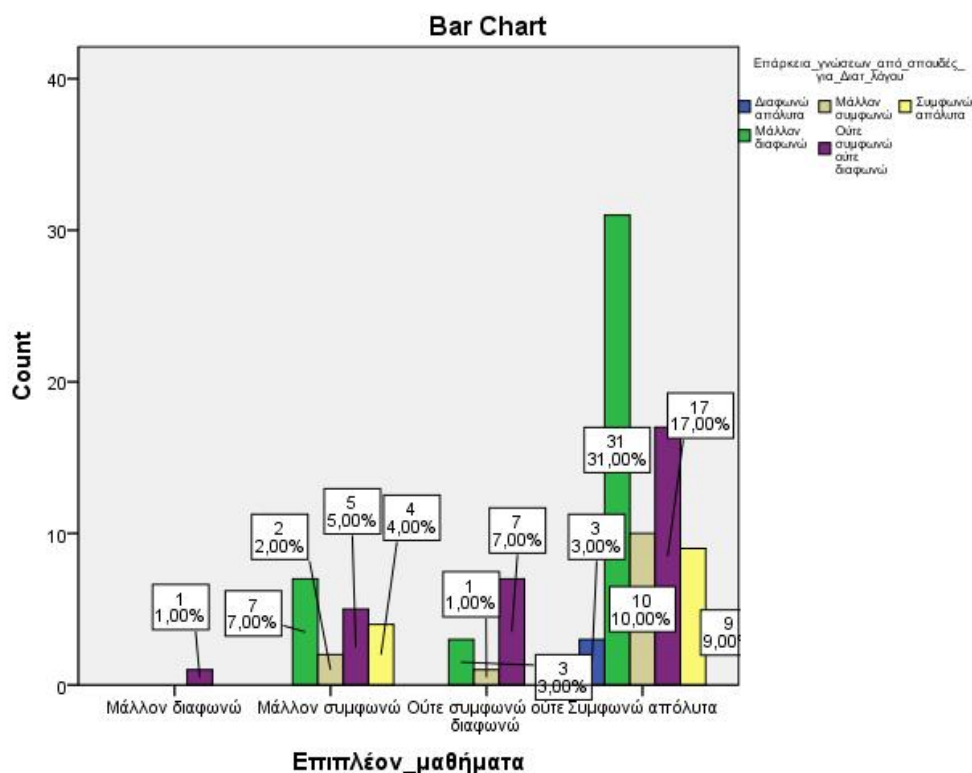
Πίνακας 4.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές και της απάντησης στην ερώτηση για το εάν επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με

Επιπλέον μαθήματα * Επάρκεια γνώσεων από σπουδές για Διαταραχές λόγου Crosstabulation

		Επάρκεια γνώσεων από σπουδές για Διαταραχές λόγου					Σύνολο
		Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Επιπλέον μαθήματα	Μάλλον διαφωνώ	0	0	0	1	0	1
	Μάλλον συμφωνώ	0	7	2	5	4	18
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	3	1	7	0	11
	Συμφωνώ απόλυτα	3	31	10	17	9	70
Σύνολο		3	41	13	30	13	100

τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές

Διάγραμμα 4.1: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές και της απάντησης στην ερώτηση για το εάν επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές



Από το Διάγραμμα 4.2 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών που απάντησαν στις ερωτήσεις για το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές και της απάντησης στην ερώτηση για το επίπεδο εκπαίδευσης τους, εδώ φαίνεται πως οι Διδακτορικοί εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι γνώσεις που έλαβαν κατά τις σπουδές τους δεν ήταν επαρκείς για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές αντίστοιχα έχουν απαντήσει και οι καθηγητές με τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι Μεταπτυχιακοί εκπαιδευτικοί έχουν διχοτομημένες απαντήσεις. Όμως το ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον τίτλους έχουν δώσει περισσότερο αρνητικές απαντήσεις

