



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΚΑΤΣΙΛΟΥΛΗ ANNA

ΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΦΡΑΝΤΖΕΣΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑ-ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΚΑΣΤΑΜΟΝΙΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΠΑΤΡΑ, 2019

ΠΡΟΛΟΓΟΣ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία συνιστά την τελική εργασία για την επιτυχή ολοκλήρωση της φοίτησής μας στο Πανεπιστήμιο Πατρών στη Σχολή Επιστημών Αποκατάστασης Υγείας και στο τμήμα Λογοθεραπείας.

Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στην καθηγήτρια μας κ. Κασταμονίτη Δήμητρα για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξη της, καθώς και σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία σκοπεύει στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η πολυτροπικότητα είναι μια θεωρία που εξετάζει το πώς οι άνθρωποι επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, όχι μόνο μέσω της γραφής (που είναι ένας τρόπος), αλλά και μέσω ομιλίας, χειρονομίας, βλέμματος και οπτικών μορφών.

Η θεωρία της πολυτροπικότητας μπορεί να βρεθεί σε γραφές και συζητήσεις που σχετίζονται με τη θεωρία της επικοινωνίας, τη γλωσσολογία, την παιδεία στα μέσα επικοινωνίας, την οπτική παιδεία, τις ανθρωπολογικές μελέτες και τις μελέτες σχεδιασμού.

Η πολυτροπικότητα είναι μια διεπιστημονική προσέγγιση που κατανοεί ότι η επικοινωνία και η εκπροσώπηση είναι κάτι περισσότερο από τη γλώσσα. Έχει αναπτυχθεί κατά την τελευταία δεκαετία η συστηματική εξέταση των πολύ συζητημένων ερωτήσεων σχετικά με τις αλλαγές στην κοινωνία, για παράδειγμα σε σχέση με τα νέα μέσα και τεχνολογίες.

Μέσα από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες ενώ πάνω από το μισό δείγμα της έρευνας έκρινε τη διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μέτριας δυσκολίας. Όσον αφορά την πολυτροπικότητα κειμένου παρατηρήθηκε πως όλο το δείγμα την γνώριζε ενώ μεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών θεωρούν την πολυτροπικότητα κειμένου από πολύ έως πάρα πολύ χρήσιμη. Επίσης, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν εικόνες. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η αναγκαιότητα της μελέτη προσδιορίζεται στην έλλειψη ελληνικών ερευνών σχετικά με το μελετώμενο θέμα ενώ τα αποτελέσματα της μελέτης συγκλίνουν με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: πολυτροπικότητα, εκπαιδευτικοί, μαθησιακές δυσκολίες, εκπαίδευση

ABSTRACT

This thesis aims to explore teachers' views on multimodality and learning difficulties.

Multimodality is a theory that examines how people communicate and interact with one another, not only through writing (which is one way), but also through speech, gesture, gaze and visual forms.

The theory of multimodality can be found in texts and discussions related to communication theory, linguistics, media education, visual education, anthropology and design studies.

Multimodality is an interdisciplinary approach that specifies that communication and representation is more than language. The systematic examination of the much-discussed questions of change in society, for example in relation to new media and technologies, has been developed over the last decade.

The results of the study showed that almost all teachers were familiar with the term learning disabilities while more than half of the survey judged teaching to children with moderate learning difficulties. Regarding text modality, it was noted that the whole sample was aware of it, while many teachers found text modality to be very useful. Furthermore, almost all teachers believe that the texts used to teach children with learning disabilities should include pictures. Finally, it is worth noting that the necessity of the study is determined by the lack of Greek research on the subject under study while the results of the study converge with the results of international research.

KEYWORDS: multimodality, teachers, learning difficulties, education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	2
ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	2
1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ.....	2
1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ.....	2
1.3 ΔΙΑΤΟΜΕΑΚΗ.....	3
1.4 Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	5
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.....	5
2.1 ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	5
2.2 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	5
2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	7
2.4 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	8
2.5 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	12
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	12
3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	12
3.2 ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	12
3.3 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	12
3.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	14
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	14
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	90
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	93

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολυτροπικό είναι το κείμενο εκείνο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Για παράδειγμα, τα περισσότερα κείμενα των σχολικών βιβλίων, του ημερήσιου τύπου ή της τηλεόρασης είναι πολυτροπικά, αφού συχνά συνδυάζουν γλώσσα και εικόνα ή στην περίπτωση της τηλεόρασης και μουσική.

Η επικοινωνία συντελείται με πολλούς τρόπους. Ο καθένας από τους οποίους έχει ένα ειδικό και σημαντικό ρόλο. Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατόν να αποτιμήσουμε την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του χωρίς να συνυπολογίσουμε παράλληλα με τα λεγόμενά του, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, το χαμόγελό και την ποιότητά του, το σφίξιμο των χειλιών του, κ.λπ.

Αυτό που κυριαρχεί (τουλάχιστον στα σχολικά εγχειρίδια κάποιων μαθημάτων) είναι ο γραπτός λόγος. Αυτός είναι το «πραγματικό θέμα» και ό,τι άλλο υπάρχει στο βιβλίο, όπως φωτογραφίες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.λπ., χρησιμοποιούνται για να εικονογραφήσουν και να υποστηρίξουν το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η ερευνητική προσέγγιση της έννοιας της πολυτροπικότητας. Ο προσδιορισμός γίνεται μέσα από δυο κεφάλαια θεωρίας, ένα κεφάλαιο μεθοδολογίας της μελέτης και ένα κεφάλαιο αποτελεσμάτων έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Η πολυτροπικότητα εξετάζει τους πολλούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επικοινωνούν μεταξύ τους και να εκφράζονται. Αυτή η θεωρία είναι σημαντική, καθώς η αύξηση των τεχνολογικών εργαλείων και η σχετική πρόσβαση στο λογισμικό δημιουργίας πολυμέσων οδήγησε τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν εύκολα πολλούς τρόπους στην τέχνη, τη γραφή, τη μουσική και τον χορό, καθώς και τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Τεντζέρης, 2012).

Ορίζεται γενικά ως κανάλι επικοινωνίας που αναγνωρίζει μια κουλτούρα. Παραδείγματα τρόπων είναι η γραφή, η χειρονομία, η στάση του σώματος, το βλέμμα, η επιλογή γραμματοσειράς και το χρώμα, οι εικόνες, το βίντεο και ακόμη και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Μακρυγιάννης, 2012).

Παρόλο που πολλές από αυτές τις μορφές υπήρξαν πάντα, δεν αναγνωρίστηκαν πάντοτε ως νόμιμη ή πολιτισμικά αποδεκτή μορφή επικοινωνίας ή έκφρασης. Οι θεωρητικοί που υποστηρίζουν τη πολυτροπικότητα υπογραμμίζουν ότι οι άνθρωποι επικοινωνούν με διάφορους τρόπους και ότι για να κατανοήσουν πλήρως κάποιον, πρέπει να τηρούνται και να αναγνωρίζονται οι πολλοί τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν (Versaci, 2008).

Οι πολυτροπικές προσεγγίσεις έδωσαν ιδέες, μεθόδους και ένα πλαίσιο για τη συλλογή και ανάλυση των οπτικών, ακουστικών, ενσωματωμένων πτυχών της αλληλεπίδρασης και των περιβαλλόντων, καθώς και των σχέσεων μεταξύ αυτών (Lerner et al., 2009).

1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ

Τρεις διασυνδεδεμένες θεωρητικές υποθέσεις υποστηρίζουν τη πολυτροπικότητα.

Πρώτον, η πολυτροπικότητα προϋποθέτει ότι η εκπροσώπηση και η επικοινωνία βασίζονται πάντα σε πολλαπλούς τρόπους, οι οποίοι συμβάλλουν στο νόημα. Επικεντρώνεται στην ανάλυση και περιγραφή του πλήρους ρεπερτορίου των πόρων που χρησιμοποιούν οι νόμοι (οπτικά, προφορικά, χειρονομιακά, γραπτά, τρισδιάστατα και άλλα, ανάλογα με τον τομέα της εκπροσώπησης) σε διαφορετικά πλαίσια και στην ανάπτυξη μέσων που δείχνουν πώς αυτά είναι οργανωμένα για να κάνουν νόημα (Bezemer et al., 2011).

Δεύτερον, η πολυτροπικότητα προϋποθέτει ότι οι πόροι είναι κοινωνικά διαμορφωμένοι με την πάροδο του χρόνου, ώστε να καταστούν σημασιολογικοί πόροι που αρθρώνουν τις (κοινωνικές, ατομικές / συναισθηματικές) έννοιες που απαιτούνται από τις απαιτήσεις διαφόρων κοινοτήτων. Όσο περισσότερο χρησιμοποιείται ένα σύνολο πόρων στην κοινωνική ζωή μιας συγκεκριμένης κοινότητας, τόσο πιο πλήρης θα έχει γίνει.

Τρίτον, οι άνθρωποι ενορχηστρώνουν το νόημα μέσω της επιλογής και της διαμόρφωσης των τρόπων λειτουργίας, υπογραμμίζοντας τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των τρόπων. Έτσι, όλες οι επικοινωνιακές πράξεις διαμορφώνονται από τους κανόνες που λειτουργούν τη στιγμή της δημιουργίας σημάτων και επηρεάζονται από τα κίνητρα και τα συμφέροντα των ανθρώπων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Baldry et al., 2006).

Τέσσερις βασικές έννοιες είναι κοινές στην πολυτροπική έρευνα: ο τρόπος, η τροπική προσφορά και οι δια-σημειωτικές σχέσεις. Οι σημειωτικοί πόροι ενός τρόπου έρχονται να επιδείξουν κανονικότητα μέσα από τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι τις χρησιμοποιούν και μπορούν να θεωρηθούν ως η σύνδεση μεταξύ των παραστατικών πόρων και το τι κάνουν οι άνθρωποι μαζί τους. Ο όρος τροπική προσφορά αναφέρεται στις υλικές και πολιτιστικές πτυχές των τρόπων: τι είναι δυνατόν να εκφραστεί και να αναπαρασταθεί εύκολα με έναν τρόπο λειτουργίας. Είναι μια έννοια που συνδέεται τόσο με το υλικό όσο και με την πολιτισμική και κοινωνική ιστορική χρήση ενός τρόπου. Η προσφορά τρόπων θέτει το ερώτημα ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για αυτό. Αυτό εγείρει την έννοια των διασημειωτικών σχέσεων και πώς διαμορφώνονται οι τρόποι λειτουργίας σε συγκεκριμένα πλαίσια. Αυτές οι τέσσερις έννοιες παρέχουν το σημείο εκκίνησης για την πολυτροπική ανάλυση (Carlisle et al., 2006).

1.3 ΔΙΑΤΟΜΕΑΚΗ

Σύμφωνα με τον Gee, η διατομεακή αρχή καθορίζει την κατανόηση του κειμένου από τον μαθητή και τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται αυτή η κατανόηση σε μια οικογένεια σχετικών κειμένων ή «ειδών». Ο μαθητής αντιλαμβάνεται κείμενα σε σχέση με άλλα κείμενα σε ένα είδος. Η αρχή της πολυτροπικότητας αναφέρεται στην αντίληψη ότι ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει επίσης ότι η γνώση δημιουργείται μέσω διαφόρων τρόπων, όχι μόνο μέσω γραπτών λέξεων. Ο Gee συνδέει περαιτέρω την αρχή της υλικής νοημοσύνης με τη συλλογική και δικτυωμένη φύση της γνώσης. Η σκέψη και η γνώση ενσωματώνονται σε υλικά αντικείμενα και στο περιβάλλον. Τα περιβάλλοντα είναι ελεύθερα μαθητευόμενα για να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (Burmark, 2008).

Η διαισθητική αρχή της γνώσης αναφέρεται στη σιωπηρή γνώση η οποία, σύμφωνα με τον Gee, δημιουργείται μέσα από την πρακτική και την εμπειρία. Η διαισθητική γνώση εξελίσσεται σε συνδυασμό με μια ομάδα συγγενών. Η κοινωνική αναγνώριση από την ομάδα συγγένειας επιβραβεύει αυτές τις μαθησιακές προσπάθειες (Jewitt, 2009).

Η ύπαρξη λογοτεχνικών κειμένων προϋποθέτει την υιοθέτηση συγκεκριμένων τρόπων κατανόησης ενός τομέα και των τρόπων επικοινωνίας και των κειμενικών ειδών αυτού του τομέα. Ο Gee δηλώνει ότι οι εικόνες συχνά μεταδίδουν πράγματα εκτός από τις λέξεις. Η ανάγνωση των εικόνων δεν ακολουθεί την ίδια γραμμική διαδρομή με την ανάγνωση του γραπτού κειμένου. Η αλληλεπίδραση μεταξύ λέξεων και εικόνων είναι επίσης περίπλοκη. Δύο τρόποι αντιπροσώπευσης μαζί επικοινωνούν πράγματα που κανένας από τους τρόπους δεν θα μεταφέρει χωριστά. Ο Gee τονίζει ότι, αν και η ανάγνωση και η γραφή φαίνονται κεντρικές σε ό,τι σημαίνει γραφή, δεν διαβάζουμε ή γράφουμε κάτι για κάτι. Διαβάζουμε ή γράφουμε πάντα για κάτι συγκεκριμένο. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι ανάγνωσης και γραφής. Διαβάζουμε ή γράφουμε, για παράδειγμα, εφημερίδες, διαφημίσεις, ποίηση ή δοκίμια με διαφορετικούς τρόπους. Κάθε ένα από αυτά τα είδη έχει το δικό του σύνολο κανόνων και απαιτήσεων (Jacobs, 2007). Ο καθένας είναι ένας πολιτισμικός και ιστορικά ξεχωριστός τρόπος εκπροσώπησης και, υπό αυτή την έννοια, ένας διαφορετικός αλφαριθμητισμός, ο οποίος θα μπορούσε επίσης να ονομάζεται πεδίο (Kress, 2009). Σύμφωνα με τον Gee, διαφορετικοί τομείς περιλαμβάνουν διάφορους συμβολικούς και αντιπροσωπευτικούς πόρους. Ένας συγκεκριμένος τομέας (ή συμβολικός ή σημειωτικός τομέας) αποτελείται από ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών που προσλαμβάνουν έναν ή περισσότερους τρόπους - γραμμένες ή προφορικές γλώσσες, εικόνες, σύμβολα, ήχους, χειρονομίες, αντικείμενα - να γνωστοποιούν ξεχωριστούς τύπους νοήματος. Για παράδειγμα,

η κυτταρική βιολογία και τα μαθηματικά είναι διαφορετικά είδη τομέων που απαιτούν ξεχωριστές γραφικές παραστάσεις σε σύγκριση με, για παράδειγμα, διαφημίσεις υψηλής μόδας. Η έννοια των σχολών παραγωγής γνώσης, όπως συζητήθηκε από τους Lankshear και Knobel (2006, σελ. 200-4), επιδιώκει να οικοδομήσει συνδέσεις μεταξύ σχολικών πρακτικών και εξωσχολικών κόσμων και κοινοτήτων. Τα ψηφιακά μέσα δημιουργούν νέους τομείς και μετατρέπουν τα παλιά. Είναι σημαντικό οι έφηβοι να κατανοήσουν πώς διαφορετικές μορφές (οπτικά σημάδια και εικόνες) παίζουν διαφορετικά μέρη σε διαφορετικούς τομείς (Τεντζέρης, 2012).

1.4 Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Η προσέγγιση της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού υποστηρίζει τη μάθηση στα σημερινά πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Στη Μαθησιακή Ενότητα οι σχεδιαστές μάθησης μπορούν να αναφέρουν ποια μέσα/τρόπους δημιουργίας νοήματος μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές:

- *Γραπτή Γλώσσα*: γραφή (που αντιπροσωπεύει το νόημα για ένα άλλο άτομο) και ανάγνωση (που αντιπροσωπεύει το νόημα για τον εαυτό μας) – γραφικός χαρακτήρας, τυπωμένη σελίδα και θρόνη.
- *Προφορική Γλώσσα*: ζωντανή είτε μαγνητοσκοπημένη ομιλία (που αντιπροσωπεύει το νόημα για έναν άλλο), ακουστική κατανόηση (που αντιπροσωπεύει το νόημα για τον εαυτό μας).
- *Οπτική Αναπαράσταση*: Στατική ή κινούμενη εικόνα, γλυπτική, τέχνη (που αντιπροσωπεύουν το νόημα για έναν άλλο), οπτική, εικόνα συγκλίνουσας προοπτικής, σκηνή, προοπτική (που αντιπροσωπεύει το νόημα για τον εαυτό μας).
- *Ηχητική Αναπαράσταση*: μουσική, περιρρέοντες ήχοι, θόρυβοι, ειδοποιήσεις (που αντιπροσωπεύουν το νόημα για έναν άλλο), ακοή, ακουστική κατανόηση (που αντιπροσωπεύουν το νόημα για τον εαυτό μας).
- *Απτικές Αναπαραστάσεις*: αφή, όσφρηση και γεύση: η δημιουργία νοήματος για τον εαυτό μας μέσα από σωματικές αισθήσεις και συναισθήματα ή αναπαραστάσεις των άλλων μέσα από την αφή. Μορφές απτικής αναπαράστασης είναι η κιναισθησία, η φυσική επαφή, οι αισθήσεις του δέρματος (θέρμανση /ψύξη, υφή, πίεση), το κράτημα, ο χειρισμός αντικειμένων, τα έργα τέχνης, το μαγείρεμα και το φαγητό, τα αρώματα.
- *Σωματική Αναπαράσταση*: οι κινήσεις των χεριών και των ώμων, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις των ματιών και το βλέμμα, οι στάσεις του σώματος, το βάδισμα, τα ρούχα και η μόδα, το στυλ των μαλλιών, ο χορός, η αλληλουχία δράσης, η επιλογή κατάλληλου χρόνου/συγχρονισμός, η συχνότητα, η τελετή και η ιεροτελεστία. Εδώ η χειρονομία νοείται ευρύτερα και μεταφορικά, ως μια φυσική πράξη που υποδηλώνει ένα είδος προσωπικής υπογραφής, παρά με τη στενή/κυριολεκτική έννοια της κίνησης του χεριού και του ώμου. Η αναπαράσταση του εαυτού μας μπορεί να λάβει τη μορφή των συναισθημάτων και των συγκινήσεων ή της πρόβας σε σκηνές δράσης στο μυαλό κάποιου.
- *Χωροαντιληπτική Αναπαράσταση*: εγγύτητα, απόσταση, μορφοποίηση, διαπροσωπική απόσταση, εδαφικότητα, αρχιτεκτονική/κτίσιμο, τοπίο δρόμων, αστικό τοπίο, φυσικό τοπίο (Carlisle et al., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

2.1 ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές διαταραχές μπορεί να αφορούν παιδιά οποιασδήποτε 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 (Πόρποδας, 2010).

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, διαβήτης, 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 διαφόρους 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, επιλεπτογενείς σπασμούς, επιληψίες κ.λ.π. (Στασινός, 2009).

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 (Τεντζέρης, 2012).

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 (Κουμουνδούρος, 2012).

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 (Κουμουνδούρος, 2012).

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).

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 δυσκολεύονται πολύ να μάθουν με τις συνηθισμένες διδακτικές μεθόδους, ενώ δεν έχουν νοητική υστέρηση (Πόρποδας, 2010).

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).

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).

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 (Κουμουνδούρος, 2012).

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).

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 (Αρβανίτη, 2009).

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 (Πόρποδας, 2010).

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 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 (Πόρποδας, 2010).

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).

Τέλος, στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται:

⊗ *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.

⊗ *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 ΚΕΣΥ. 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).

2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

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

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, 2010).

«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, 2010).

«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,2010).

Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους σχολικούς ψυχολόγους και ειδικά εκπαιδευμένους 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 (Κουμουνδούρος, 2012).

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, 2010).

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, 2010).

2.4 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών συναντάται πολύ συχνά ο 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).

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 (Στασινός, 2009).

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 (Στασινός, 2009).

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 στην πολυαισθητηριακή μέθοδο. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι αισθήσεις (όραση, ακοή, αφή) αλληλεπιδρούν 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).

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 δυσκολιών, 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 δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, οδηγούν 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 (Στασινός, 2009).

2.5 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται ραγδαία σε παιδιά. Προέρχονται από προδιαθεσικούς, γενετικούς, νευροβιολογικούς, περιβαλλοντικούς ή συναισθηματικούς παράγοντες. Επηρεάζουν αρνητικά την μάθηση στο σχολείο και παράγοντες που τις ενισχύουν είναι η οικογένεια και το σχολείο. Ως κατάσταση μπορεί να οδηγήσει στην κατάθλιψη και το άγχος (Πόρποδας, 2010).

Οι μορφές τους είναι η δυσλεξία (δυσκολία στον γραπτό λόγο), η δυσαναγνωσία (δυσκολία στην αναγνωστική ικανότητα και έλλειψη κατανόησης του κειμένου), η δυσορθογραφία (δυσκολία στην εκμάθηση της ορθογραφίας) και η δυσαριθμησία (δυσκολία στα μαθηματικά). Γενικότερα επηρεάζουν τις μαθησιακές δεξιότητες. Η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα) συνεπάγεται διάσπαση στην προσοχή και υπερδραστηριότητα. Ο αυτισμός σχετίζεται με την επίδραση στην αίσθηση.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δύναται να συνυπάρχουν με νοητική υστέρηση η οποία είναι το είδος αναπηρίας όπου ένα άτομο αναπτύσσεται στην νοημοσύνη πιο αργά από τα άτομα του

γενικού πληθυσμού. Παρουσιάζουν δυσκολία στην γλώσσα και τον πολιτισμό και δυσπροσαρμοστικότητα σε σχέση με τους συνομηλικούς τους. Για την κάλυψη των αναγκών τους χρειάζονται την φροντίδα από τους άλλους, συνήθως τους οικείους τους. Η κατάσταση τους βελτιώνεται μέσω της εκπαίδευσης μέχρι μια συγκεκριμένη ηλικία (Τεντζέρης, 2012). Τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν διαβαθμίσεις στο νοητικό επίπεδο μεταξύ τους. Για την διάκριση αυτή, η οποία μπορεί να βοηθήσει στην διάκριση αναγκών και την καλύτερη σχεδίαση ενός εξατομικευμένου προγράμματος αποκατάστασης χρησιμοποιείται ο δείκτης νοημοσύνης. Τα άτομα με δείκτη νοημοσύνης 50-55 ως 70 έχουν ελαφρά νοητική υστέρηση. Με δείκτη 35 – 40 ως 50- 55 είναι τα άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση. Με δείκτη 20-25 ως 35 -40 είναι η σοβαρή νοητική υστέρηση. Με δείκτη κάτω του 20 – 25 είναι βαριά νοητική υστέρηση (Τεντζέρης, 2012).

Τα χαρακτηριστικά ποικίλουν ανάλογα με το είδος της νοητικής υστέρησης. Στην ελαφρά υπάρχει περιορισμένη κινητικότητα, δυσκολία στην ακοή, την όραση, και τον συντονισμό των κινήσεων, ελαφρές διαταραχές λόγου και ομιλίας οι οποίες δύναται να οδηγούν σε μαθησιακές δυσκολίες. Στα θετικά έχουν ευκολία στην κατανόηση του μαθήματος, προσαρμόζονται στο κοινωνικό σύνολο. Μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Παρόλα αυτά και εκεί υπάρχει αποκλεισμός. Επίσης, υψηλό ποσοστό δεν εργάζεται (Τεντζέρης, 2012).

Τα χαρακτηριστικά της μέτριας νοητικής υστέρησης είναι η δυσκολία στην λεπτή κινητικότητα, την ακοή, την όραση, τον λόγο, την ομιλία. Αποκτούν τις βασικές σχολικές δεξιότητες, δηλαδή, την ανάγνωση, τη γραφή πολύ απλών λέξεων, εκτελούν απλές μαθηματικές πράξεις. Αποκτούν υπευθυνότητα και κάποιες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Μπορούν να εργαστούν με επίβλεψη σε προστατευόμενα πλαίσια ή στην ελεύθερη αγορά εργασίας. Τα χαρακτηριστικά της σοβαρής νοητικής υστέρησης είναι η δυσκολία στην φυσική κινητική ανάπτυξη, η απόκτηση του στοιχειώδη λόγου, η γνώση του αλφάβητου και της απλής αριθμησης (Τεντζέρης, 2012).

Γενικότερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες είναι η διάσπαση προσοχής, η δυσκολία στην μνήμη και την αντίληψη, η δυσπροσαρμοστικότητα στην καθημερινότητα και η δυσκολία στην επεξεργασία των πληροφοριών. Επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία, τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, την διαβίωση στο σπίτι, τις κοινωνικές δεξιότητες, την αξιοποίηση των πηγών στην κοινότητα, την αυτονομία, τις σχολικές επιδόσεις, την εργασία, τον ελεύθερο χρόνο, την υγεία και την ασφάλεια. Οι γνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται πιο αργά από τον γενικό πληθυσμό. Παρουσιάζουν δυσκολίες στην μνήμη, την προσοχή, το διάβασμα και τις συνδυαστικές πράξεις. Εξαρτώνται από άλλους, συνήθως οικεία άτομα. Η οικογένεια πολλές φορές είναι παραπάνω του φυσιολογικού προστατευτική λόγω της αναπηρίας του μέλους της. Η αποτυχία επηρεάζει την αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους (Στασινός, 2009).

Στην έρευνα των Στάμου κ.α. (2004) αναφέρεται πως ένα πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα στοιχεία που πηγάζουν από αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που συνθέτουν την πολυτροπικότητα. Η δυνατότητα μείξης των διαφόρων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός πολιτισμικού προϊόντος δημιουργεί, όπως είναι προφανές, ένα νέο σε σχέση με τα μονοτροπικά προϊόντα σημειολογικό περιβάλλον που χρίζει ανάλογης προσέγγισης. Το σημειολογικό αυτό περιβάλλον είναι το αποτέλεσμα των κοινωνικών, ψυχολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προϋποθέσεων που επικρατούν σε μια κοινωνία. Η διαλεκτικότητα, την οποία ούτως ή άλλως ενέχουν τα σημειωτικά συστήματα, επηρεάζει και τις κοινωνικές και τις ψυχολογικές δομές τόσο σε επίπεδο ομαδικό όσο και σε επίπεδο ατομικό, αφού αυτά τα ίδια «αποτελούν μέρος της ιδεολογικής υπερδομής μιας κοινωνίας».

Στην έρευνα Παπαγιαννοπούλου (2013) συμπεραίνεται πως τα παιδιά αναλύουν τις πληροφορίες που παρέχονται στην εικόνα και στο κείμενο ενός καρτέ, τις αναλύουν συνδυαστικά και αποδίδουν τα νοήματα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τι αισθάνονται οι χαρακτήρες των κόμικς και πώς αποδίδεται το κάθε συναίσθημα. Αυτό άλλωστε προκύπτει και από την παρατήρηση των κόμικς τους, στα οποία και υπάρχουν σχεδόν όλα τα δομικά στοιχεία και γίνονται αντιληπτά τα συναισθήματα των χαρακτήρων.

Η έρευνα Τροκάλλη (2014) αφορά στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικού λόγου, τα ποσοστά είναι υψηλά και μάλιστα, σε αντίθεση με τη φάση επεξεργασίας, ζητείται από τους μαθητές η παραγωγή διαφορετικών ειδών πολυτροπικού κειμένου, που έχουν σχέση με τα βιώματα των παιδιών από την καθημερινότητά τους και τον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο, όπως προσκλήσεις, κάρτες, ημερολόγιο κ.ά. Όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι σε αρκετές από αυτές τις δραστηριότητες δε δημιουργείται το κατάλληλο επικοινωνιακό περιβάλλον, που να καθορίζει τις συμβάσεις παραγωγής τους. Οι μαθητές δηλαδή δε γνωρίζουν το σκοπό και τον αποδέκτη για τον οποίο γράφουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να βιώσουν έμμεσα μια κατάσταση και κατά συνέπεια το κείμενο να μη λειτουργεί αποτελεσματικά.

Στη μελέτη Χοντολίδου (2016) οι προτεινόμενες διδακτικές δοκιμές οργανώνονται με τον ακόλουθο τρόπο: ο εκπαιδευτικός επιστά την προσοχή των μαθητών/τριών με κατάλληλες ερωτήσεις στην εξωτερική και εσωτερική οργάνωση της εικόνας (σε αγκύλες δίνεται ένα ενδεικτικό πλαίσιο για τη συζήτηση στην τάξη). Οι μαθητές/τριες καλούνται να επιτελέσουν την πρωτοβάθμια ανάγνωση της εικόνας, εντοπίζοντας τα βασικά μορφολογικά της χαρακτηριστικά. Κάθε παρατήρηση θεωρείται «σωστή», με την έννοια ότι οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δεν αξιολογούνται ως «σωστό-λάθος», αλλά αποτελούν εκείνη την αφορμή για παρατήρηση της εικόνας και συζήτηση-παραγωγή προφορικού λόγου στην τάξη. Στη συνέχεια, επιχειρείται ο συσχετισμός της οπτικής αναπαράστασης με το ρηματικό κείμενο που τη συνοδεύει. Τέλος, προτείνεται δραστηριότητα για την παραγωγή γραπτού λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η παρούσα μελέτη στόχευε στην διερεύνηση της επίγνωσης και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πολυτροπικότητα και τις μαθησιακές δυσκολίες.

3.2 ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Φεβρουάριο έως Απρίλιο του 2019. Σχετικά με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από 42 ερωτήσεις. Υπήρχαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου όπου στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ακόμα, κάποιες ήταν πολλαπλής επιλογής ενώ αρκετές είχαν διττές απαντήσεις. Επίσης, σε ορισμένες ερωτήσεις υπήρχε τετραβάθμια και πενταβάθμια κλίμακα Likert. Σε σχέση με το ερωτηματολόγιο η ηλεκτρονική του μορφή φιλοξενούνταν στις φόρμες της Google και είναι η ακόλουθη, ενώ το ερωτηματολόγιο βρίσκεται και στο παράρτημα της έρευνας.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQiI5pBT4GtzP5accsM8vAN2JQUs8s3I62XRnHbZ7do6eROQ/viewform?fbclid=IwAR0O4Vf5W-odickQbWpEIgNN6BJWfF48M4DNUmQYrATLtlLWFx7fg4K_3_uk

3.3 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σε σχέση με το είδος της δειγματοληψίας ήταν δειγματοληψία ευκολίας λόγω του ότι μοιράστηκαν ερωτηματολόγια (ηλεκτρονικά και χειρόγραφα) και έπειτα από αναμονή υπήρξε λήψη απαντήσεων. Ο πληθυσμός που μελετήθηκε ήταν εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Στην έρευνα απάντησαν συνολικά 114 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 94 γνώριζαν τον όρο πολυτροπικότητα και οι υπόλοιποι δεν τον γνώριζαν. Η συγκεκριμένη ερώτηση αποτέλεσε και τη δικλίδα συμμετοχής στην μελέτη. Συνεπώς τα 20 άτομα που δεν γνώριζαν αποκλειστήκαν από το μελετώμενο δείγμα.

Εν τέλει, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα αποτελούταν από 94 άτομα. Το δείγμα των 94 εκπαιδευτικών αποτελείται από 10 άνδρες (10,6%) και 84 γυναίκες (89,4%). Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος παρατηρήθηκε πως 50 εκπαιδευτικοί ήταν έως 30 ετών (53,2%), 27 εκπαιδευτικοί ήταν από 31 έως 40 ετών (28,7%), ενώ 12 ήταν από 41 έως 50 ετών (12,8%), τέλος 5 άτομα ήταν από 51 ετών και άνω (5,3%). Σε σχέση με την διαμονή του δείγματος παρατηρείται πως συμμετείχαν στην μελέτη 29 κάτοικοι του νομού Αττικής (30,9%), 24 κάτοικοι του νομού Αχαΐας (25,5%), ενώ 12 άτομα διέμεναν στο νομό Θεσσαλονίκης (12,8%). Επίσης, 9 εκπαιδευτικοί διέμεναν στο νομό Κορινθίας (9,6%), 8 στο νομό Ιωαννίνων (8,5%), 7 στο νομό Λασιθίου (7,4%) ενώ 3 εκπαιδευτικοί διέμεναν στο νομό Εύβοιας (3,2%) και 2 στο νομό Λαρίσης (2,1%).

Επιπλέον, στο δείγμα της μελέτης έλαβαν μέρος 27 κάτοχοι βασικού Πτυχίου (28,7%) και 67 άτομα που διέθεταν περαιτέρω σπουδές εκτός αυτών που έλαβαν από το βασικό τους πτυχίο (71,3%). Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές του δείγματος παρατηρήθηκε πως 5 άτομα

διέθεταν και κάποιο ακόμη πτυχίο από ΑΕΙ ή ΤΕΙ (6,4%), ενώ 37 άτομα διέθεταν και κάποιο μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (47,4%) και 23 άτομα διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο εκτός ειδικής αγωγής (29,5%). Ακόμη, 5 εκπαιδευτικοί διέθεταν διδακτορικό όμως μη σχετικό με την ειδική αγωγή (6,4%) ενώ 42 ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια στην ειδική αγωγή (53,8%).