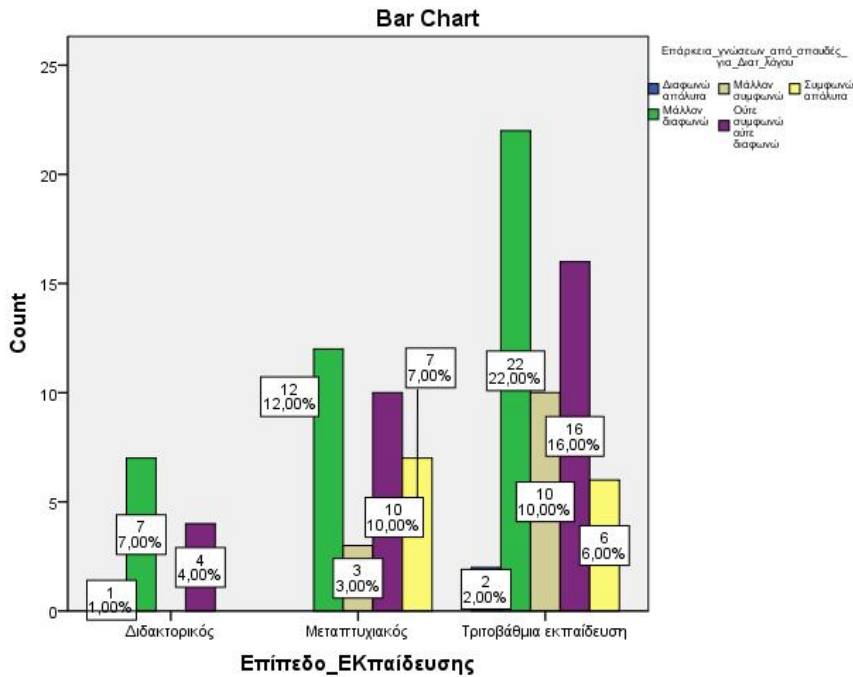
δεν είναι τόσο διαφωτιστικός παράγοντας γιατί είναι πιθανόν να έχουν κάνει Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό τίτλο σε κάποιο άλλο τομέα.

Πίνακας 4.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές και της απάντησης στην ερώτηση για το επίπεδο εκπαίδευσης τους

**Επίπεδο Εκπαίδευσης * Επάρκεια γνώσεων από σπουδές για Διαταραχές λόγου
Crosstabulation**

		Επάρκεια γνώσεων από σπουδές για Διαταραχές λόγου					Σύνολο
		Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Διδακτορικός	1	7	0	4	0	12
	Μεταπτυχιακός	0	12	3	10	7	32
	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	2	22	10	16	6	56
Σύνολο		3	41	13	30	13	100

Διάγραμμα 4.2: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές και της απάντησης στην ερώτηση για το επίπεδο εκπαίδευσης τους