Αναφορικά με τον τομέα εργασίας τους 59 εκπαιδευτικοί εργάζονταν στη γενική αγωγή (62,8%) και 35 εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή (37,2%). Ενώ όσον αφορά τα μέση έτη εργασίας του δείγματος 59 εκπαιδευτικοί είχαν από 1 έως 5 έτη εργασίας στην πρωτοβάθμια (62,8%), 12 εκπαιδευτικοί είχαν από 6 έως 10 έτη εργασίας ενώ ισάριθμοι από 11 έως 15 έτη εργασίας (12,8%). Επιπλέον, από 3 άτομα είχαν προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη και από 21 έως 25 έτη (3,2%). Τέλος, 5 άτομα είχαν πάνω από 25 έτη εργασιακής εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (5,3%).

3.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

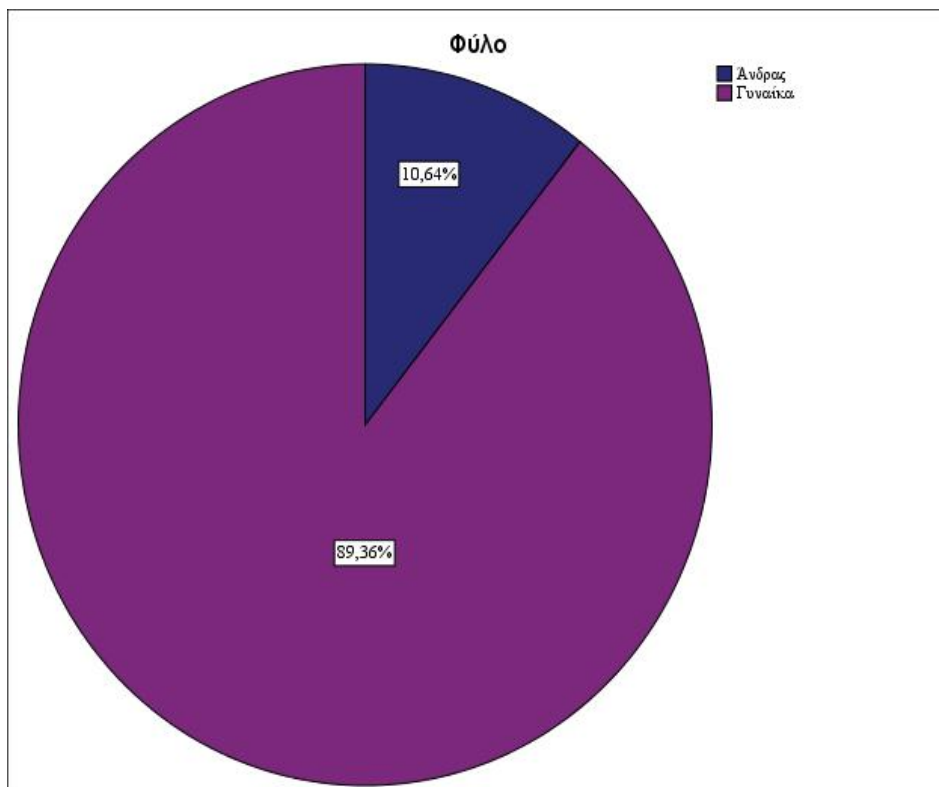
Αφότου συλλέχθηκαν όλες οι απαντήσεις από το ηλεκτρονικό καθώς και τα χειρόγραφα ερωτηματολόγια, όλα τα δεδομένα περάστηκαν στο στατιστικό πακέτο IBM SPSS. Από τα δεδομένα των 42 ερωτήσεων προέκυψαν 57 μεταβλητές. Σε σχέση με τις απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων υπήρξε ομαδοποίηση τους καθώς και ανάλυση περιγραφικής στατιστικής για τις αριθμητικές μεταβλητές. Όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές αναλύθηκαν με τη διαδικασία των συχνοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι με βάση την ομοιογένεια του δείγματος δεν παρουσιάζεται στατιστική σημαντικότητα των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

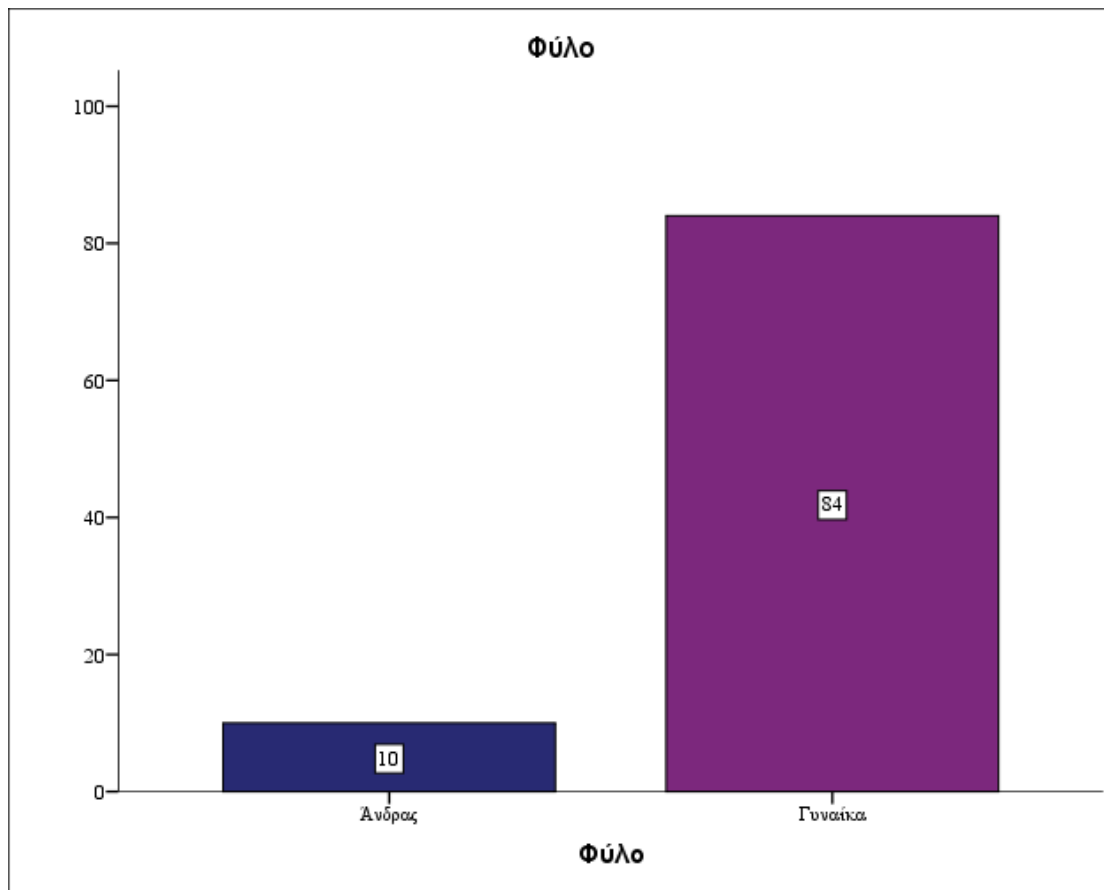
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερώτημα 1. Φύλο

Το δείγμα των 94 εκπαιδευτικών αποτελείται από 10 άνδρες (10,6%) και 84 γυναίκες (89,4%).



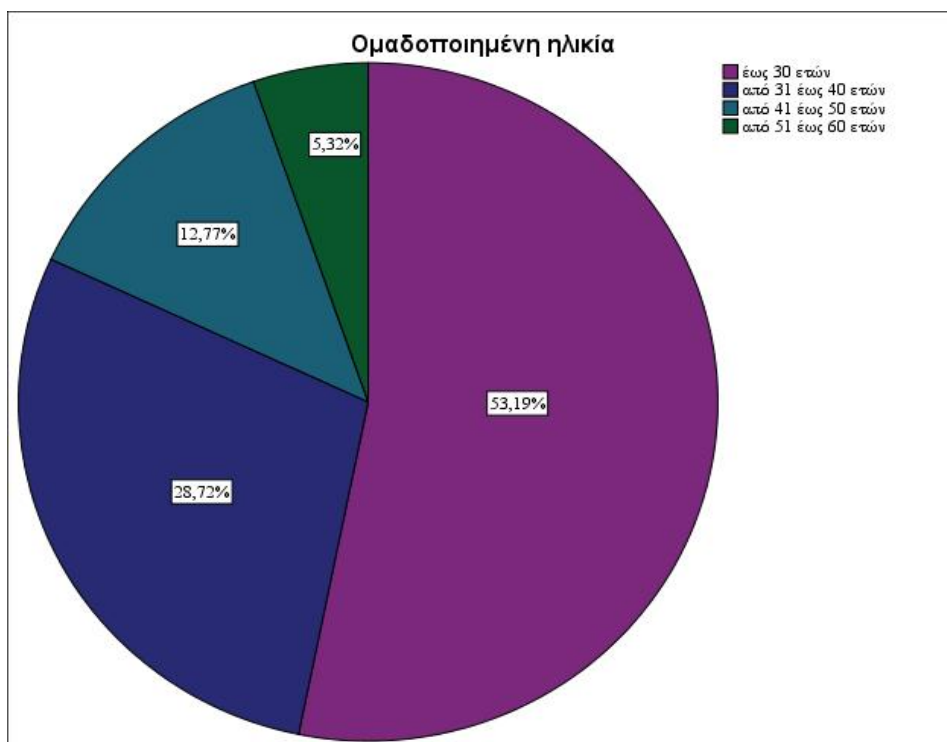
Γράφημα πίτας 1: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο φύλο των εκπαιδευτικών.



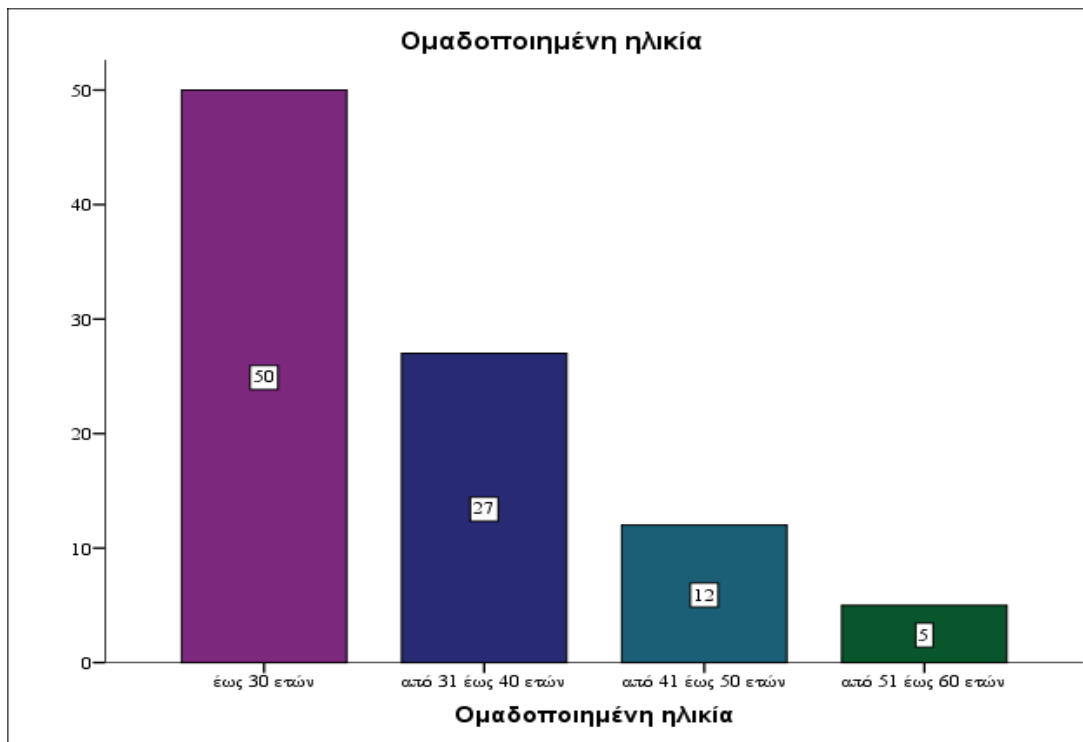
Ραβδόγραμμα1: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο φύλο των εκπαιδευτικών.

Ερώτημα 2. Ηλικία

Όσον αφορά την μέση ηλικία του δείγματος παρατηρήθηκε πως ισούταν με 32,8 έτη με τυπική απόκλιση τα 8,4 έτη. Ο μεγαλύτερος ηλικιακά εκπαιδευτικός ήταν 56 ετών ενώ ο μικρότερος 21, δημιουργώντας εύρος τιμών ίσο με 35 έτη. Πιο αναλυτικά, 50 εκπαιδευτικοί ήταν έως 30 ετών (53,2%), 27 εκπαιδευτικοί ήταν από 31 έως 40 ετών (28,7%), ενώ 12 ήταν από 41 έως 50 ετών (12,8%), τέλος 5 άτομα ήταν από 51 ετών και άνω (5,3%).



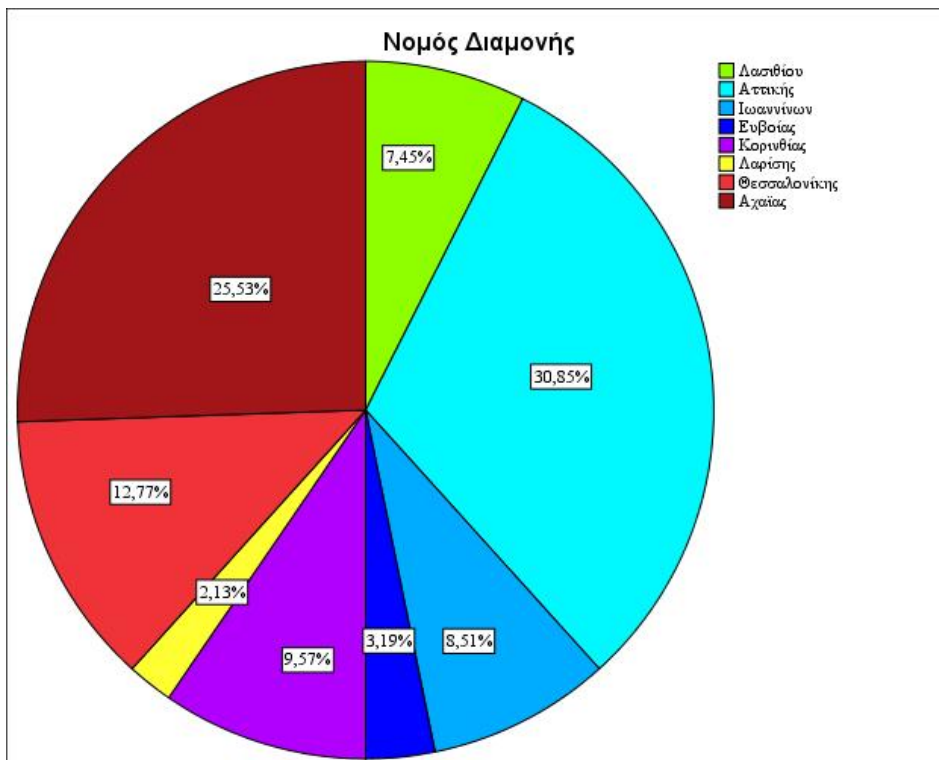
Γράφημα πίτας 2: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στην ηλικία των εκπαιδευτικών.



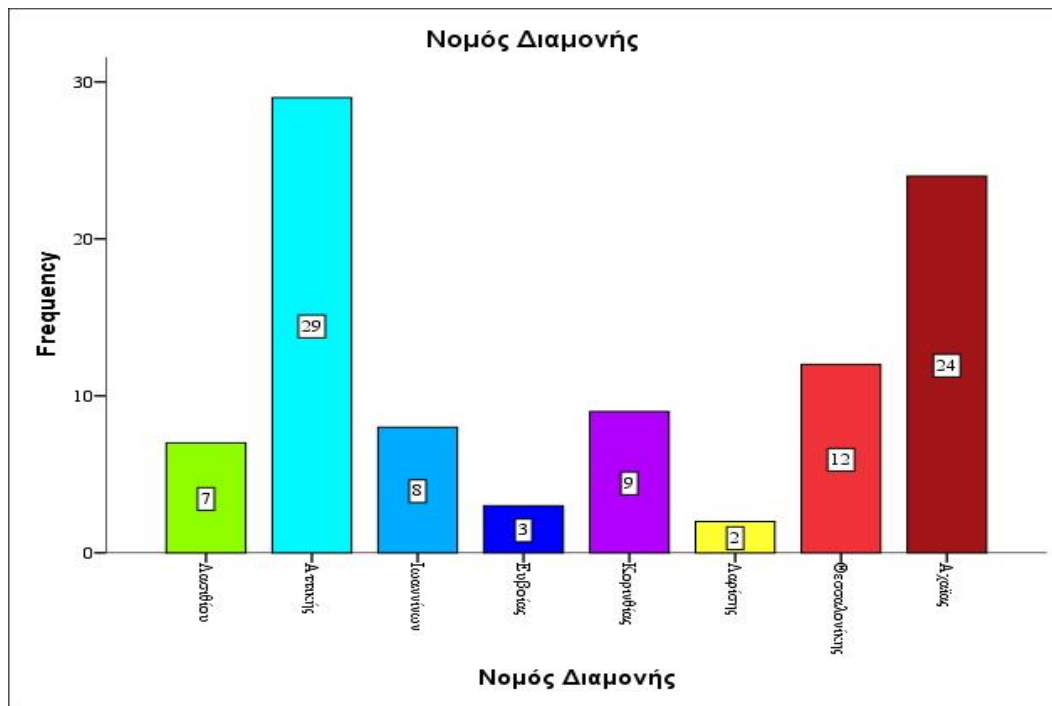
Ραβδόγραμμα2: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στην ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ερώτημα 3. Διαμονή

Μετά από ομαδοποίηση των πόλεων σε νομούς παρατηρείται πως το δείγμα αποτελείται από 29 κατοίκους του νομού Αττικής (30,9%), 24 κατοίκους του νομού Αχαΐας (25,5%), ενώ 12 άτομα διέμεναν στο νομό Θεσσαλονίκης (12,8%). Επιπλέον, 9 εκπαιδευτικοί διέμεναν στο νομό Κορινθίας (9,6%), 8 στο νομό Ιωαννίνων (8,5%), 7 στο νομό Λασιθίου (7,4%) ενώ 3 εκπαιδευτικοί διέμεναν στο νομό Εύβοιας (3,2%) και 2 στο νομό Λαρίσης (2,1%).



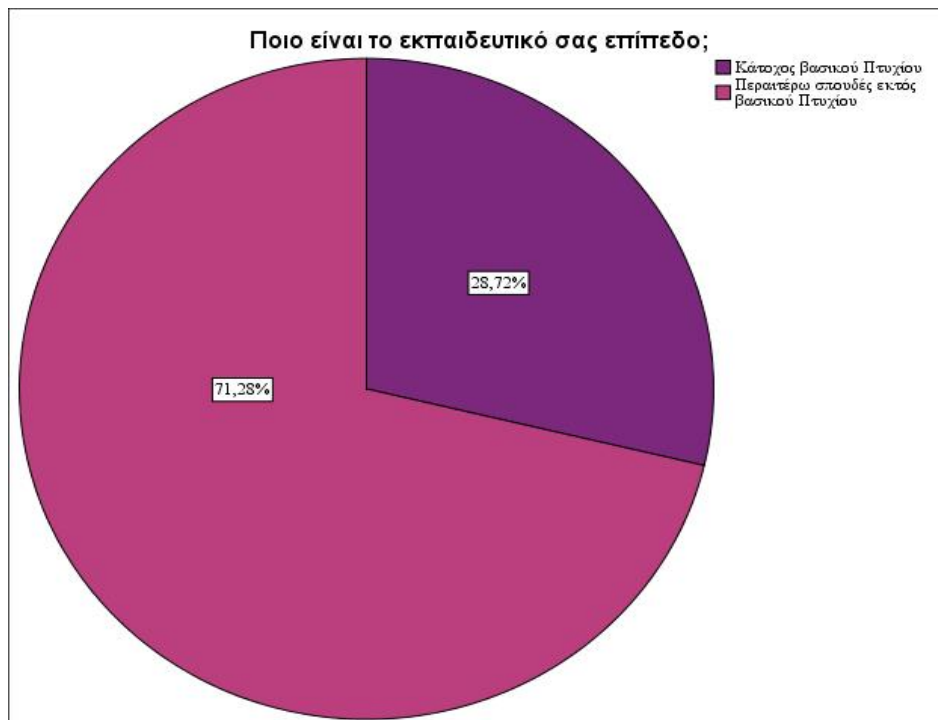
Γράφημα πίτας 3: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στην διαμονή των εκπαιδευτικών.



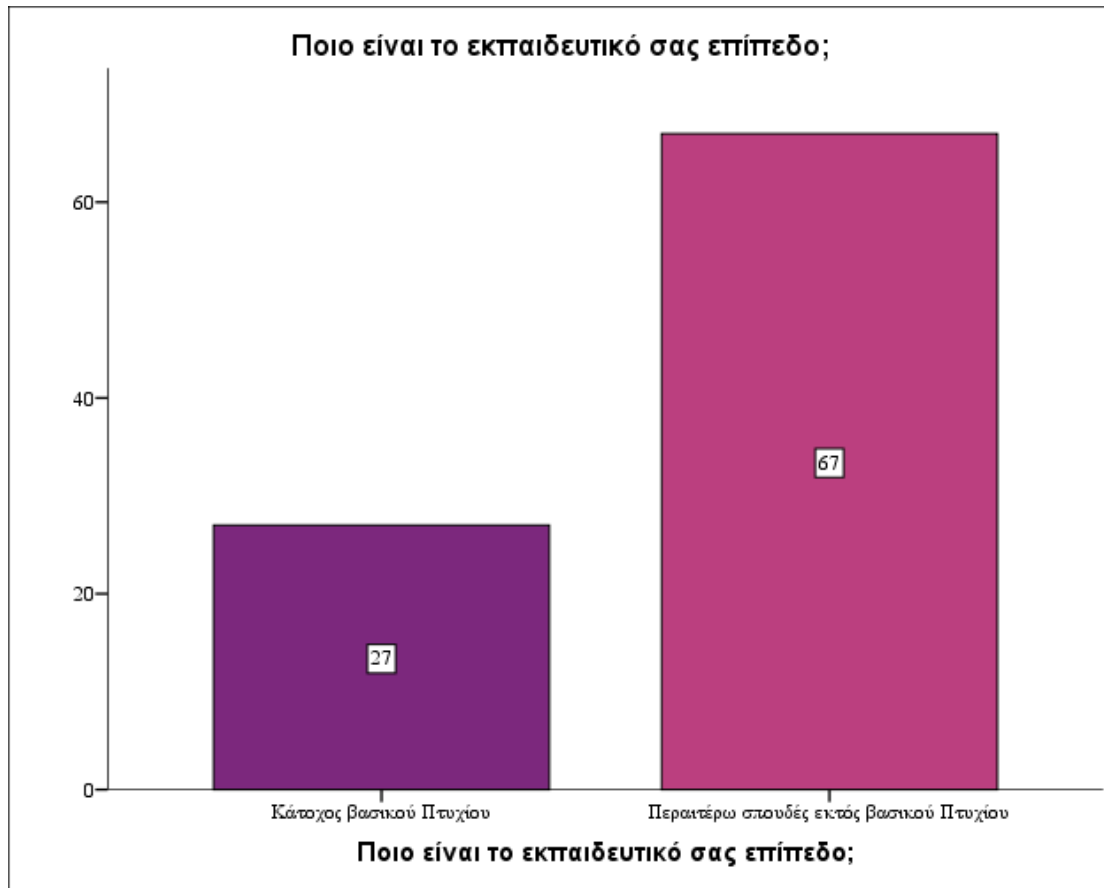
Ραβδόγραμμα3: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στην διαμονή των εκπαιδευτικών.

Ερώτημα 4. Εκπαιδευτικό επίπεδο

Στο δείγμα της μελέτης έλαβαν μέρος 27 κάτοχοι βασικού Πτυχίου (28,7%) και 67 άτομα που διέθεταν περαιτέρω σπουδές εκτός αυτών που έλαβαν από το βασικό τους πτυχίο (71,3%).



Γράφημα πίτας 4: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στις σπουδές των εκπαιδευτικών.



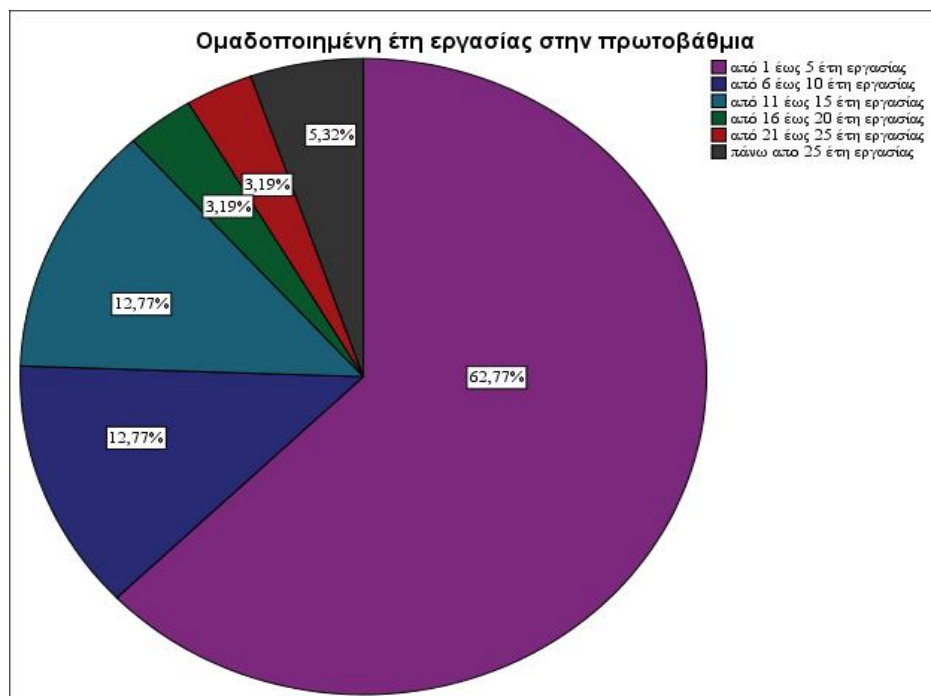
Ραβδόγραμμα4: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Ερώτημα 5. Επιπλέον σπουδές

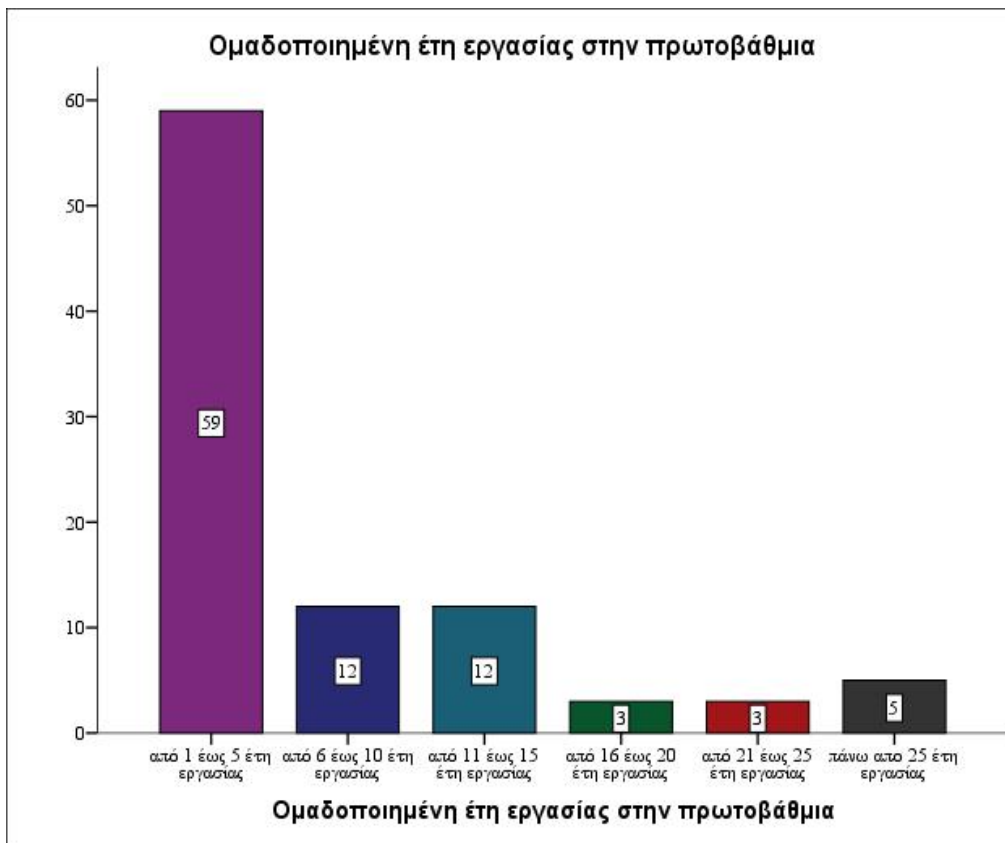
Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές του δείγματος παρατηρήθηκε πως 5 άτομα διέθεταν και κάποιο ακόμη πτυχίο από ΑΕΙ ή ΤΕΙ (6,4%), ενώ 37 άτομα διέθεταν και κάποιο μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (47,4%) και 23 άτομα διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο εκτός της ειδικής αγωγής (29,5%). Ακόμη, 5 εκπαιδευτικοί διέθεταν διδακτορικό όμως μη σχετικό με την ειδική αγωγή (6,4%) ενώ 42 ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια στην ειδική αγωγή (53,8%).

Ερώτημα 6. Έτη εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά τα μέση έτη εργασίας του δείγματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρήθηκε πως ισούταν με 7,3 έτη με τυπική απόκλιση τα 7,8 έτη. Τα περισσότερα έτη εργασίας ήταν 34 ενώ τα λιγότερα 1 έτος δημιουργώντας εύρος τιμών ίσο με 33 έτη. Πιο αναλυτικά 59 εκπαιδευτικοί είχαν από 1 έως 5 έτη εργασίας στην πρωτοβάθμια (62,8%), 12 εκπαιδευτικοί είχαν από 6 έως 10 έτη εργασίας ενώ ισάριθμοι από 11 έως 15 έτη εργασίας (12,8% σε κάθε περίπτωση). Επιπλέον, από 3 άτομα είχαν προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη και από 21 έως 25 έτη (3,2%), τέλος 5 άτομα είχαν πάνω από 25 έτη εργασιακής εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (5,3%).



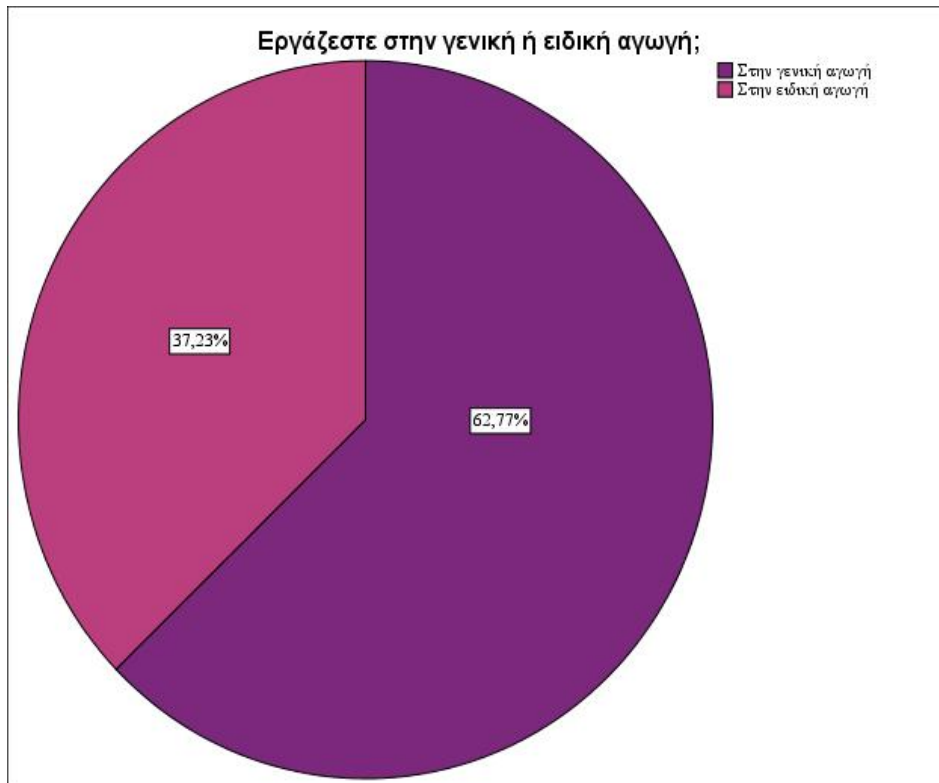
Γράφημα πίτας 5: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στα έτη εργασίας των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.