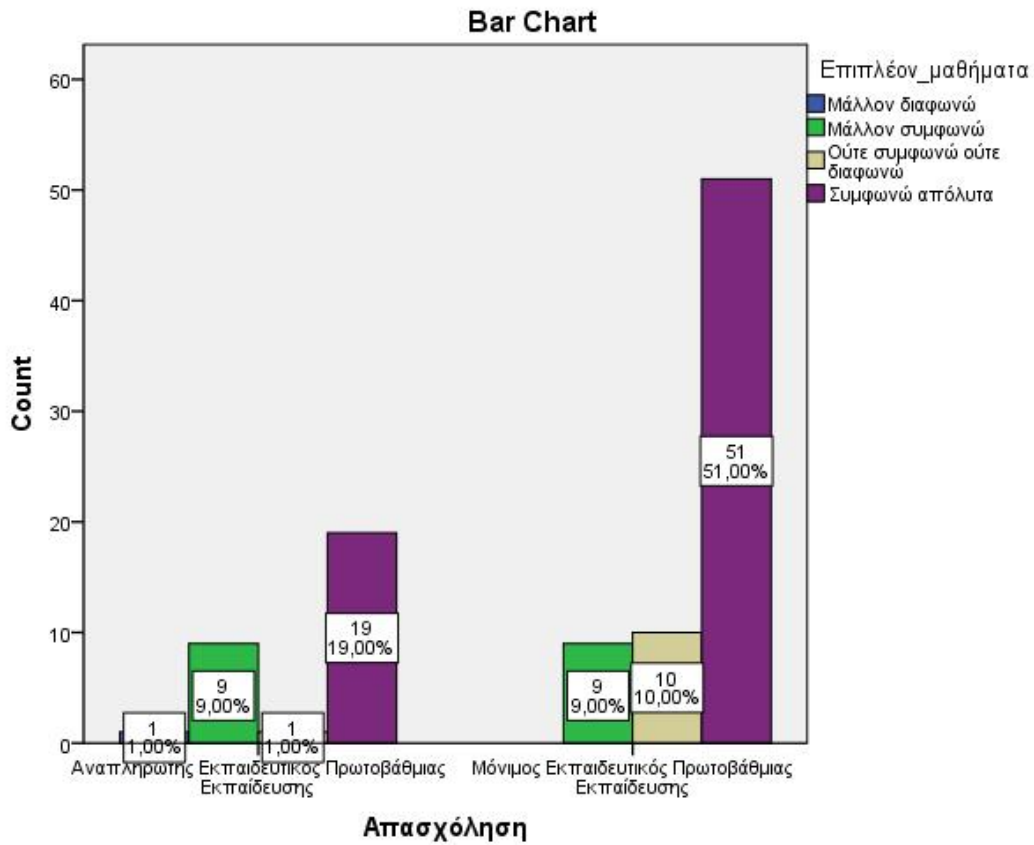
Από το Διάγραμμα 4.3 παρατηρείται πως στο δείγμα των 100 εκπαιδευτικών που απάντησαν στις ερωτήσεις για το εάν επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγω στους μαθητές και που απάντησαν στην ερώτηση για την απασχόληση τους, εδώ φαίνεται πως αν και σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγω στους μαθητές αναλογικά οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα έπρατταν κάτι τέτοιο.

Πίνακας 4.3: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές και της ερώτησης για την Απασχόληση τους

Απασχόληση * Επιπλέον μαθήματα Crosstabulation

	Επιπλέον μαθήματα				Σύνολο
	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Απασχόληση Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	1	9	1	19	30
Μόνιμος Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	0	9	10	51	70
Σύνολο	1	18	11	70	100

Πίνακας 4.3: Κατανομή του Δείγματος Βάση της απάντησης στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές και που της ερώτησης για την Απασχόληση τους



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρατηρήσαμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με το ότι οι μαθητές με διαταραχές λόγου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από τους δασκάλους τους. Παρατηρήσαμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με το ότι οι μαθητές με διαταραχές λόγου παρουσιάζουν μαθησιακές αδυναμίες.

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν πως συμφωνούν με το ερώτημα, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με την ερώτηση για το εάν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να παραπέμπονται σε διαγνωστικές υπηρεσίες ώστε να προσδιοριστεί πλήρως η δυσκολία τους.

Στη συνέχεια η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδωσε θετική απάντηση στο ερώτημα για το εάν είναι σύμφωνοι με το ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην εφαρμογή μεθόδευσης συστήματος διαχείρισης ομιλίας στους μαθητές με διαταραχές λόγου. Άξιο μνείας είναι το γεγονός πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι σύμφωνοι με το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς για την πορεία των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους.

Παρατηρήσαμε επίσης πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου. Παρατηρήθηκε πως σχεδόν τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως συμφωνούν με το ότι οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή. Σε ίδια ποσοστά κυμάνθηκαν και οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι οι γονείς αδυνατούν να αποδεχτούν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή επίσης παρατηρήσαμε πως οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν με το ότι οι γονείς δεν αποδέχονται την προτροπή του δασκάλου για λήψη εξωτερικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά με διαταραχές λόγου.

Στην ερώτηση για το εάν οι διαταραχές λόγου στο παιδί συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν μ αλλά δεν ήταν λίγοι και αυτοί που διαφώνησαν (45 προς 40). Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικοί απάντησαν πως επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές με τους περισσότερους εξ αυτών συγκριτικά να είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται ως αναπληρωτές .