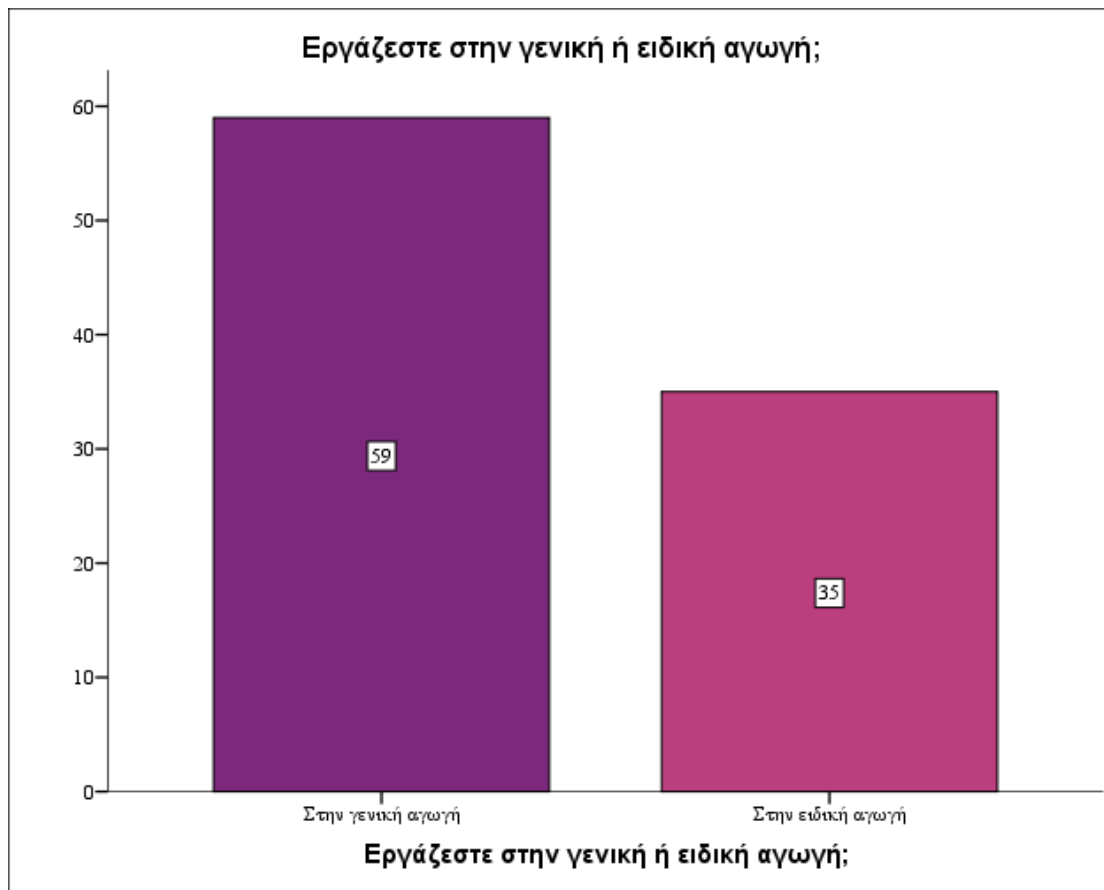
Ραβδόγραμμα5: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στα έτη εργασίας των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ερώτημα 7. Εργασία στην γενική ή ειδική αγωγή

Αναφορικά με τον τομέα εργασίας τους, 59 εκπαιδευτικοί εργάζονται στη γενική αγωγή (62,8%) και 35 εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή (37,2%).



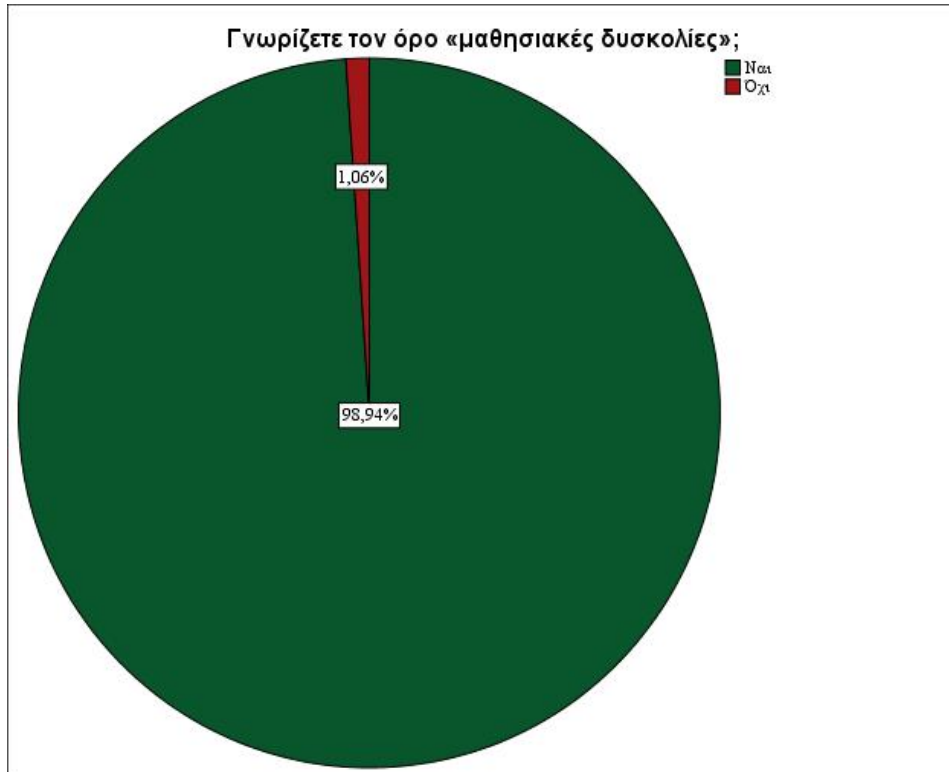
Γράφημα πίτας 6: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στον τομέα εργασίας των εκπαιδευτικών.



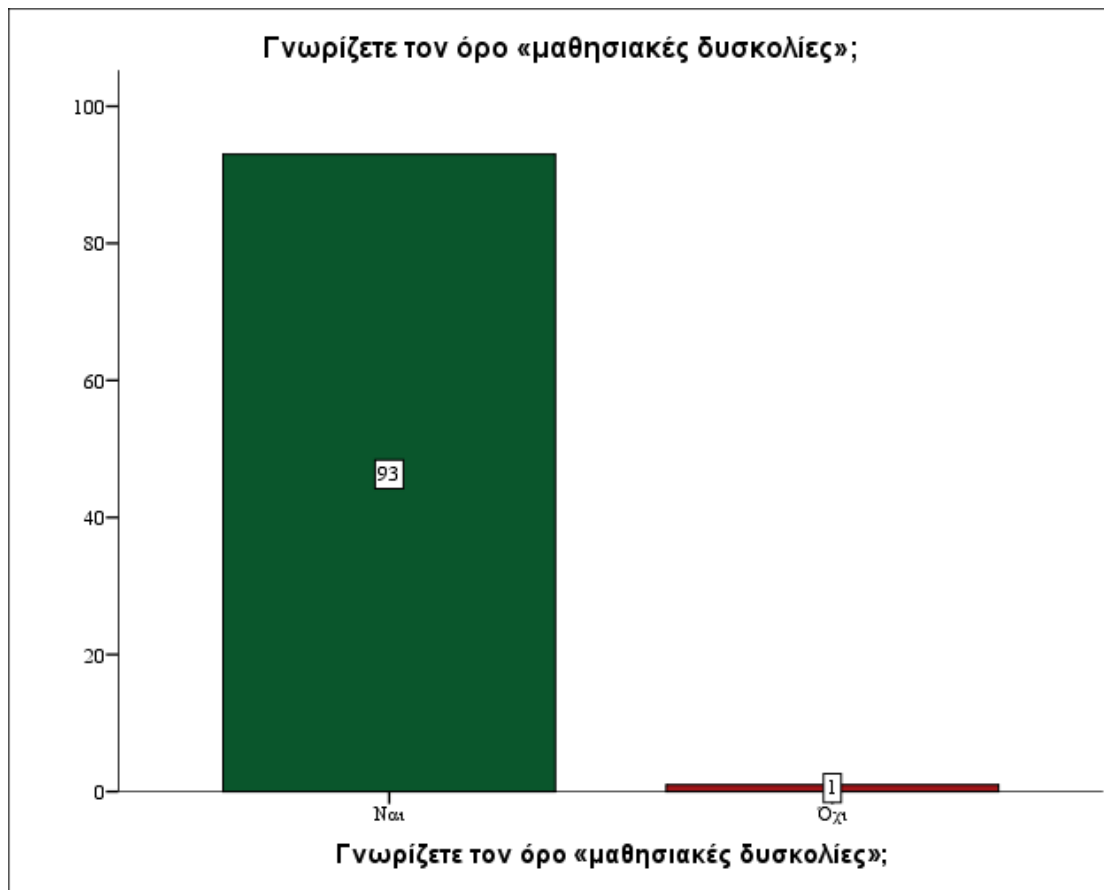
Ραβδόγραμμαβ: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στον τομέα εργασίας των εκπαιδευτικών.

Ερώτημα 8. Γνώση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες»;

Από τους 94 εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα οι 93 γνώριζαν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες (98,9%) ενώ μόνο ένας δεν γνώριζε αυτό τον όρο (1,1%).



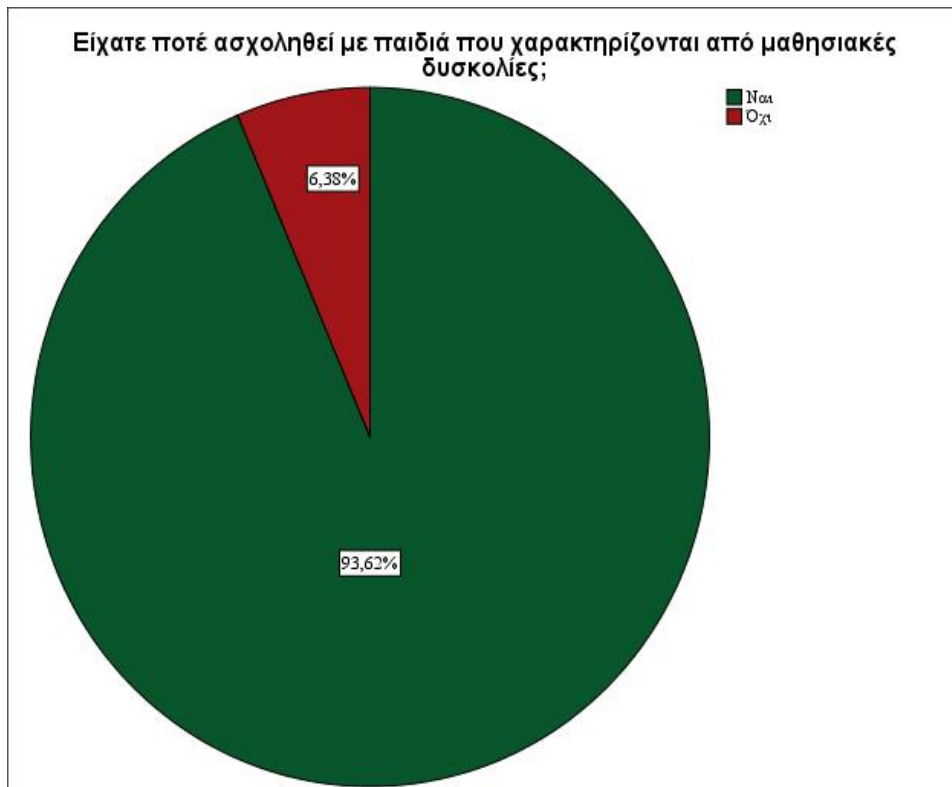
Γράφημα πίτας 7: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες».



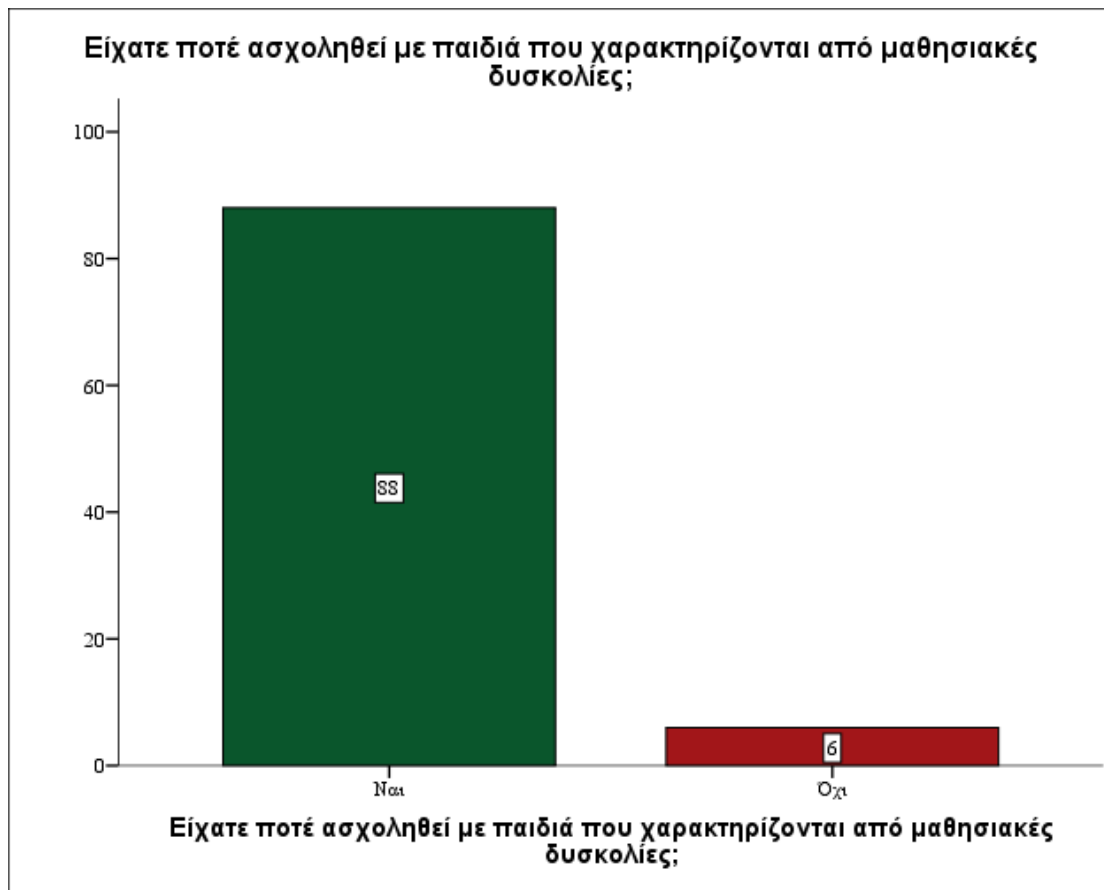
Ραβδόγραμμα7: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες».

Ερώτημα 9. Ενασχόληση με παιδιά που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες;

Όσον αφορά το εάν οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν ποτέ ασχοληθεί με παιδιά που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήθηκε ότι 88 εκπαιδευτικοί είχαν ασχοληθεί κάποια στιγμή με παιδιά που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες (93,6%) ενώ 6 άτομα δεν είχαν κάνει κάτι τέτοιο (6,4%).



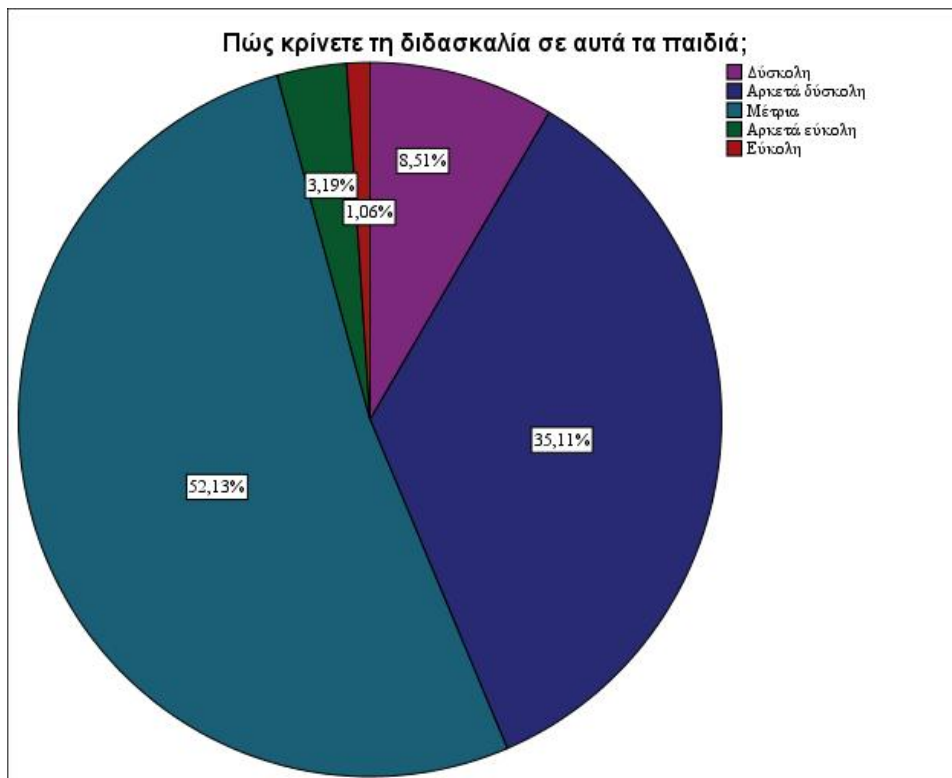
Γράφημα πίτας 8: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν ποτέ ασχοληθεί με παιδιά που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες.



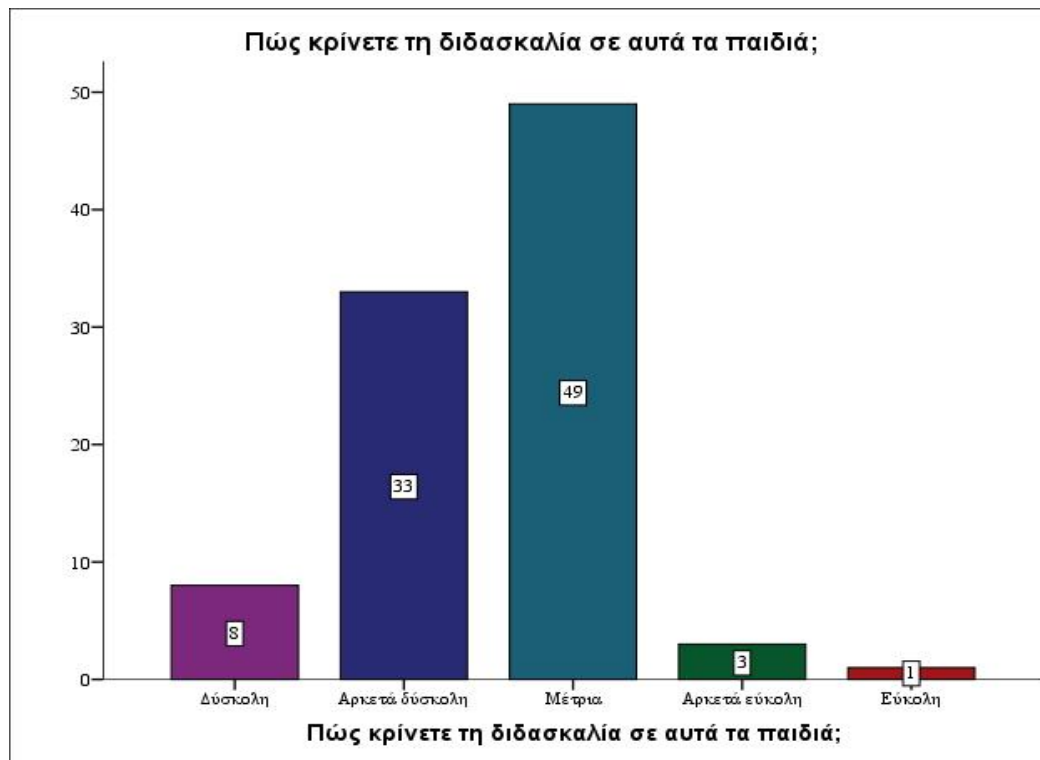
Ραβδόγραμμαδ: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν ποτέ ασχοληθεί με παιδιά που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτημα 10. Πώς κρίνετε τη διδασκαλία σε αυτά τα παιδιά;

Σε σχέση με το πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα τη διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκε ότι 41 εκπαιδευτικοί έκριναν αυτή τη διδασκαλία από δύσκολη έως αρκετά δύσκολη (43,6%), ενώ 49 άτομα απάντησαν πως η διδασκαλία είναι μέτριας δυσκολίας (52,1%). Τέλος, 4 ήταν οι εκπαιδευτικοί που έκριναν τη διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από αρκετά εύκολη έως εύκολη (4,3%).



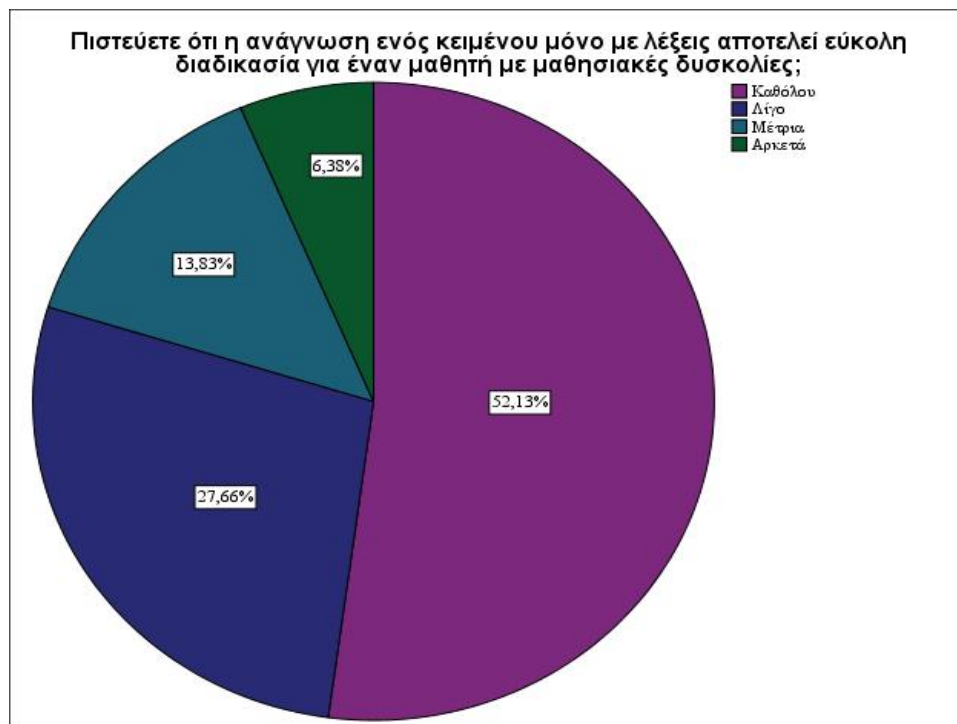
Γράφημα πίτας 9: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τη διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.



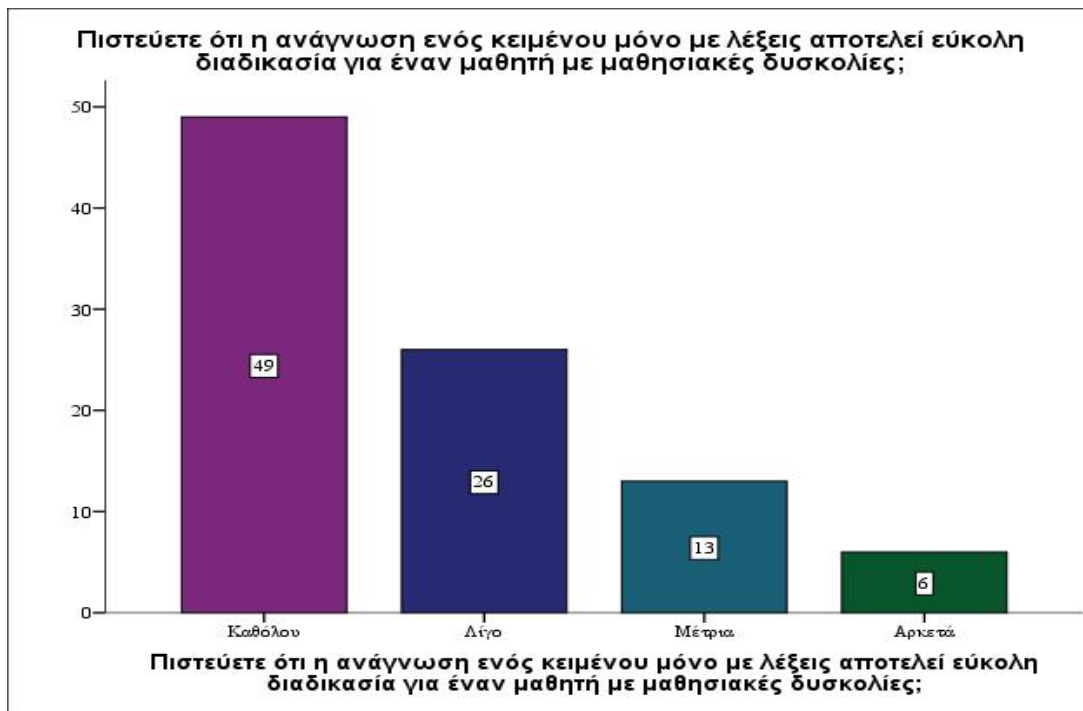
Ραβδόγραμμα9: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τη διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτημα 11. Πιστεύετε ότι η ανάγνωση ενός κειμένου μόνο με λέξεις αποτελεί εύκολη διαδικασία για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες;

Όσον αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανάγνωση ενός κειμένου μόνο με λέξεις αποτελεί εύκολη διαδικασία για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκε ότι 49 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως κάτι τέτοιο δεν γίνεται καθόλου (52,1%). Την ίδια στιγμή 26 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ανάγνωση ενός κειμένου μόνο με λέξεις αποτελεί λίγο εύκολη διαδικασία για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (27,7%), 13 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτή η διαδικασία είναι μέτριας ευκολίας (13,8%), ενώ 6 ήταν αυτοί που θεωρούν πως η χρήση σκέτου κειμένου είναι αρκετά εύκολη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (6,4%).



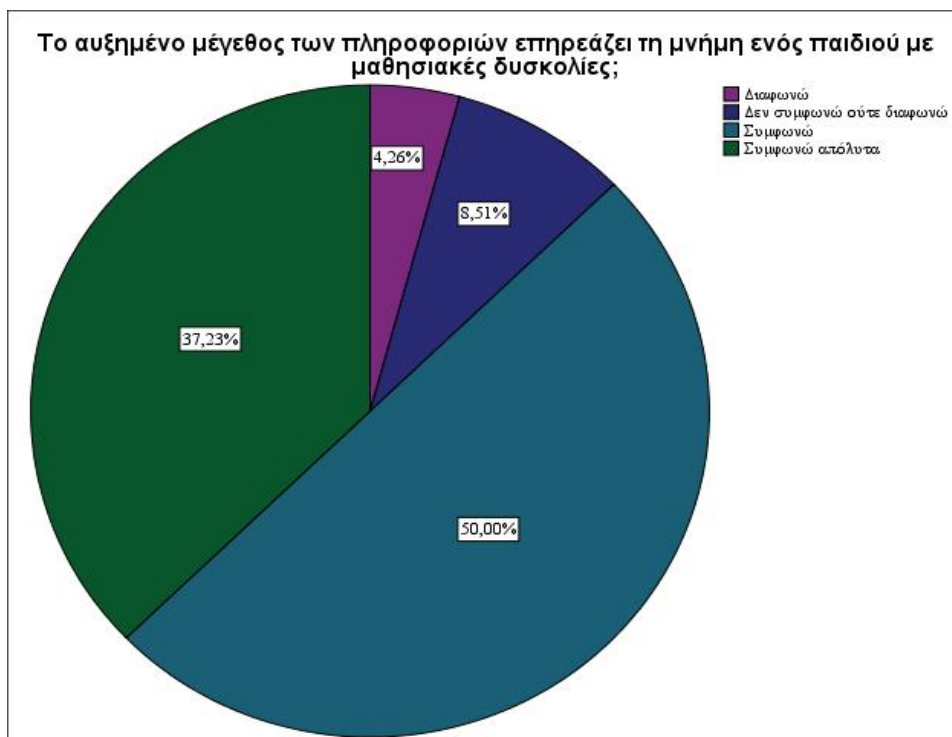
Γράφημα πίτας 10: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανάγνωση ενός κειμένου μόνο με λέξεις αποτελεί εύκολη διαδικασία για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.



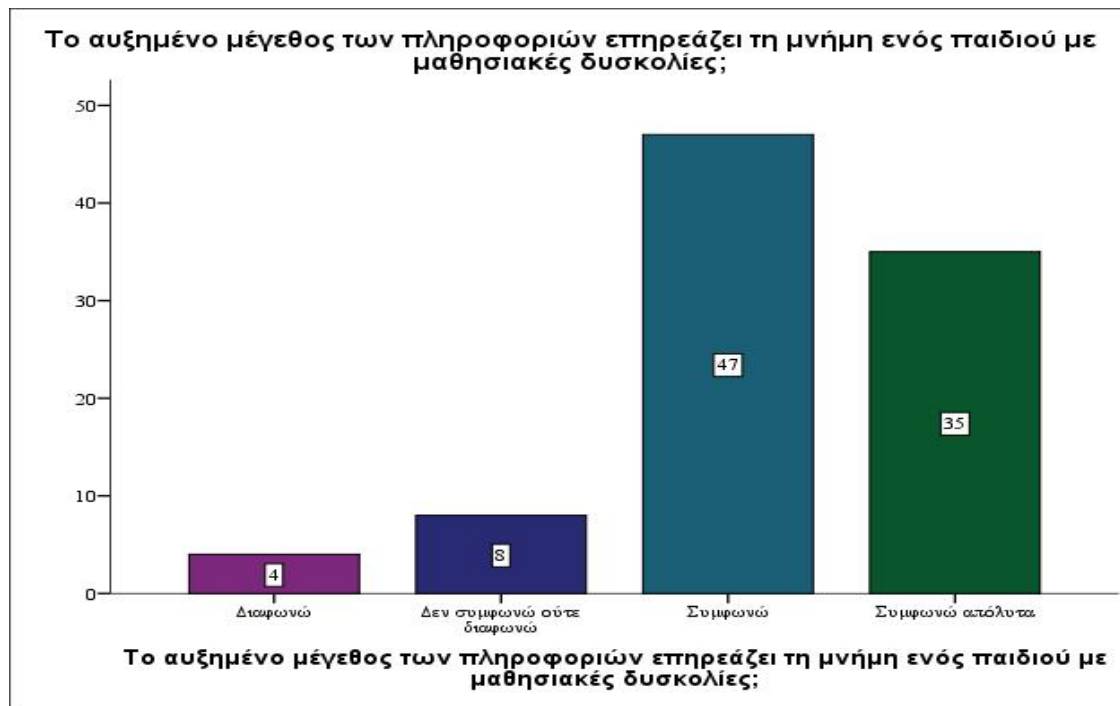
Ραβδόγραμμα10: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανάγνωση ενός κειμένου μόνο με λέξεις αποτελεί εύκολη διαδικασία για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτημα 12. Το αυξημένο μέγεθος των πληροφοριών επηρεάζει τη μνήμη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες;

Όσον αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι το αυξημένο μέγεθος των πληροφοριών επηρεάζει τη μνήμη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκε ότι 4 εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την παρούσα πρόταση (4,3%). Την ίδια στιγμή 8 εκπαιδευτικοί ούτε συμφώνησαν αλλά ούτε και διαφώνησαν (8,5%), ενώ 84 ήταν αυτοί που συμφωνούν σε όποιο βαθμό με το ότι το αυξημένο μέγεθος των πληροφοριών επηρεάζει τη μνήμη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες (87,2%).