Παρατηρήσαμε επίσης πως οι 44 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές. 43 εκπαιδευτικοί απάντησαν το αντίθετο και η πλειοψηφία αυτών είναι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν επιμορφωτικά μαθήματα για την καλύτερη κατανόηση των μαθητών με προβλήματα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σχετικά με την αντιμετώπιση των διαταραχών λόγου στο σχολείο θα πρέπει :

- Ø Να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών
- Ø Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την απαιτούμενη εκπαιδευτική επάρκεια ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν τα προβλήματα των παιδιών
- Ø Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια ώστε να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με το θέμα των διαταραχών λόγου
- Ø Τέλος οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν αναλυτικά προγράμματα με τη χρήση, συγκεκριμένου θεραπευτικού υλικού, διαμορφωμένο στα εξατομικευμένα προβλήματα του κάθε μαθητή

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αρβανίτη, Ε. (2009). *Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη.

Βώρος, Φ. (1986). *Εκπαιδευτική Πολιτική – Προσδοκίες και Πράξεις*. Αθήνα.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιώτσα, Α. (2006). *Παιδί και σχολείο. Στο Σχέσεις Σχολείου Οικογένειας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Δημητρίου, Α., (1993). *Γνωστική ανάπτυξη. Μοντέλα – μέθοδοι - εφαρμογές. Θεσσαλονίκη, .Art of Text*.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ. (1990). *Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών*. Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού «Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες- Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ. (1998). *Κοινωνική Εργασία*. Περιοδικό Εκλογή, Τεύχος:49.

Κανδυλάκη, Α.(2008). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία : Δεξιότητες και τεχνικές*. Αθήνα : Τόπος.

Κάρτζια, Α. (2011). *Διαταραχές λόγου και ομιλίας : Μία χρόνια διαταραχή ή μια απλή καθυστέρηση στην επικοινωνία; Μικρά διαγνωστικά και θεραπευτικά βήματα*». Θεσσαλονίκη : Μέθεξις.

Κουμουνδούρος, Γ. (2012). *Διαπολιτισμικότητα και στερεότυπα στην εκπαίδευση. Αναγκαιότητα και αναποτελεσματικότητα, Διδακτικές Μεθοδολογίες & Εκπ/κή Ψυχολογία*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Τμήματος Ψυχολογίας . Αθήνα.

Μακρυγιάννης, Π. (2012). *Τα προγράμματα σπουδών του Νέου Σχολείου: στόχοι, φιλοσοφία και ένταξη των ψηφιακών μέσων διδασκαλίας και μάθησης στις παιδαγωγικές πρακτικές*.

Μήτσιου–Δάκτυλα, Γλ. (2008). *Νευροψυχολογία Μαθησιακών Δυσκολιών–Δυσλεξία–Πρόγνωση και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Δαρδανός.

Μπρούζος, Α. (2001). *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια: συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της*. Εκδότης: Κ.Δ Πόρποδας Πάτρα.

Πόρποδας , Κ. (2010). *Η ανάγνωση*. Εκδότης: Κ.Δ Πόρποδας. Πάτρα.

Στασινός ,Π. Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*. Εκδόσεις: Gutenberg

Τεντζέρης, Ε. (2012). *Ειδική Αγωγή, από το πρόγραμμα επιμόρφωσης του Πάντειου Πανεπιστήμιο. Τμήματος Ψυχολογίας. Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα.

Φιλιππάκη, Ν. (2012). *Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και η προβληματική της διά βίου μάθησης* . Από το πρόγραμμα επιμόρφωσης του Πάντειου Πανεπιστήμιο, Τμήματος Ψυχολογίας Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα.

ΞENH

Carlisle , L . R, Jackson B. W. , & George, A.(2006). *Principles of Social justice Education: The Social Justice Education in Schools Project*. Equity & Excellence in Education.

Conzalez-DeHass, A. , & Willems, P. (2003). *Examining the underutilization of parent involvement in the schools*. The School Community Journal .

Dagdilelis, V., (2006). *Critical eLiteracy and Online communities: some considerations*, Conference eLit .

Dodd, A.W. & Konzal, J.L. (2000). *Parents and educators as partners*. *The High School Magazine* .