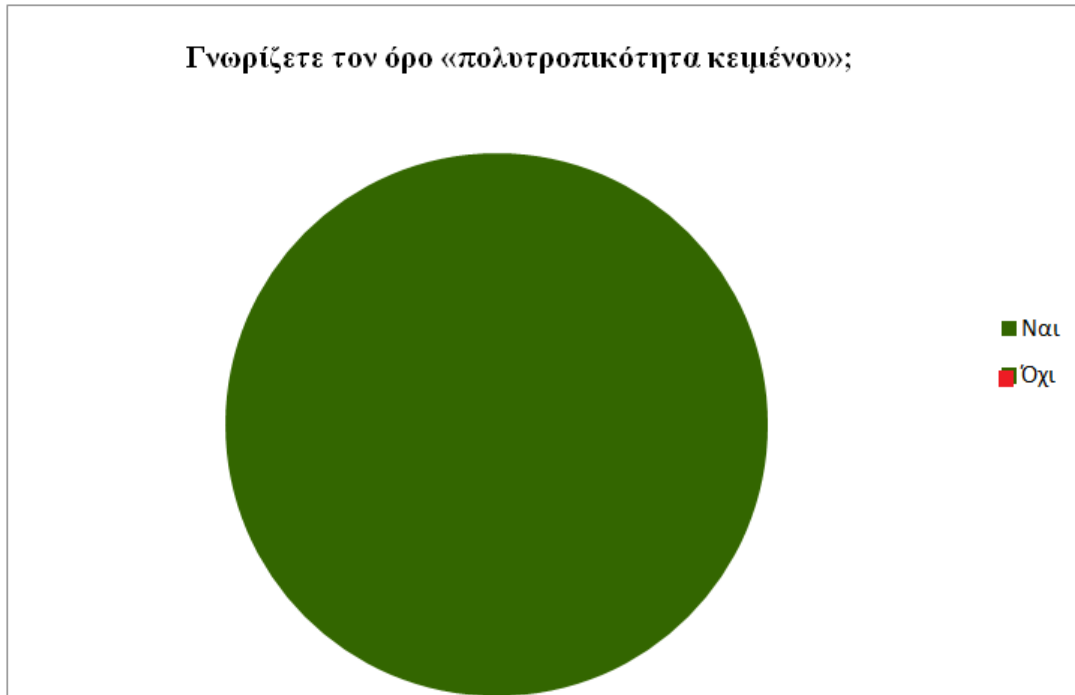
Γράφημα πίτας 11: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι το αυξημένο μέγεθος των πληροφοριών επηρεάζει τη μνήμη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.



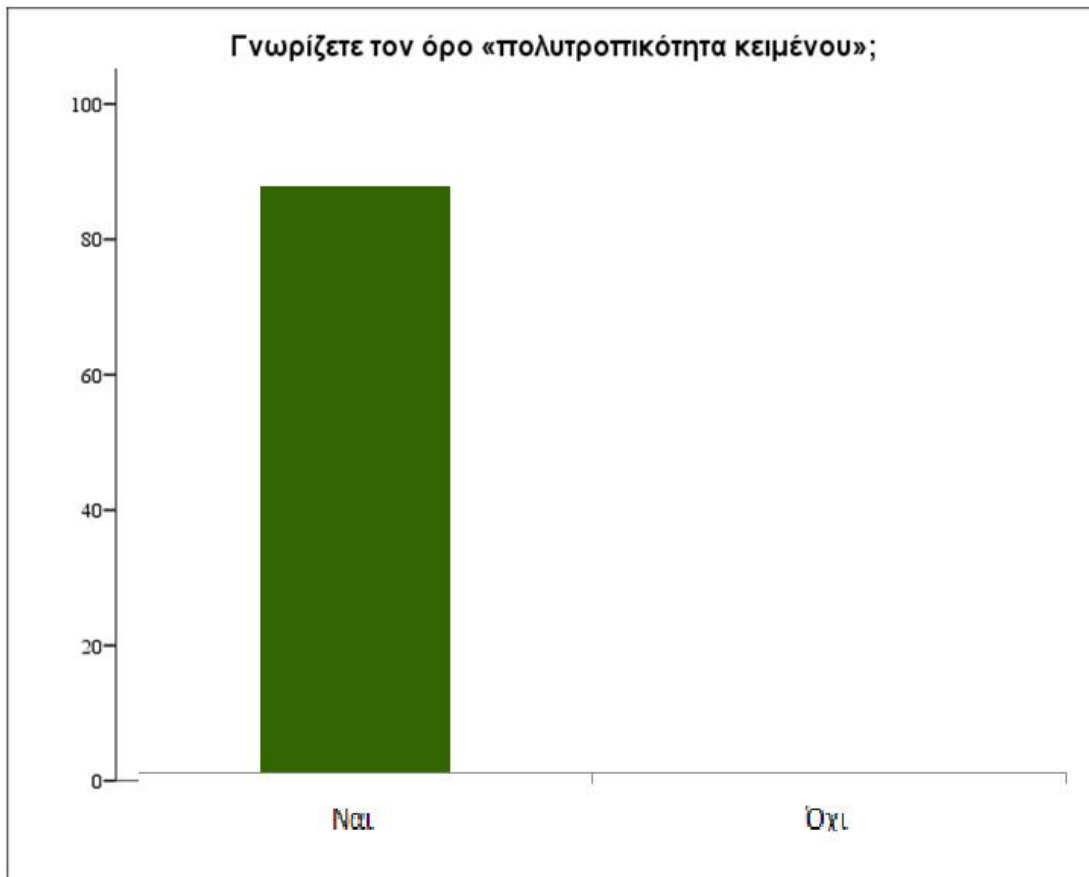
Ραβδόγραμμα11: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι το αυξημένο μέγεθος των πληροφοριών επηρεάζει τη μνήμη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτημα 13. Γνώση του όρου «πολυτροπικότητα κειμένου»;

Από τους 94 εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα όλοι γνώριζαν τον όρο πολυτροπικότητα κειμένου (100%).



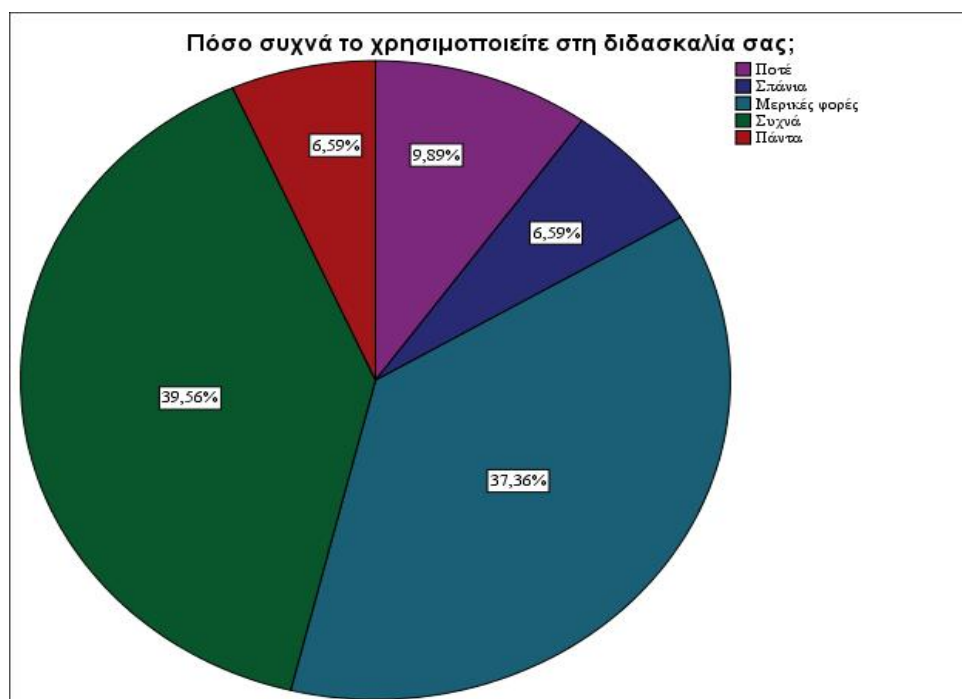
Γράφημα πίτας 12: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τον όρο «πολυτροπικότητα κειμένου».



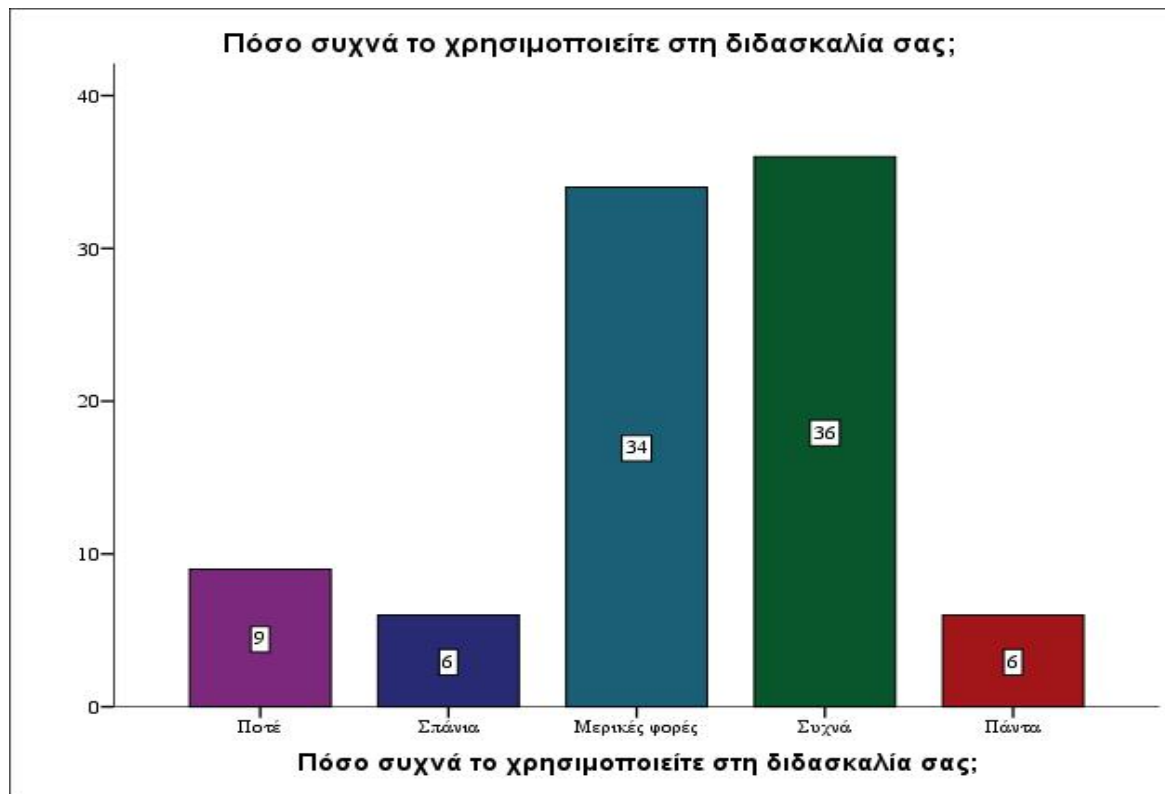
Ραβδόγραμμα12: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τον όρο «πολυτροπικότητα κειμένου».

Ερώτημα 14. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την πολυτροπικότητα κειμένου στη διδασκαλία σας;

Όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης της πολυτροπικότητας κειμένου από τους εκπαιδευτικούς παρατηρείται πως 15 άτομα κάνουν χρήση τους από ποτέ έως σπάνια (16,5%). Επιπλέον, 34 εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μερικές φορές την πολυτροπικότητα κειμένου (37,4%) ενώ 42 εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την πολυτροπικότητα κειμένου στη διδασκαλία τους από συχνά έως πάντα (46,2%).



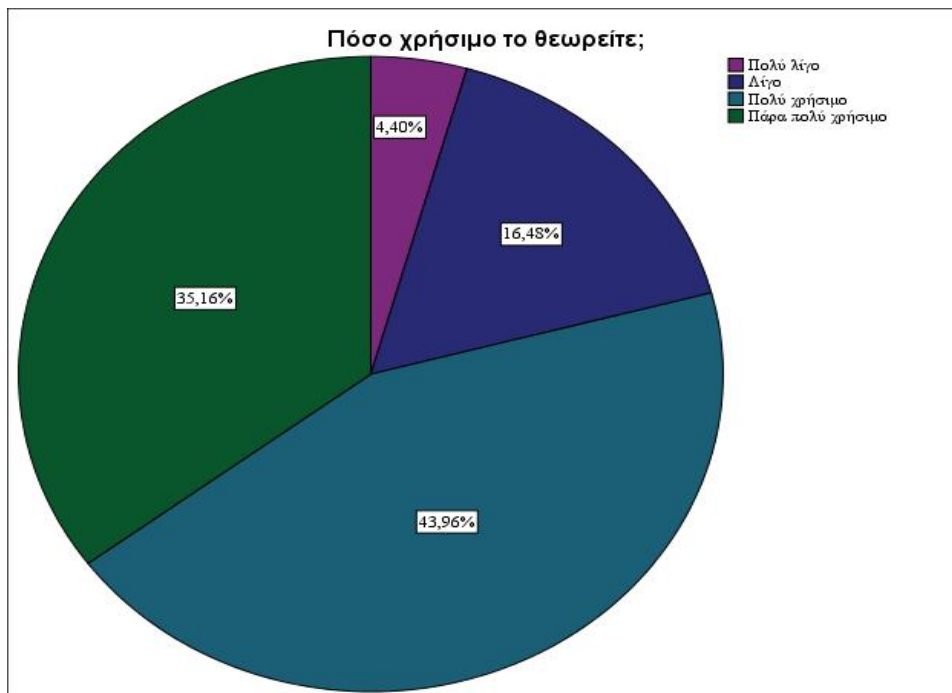
Γράφημα πίτας 13: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στη συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την πολυτροπικότητα κειμένου στη διδασκαλία τους.



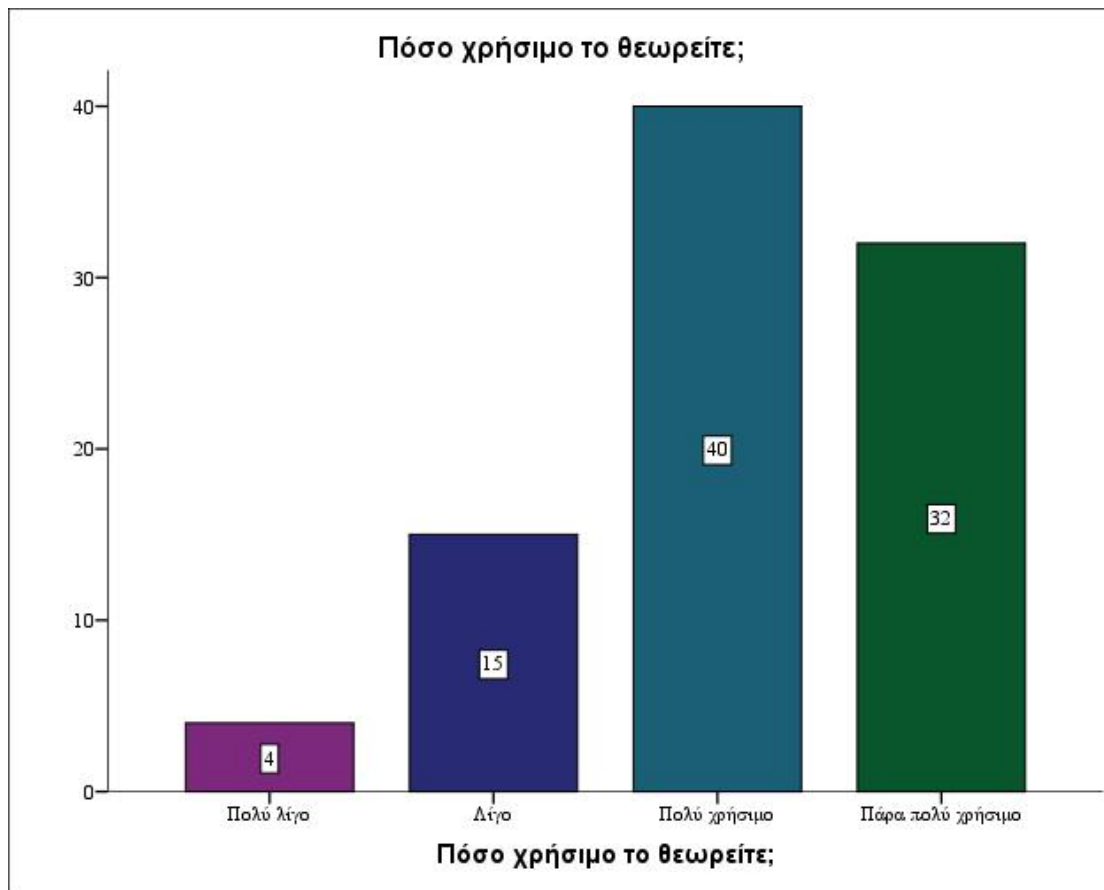
Ραβδόγραμμα13: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στη συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την πολυτροπικότητα κειμένου στη διδασκαλία τους.

Ερώτημα 15. Πόσο χρήσιμη θεωρείτε την πολυτροπικότητα κειμένου;

Όσον αφορά το πόσο χρήσιμη θεωρείται η πολυτροπικότητα κειμένου από τους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται πως 19 τη θεωρούν από πολύ λίγο έως λίγο χρήσιμη (20,9%), ενώ 72 εκπαιδευτικοί θεωρούν την πολυτροπικότητα κειμένου από πολύ έως πάρα πολύ χρήσιμη (79,1%).



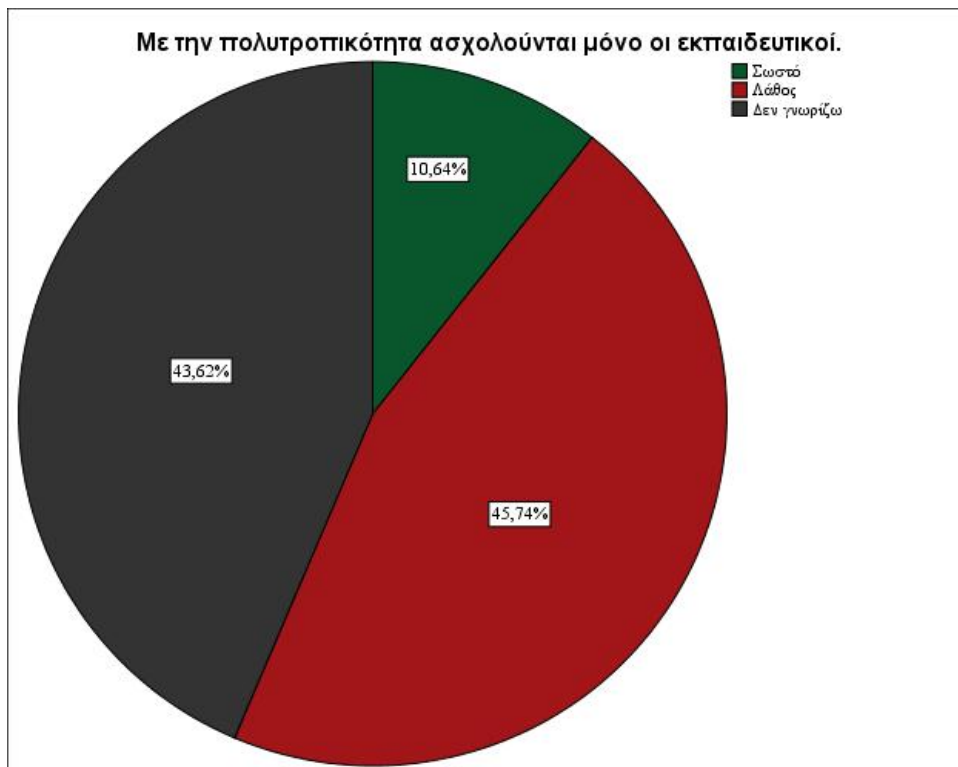
Γράφημα πίτας 14: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πόσο χρήσιμη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την πολυτροπικότητα κειμένου.



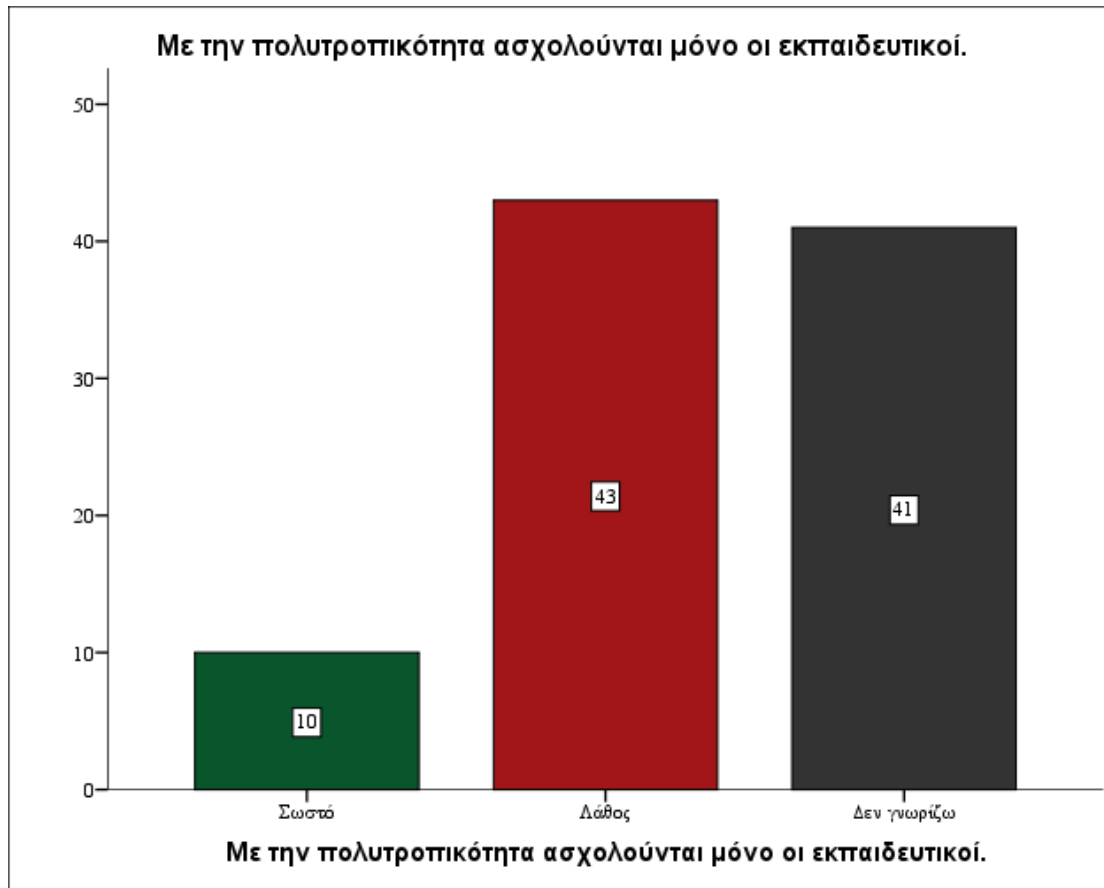
Ραβδόγραμμα14: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πόσο χρήσιμη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την πολυτροπικότητα κειμένου.

Ερώτημα 16. Με την πολυτροπικότητα ασχολούνται μόνο οι εκπαιδευτικοί;

Όσον αφορά το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με την πολυτροπικότητα ασχολούνται μόνο οι εκπαιδευτικοί παρατηρείται, πως μόνο 10 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν (10,6%). Την ίδια στιγμή 43 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πολυτροπικότητα κειμένου δεν χρησιμοποιείται μόνο από τους εκπαιδευτικούς (45,7%), ενώ 41 άτομα απάντησαν πως δεν γνώριζαν (43,6%)



Γράφημα πίτας 15: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι με την πολυτροπικότητα ασχολούνται μόνο οι εκπαιδευτικοί.



Ραβδόγραμμα15: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι με την πολυτροπικότητα ασχολούνται μόνο οι εκπαιδευτικοί.

Ερώτημα 17. Άλλοι κλάδοι χρήσης της πολυτροπικότητας

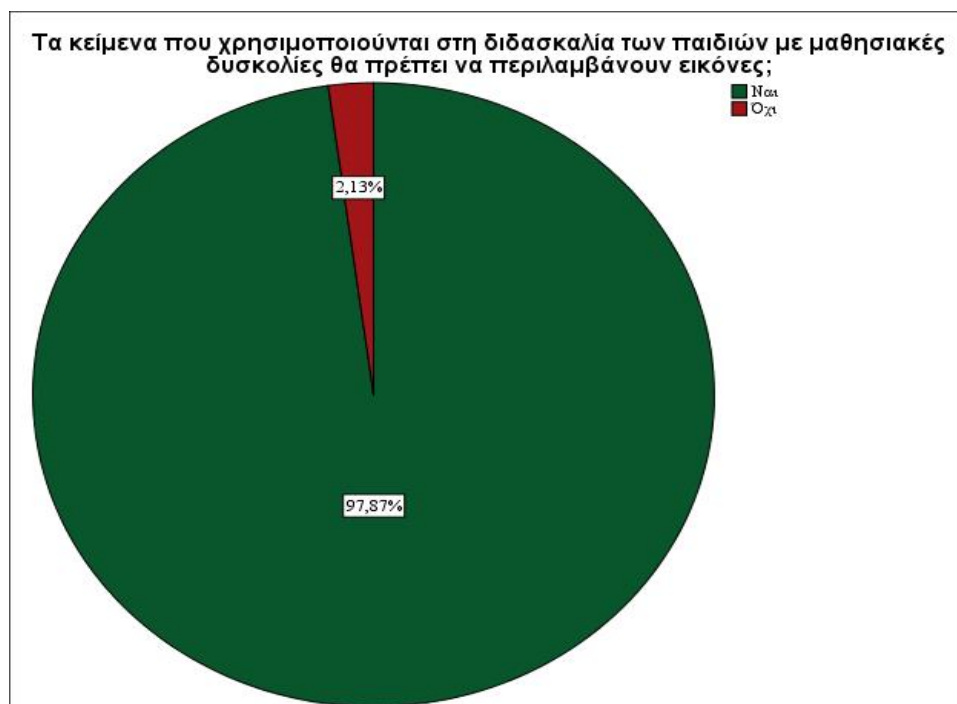
Όσον αφορά τους άλλους κλάδους που κατά το δείγμα χρησιμοποιούν την πολυτροπικότητα, παρατηρήθηκε πως 52 άτομα θεωρούν πως οι λογοθεραπευτές την χρησιμοποιούν (57,1%), ενώ 35 άτομα θεωρούν πως γίνεται χρήση της από τους ψυχολόγους (38,5%) και 13 άτομα από τους καλλιτέχνες (14,3%). Τέλος, 25 ήταν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν την πολυτροπικότητα (27,5%).

Ερώτημα 18. Τρόποι παρουσίασης ενός κειμένου

Όσον αφορά τους τρόπους παρουσίασης ενός κειμένου με τη χρήση της πολυτροπικότητας κατά το δείγμα, παρατηρήθηκε πως 92 άτομα θεωρούν πως γίνεται με εικόνες (97,9%), ενώ 90 άτομα πιστεύουν πως γίνεται με βίντεο (95,7%) και 76 άτομα με σχεδιαγράμματα (80,9%). Επιπλέον, 74 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η παρουσίαση μπορεί να γίνει με σκίτσα (78,7%) και 70 άτομα με μεγάλες γραμματοσειρές και χρώμα (74,5%).

Ερώτημα 19. Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν εικόνες;

Όσον αφορά το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν εικόνες, παρατηρείται πως 92 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν (97,9%), ενώ μόλις 2 άτομα διαφώνησαν (2,1%).



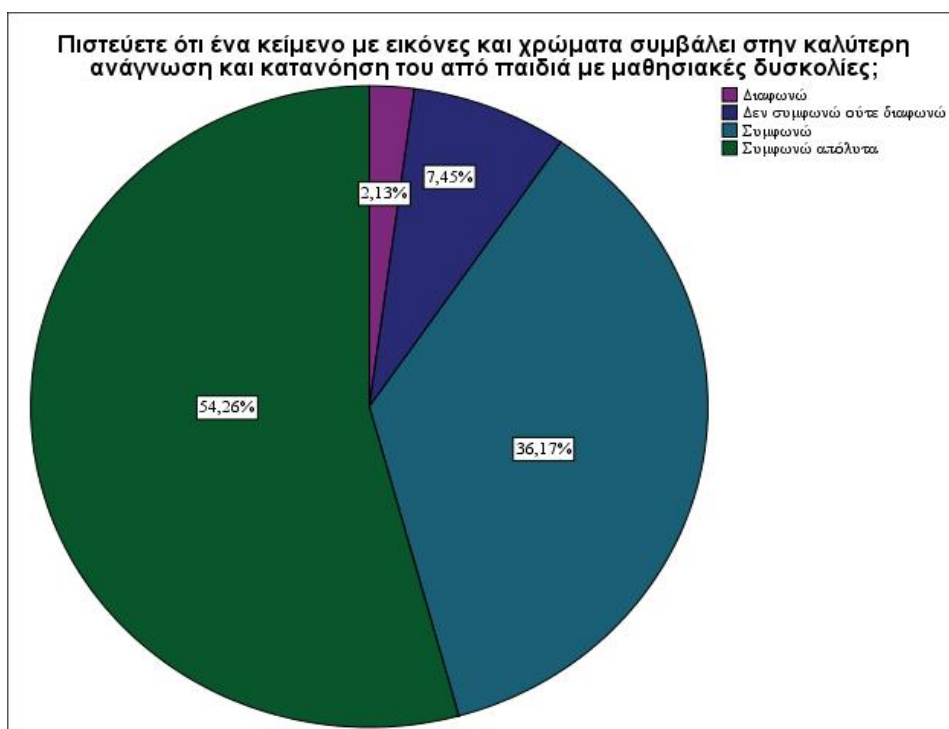
Γράφημα πίτας 16: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν εικόνες.



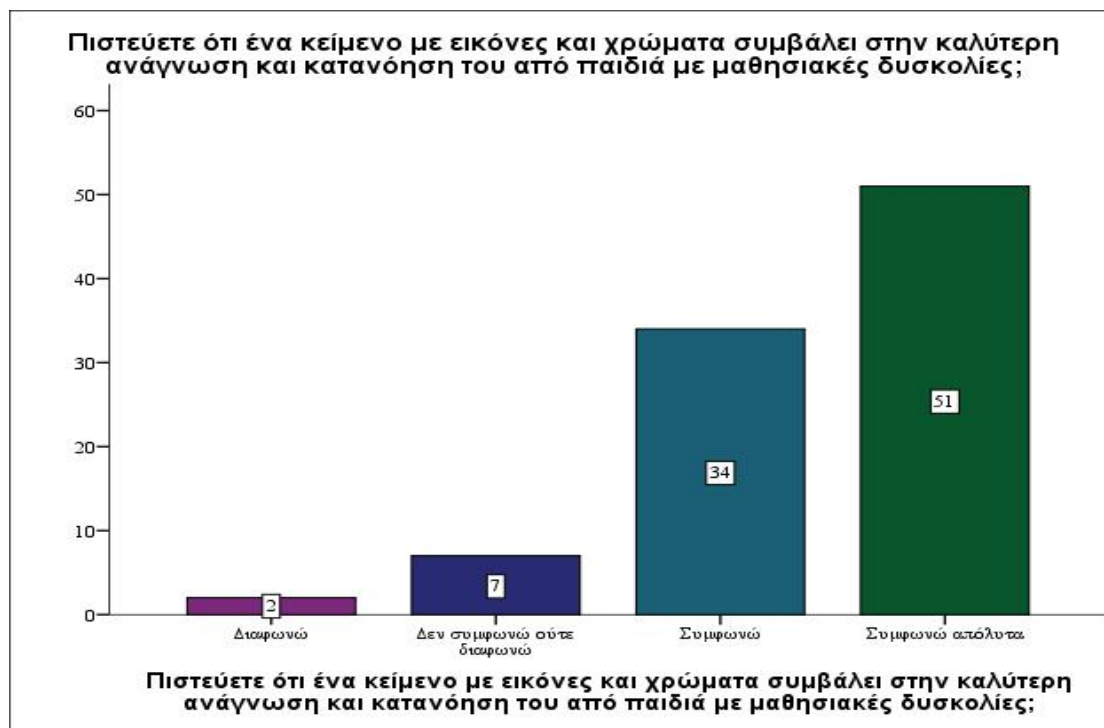
Ραβδόγραμμα16: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν εικόνες.

Ερώτημα 20. Πιστεύετε ότι ένα κείμενο με εικόνες και χρώματα συμβάλει στην καλύτερη ανάγνωση και κατανόηση του από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

Όσον αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι ένα κείμενο με εικόνες και χρώματα συμβάλει στην καλύτερη ανάγνωση και κατανόηση του από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκε ότι 2 εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την παρούσα πρόταση (2,1%). Την ίδια στιγμή 7 εκπαιδευτικοί ούτε συμφώνησαν αλλά ούτε και διαφώνησαν (7,4%), ενώ 85 ήταν αυτοί που συμφωνούν σε όποιο βαθμό με το ότι ένα κείμενο με εικόνες και χρώματα συμβάλει στην καλύτερη ανάγνωση και κατανόηση του από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (90,5%).



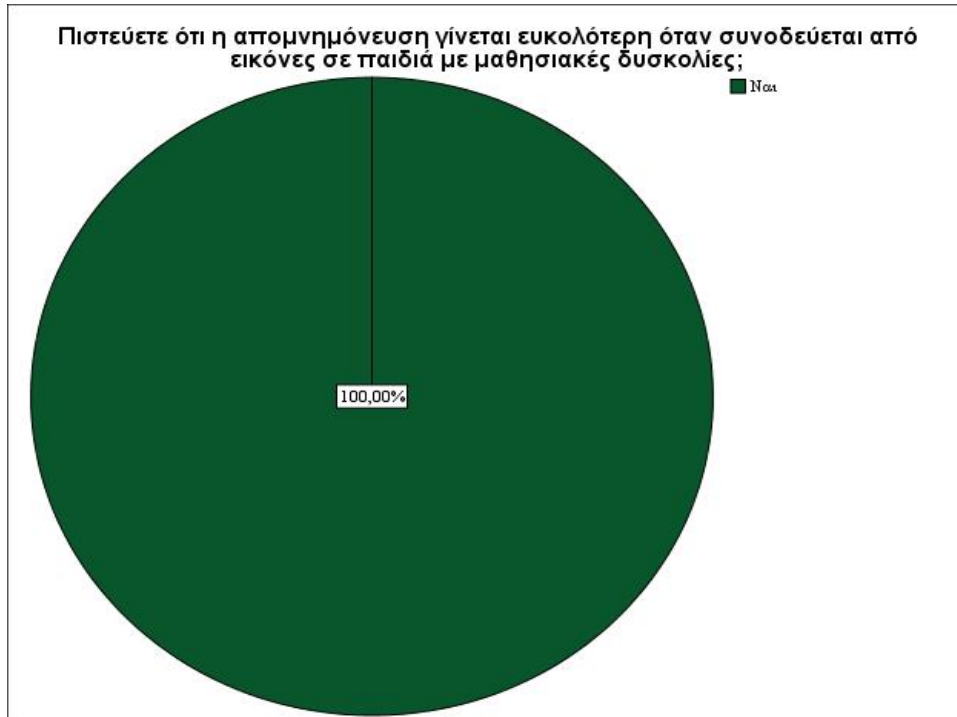
Γράφημα πίτας 17: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι ένα κείμενο με εικόνες και χρώματα συμβάλει στην καλύτερη ανάγνωση και κατανόηση του από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.



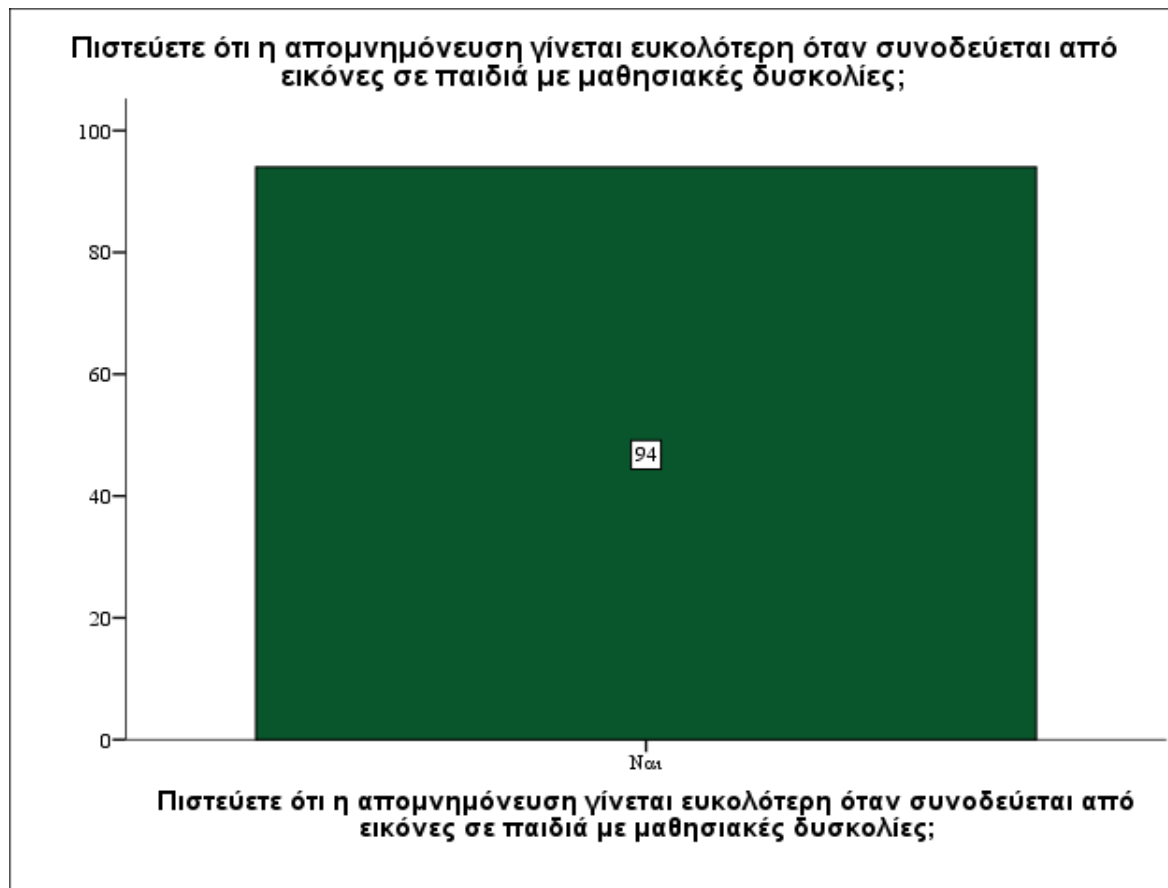
Ραβδόγραμμα17: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι ένα κείμενο με εικόνες και χρώματα συμβάλει στην καλύτερη ανάγνωση και κατανόηση του από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτημα 21. Πιστεύετε ότι η απομνημόνευση γίνεται ευκολότερη όταν συνοδεύεται από εικόνες σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απομνημόνευση γίνεται ευκολότερη όταν συνοδεύεται από εικόνες σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όλο το δείγμα ήταν σύμφωνο.



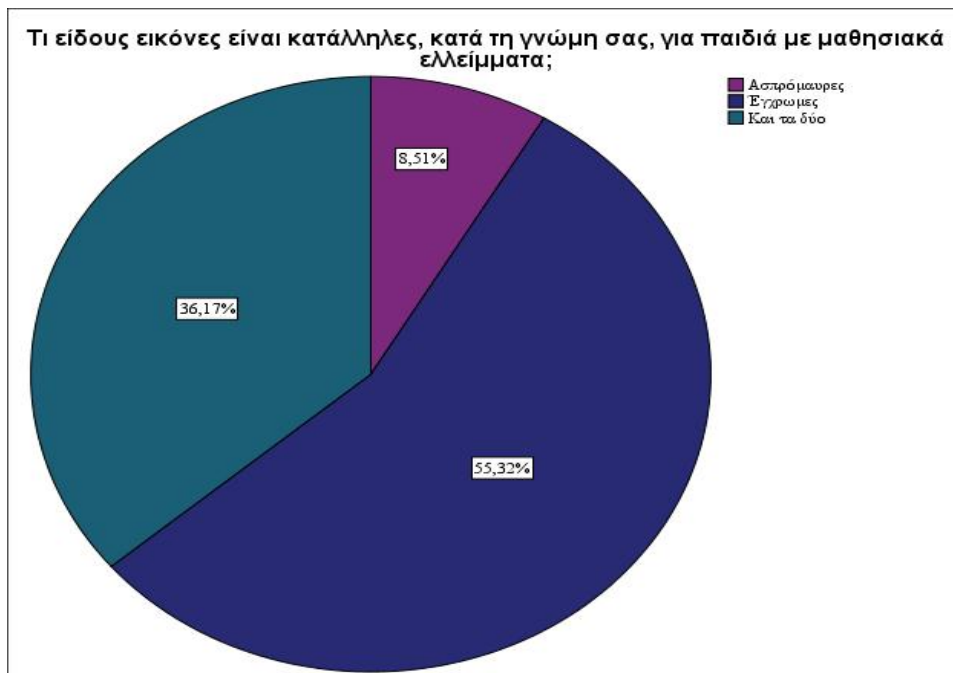
Γράφημα πίτας 18: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνότητων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απομνημόνευση γίνεται ευκολότερη όταν συνοδεύεται από εικόνες σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.



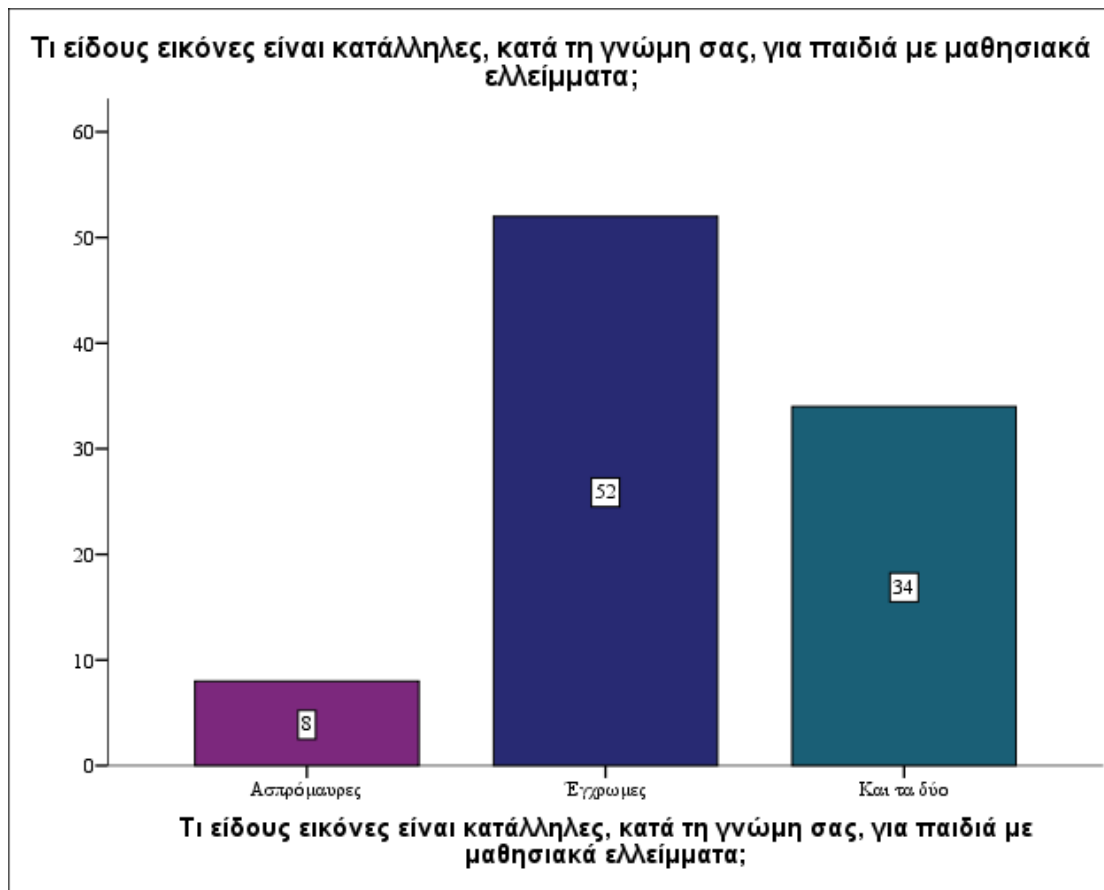
Ραβδόγραμμα18: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απομνημόνευση γίνεται ευκολότερη όταν συνοδεύεται από εικόνες σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτημα 22. Τι είδους εικόνες είναι κατάλληλες, κατά τη γνώμη σας, για παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα;

Αναφορικά με το είδος των εικόνων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κατάλληλες για παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα, παρατηρήθηκε πως 8 άτομα θεωρούν καταλληλότερες τις ασπρόμαυρες εικόνες (8,5%), 52 άτομα τις έγχρωμες (55,3%) ενώ 34 ήταν αυτοί που θεωρούν ότι και τα δύο είδη εικόνων είναι εξίσου κατάλληλα (36,2%).



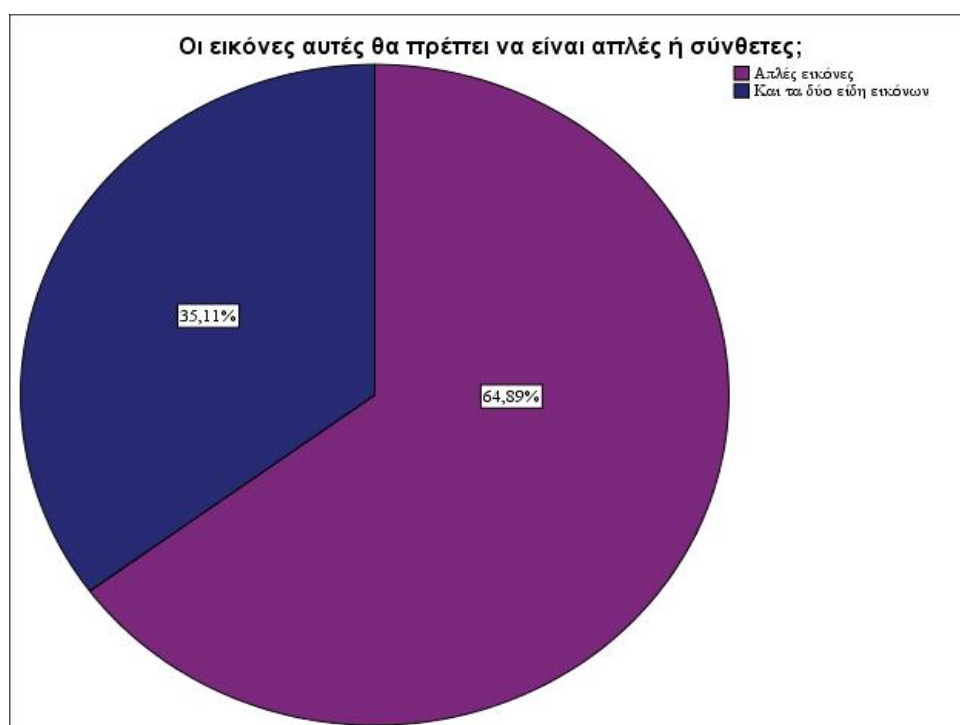
Γράφημα πίτας 19: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο είδος των εικόνων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κατάλληλες για παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα.



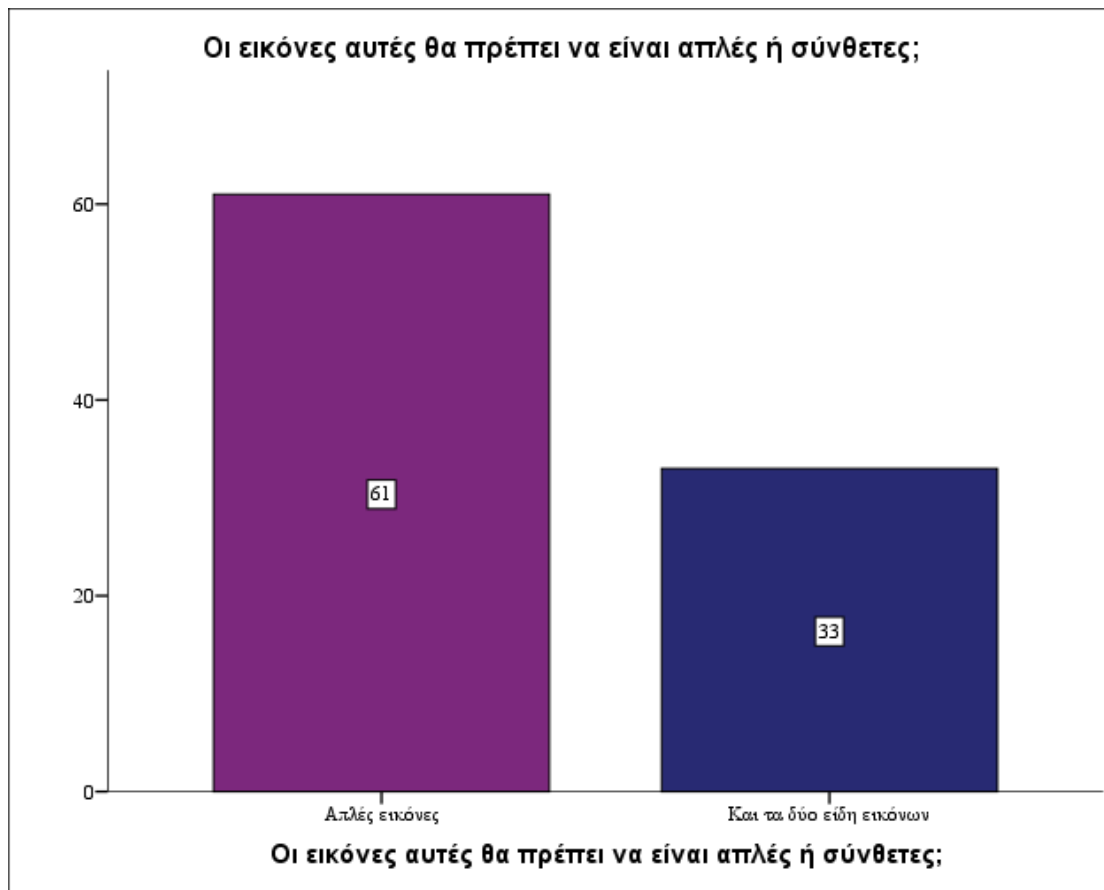
Ραβδόγραμμα19: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο είδος των εικόνων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κατάλληλες για παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα.

Ερώτημα 23. Οι εικόνες αυτές θα πρέπει να είναι απλές ή σύνθετες;

Όσον αφορά την σύνθεση των εικόνων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κατάλληλες για παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα, παρατηρήθηκε πως 61 άτομα θεωρούν καταλληλότερες τις απλές εικόνες (64,9%) ενώ 33 ήταν αυτοί που θεωρούν ότι είτε απλές είτε σύνθετες εικόνες είναι εξίσου κατάλληλες (35,1%).



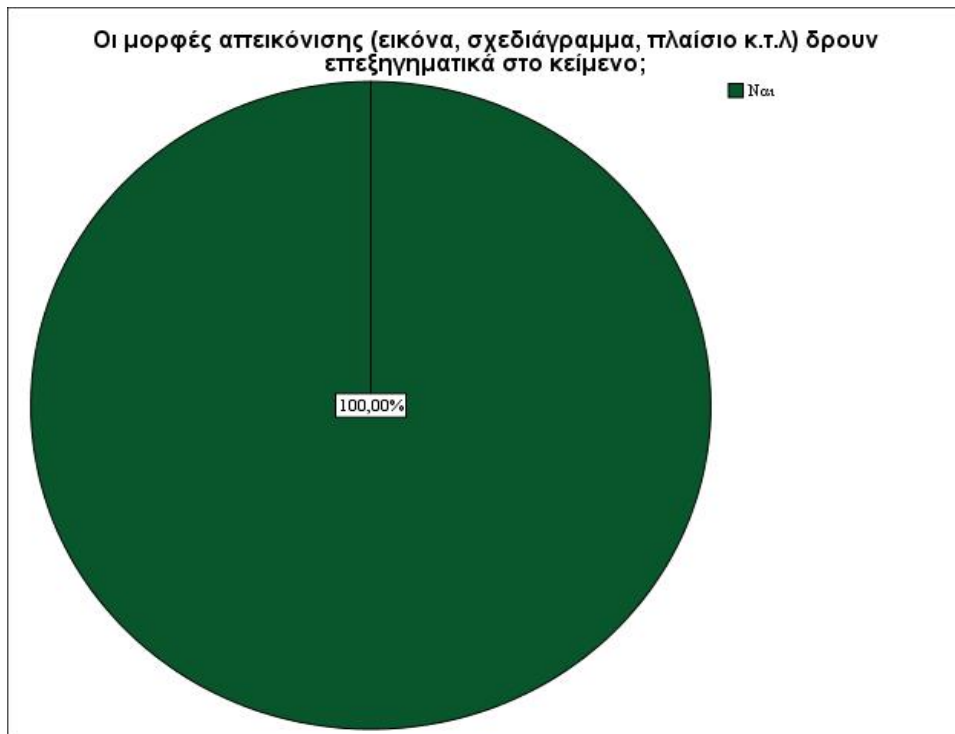
Γράφημα πίτας 20: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο είδος των εικόνων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κατάλληλες για παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα.



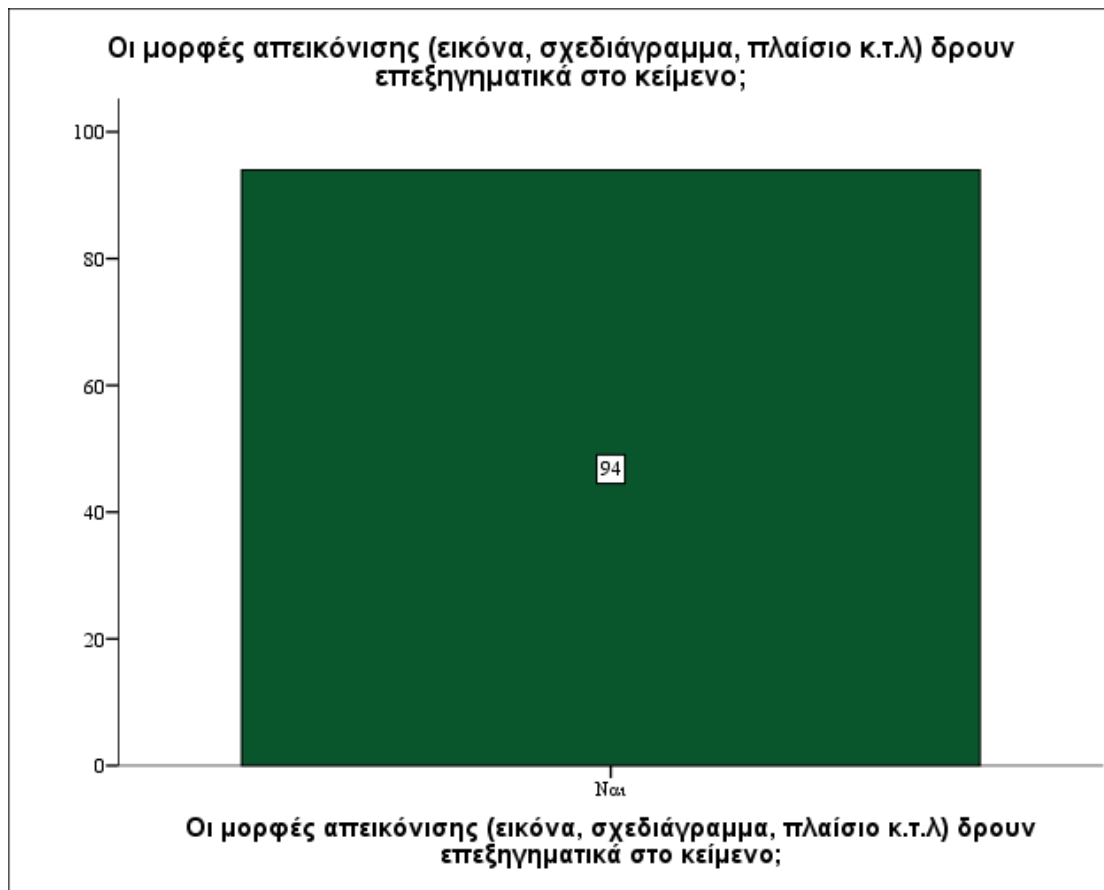
Ραβδόγραμμα20: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο είδος των εικόνων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κατάλληλες για παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα.

Ερώτημα 24. Οι μορφές απεικόνισης (εικόνα, σχεδιάγραμμα, πλαίσιο κ.τ.λ) δρουν επεξηγηματικά στο κείμενο;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μορφές απεικόνισης δρουν επεξηγηματικά στο κείμενο είναι εμφανές πως όλο το δείγμα είναι σύμφωνο.



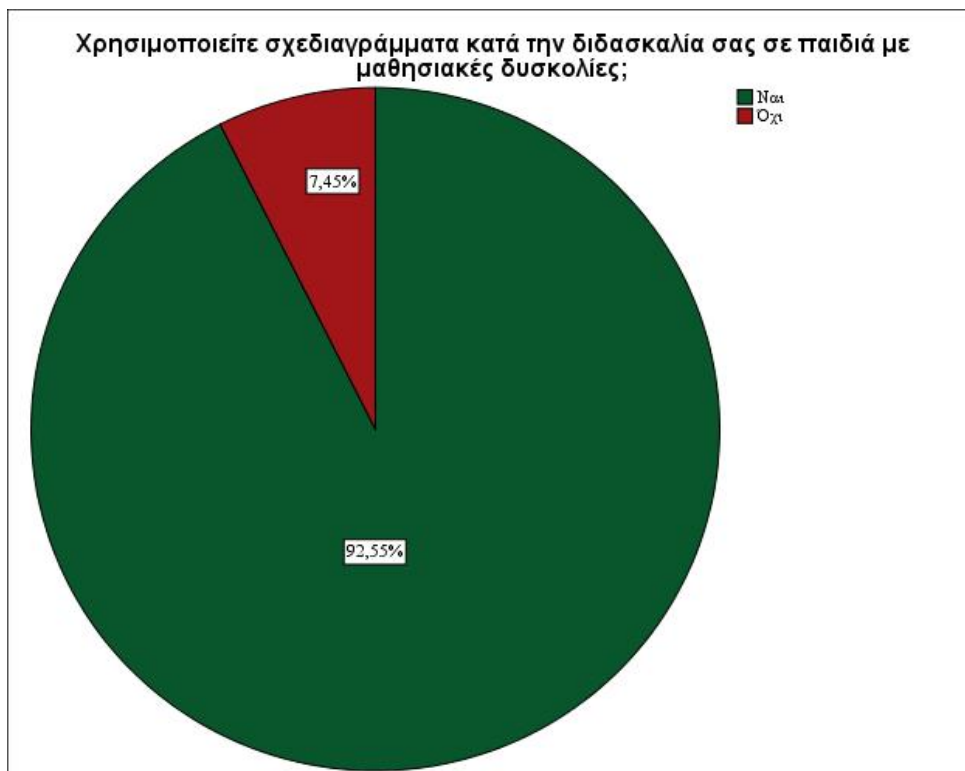
Γράφημα πίτας 21: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μορφές απεικόνισης δρουν επεξηγηματικά στο κείμενο.



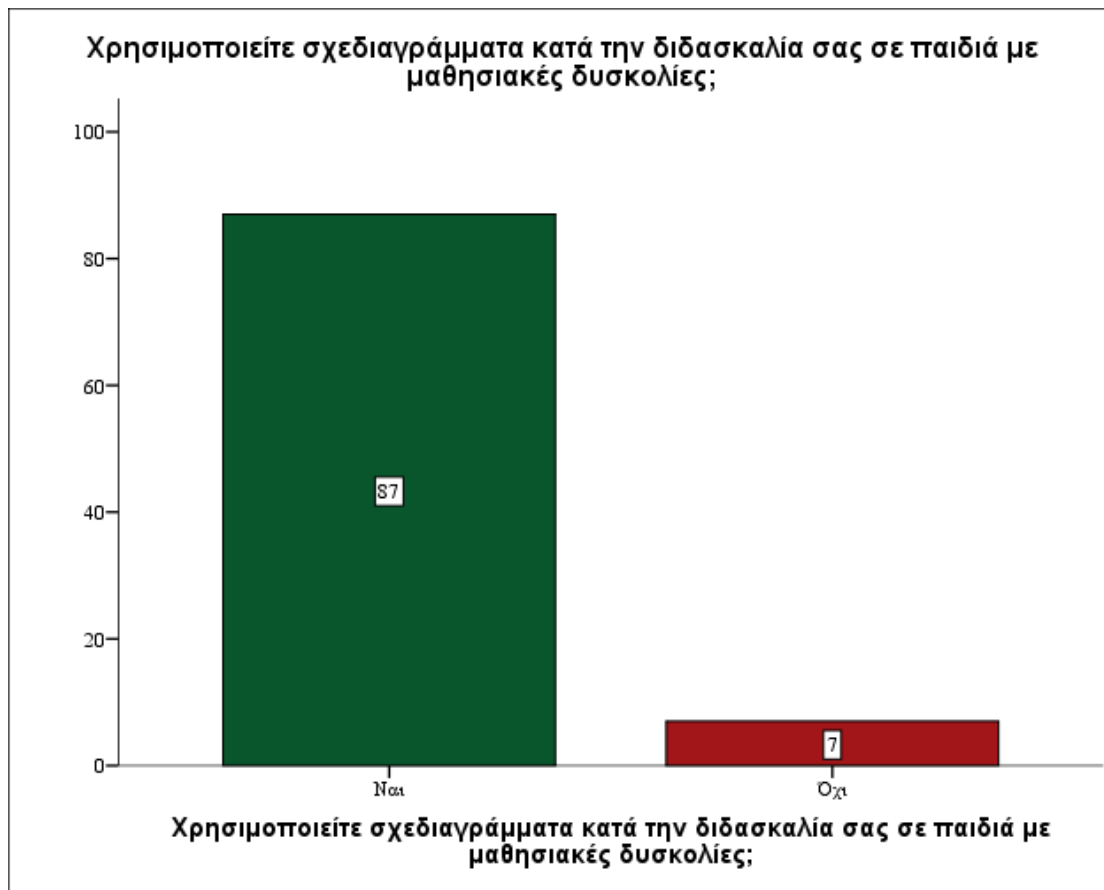
Ραβδόγραμμα21: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μορφές απεικόνισης δρουν επεξηγηματικά στο κείμενο.

Ερώτημα 25. Χρησιμοποιείτε σχεδιαγράμματα κατά την διδασκαλία σας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί αν χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα κατά την διδασκαλία τους σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκε πως 87 εξ αυτών συμφώνησαν (92,6%) ενώ 7 διαφώνησαν (7,4%).



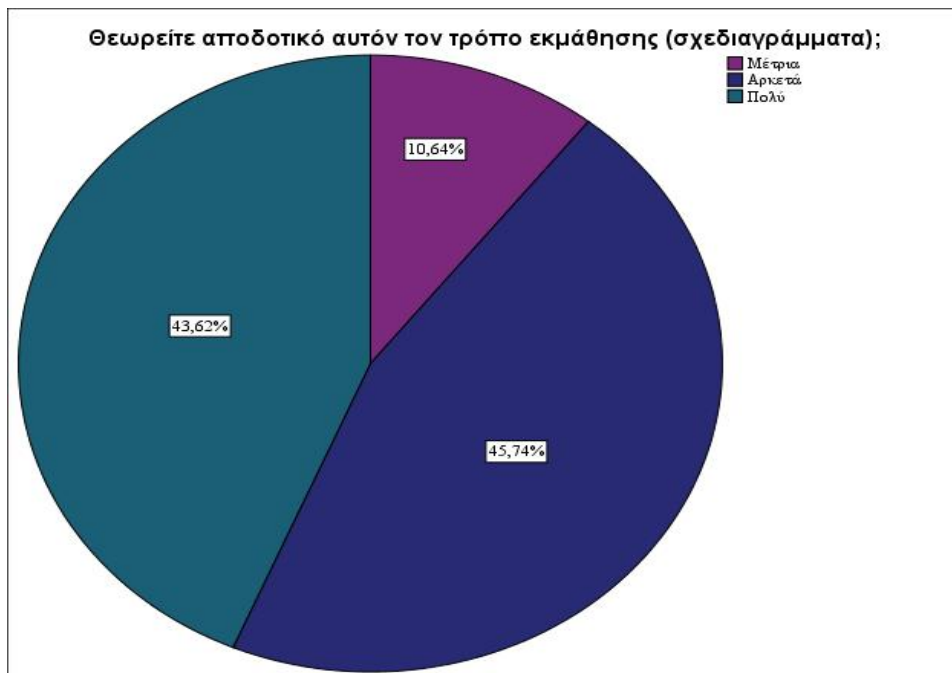
Γράφημα πίτας 22: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα κατά την διδασκαλία τους σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.



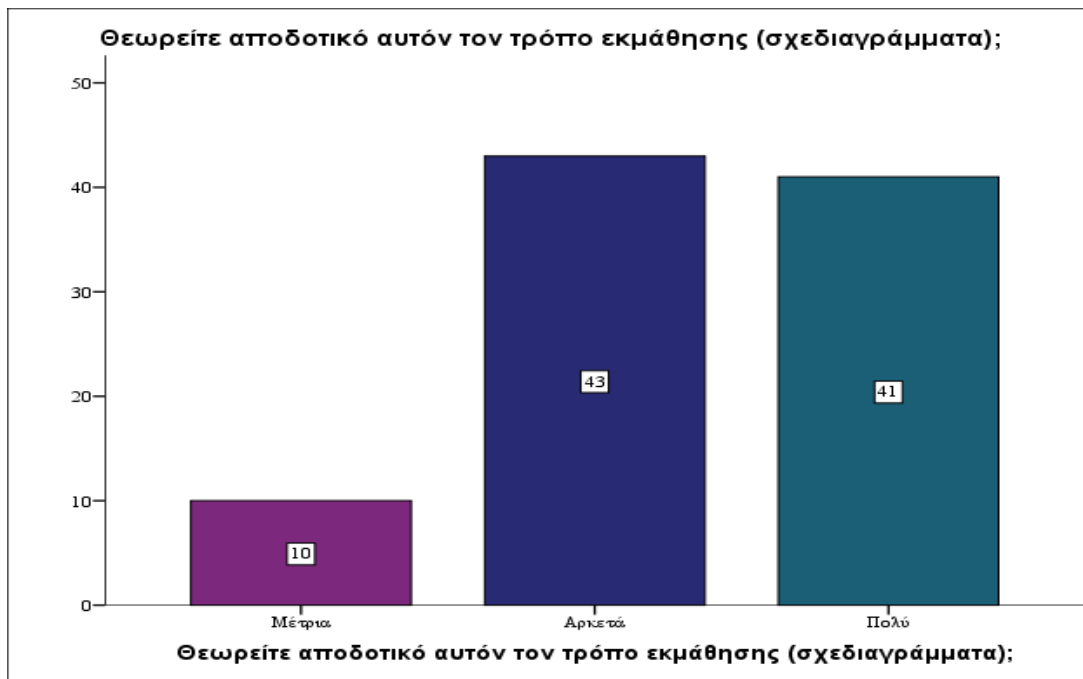
Ραβδόγραμμα22: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σχεδιαγράμματα κατά την διδασκαλία τους σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτημα 26. Θεωρείτε αποδοτικό αυτόν τον τρόπο εκμάθησης (σχεδιαγράμματα);

Αναφορικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη χρήση σχεδιαγραμμάτων ως αποδοτικό τρόπο εκμάθησης, παρατηρήθηκε πως 10 άτομα θεωρούν αυτό τον τρόπο ως μετρίως αποδοτικό (10,6%). Την ίδια στιγμή 43 εκπαιδευτικοί θεωρούν τη χρήση σχεδιαγραμμάτων ως αρκετά αποδοτικό τρόπο εκμάθησης (45,7%) και 41 άτομα ως πολύ αποδοτικό (43,6%).



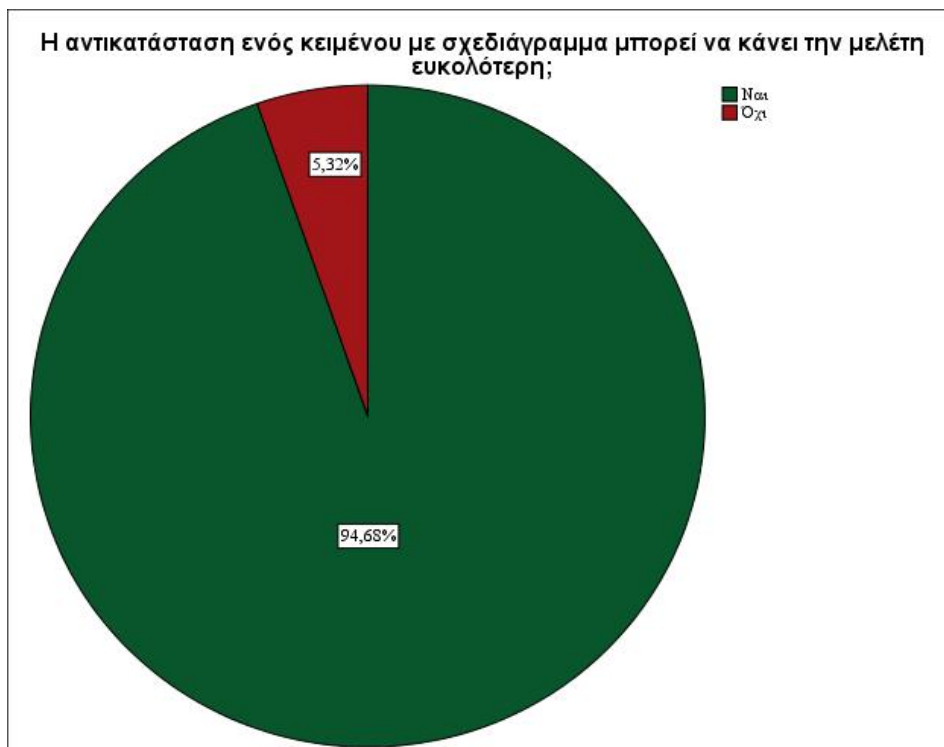
Γράφημα πίτας 23: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη χρήση σχεδιαγραμμάτων ως αποδοτικό τρόπο εκμάθησης.



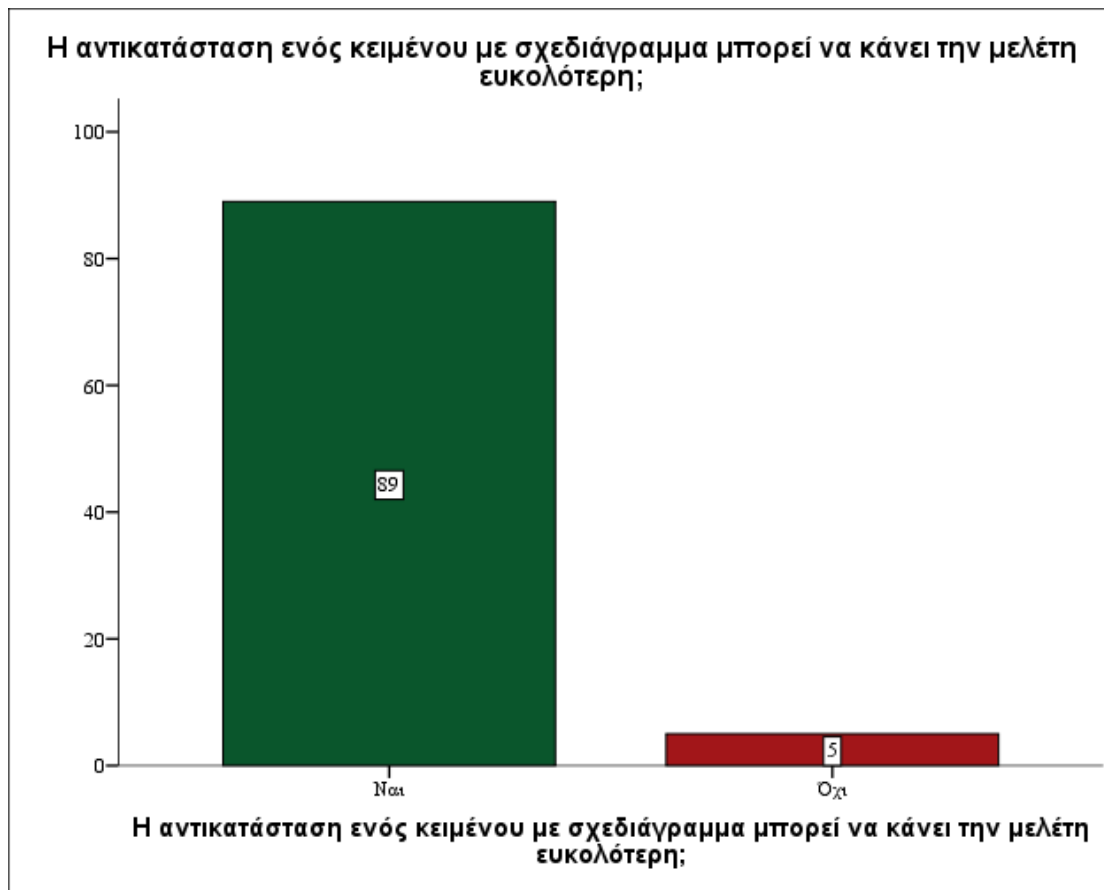
Ραβδόγραμμα23: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη χρήση σχεδιαγραμμάτων ως αποδοτικό τρόπο εκμάθησης.

Ερώτημα 27. Η αντικατάσταση ενός κειμένου με σχεδιάγραμμα μπορεί να κάνει την μελέτη ευκολότερη;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αντικατάσταση ενός κειμένου με σχεδιάγραμμα μπορεί να κάνει την μελέτη ευκολότερη, παρατηρήθηκε πως 89 άτομα συμφώνησαν (94,7%) ενώ μόλις 5 εκπαιδευτικοί διαφώνησαν (5,3%).



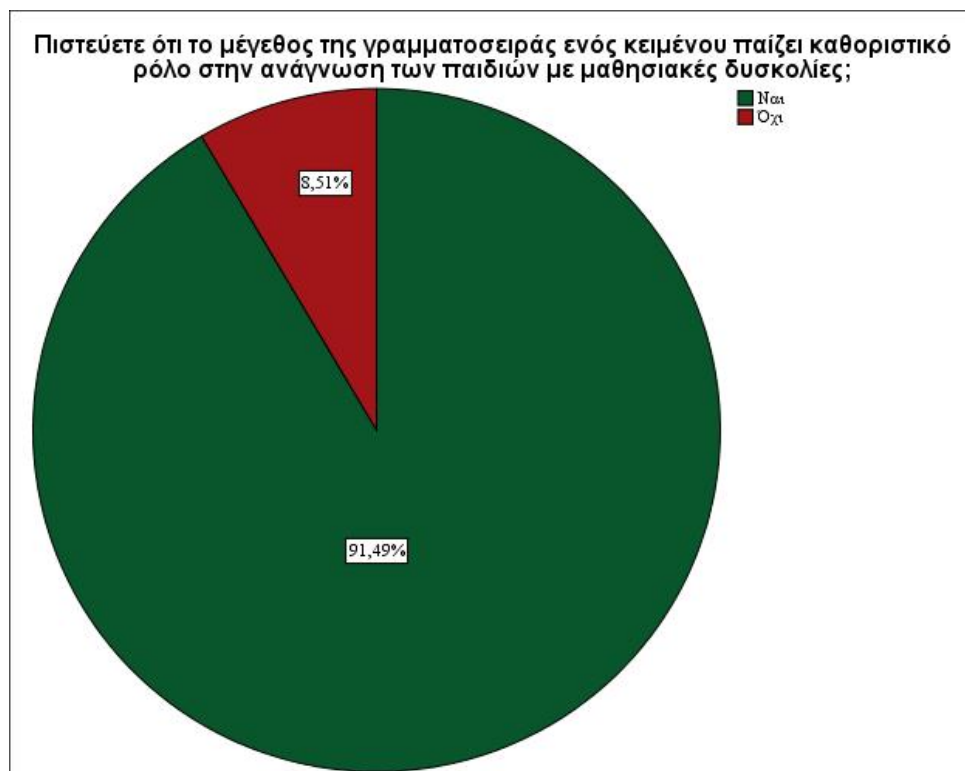
Γράφημα πίτας 24: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αντικατάσταση ενός κειμένου με σχεδιάγραμμα μπορεί να κάνει την μελέτη ευκολότερη.



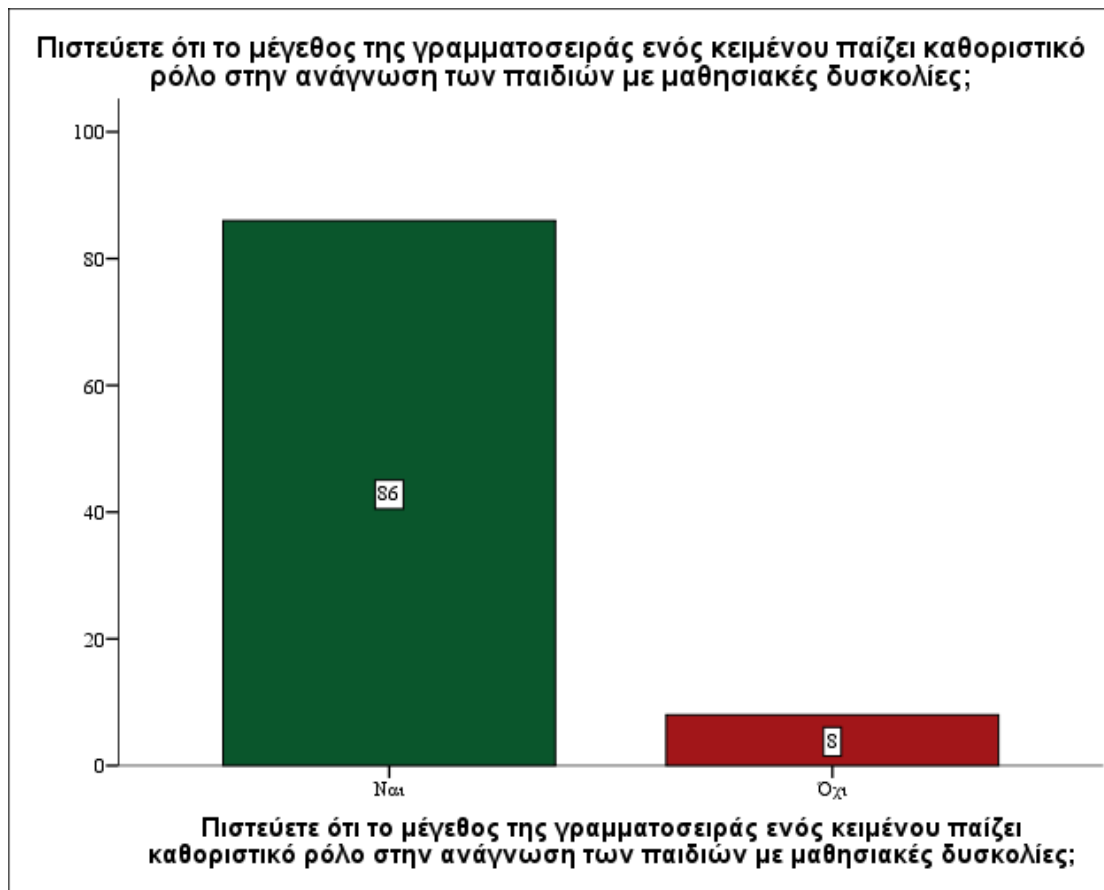
Ραβδόγραμμα24: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αντικατάσταση ενός κειμένου με σχεδιάγραμμα μπορεί να κάνει την μελέτη ευκολότερη.

Ερώτημα 28. Πιστεύετε ότι το μέγεθος της γραμματοσειράς ενός κειμένου παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;

Διερευνώντας το εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το μέγεθος της γραμματοσειράς ενός κειμένου παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι εμφανές ότι 86 άτομα ήταν σύμφωνα (91,5%) ενώ 8 ήταν αυτοί που διαφώνησαν (8,5%).



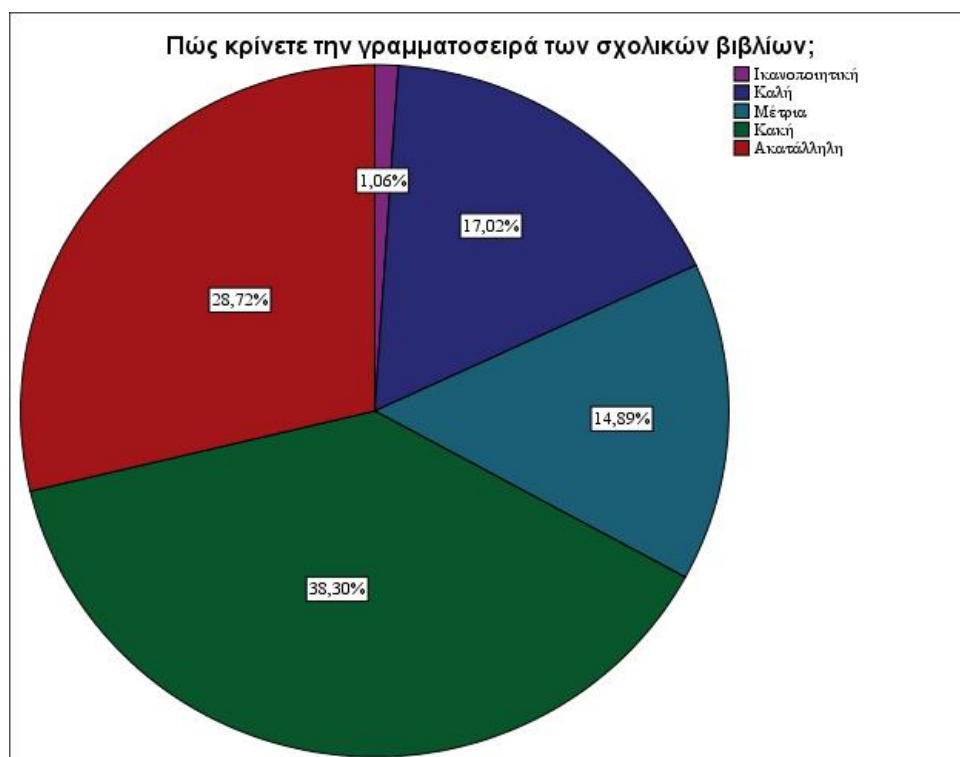
Γράφημα πίτας 25: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το μέγεθος της γραμματοσειράς ενός κειμένου παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.



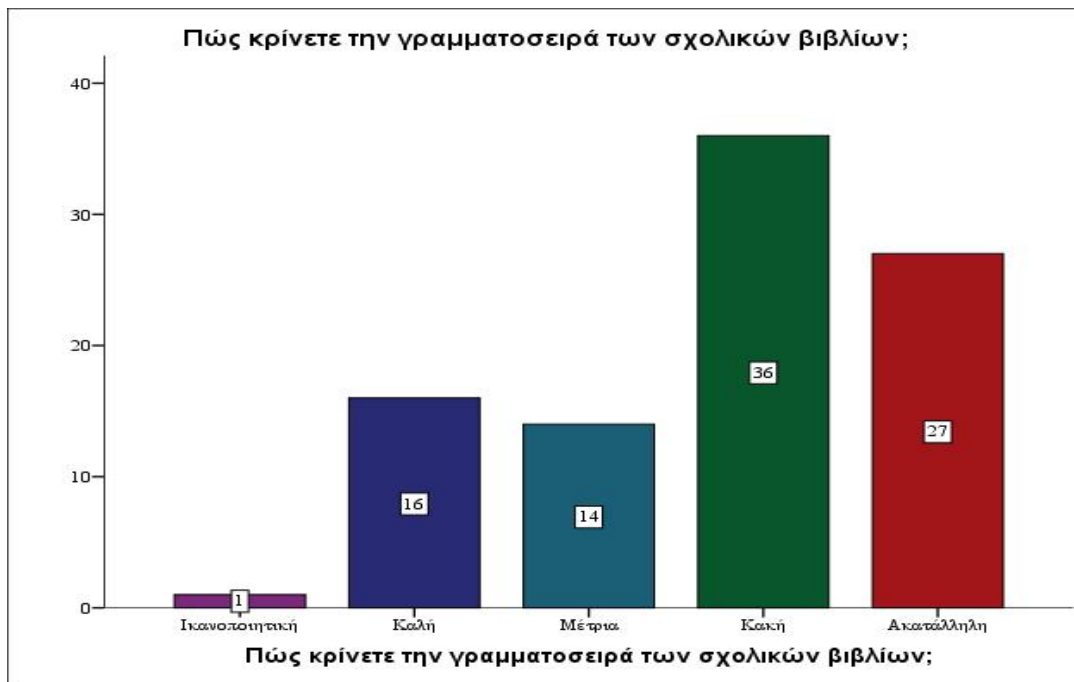
Ραβδόγραμμα25: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το μέγεθος της γραμματοσειράς ενός κειμένου παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτημα 29. Πώς κρίνετε την γραμματσειρά των σχολικών βιβλίων;

Σε σχέση με το πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την γραμματσειρά των σχολικών βιβλίων είναι εμφανές ότι μόνον 1 άτομο την κρίνει ικανοποιητική (1,1%), επιπροσθέτως 16 εκπαιδευτικοί την κρίνουν καλή (17%) και 14 άτομα μετρίως ικανοποιητική (14,9%). Ταυτόχρονα, 36 εκπαιδευτικοί κρίνουν κακή την γραμματσειρά των σχολικών βιβλίων (38,3%) ενώ 27 συνάδελφοι τους την κρίνουν ακατάλληλη (28,7%).



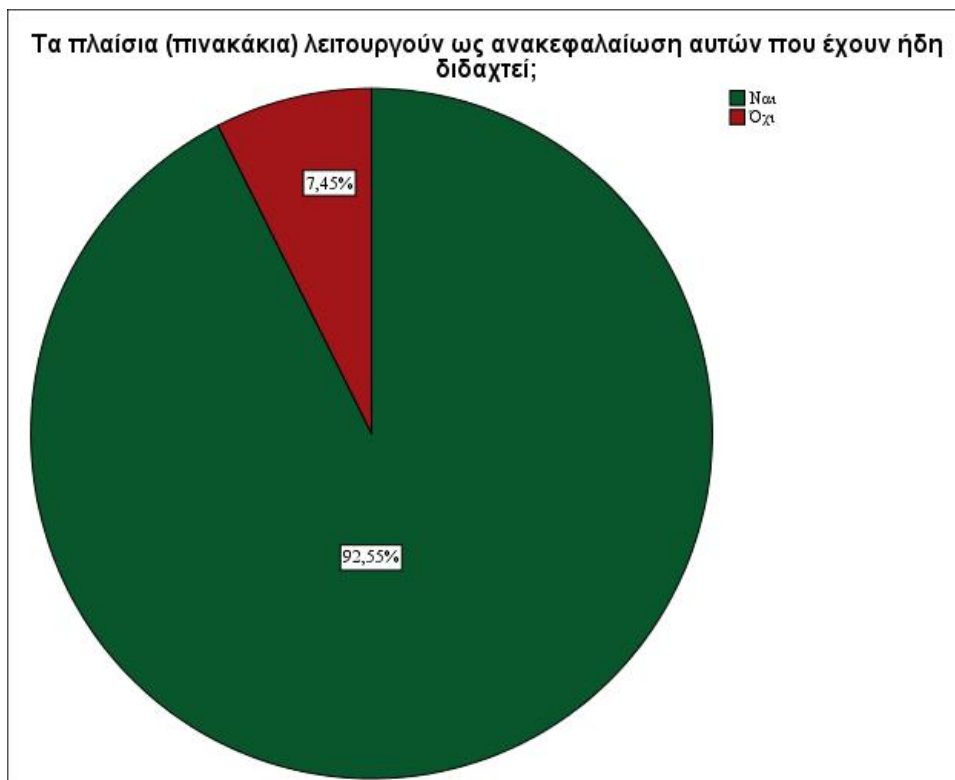
Γράφημα πίτας 26: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πόσο ικανοποιητική κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την γραμματσειρά των σχολικών βιβλίων.



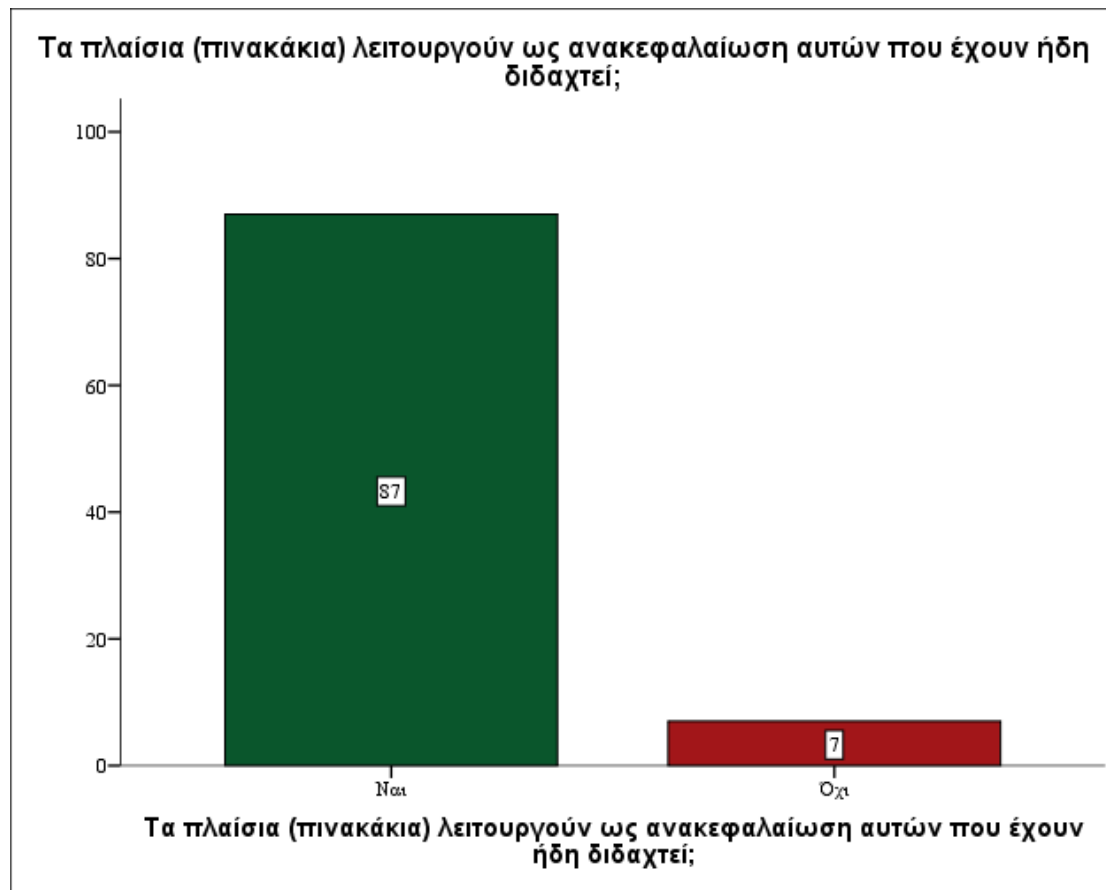
Ραβδόγραμμα26: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πόσο ικανοποιητική κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την γραμματοσειρά των σχολικών βιβλίων.

Ερώτημα 30. Τα πλαίσια (πινακάκια) λειτουργούν ως ανακεφαλαίωση αυτών που έχουν ήδη διδαχτεί;

Διερευνώντας το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πινακάκια λειτουργούν ως ανακεφαλαίωση αυτών που έχουν ήδη διδαχτεί, είναι εμφανές ότι 87 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν (92,6%) ενώ 7 συνάδελφοι τους διαφώνησαν (7,4%).



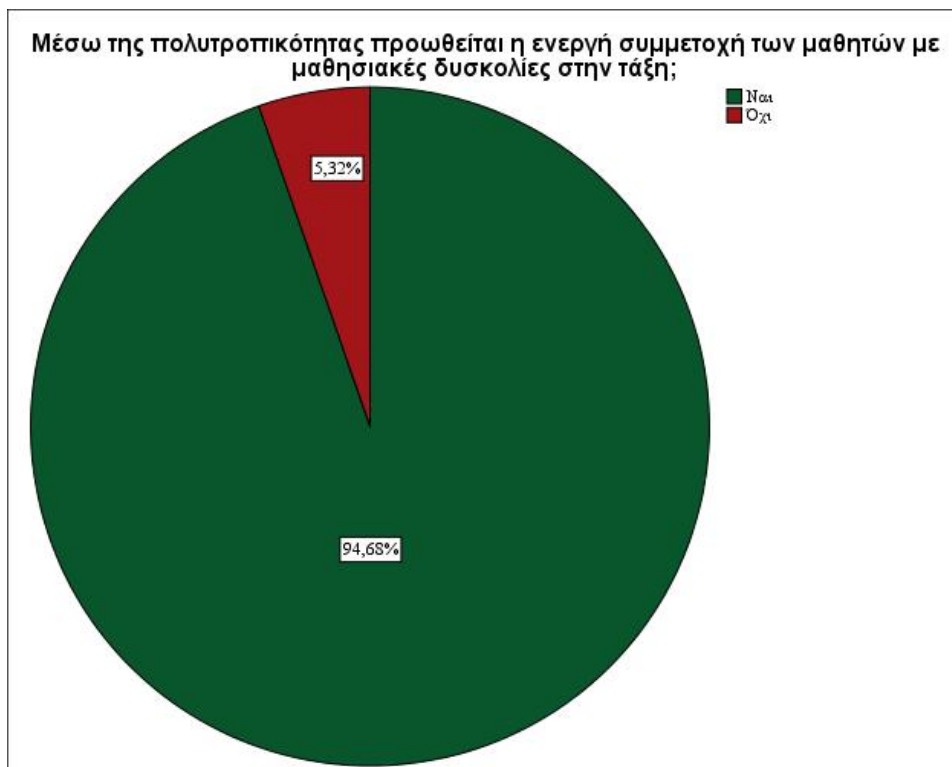
Γράφημα πίτας 27: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πινακάκια λειτουργούν ως ανακεφαλαίωση αυτών που έχουν ήδη διδαχτεί.



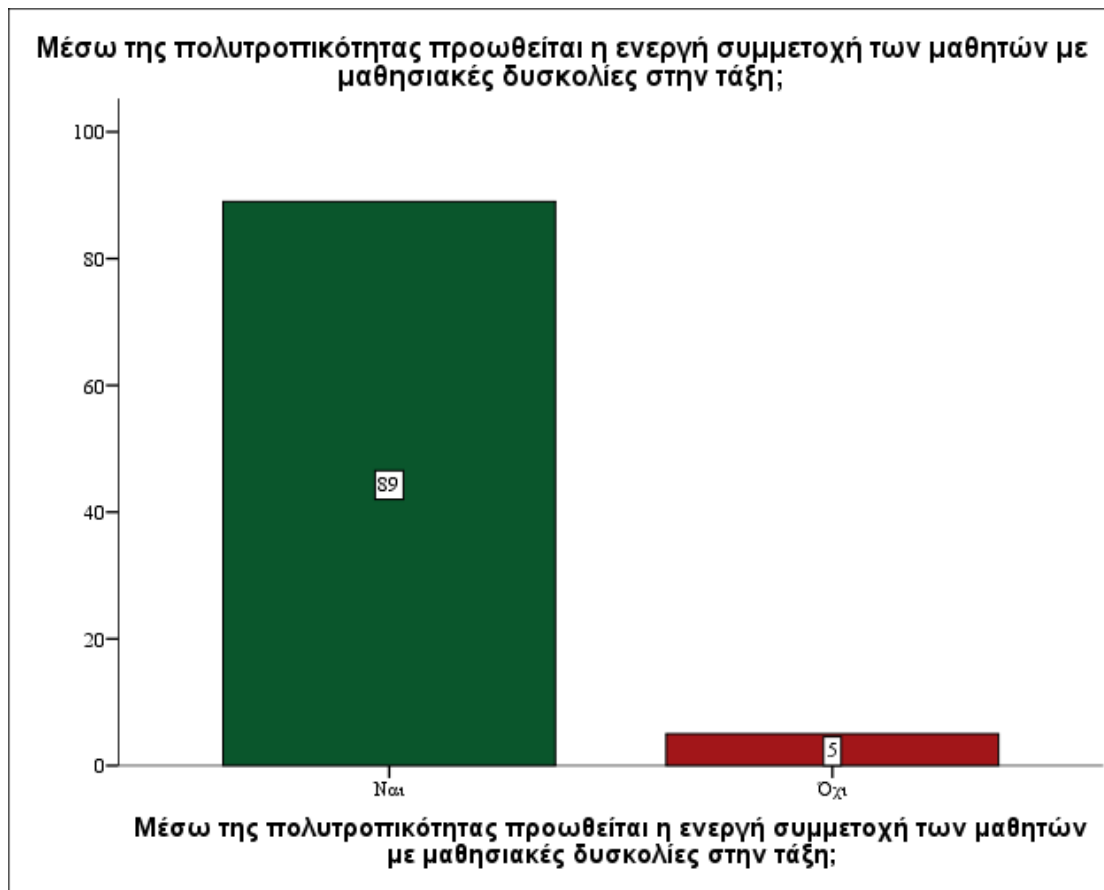
Ραβδόγραμμα27: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πινακάκια λειτουργούν ως ανακεφαλαίωση αυτών που έχουν ήδη διδαχτεί.

Ερώτημα 31. Μέσω της πολυτροπικότητας προωθείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσω της πολυτροπικότητας προωθείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, είναι εμφανές ότι 89 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν (94,7%) ενώ 5 συνάδελφοι τους διαφώνησαν (5,3%).



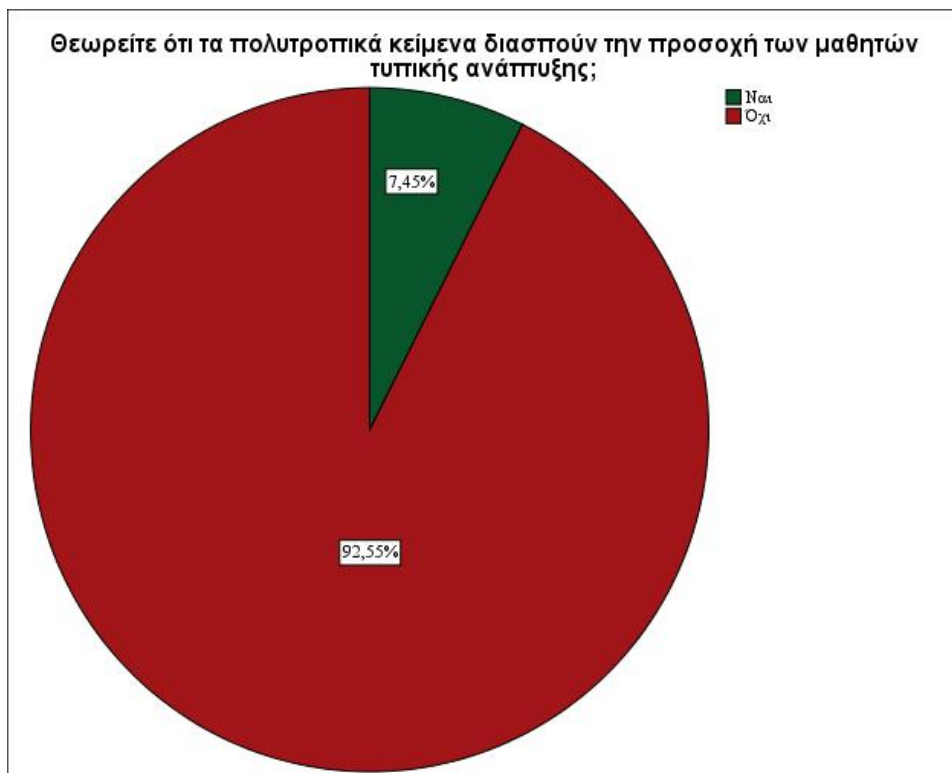
Γράφημα πίτας 28: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσω της πολυτροπικότητας προωθείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη.



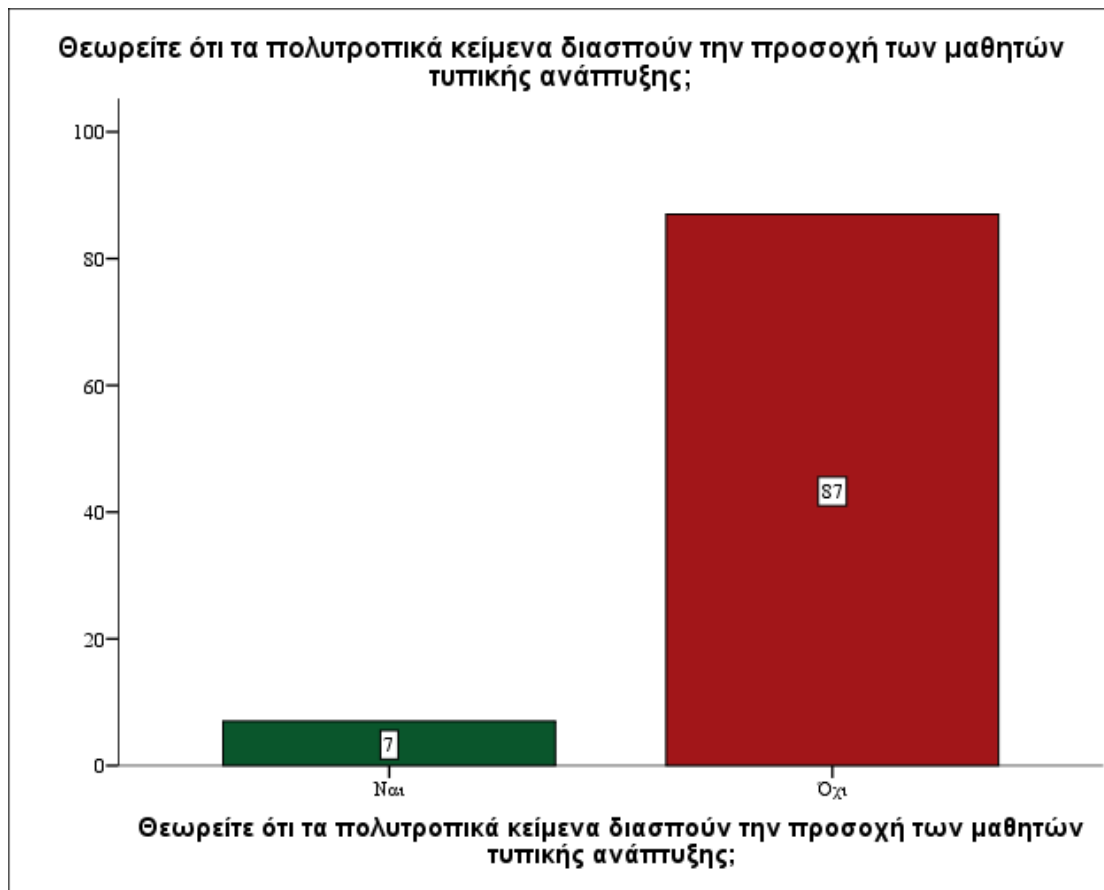
Ραβδόγραμμα28: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσω της πολυτροπικότητας προωθείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη.

Ερώτημα 32. Θεωρείτε ότι τα πολυτροπικά κείμενα διασπούν την προσοχή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πολυτροπικά κείμενα διασπούν την προσοχή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν ήταν 7 (7,4%) ενώ 87 συνάδελφοι τους διαφώνησαν (92,6%).



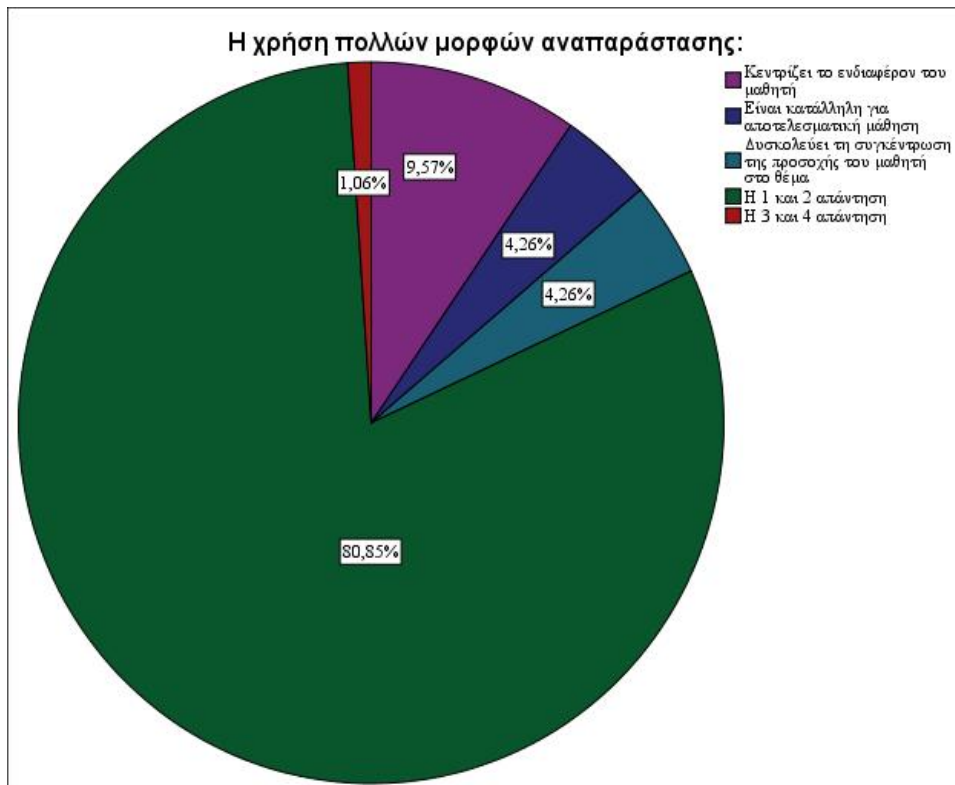
Γράφημα πίτας 29: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνότητων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πολυτροπικά κείμενα διασπούν την προσοχή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.



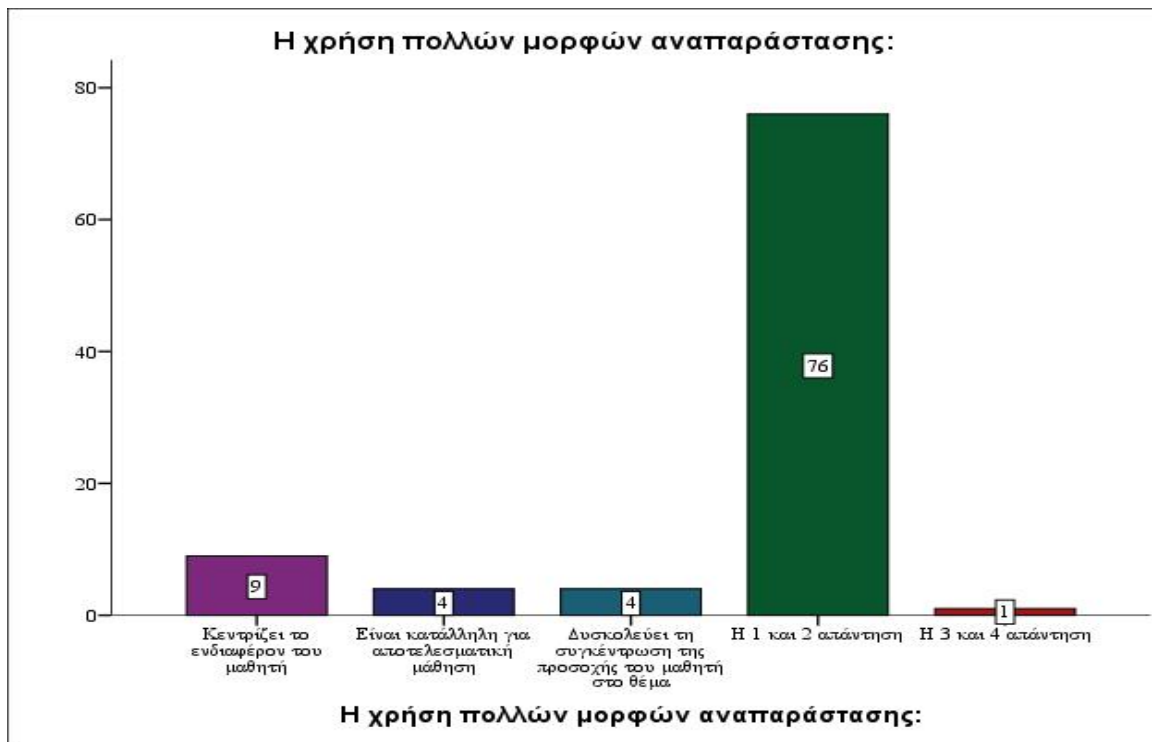
Ραβδόγραμμα29: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πολυτροπικά κείμενα διασπούν την προσοχή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Ερώτημα 33. Η χρήση πολλών μορφών αναπαράστασης:

Σε σχέση με το που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως βοηθά η χρήση πολλών μορφών αναπαράστασης, παρατηρήθηκε πως 76 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως βοηθά στο να κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή και στο να κάνει κατάλληλη και αποτελεσματική την μάθηση (80,9%). Ταυτόχρονα, 9 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η χρήση πολλών μορφών αναπαράστασης κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή (9,6%) ενώ από 4 ήταν αυτοί που θεωρούσαν πως βοηθά στη διευκόλυνση της συγκέντρωσης της προσοχής του μαθητή στο θέμα και στο να κάνει πιο κατάλληλη και αποτελεσματική τη μάθηση (4,3%). Τέλος, 1 άτομο θεωρούσε ότι βοηθά στο συνδυασμό των δύο προαναφερθέντων (1,1%).



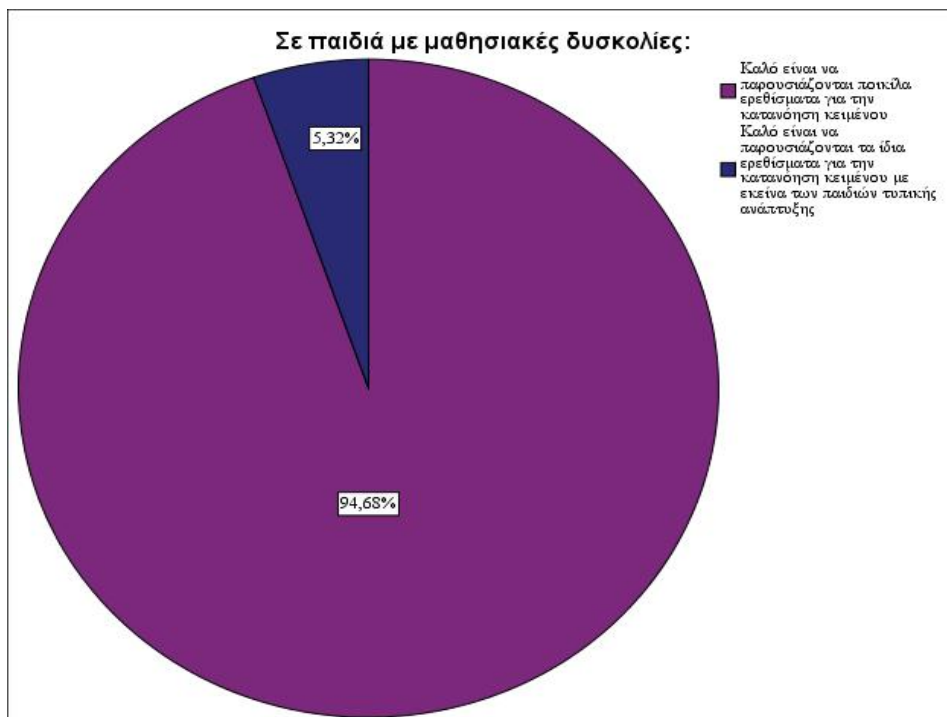
Γράφημα πίτας 30: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως βοηθά η χρήση πολλών μορφών αναπαράστασης.



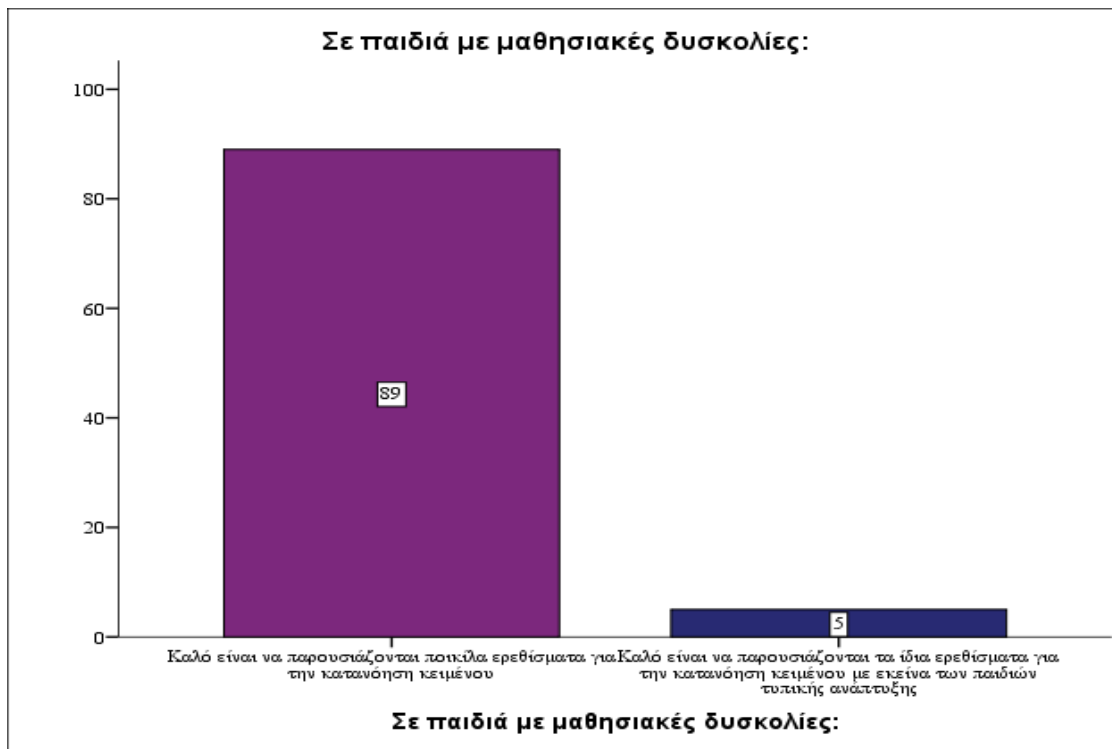
Ραβδόγραμμα30: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως βοηθά η χρήση πολλών μορφών αναπαράστασης.

Ερώτημα 34. Σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες:

Από τους 94 εκπαιδευτικούς οι 89 θεωρούσαν πως σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καλό είναι να παρουσιάζονται ποικίλα ερεθίσματα για την κατανόηση κειμένου (94,7%) ενώ 5 άτομα θεωρούν πως καλό είναι να παρουσιάζονται τα ίδια ερεθίσματα για την κατανόηση κειμένου με εκείνα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (5,3%).



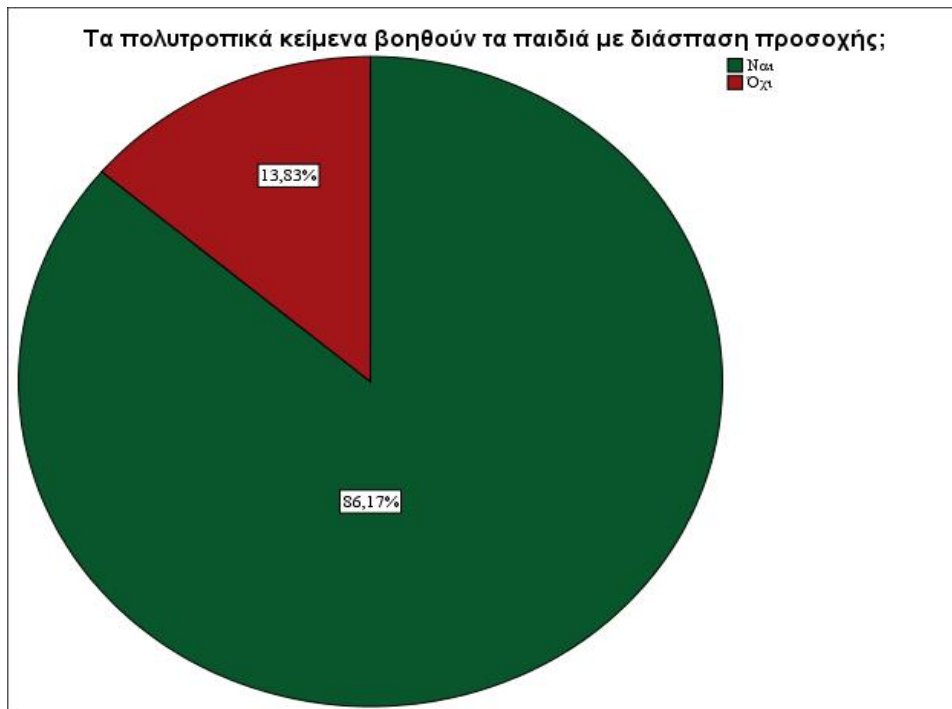
Γράφημα πίτας 31: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να παρουσιάζεται η διδασκαλία στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.



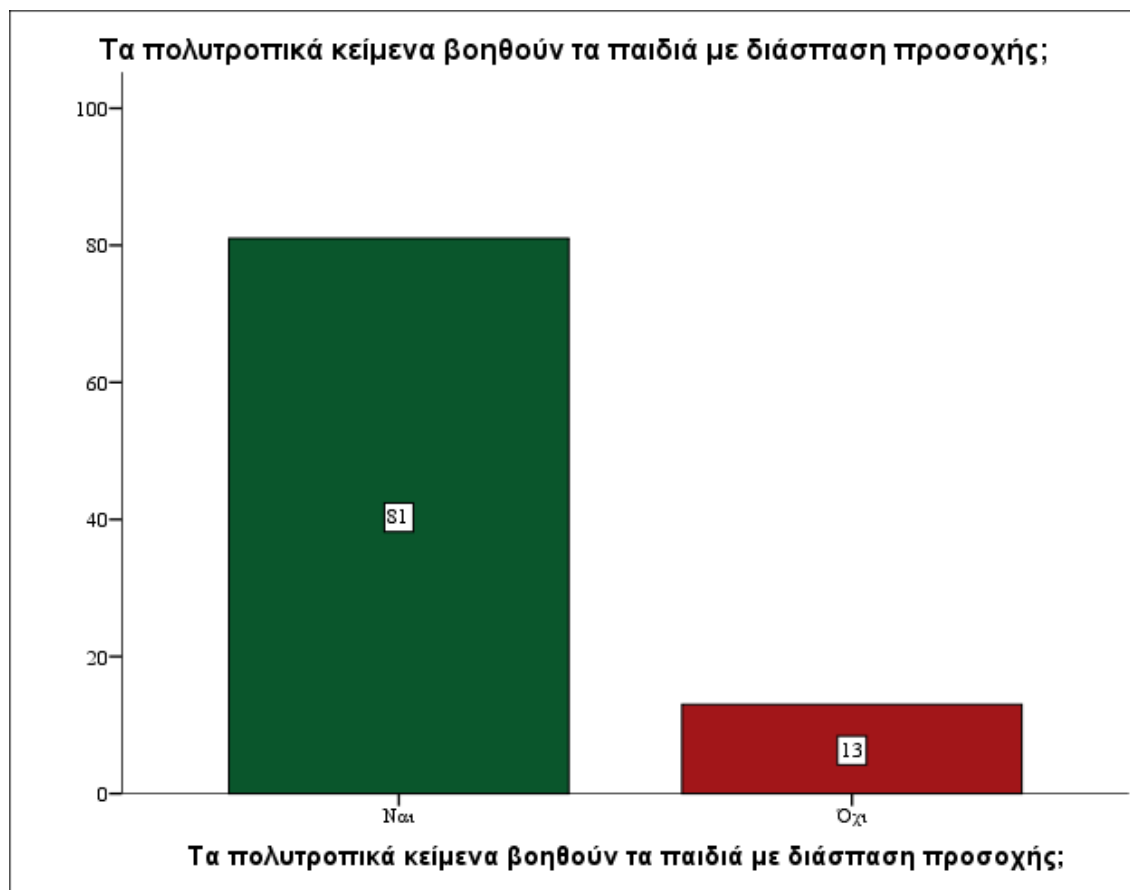
Ραβδόγραμμα 31: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να παρουσιάζεται η διδασκαλία στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερώτημα 35. Τα πολυτροπικά κείμενα βοηθούν τα παιδιά με διάσπαση προσοχής;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πολυτροπικά κείμενα βοηθούν τα παιδιά με διάσπαση προσοχής, είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν ήταν 81 (86,2%) ενώ 13 συνάδελφοί τους διαφώνησαν (13,8%).



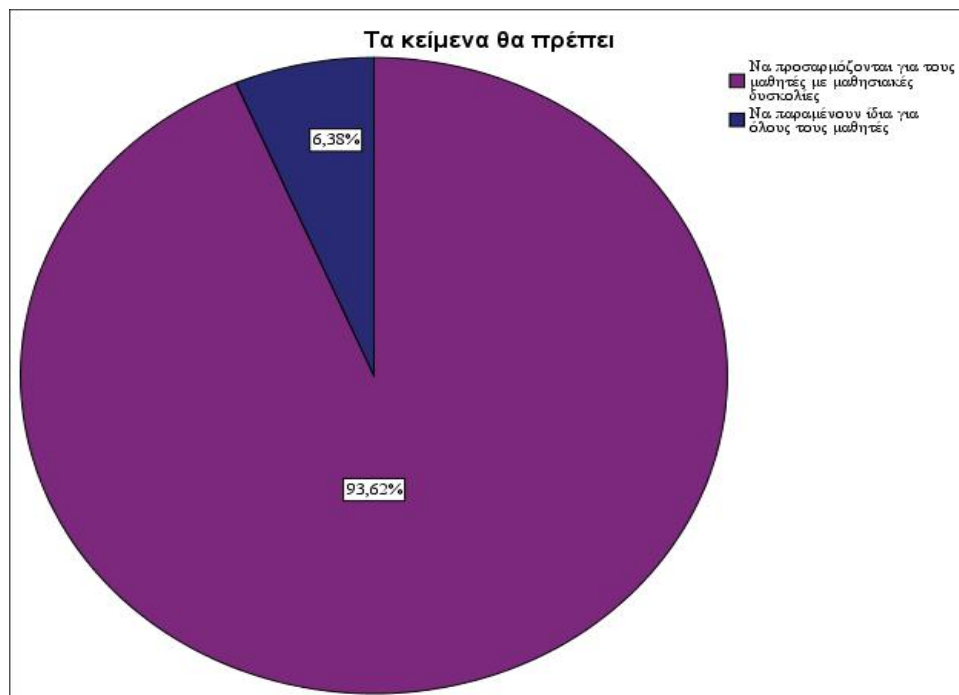
Γράφημα πίτας 32: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνότητων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πολυτροπικά κείμενα βοηθούν τα παιδιά με διάσπαση προσοχής.



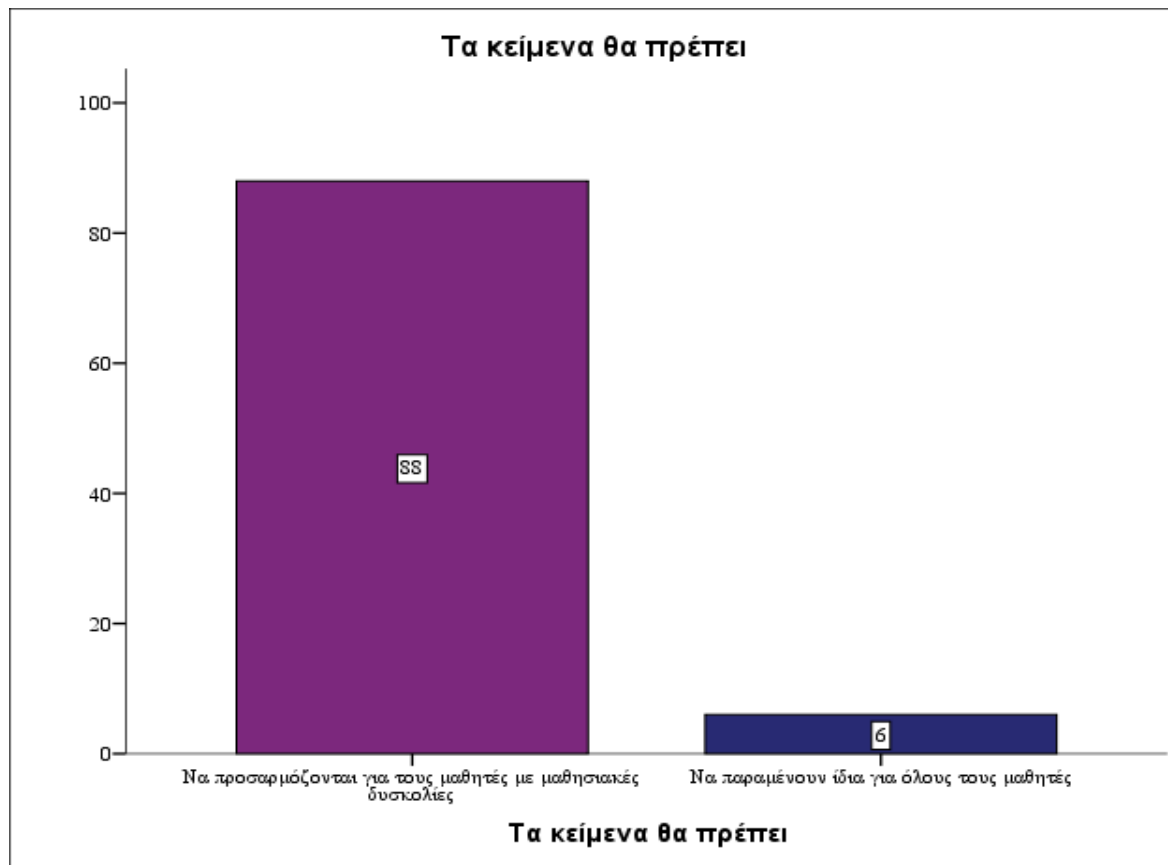
Ραβδόγραμμα32: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα πολυτροπικά κείμενα βοηθούν τα παιδιά με διάσπαση προσοχής.

Ερώτημα 36. Τα κείμενα θα πρέπει:

Από τους 94 εκπαιδευτικούς οι 88 θεωρούσαν πως τα κείμενα θα πρέπει να προσαρμόζονται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (93,6%) ενώ 6 άτομα θεωρούν πως καλό είναι να παραμένουν ίδια για όλους τους μαθητές (6,4%).



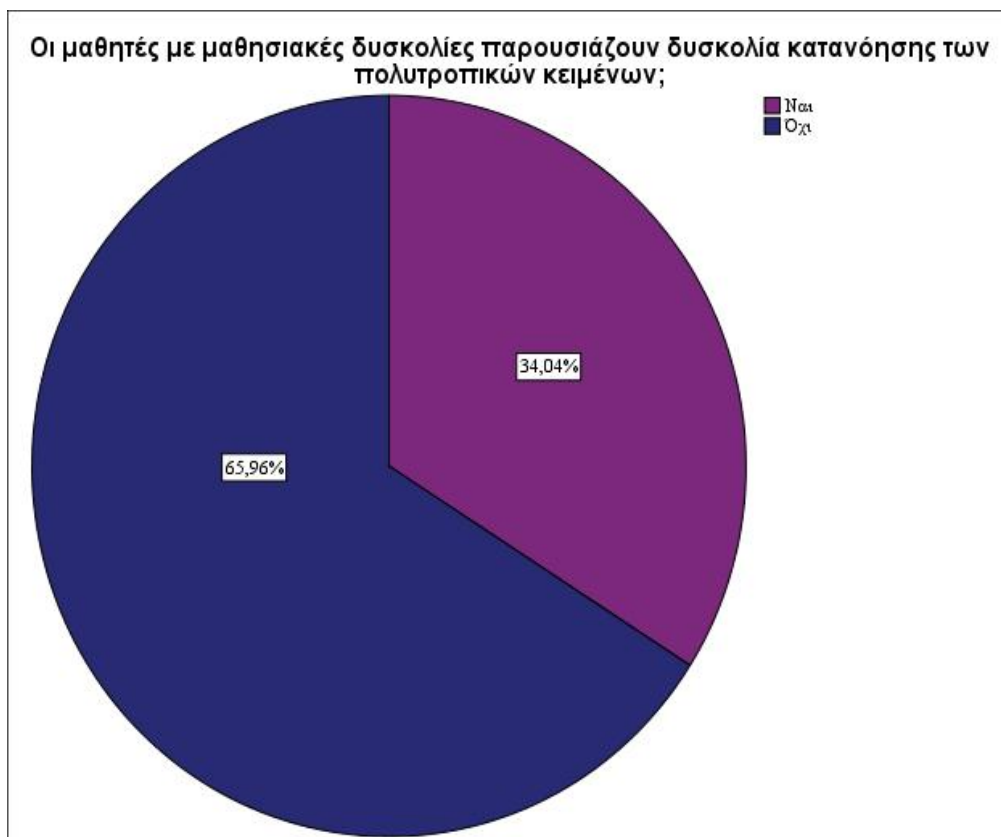
Γράφημα πίτας 33: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να είναι τα κείμενα.



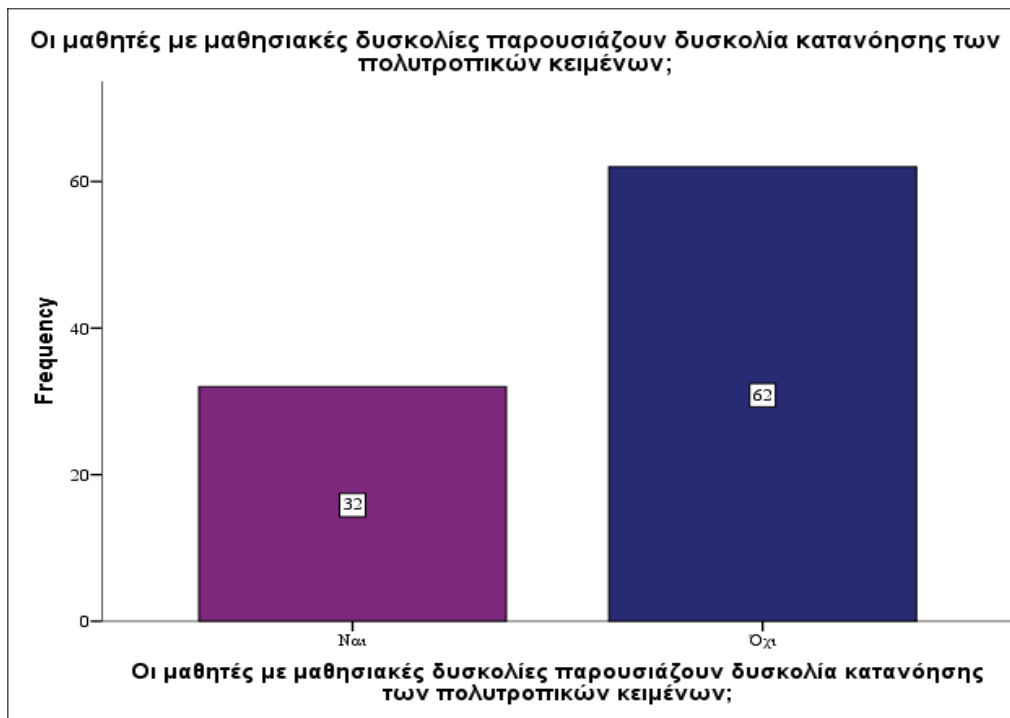
Ραβδόγραμμα33: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο πως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να είναι τα κείμενα.

Ερώτημα 37. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων, είναι εμφανές πως οι σύμφωνοι εκπαιδευτικοί ήταν 32 (34%) ενώ 62 ήταν οι συνάδελφοί τους που διαφώνησαν (66%).



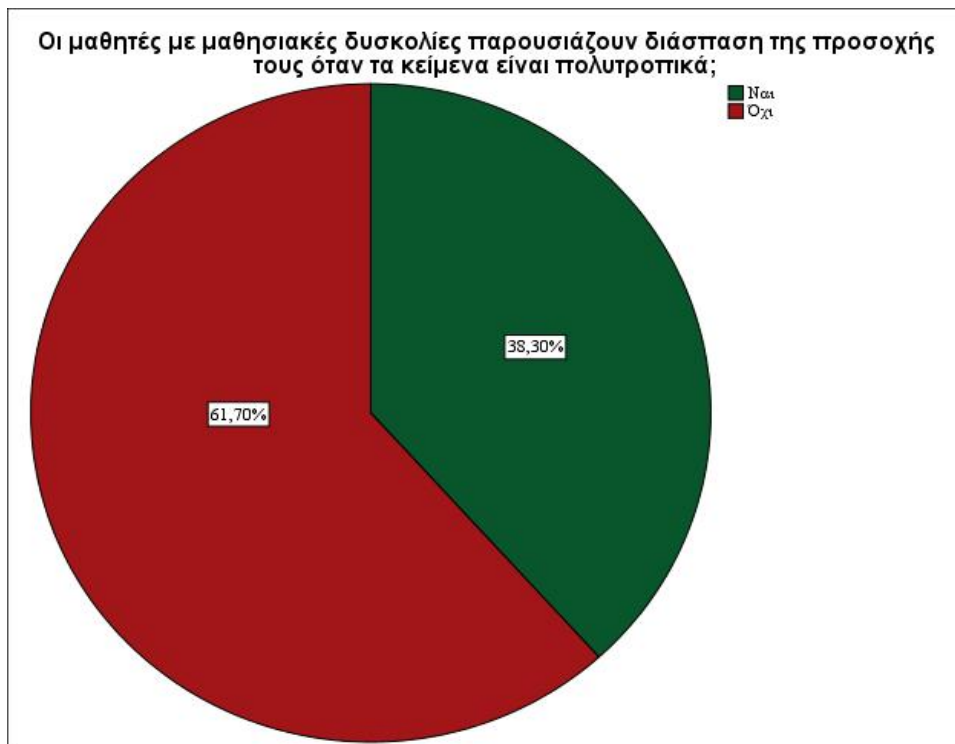
Γράφημα πίτας 34: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων.



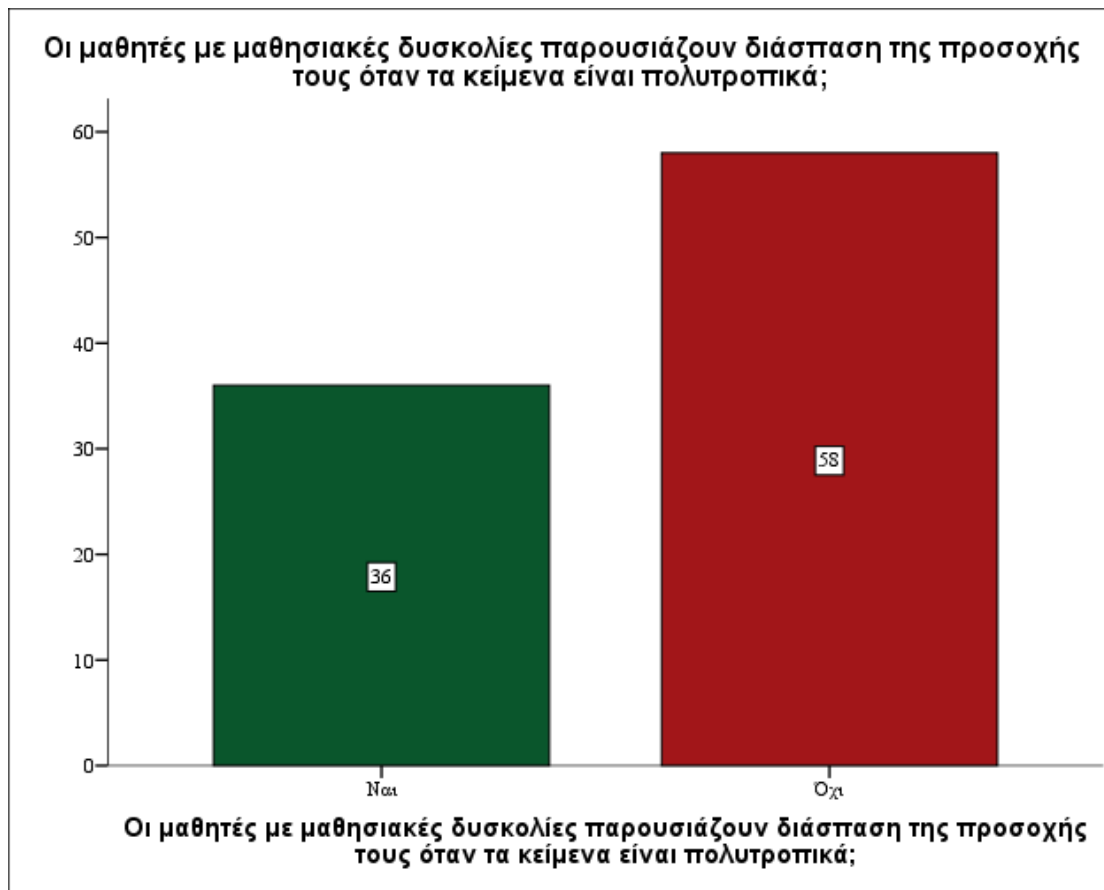
Ραβδόγραμμα34: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων.

Ερώτημα 38. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διάσπαση της προσοχής τους όταν τα κείμενα είναι πολυτροπικά;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διάσπαση της προσοχής τους όταν τα κείμενα είναι πολυτροπικά, είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν ήταν 36 (38,3%) ενώ 58 συνάδελφοι τους διαφώνησαν (61,7%).



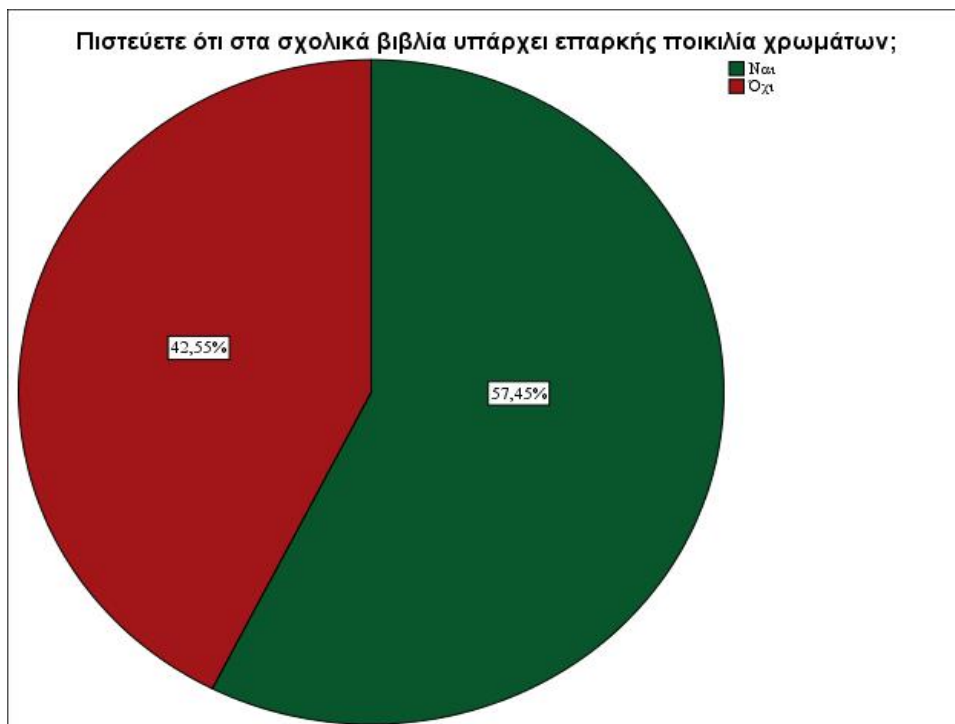
Γράφημα πίτας 35: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διάσπαση της προσοχής τους όταν τα κείμενα είναι πολυτροπικά.



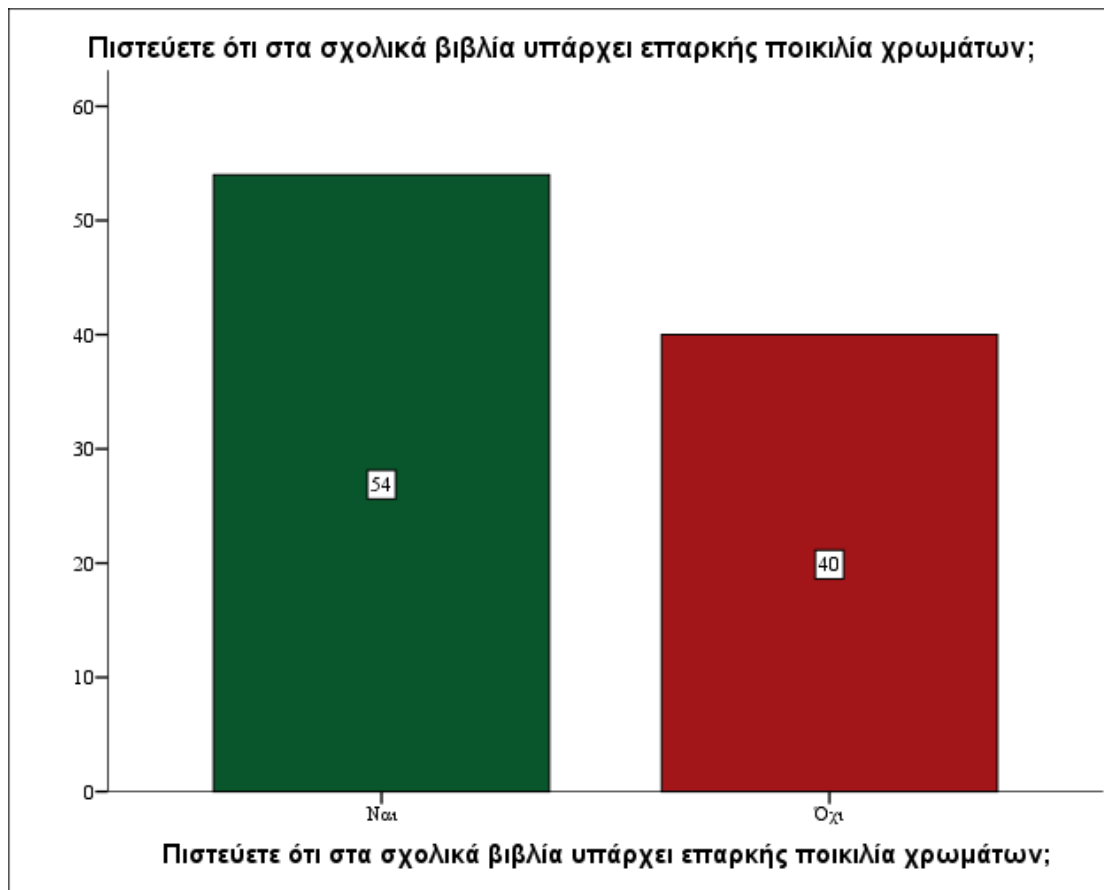
Ραβδόγραμμα35: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διάσπαση της προσοχής τους όταν τα κείμενα είναι πολυτροπικά.

Ερώτημα 39. Πιστεύετε ότι στα σχολικά βιβλία υπάρχει επαρκής ποικιλία χρωμάτων;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στα σχολικά βιβλία υπάρχει επαρκής ποικιλία χρωμάτων, είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν ήταν 54 (57,4%) ενώ 40 άτομα διαφώνησαν (42,6%).



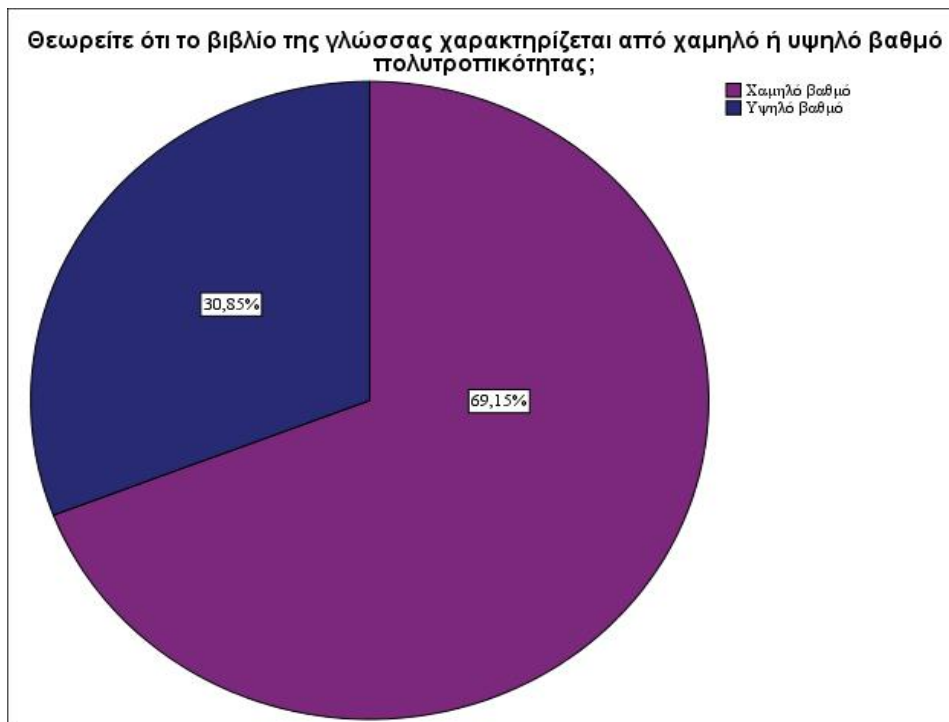
Γράφημα πίτας 36: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στα σχολικά βιβλία υπάρχει επαρκής ποικιλία χρωμάτων.



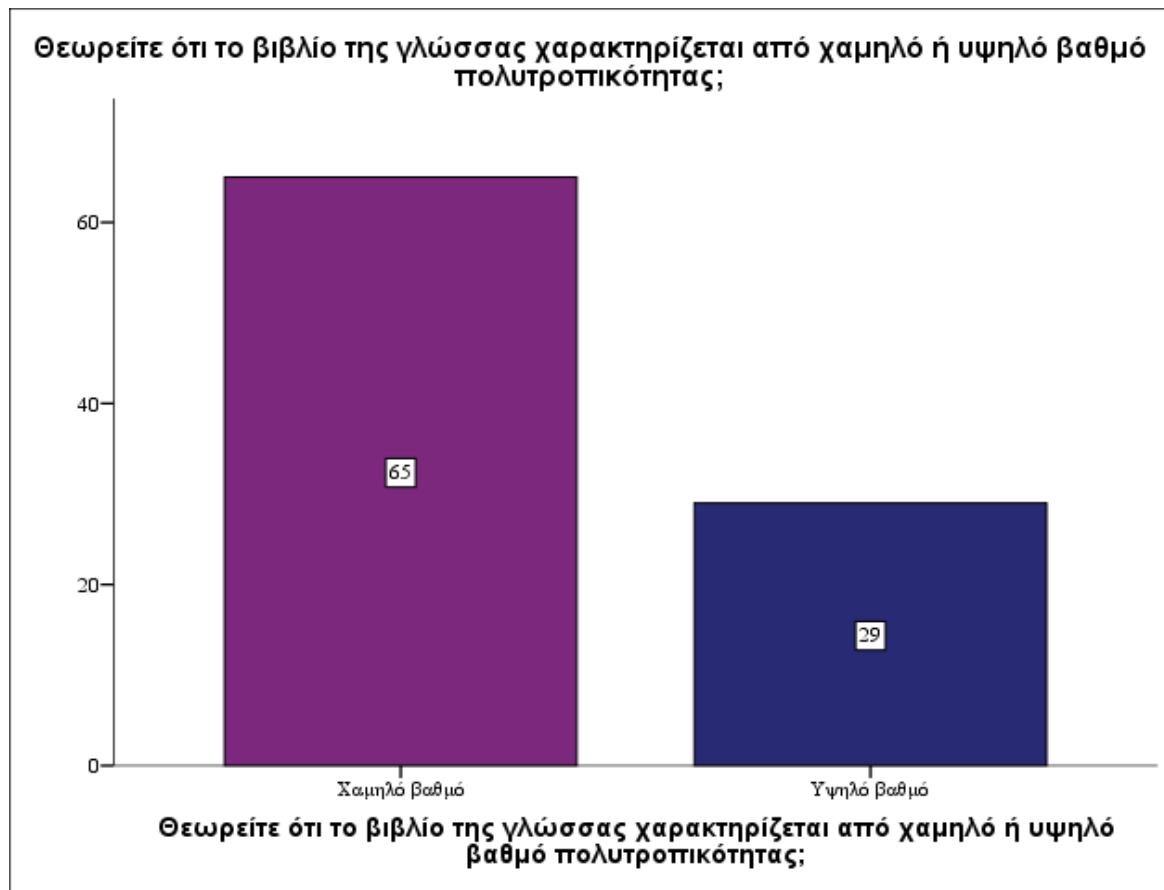
Ραβδόγραμμα36: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στα σχολικά βιβλία υπάρχει επαρκής ποικιλία χρωμάτων.

Ερώτημα 40. Θεωρείτε ότι το βιβλίο της γλώσσας χαρακτηρίζεται από χαμηλό ή υψηλό βαθμό πολυτροπικότητας;

Σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το βιβλίο της γλώσσας χαρακτηρίζεται από χαμηλό ή υψηλό βαθμό πολυτροπικότητας, είναι εμφανές πως 65 εκπαιδευτικοί το κρίνουν χαμηλού βαθμού πολυτροπικό (69,1%) ενώ 29 άτομα το κρίνουν υψηλού βαθμού πολυτροπικό (30,9%).



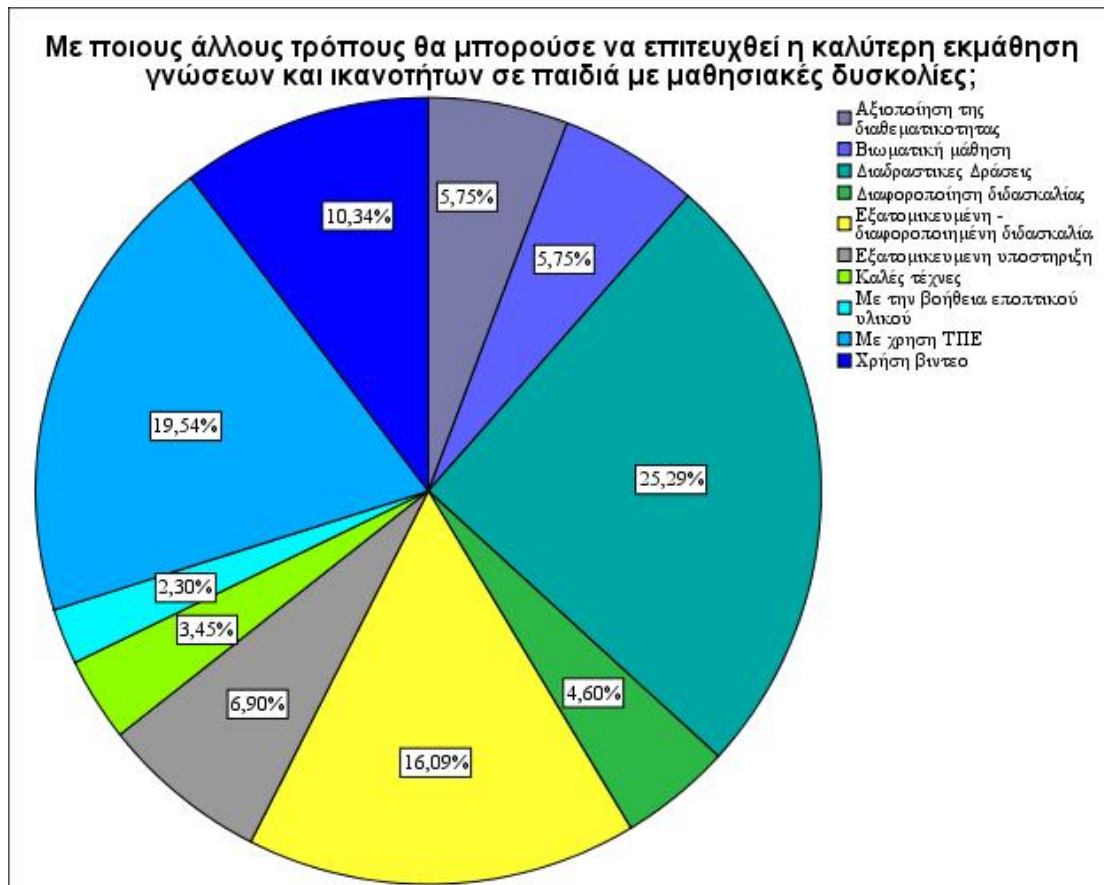
Γράφημα πίτας 37: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το βιβλίο της γλώσσας χαρακτηρίζεται από χαμηλό ή υψηλό βαθμό πολυτροπικότητας.



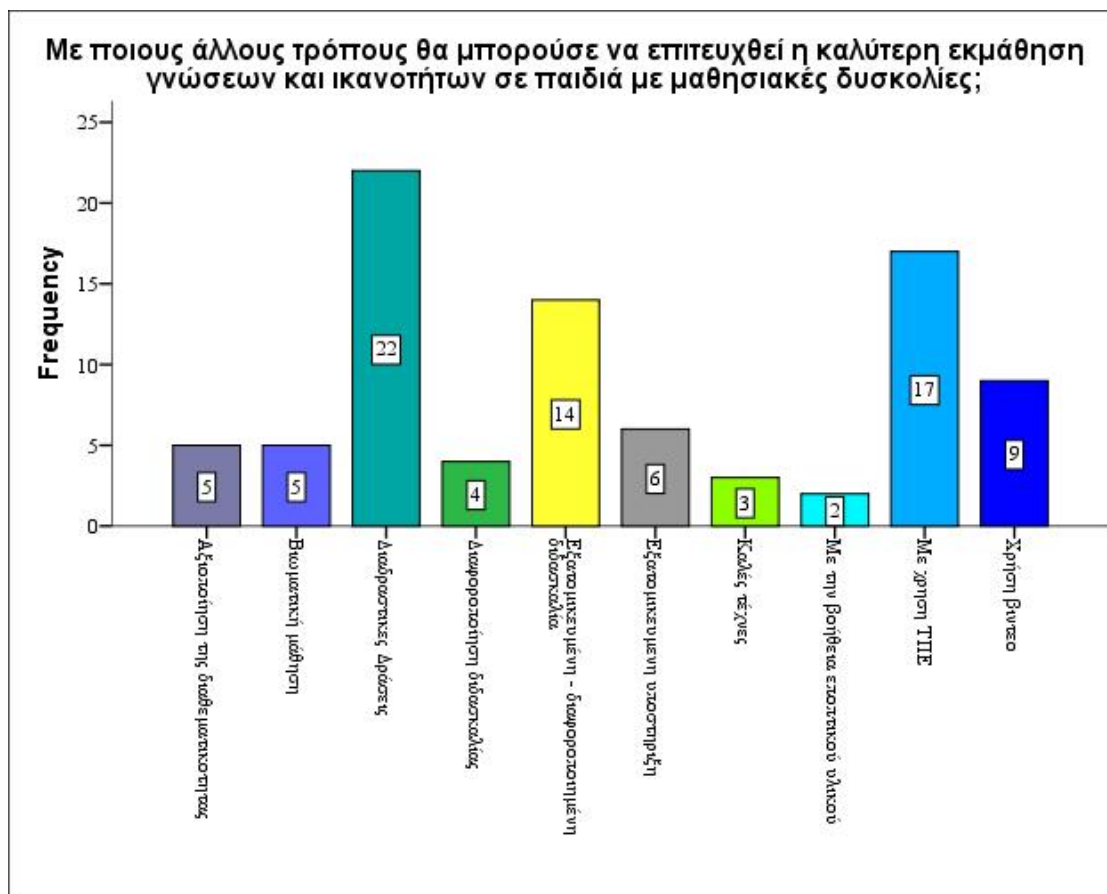
Ραβδόγραμμα37: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το βιβλίο της γλώσσας χαρακτηρίζεται από χαμηλό ή υψηλό βαθμό πολυτροπικότητας.

Ερώτημα 41. Με ποιους άλλους τρόπους θα μπορούσε να επιτευχθεί η καλύτερη εκμάθηση γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

Όσον αφορά τους άλλους τρόπους που θα μπορούσε να επιτευχθεί η καλύτερη εκμάθηση γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρείται πως 22 άτομα θεωρούν πως οι διαδραστικές δράσεις θα βοηθούσαν (25,3%), ενώ 17 άτομα θεωρούν πως η χρήση ΤΠΕ θα ήταν χρήσιμη (19,5%). Επιπλέον, 14 άτομα θεωρούν πως η εξατομικευμένη – διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι τρόπος επίτευξης εκμάθησης γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (16,1%), ενώ ακολούθησε η χρήση βίντεο (10,3), καθώς και άλλοι τρόποι (βλ ακόλουθο πίνακα).



Γράφημα πίτας 38: Απεικόνιση των εκατοστιαίων συχνοτήτων που αντιστοιχούν στους άλλους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα μπορούσε να επιτευχθεί η καλύτερη εκμάθηση γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.



Ραβδόγραμμα38: Απεικόνιση των συχνοτήτων που αντιστοιχούν στους άλλους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα μπορούσε να επιτευχθεί η καλύτερη εκμάθηση γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρατηρώντας στο σύνολο τους τα ευρήματα της μελέτης παρατηρήθηκε πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες (98,9%), ενώ η πλειοψηφία τους κάποια στιγμή είχε ασχοληθεί με παιδιά που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες (93,6%). Επιπλέον, πάνω από το μισό δείγμα της έρευνας έκρινε τη διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μέτριας δυσκολίας (52,1%), ενώ ίσο ήταν το ποσοστό του δείγματος που θεωρεί πως η ανάγνωση ενός κειμένου μόνο με λέξεις δεν αποτελεί καθόλου εύκολη διαδικασία για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την πολυτροπικότητα κειμένου παρατηρήθηκε πως όλο το δείγμα την γνώριζε (100%), ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως κάνει και χρήση της από συχνά έως πάντα (46,2%). Μεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών θεωρούν την πολυτροπικότητα κειμένου από πολύ έως πάρα πολύ χρήσιμη (79,1%), ενώ αρκετά άτομα πιστεύουν πως αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται και από άλλους κλάδους επαγγελμάτων (45,7%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η πολυτροπικότητα κειμένου χρησιμοποιείται από λογοθεραπευτές (57,1%), από ψυχολόγους (38,5%) και καλλιτέχνες (14,3%). Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν εικόνες παρατηρείται (97,9%), ενώ 9 στους 10 εκπαιδευτικούς συμφωνούν γενικότερα με το ότι ένα κείμενο με εικόνες και χρώματα συμβάλει στην καλύτερη ανάγνωση και κατανόηση του από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (90,5%).

Ακόμη, 8 στους 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν πως η χρήση πολλών μορφών αναπαράστασης βοηθά στο να κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή και στο να κάνει κατάλληλη και αποτελεσματική την μάθηση (80,9%), ενώ περισσότεροι ήταν αυτοί που θεωρούσαν πως σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καλό είναι να παρουσιάζονται ποικίλα ερεθίσματα για την κατανόηση κειμένου (94,7%). Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε ότι σε σχέση με το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διάσπαση της προσοχής τους όταν τα κείμενα είναι πολυτροπικά, το δείγμα κατά πλειοψηφία διαφώνησε (61,7%), παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο συμφώνησαν με το ότι στα σχολικά βιβλία υπάρχει επαρκής ποικιλία χρωμάτων (57,4%). Επίσης, 6 στους 10 εκπαιδευτικούς δεν θεωρούν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων.

Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το βιβλίο της γλώσσας χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό πολυτροπικότητας (69,1%). Τέλος, όσον αφορά τους άλλους τρόπους που θα μπορούσε να επιτευχθεί η καλύτερη εκμάθηση γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρείται πως 22 άτομα θεωρούν πως οι διαδραστικές ασχολίες θα βοηθούσαν (25,3%), ενώ 17 άτομα θεωρούν πως η χρήση ΤΠΕ θα ήταν χρήσιμη (19,5%). Επιπλέον, 14 άτομα θεωρούν πως η εξατομικευμένη – διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι τρόπος επίτευξης εκμάθησης γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (16,1%), ενώ ακολούθησε η χρήση βίντεο (10,3%). Ακόμη, παρατηρήθηκε πως σχεδόν η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος κρίνει πως η αντικατάσταση ενός κειμένου με σχεδιάγραμμα μπορεί να κάνει την μελέτη ευκολότερη (94,7%), ενώ 9 στους 10 εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι το μέγεθος της γραμματοσειράς ενός κειμένου παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (91,5%). Ταυτόχρονα, η πλειοψηφία του δείγματος κρίνει την γραμματοσειρά των σχολικών βιβλίων από κακή έως ακατάλληλη (67%). Την ίδια στιγμή 9 στους 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν πως τα πινακάκια λειτουργούν ως ανακεφαλαίωση αυτών που έχουν ήδη διδαχτεί (92,6%).

Άξιο αναφοράς είναι πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως μέσω της πολυτροπικότητας προωθείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (94,7%), ενώ αρκετοί ήταν και αυτοί που απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα δεν διασπούν την προσοχή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (92,6%).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σημαντικό γεγονός είναι πως όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απομνημόνευση γίνεται ευκολότερη όταν συνοδεύεται από εικόνες σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αυτές οι εικόνες κατά τους περισσότερους εκπαιδευτικούς καλό θα ήταν να είναι έγχρωμες (55,3%). Σχετικά με την σύνθεση των εικόνων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καταλληλότερες για παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα, παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι θεωρούν τις απλές εικόνες (64,9%), ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μορφές απεικόνισης δρουν επεξηγηματικά στο κείμενο. Σημαντικό είναι πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί σχεδιαγράμματα κατά την διδασκαλία τους σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, (92,6%) ενώ αυτή η χρήση κρίνεται από αρκετά έως πολύ αποδοτική (89,3%). Τα αποτελέσματα της μελέτης συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της μελέτης Στάμου κ.α. (2004).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως συμφωνεί σε όποιο βαθμό με το ότι το αυξημένο μέγεθος των πληροφοριών επηρεάζει τη μνήμη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες (87,2%). Τα αποτελέσματα της μελέτης συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της μελέτης Τροκάλλη (2014).

Όσον αφορά τους τρόπους παρουσίασης ενός κειμένου με τη χρήση της πολυτροπικότητας παρατηρήθηκε πως οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως γίνεται με εικόνες (97,9%), με βίντεο (95,7%), σχεδιαγράμματα (80,9%), σκίτσα (78,7%) και με μεγάλες γραμματοσειρές και χρώμα (74,5%). Τα αποτελέσματα της μελέτης συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της μελέτης Παπαγιαννοπούλου (2013).

Η πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει πως τα πολυτροπικά κείμενα βοηθούν τα παιδιά με διάσπαση προσοχής (86,2%), ενώ οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τα κείμενα θα πρέπει να προσαρμόζονται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (93,6%). Τα αποτελέσματα της μελέτης συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της μελέτης Χοντολίδου (2016).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- Bezemer, J. and Mavers, D. (2011). Multimodal Transcription as Academic Practice, *International Journal of Social Research Methodology* Vol. 14, No. 3, May 2011, 191-206.
- Botelho, M. J. & Rudman, M. K. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature :Mirrors, Windows, and Doors Language, Culture, and Teaching*, New York &London:Taylor& Francis Routledge.
- Bull, L. E., Oliver, C., Woodcock, K. A. (2016). Signalling changes to individuals who show resistance to change can reduce challenging behaviour *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry* 54, University of Birmingham, United Kingdom.
- Burmark, L. (2008). Visual Literacy: What You Get Is What You See. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching Visual Literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Corwin Press: California.
- 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.
- Chiang, T. L., Lin, S.-J., & Shu, B.-C. (2011). Autism-risk screening in the first 3 years of life in Taiwan Birth Cohort Pilot Study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5.
- Clarke, L. W. & Whitney, E. (2009). Walking in Their Shoes: Using Multiple-Perspectives Texts as a Bridge to Critical Literacy. *The Reading Teacher*, 62(6), pp. 530–534.
- Furman, T. M., Tuminello, A. (2016). The deep impact of applied behavior analysis for children with autism spectrum disorder *Philosophy, Psychiatry and Psychology* 22 (4) McNeese State University, United States.
- Jacobs, D. (2007). More than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies. *The English Journal*, Vol. 96 (No. 3, Ιανουάριος 2007), pp. 19-25.
- Jewitt, C. (ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London:Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, 182-202.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London: Routledge.
- Lerner, J. & Hohns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities (11th ed.)*. BelmontCA: Wadsworth/CengageLearning .

Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Versaci, R. (2008). "Literary Literary" and the Role of the Comic Book: Or, "you Teach a Class on What?". In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching Visual Literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. CorwinPress: California.

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

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.

Παπαγιαννοπούλου, Ι. (2013). *Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας μέσα από comics σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης του Γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*.

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

Στάμου, Φ., Τρανός Γ, Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.-Θεσσαλονίκη*, σ. 666-672.

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

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

Τροκάλλη, Α. (2014). *Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών*.

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

Χατζησαββίδης, Σ. & Χαραλαμπίδης, Α. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χοντολίδου, Ε. (2016). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, Θεματικές στήλες.