Greenleaf, R. K. (2000). *Homework for families*. High School Magazine .

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). *The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research*, in *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, Volume 14.

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M.R., & Anastasiow, N. (2011). *Educating exceptional children*. U.S. Wadsworth.

Lerner, J. & Hohns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities (11th ed.)*. Belmont CA: Wadsworth/Cengage Learning .

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

http://epapanis.blogspot.gr/2007/11/blog-post_6703.html πρόσβαση στις 20/05/2015

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/milesi.htm>

πρόσβαση στις 01/06/2015

http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/lampaki_oly.pdf πρόσβαση στις 10/06/2015

<http://2lyk->

aliver.eyv.sch.gr/files/teachers/odigies_mathimatwn/synergasia_scholeiou_ideke.pdf

πρόσβαση στις 20/06/2015

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα πτυχιακής εργασίας του τμήματος Κοινωνικής εργασίας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος

* Απαιτείται

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΟΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Ο μαθητής με διαταραχές λόγου Παρακαλούμε σημειώστε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε σχετικά με την διαχείριση των μαθητών με διαταραχές λόγου (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Μάλλον διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Μάλλον συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

1.1 Οι μαθητές με διαταραχές λόγου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από το δάσκαλο. *

1 2 3 4 5

1.2 Οι μαθητές με διαταραχές λόγου παρουσιάζουν μαθησιακές αδυναμίες. *

1 2 3 4 5

1.3 Οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν ψυχολογικές επιπτώσεις στους μαθητές. *

1 2 3 4 5

1.4 Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπονται σε διαγνωστικές υπηρεσίες ώστε να προσδιοριστεί πλήρως η δυσκολία τους. *

1 2 3 4 5

2. Η θέση του εκπαιδευτικού Παρακαλούμε σημειώστε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε σχετικά με την διαχείριση των μαθητών με διαταραχές λόγου (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Μάλλον διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Μάλλον συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

2.1 Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην εφαρμογή μεθόδευσης συστήματος διαχείρισης ομιλίας στους μαθητές με διαταραχές λόγου. *

1 2 3 4 5

2.2 Ο δάσκαλος ενημερώνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς για την πορεία των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών. *

1 2 3 4 5

2.3 Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου. *

1 2 3 4 5

2.4 Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν τα διαφορετικά είδη διαταραχών λόγου. *

1 2 3 4 5

3. Η επικοινωνία του δασκάλου με τον κηδεμόνα Παρακαλούμε σημειώστε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε σχετικά με την διαχείριση των μαθητών με διαταραχές λόγου (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Μάλλον διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Μάλλον συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

3.1 Οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή. *

1 2 3 4 5

3.2 Οι γονείς αδυνατούν να αποδεχτούν τις διαταραχές λόγου που παρουσιάζονται στο μαθητή. *

1 2 3 4 5

3.3 Οι γονείς δεν αποδέχονται την προτροπή του δασκάλου για λήψη εξωτερικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά με διαταραχές λόγου. *

1 2 3 4 5



3.4 Οι διαταραχές λόγου στο παιδί συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. *

1 2 3 4 5



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

4. Φύλο *

- Άνδρας
 Γυναίκα

5. Ηλικία *

- 24-29
 30-36
 37-43
 43 και άνω

6. Επίπεδο εκπαίδευσης *

- Τριτοβάθμια εκπαίδευση
 Μεταπτυχιακός
 Διδακτορικός

7. Απασχόληση *

- Μόνιμος Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
 Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

8. Επιλέγω να παρακολουθήσω προγράμματα επιπλέον μάθησης σχετικά με τη διαχείριση των διαταραχών λόγου στους μαθητές. *

- Διαφωνώ απόλυτα
 Μάλλον διαφωνώ
 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
 Μάλλον συμφωνώ
 Συμφωνώ απόλυτα

9. Θεωρώ επαρκείς τις γνώσεις που έλαβα κατά τη διάρκεια των σπουδών για τις διαταραχές λόγου στους μαθητές. *

- Διαφωνώ απόλυτα
 Μάλλον διαφωνώ

- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα