

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2018)

Τεύχος 11

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός τόμος: Πολυ-Εστιακές Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή

Επιμέλεια Τεύχους: Ασημίνα Τσιμπιδάκη



Τεύχος, 11 2018

Προοπτική ακαδημαϊκής εξέλιξης παιδιού με γενικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα: Μια μελέτη περίπτωσης βασισμένη σε επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές

Παναγιώτης Σταμάτης

doi: [10.12681/revmata.31179](https://doi.org/10.12681/revmata.31179)

Copyright © 2022, Παναγιώτης Σταμάτης



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σταμάτης Π. (2022). Προοπτική ακαδημαϊκής εξέλιξης παιδιού με γενικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα: Μια μελέτη περίπτωσης βασισμένη σε επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11(1), 10–20. <https://doi.org/10.12681/revmata.31179>

Προοπτική ακαδημαϊκής εξέλιξης παιδιού με γενικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα: Μια μελέτη περίπτωσης βασισμένη σε επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές

Παναγιώτης Σταμάτης¹
stamatis@rhodes.aegean.gr

Μερόπη Νταβλαμάνου²
meropint@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ενδιαφέρον θέμα για τους δασκάλους και τους γονείς. Αυτό οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι εμφανίζονται, ολοένα και περισσότερο με μεγαλύτερη συχνότητα, στο σχολείο και αφετέρου, στη δημιουργία μεγάλων εντάσεων κατά τη «διδασκαλία κατ' οίκον», όπου οι γονείς καλούνται επιτακτικά να «φροντίσουν» το παιδί τους. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στις Γενικές Μαθησιακές Αναπηρίες (ΓΜΔ), επισημαίνοντας τη σύγχρονη παιδαγωγική αντιμετώπιση του ζητήματος από το ελληνικό κράτος σε σχέση με θέματα νομοθεσίας, διδασκαλίας, παροχής κατάλληλου διδακτικού υλικού και διορισμού εξειδικευμένων εκπαιδευτικών. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο των διαδικασιών αξιολόγησης των παιδιών με ΓΜΔ, επισημαίνεται ότι το κράτος οφείλει να ενεργεί με αίσθημα ισότιμης μεταχείρισης και δικαιοσύνης, υποστηρίζοντας τα παιδιά με ΓΜΔ στην επίπονη και άνιση προσπάθειά τους να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως συμβαίνει με τις ομάδες μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, εστιάζοντας σε μια μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΓΜΔ, προτείνονται καλές πρακτικές μέσω τεχνικών διδακτικής επικοινωνίας για την προετοιμασία του σε πανελλαδικές εξετάσεις.

Λέξεις κλειδιά: γενικές μαθησιακές δυσκολίες, μέθοδος διδασκαλίας, διαπροσωπικές σχέσεις, επικοινωνιακή καθοδήγηση, συμμετοχή γονέων

Abstract

Learning Disabilities are an interesting issue for teachers and parents as they are daily appearing in school environment more frequent than any other one as it is contributing in tensions' development in house "tutoring", where parents are urgently "invited" to study with their child. The present study focuses on General Learning Disabilities (GLD), highlighting contemporary pedagogical treatment of the Greek state, in regard to legislation, teaching, provision of appropriate teaching material and specialized teachers. Also, considering the context of assessment processes of children with GLD, it is noting that the state must be acting equally and fairly to support students with GLD in their arduous and uneven effort to introduce themselves in higher education. Furthermore, focusing on a relevant case study of a student with GLD, good teaching practices through communication instructional techniques for children with GLD are being suggested during their preparation study for examinations.

Keywords: general learning difficulties, teaching method, interpersonal relations, communicative instruction, parent involvement

¹ Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

² Δασκάλα, ΜΔΕ ΕτΑ

1. Εισαγωγή

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα πλανάται μια διάχυτη κοινωνική αντίληψη, ένας ιδιότυπος μύθος, ο οποίος, δυστυχώς, γίνεται αποδεκτός και από εκπαιδευτικούς, ότι τα παιδιά με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Γ.Μ.Δ.), δεν μπορούν να έχουν ακαδημαϊκή προοπτική ούτε δυνατότητα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα, πολλοί πιστεύουν ότι αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά έχουν συνήθως, χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Επίσης, η λογικοφανής άποψη ότι «δεν πρέπει όλα τα παιδιά να γίνουν επιστήμονες», φαίνεται να δικαιολογεί απόλυτα την πολιτειακή και εκπαιδευτική αναλγησία, ενδυναμώνοντας και παγιώνοντας την τάση των αρμόδιων αρχών να επιδεικνύουν υπέρμετρη αδιαφορία, αγγίζοντας ακόμη και τα όρια του ρατσισμού, για τα παιδιά με Γ.Μ.Δ., μολονότι, ουσιαστικά, είναι παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Παρά ταύτα, μπορούν πράγματι τα παιδιά με Γ.Μ.Δ., να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να υποστηριχθούν θεσμικά και με ποια διδακτική μεθοδολογία πρέπει να προετοιμαστούν; Επαρκεί η διδακτική στήριξη που λαμβάνουν στο σημερινό σχολικό περιβάλλον; Απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δεν μπορούν να δοθούν χωρίς ενδελεχή και μακροχρόνια έρευνα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη περίπτωσης φιλοδοξεί να προσθέσει μια διερευνητική ψηφίδα στο τεράστιο μωσαϊκό που αφορά στην ακαδημαϊκή προοπτική παιδιών με Γ.Μ.Δ.

2. Ορισμός και διάκριση των μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος *Μαθησιακές Δυσκολίες* (Μ.Δ.) παραπέμπει γενικότερα σε ένα σύνολο αδυναμιών ανταπόκρισης ενός παιδιού στις σύνθετες διδακτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο σχολείο και σχετίζονται με συγκεκριμένα προβλήματα στην ανάγνωση, την ακρόαση, το συλλογισμό, την ορθογραφία, τα μαθηματικά κ.ά. (Lerner & Johns, 2014; Kodakos, Stamatis & Moutsios-Rentzos, 2012; Hammill, 1993). Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος των όρων «μαθησιακό πρόβλημα», «μαθησιακή διαταραχή», «σχολική αποτυχία», «σχολικές δυσκολίες» ή «διαταραχές στη σχολική επίδοση» (Δράκος, 2002). Δεν είναι προσδιορισμένος με απόλυτη σαφήνεια, επειδή οι μελετητές των Μ.Δ., παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, γιατροί, λογοθεραπευτές κ.ά., μελετώντας ο καθένας το πρόβλημα μόνο από τη σκοπιά των ενδιαφερόντων του, δίνει διαφορετικούς ορισμούς, υιοθετώντας ποικίλα κριτήρια ταξινόμησης. Επιπλέον, επειδή οι Μ.Δ. εκδηλώνονται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, η συμπτωματολογία τους διαφέρει από ηλικία σε ηλικία. Συνεπώς, υπάρχει μια συνεχιζόμενη ασάφεια στο χώρο των Μ.Δ. και δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού κοινώς αποδεκτού, ακόμη και σήμερα, μολονότι ο πρώτος αποδεκτός ορισμός για τις Μ.Δ. προτάθηκε ήδη το 1968 από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή των Η.Π.Α. για τα μειονεκτικά παιδιά.

Σήμερα, σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, οι Μ.Δ. αποδίδονται στην ατελή ανάπτυξη του εγκεφάλου, η οποία έχει συντελεστεί κατά την εμβρυϊκή ή νεογνική ηλικία ενός ατόμου και επιφέρει δυσλειτουργίες στις νοητικές, προσαρμοστικές ή κοινωνικές του δεξιότητες (Cooper et al., 2007). Ανασκοπώντας τη συναφή βιβλιογραφία και λαμβάνοντας υπόψη τις ταξινομήσεις που υπάρχουν, διαπιστώνεται ότι οι Μ.Δ., ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους, διακρίνονται σε ήπιες, σοβαρές και βαριές, ενώ ανάλογα με την αιτιολογία τους, διακρίνονται σε γενικές και ειδικές (Hendriksen et al., 2007; Gillberg & Soderstrom, 2003).

Οι *Γενικές μαθησιακές δυσκολίες* (Γ.Μ.Δ., General/Generalized Learning Disabilities), δεν εντοπίζονται αποκλειστικά σε ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά αφορούν γενικευμένες δυσκολίες στις διαδικασίες της μάθησης. Οφείλονται κυρίως στο νοητικό επίπεδο του ατόμου και σχετίζονται με τις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, όταν καλείται να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει τον προφορικό και γραπτό λόγο. Μπορεί

να οφείλονται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο, αναπτυξιακές διαταραχές, σύνδρομο ΔΕΠ-Υ, ανεπαρκή ερεθίσματα, κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές κ.ά., ενώ συνυπάρχουν με αυτές στο μαθησιακό τομέα. Πολύ συχνά, εμφανίζονται σε μαθητές με αισθητηριακές δυσλειτουργίες, ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, δίγλωσσα περιβάλλοντα και φτωχά ερεθίσματα. Τα παιδιά με Γ.Μ.Δ., σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους, δυσκολεύονται να μάθουν, να κατανοήσουν και να εκφραστούν. Οι Γ.Μ.Δ. περιλαμβάνουν ευρύτερο φάσμα δυσκολιών από αυτές που αναφέρονται με τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», ο οποίος χρησιμοποιείται πολλές φορές καταχρηστικά (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006).

Οι *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (Ε.Μ.Δ., Specific Learning Disabilities), εντοπίζονται σε συγκεκριμένο τομέα μάθησης. Ανάλογα με αυτόν, διακρίνονται σε δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία και δυσαναγνωσία. Πρόκειται, συνήθως, για δυσκολίες που σχετίζονται με νευρολογικά και κληρονομικά αίτια και εμποδίζουν την πρόσκτηση γνώσεων ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων (Παντελιάδου, 2011). Πολλές φορές, δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο, συναισθηματικές διαταραχές κ.ά. συμπτώματα των Ε.Μ.Δ., εμφανίζονται και στην περίπτωση των Γ.Μ.Δ.. Η μεταξύ τους διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στις Γ.Μ.Δ., το άτομο εμφανίζει δυσκολίες στη μάθηση ως δευτερογενές σύμπτωμα, εξαιτίας κάποιας άλλης δυσκολίας ή ήδη υπάρχουσας διαταραχής, μη επακριβώς προσδιορισμένης (Lerner & Johns, 2014). Επειδή και οι δυο κατηγορίες Μ.Δ. επηρεάζουν τις μαθησιακές ικανότητες και συνεπώς, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού, εκτιμάται ότι πρέπει να γίνεται έγκαιρη διάγνωση, να υπάρχει ψυχολογική στήριξη και να εφαρμόζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό στην τάξη, προκειμένου το παιδί να αναπτύσσει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και μαθησιακές δεξιότητες, σύμφωνα με τις ικανότητές του, παρακολουθώντας ενεργά, με εξειδικευμένες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας.

2. Χαρακτηριστικά παιδιών με Γ.Μ.Δ.: Συχνότητα και αίτια εμφάνισης

Ένα παιδί με Μ.Δ. μπορεί να εμφανίζει μια ιδιότυπη ανισότητα στις επιδόσεις του, δηλαδή εξαιρετικά ταλέντα σε έναν τομέα και δυσκολίες σε άλλο. Ωστόσο, οι Μ.Δ. δεν ευθύνονται αποκλειστικά για το επίπεδο των επιδόσεών του στο σχολείο. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού, όπως π.χ. μακροχρόνιες απουσίες, συχνές αλλαγές σχολείων κ.ά. Για το θέμα των Μ.Δ. έχει αναπτυχθεί εκτενής διάλογος, ο οποίος ενίοτε βασίζεται σε μύθους. Όπως επισημαίνουν εύστοχα οι Παντελιάδου & Μπότσιας (2007) π.χ., αποτελούν μύθους οι αντιλήψεις ότι «οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν χαμηλή νοημοσύνη και γι' αυτό δεν μπορούν να μάθουν» καθώς, επίσης, ότι «οι Μ.Δ. είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας». Οι απαντήσεις στους μύθους αυτούς επισημαίνουν ότι «εξ' ορισμού οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν τουλάχιστον 'φυσιολογική' νοημοσύνη και, όπως έχει δείξει η διδακτική πρακτική, μπορούν όχι μόνο να μάθουν, αλλά και να προχωρήσουν σε ακαδημαϊκές σπουδές».

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες αναφορές για τις Γ.Μ.Δ.. Επειδή κάθε παιδί έχει τον προσωπικό του ρυθμό μάθησης και εξελίσσεται σε αυτόνομη προσωπικότητα, μεγαλώνοντας σε περιβάλλον με διαφορετικά ερεθίσματα και βιώματα, τα χαρακτηριστικά των Γ.Μ.Δ. ποικίλουν κατά τον τρόπο και τη συχνότητα εκδήλωσης. Ωστόσο, ένα παιδί με Γ.Μ.Δ., παρουσιάζει συνήθως τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Gillberg & Soderstrom, 2003):

- Χαμηλό δείκτη νοημοσύνης.
- Κακή οργάνωση στον προσωπικό του χώρο.
- Λάθη στην ανάγνωση.
- Δυσκολία στην γραφή περίληψης και παραγωγή πολύ 'φτωχού' γραπτού λόγου.
- Δυσκολία στη αφήγηση μιας ιστορίας, με τη σωστή σειρά.
- Δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών.
- Δυσκολία στην κατανόηση της αξίας αριθμητικών ψηφίων.
- Δυσκολία στην εφαρμογή βασικών μαθηματικών γνώσεων.

- Απροσεξία, αφηρημάδα, βιασύνη (δίνει απαντήσεις χωρίς να σκεφτεί).
- Αδυναμία να κρατήσει σημειώσεις.
- Αργό ρυθμό εργασίας στην τάξη και καθυστέρηση στις «εξετάσεις».
- Διάσπαση προσοχής.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Δυσκολία στην εκτέλεση σύνθετων οδηγιών, στη συγκέντρωση σε μια δραστηριότητα-εργασία, στη διαχείριση του χρόνου του.
- Αδυναμία μεταφοράς της γνώσης.
- Κακό γραφικό χαρακτήρα.
- Επιλεκτική γνώση (π.χ. ενώ γνωρίζει άριστα τη στρατηγική ενός παιχνιδιού, δυσκολεύεται να αντιληφθεί τα αστεία, τα λογοπαίγνια, το σαρκασμό, τις πολλαπλές σημασίες των λέξεων κ.ά.).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμποδίζουν την εξέλιξη της μαθησιακής ικανότητας ενός παιδιού με Γ.Μ.Δ., καθώς σταδιακά δημιουργούν ελλείψεις σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες, που οφείλονται στα ανεπαρκή κίνητρα μάθησης, στην αναποτελεσματικότητα των κλασικών διδακτικών μεθόδων, στη δυσκολία συγκέντρωσης, στην απουσία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης, στις δυσκολίες γλωσσικής ή λογικομαθητικής ανάπτυξης κ.ά.

Όπως έδειξαν ορισμένες έρευνες, περίπου 10% των παιδιών στις Η.Π.Α. εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Miller, 2002). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι τα αγόρια, συνήθως, έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν Μ.Δ. σε σχέση με τα κορίτσια και μάλιστα σε αναλογία 5:1 (Cooper et al., 2007). Οι διαφορές αυτές αποδίδονται συχνά σε κοινωνικούς παράγοντες ή στη μεγαλύτερη προδιάθεση των αγοριών σε ήπια νευρολογικά προβλήματα (Πολυχρονοπούλου, 2003; Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991). Στην Ελλάδα, εκτιμάται ότι στο μαθητικό πληθυσμό γενικής εκπαίδευσης ηλικίας από 4 έως 18 έτη, υπάρχει ένα ποσοστό 10% των μαθητών που εμφανίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και Μ.Δ. μολονότι, τα ποσοστά που αναφέρονται στη συχνότητα εμφάνισης των Μ.Δ. δεν είναι πάντοτε ακριβή, καθώς, όπως αναφέρουν οι Παντελιάδου & Μπότσας (2007), «το σημαντικότερο ζήτημα που διαπερνά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και αφορά τις Μ.Δ., είναι αυτό της έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης... είτε εξαιτίας λανθασμένων εκπαιδευτικών χειρισμών είτε εξαιτίας των επιφυλάξεων των γονέων».

Μολονότι οι Γ.Μ.Δ. σχετίζονται συνήθως με το δείκτη νοημοσύνης, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που τις επηρεάζουν, όπως (Dowling & Osborne, 2001; Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000):

- Βιολογικοί παράγοντες (χρωμοσωμικές ανωμαλίες, βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα, χρήση ουσιών, κατανάλωση αλκοόλ ή κάπνισμα από τη μητέρα κατά την κύηση).
- Προβλήματα κατά τον τοκετό (πρώωρος ή καθυστερημένος τοκετός, πολύ χαμηλό βάρος, εγκεφαλικό τραύμα κ.ά.)
- Ενδοοικογενειακές σχέσεις (υπερπροστασία, αυταρχική και καταπιεστική αγωγή, διαταραγμένες σχέσεις, έλλειψη δεσμών μεταξύ των μελών της οικογένειας, στέρηση γονιών, θάνατος, διαζύγιο κ.ά.)
- Δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης που οφείλονται στο χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας.
- Κακές συμπεριφορές των γονέων (φοβίες, νευρικότητα, επιθετικότητα κ.ά.).
- Συχνές αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος.
- Εσφαλμένες συμπεριφορές εκπαιδευτικών (αποδοκιμασία, απόρριψη, αυταρχική συμπεριφορά, ελλιπής συναισθηματική και εκπαιδευτική στήριξη του μαθητή, έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για μάθηση στην τάξη, επιπλήξεις χωρίς διακρίσεις, μη αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας, δημιουργία συναισθήματος αποτυχίας, περιορισμός αυθορμητισμού και πρωτοβουλίας κ.ά.)

- Έλλειψη αντισταθμιστικής αγωγής στους κοινωνικά υποβαθμισμένους μαθητές (αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, ακατάλληλα σχολικά βιβλία κ.ά.). Γενικά, ο τρόπος οργάνωσης των σχολείων στην Ελλάδα, δεν ευνοεί τους μαθητές με Γ.Μ.Δ., εφόσον δε λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τη διαφορετικότητά τους.

Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, ήδη από τη δεκαετία του 1980, το Υπουργείο Παιδείας με τις εγκυκλίους Γ6/143/12.4.1983, Γ6/399/1.10.1984, Γ6/636/27.11.1986 και Γ6/344/6.11.1991, αναφερόμενο στους «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», επισημαίνει ότι βασικό στοιχείο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, είναι ο σεβασμός και η προαγωγή της προσωπικότητας κάθε παιδιού. Υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς ότι οι ατομικές διαφορές απαιτούν προσεκτική και ιδιαίτερη ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική αντιμετώπιση, από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ασκούν επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο, θεωρώντας καθήκον τους να μεριμνούν με ιδιαίτερη ευαισθησία που φανερώνει όχι μόνο την επιστημονική και ψυχοπαιδαγωγική τους κατάρτιση, αλλά αναδεικνύει και το ποιοτικό επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι περισσότεροι από τους μαθητές με Μ.Δ., φοιτούν στα «κανονικά» σχολεία, όπου και πρέπει να παραμείνουν, όχι ως παρίες, αλλά ως ενεργά μέλη της μαθητικής κοινότητας τόσο κατά τις μαθησιακές διαδικασίες όσο και κατά τις λοιπές μαθητικές-σχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες, ανάλογα με τις δυνατότητες τους. Αυτό σημαίνει ότι η Ελλάδα, ως σύγχρονη πολιτεία και κοινωνία, πρέπει να διαθέτει ένα σχολείο για όλους, με εσωτερική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όποτε και όσο απαιτούν οι ανάγκες των μαθητών, με συμμετοχή τους σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Επιπλέον, δεν πρέπει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών με Μ.Δ. να διαφοροποιείται είτε εμφανίζουν Ε.Μ.Δ. είτε Γ.Μ.Δ., όπως συμβαίνει σήμερα, καθώς τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. μετέχουν με προφορική εξέταση στις πανελλήνιες εξετάσεις, ενώ τα παιδιά με Γ.Μ.Δ. μόνο με γραπτή. Ως εκ τούτου, καλούνται οι μαθητές με Γ.Μ.Δ. να εξετάζονται στα ίδια θέματα και με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που εξετάζονται και τα παιδιά χωρίς Μ.Δ., σαν να μην αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα.

3. Η περίπτωση του Άλφα

3.1 Αναλυτική περιγραφή και διάγνωση

Ο Άλφα είναι το δεύτερο αγόρι μιας οικογένειας εκπαιδευτικών, με δύομιση χρόνια διαφορά ηλικίας από το πρώτο. Σε ηλικία δυο ετών περίπου, άρχισε να αρθρώνει σωστά τις πρώτες του λέξεις και να αξιοποιεί το βασικό λεξιλόγιο. Από τα πρώτα του χρόνια, του άρεσε να ασχολείται με κατασκευές, παζλ, να ζωγραφίζει και να ακούει ιστορίες που του διάβαζε η μητέρα του. Υπήρχε πάντα ακαταστασία στο δωμάτιό του, καθώς διασκόρπιζε τα παιχνίδια του παντού. Συνήθιζε να κάνει παρέα πάντα με μικρότερα παιδιά, ήταν συνήθως ευγενικός, ήρεμος, ήσυχος, συνεργάσιμος, πολύ κοινωνικός, ιδιαίτερα αγαπητός και προσαρμοζόταν σχετικά εύκολα, έχοντας έντονα αναπτυγμένα τα αισθήματα της δικαιοσύνης και του αλτρουισμού, τα οποία, όταν ένιωθε ότι καταπιεζόταν, αντιμετώπιζε με ξεσπάσματα επιθετικότητας.

Στο Νηπιαγωγείο, του άρεσε να παίζει διάφορα παιχνίδια και να ζωγραφίζει «παράξενα» σκίτσα και μονόχρωμες συνθέσεις σχεδίων που τις περιέγραφε με ασάφεια. Στο Δημοτικό Σχολείο, οι δάσκαλοί του ανέφεραν συχνά ότι δεν ενοχλούσε ποτέ καθώς δεν παρακολουθούσε το μάθημα επειδή ήταν «αφηρημένος», κυριολεκτικά βυθισμένος στις σκέψεις του. Καθόλη τη διάρκεια της φοίτησής του στο Δημοτικό, υπήρχε κατ' οίκον διδακτική στήριξη από τη μητέρα, η οποία συνεχίστηκε μέχρι και την Α' Λυκείου, οπότε το ρόλο αυτό ανέλαβαν εξολοκλήρου τα φροντιστήρια. Εκεί οι εκπαιδευτικοί ενημέρωναν τους γονείς για την υποδειγματική συμπεριφορά και πρόοδό του, η οποία ήταν κατά την άποψή τους, αρκετά καλή, όπως ήταν και οι βαθμοί του.

Η πεποίθηση που είχε ο Άλφα για τα γραπτά του στις πανελλήνιες εξετάσεις ήταν ότι θα περνούσε στο πανεπιστήμιο. Όταν ανακοινώθηκαν οι βαθμολογίες, οι φόβοι των γονέων επιβεβαιώθηκαν. Απέτυχε παταγωδώς. Σε όλα σχεδόν τα μαθήματα είχε πάρει κάτω από τη βάση. Η ψυχολογία του ήταν άσχημη, παρά την ενθάρρυνση να ξαναπροσπαθήσει. Παράλληλα, οι γονείς αναζητώντας τα αίτια της αποτυχίας απευθύνθηκαν σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., το οποίο γνωμάτευσε ότι το παιδί εμφάνιζε Γ.Μ.Δ. και πρότεινε, αφού αντιμετωπιστούν αυτές, τότε μόνο να συμμετάσχει ξανά σε πανελλήνιες εξετάσεις. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να ασχοληθεί με κάποια τέχνη, όντας εξαιρετικά απίθανο να εισαχθεί σε Α.Ε.Ι.

Καθώς η εξεταστική διαδικασία θα ήταν ίδια, οι γονείς, προσπαθώντας να δώσουν μια λύση στο πρόβλημα, αναζήτησαν πληροφορίες στην αγγλική βιβλιογραφία. Εκεί διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με Γ.Μ.Δ. που φοιτούν σε σχολεία των Η.Π.Α., του Καναδά, της Βρετανίας κ.ά. χωρών, εντάσσονται σε ειδικά τμήματα, απολαμβάνοντας ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας, για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, προσαρμοσμένα στις δυνατότητές τους. Τότε οι γονείς, αποδεχόμενοι πλήρως τη μαθησιακή ιδιαιτερότητα του παιδιού τους, αποφάσισαν ότι, για να το βοηθήσουν να ξεπεράσει τα «εμπόδια», θα έπρεπε να εφαρμόσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, προσαρμοσμένο στις προσωπικές μαθησιακές του δυνατότητες, με εφαρμογή ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού και χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις, στο πλαίσιο μιας ισχυρής αλληλεπιδραστικής διαδικασίας και εφαρμόζοντας ποικίλες επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές.

Ανάπτυξη διδακτικής μεθόδου

Το ιδιότυπο πρόγραμμα της προετοιμασίας για δεύτερη συμμετοχή σε πανελλαδικές εξετάσεις, ανέλαβε να φέρει σε πέρας η μητέρα, η οποία το θεώρησε ως ηθική και εκπαιδευτική πρόκληση, αφού θα έπρεπε να συνδυάσει ποικίλο παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό, προκειμένου η βοήθειά της να είναι αποτελεσματική. Πιστεύοντας ότι οι Γ.Μ.Δ. στην περίπτωση του παιδιού της, ήταν κυρίως αποτέλεσμα λανθασμένης μεθόδου διδασκαλίας, πείστηκε ότι θα ξεπερνιόνταν σταδιακά, χρησιμοποιώντας κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και αφιερώνοντας ικανό χρόνο για επανάληψη, εφαρμόζοντας επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές (Σταμάτης, 2015). Επίσης, έλαβε υπόψη της πως για αποτελεσματική επικοινωνία με άτομα που έχουν Μ.Δ. πρέπει (Fletcher et al., 2006):

- Η επικοινωνία να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια (απλό λεξιλόγιο και μικρές προτάσεις).
- Να γίνεται επεξήγηση δύσκολων και άγνωστων λέξεων.
- Να παρέχεται επαρκής χρόνος για απάντηση.
- Να χρησιμοποιείται η γλώσσα του σώματος, η οποία δίνει έμφαση στο λόγο.
- Να χρησιμοποιούνται εικόνες κ.ά. οπτικοακουστικό υλικό.
- Να χρησιμοποιούνται ποικίλες επικοινωνιακές μέθοδοι συνδυαστικά (ομιλία, μη λεκτικά σήματα, εικόνες, γραπτά κείμενα κ.λπ.).

Με βάση τα παραπάνω, θεμελίωσε τις προσδοκίες της στη δύναμη της άριστης διαπροσωπικής σχέσης, γνωρίζοντας ότι είναι εξαιρετικά σημαντική, επειδή αποτελεί ισχυρότατο κίνητρο μάθησης, το κυριότερο μέσο εκμείευσης σκέψεων και συναισθημάτων του μαθητή και επειδή, συχνά, καθορίζει την εξελικτική πορεία και την ποιότητα της διδασκαλίας (Σταμάτης, 2013). Γι' αυτό, σχεδίασε, οργάνωσε και προετοίμασε, πολύ προσεκτικά, το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιούσε, επειδή ήδη γνώριζε τις ικανότητες και τις δεξιότητες του παιδιού της, καθώς το είχε βοηθήσει επί αρκετά σχολικά έτη.

Βασικοί της στόχοι ήταν να βοηθήσει το παιδί στην ανάπτυξη εκφραστικού λόγου, να εφαρμόσει εξειδικευμένο τρόπο διδασκαλίας, να οργανώσει σωστά το χρόνο και τη σκέψη του για να συνειδητοποιήσει τις μνημονικές ικανότητές του και να αξιοποιήσει τις γνώσεις του. Προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της, εφάρμοσε τις ακόλουθες επικοινωνιακές τεχνικές διδασκαλίας, γνωρίζοντας ότι αυτό που διαφοροποιεί την ειδική αγωγή από τη

γενική εκπαίδευση είναι ο τρόπος εφαρμογής των διδακτικών πρακτικών (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Διδακτικές πρακτικές που οδηγούν σε σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα τους μαθητές με Μ.Δ. πρέπει να είναι σαφείς και λεπτομερώς προσδιορισμένες, προσεκτικά επιλεγμένες, πολύ καλά σχεδιασμένες και προσανατολισμένες στο στόχο της διδασκαλίας, να εφαρμόζονται με μεγάλη συχνότητα και για μεγάλο χρονικό διάστημα, με αξιολόγηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών, ώστε να ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό:

- Συμφωνήθηκε το εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα.
- Η διδασκαλία θα γινόταν στο δωμάτιο του παιδιού, ένα ήσυχο μέρος με λίγα ερεθίσματα, ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του.
- Η ατμόσφαιρα μεταξύ μητέρας και παιδιού ήταν πάντα ευχάριστη, με αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση και άριστες διαπροσωπικές σχέσεις που ευνοούσαν τη συνεργασία.
- Κατά την παράδοση, γινόταν χρήση νύξεων, λεκτικών ή μη λεκτικών, από την μητέρα εστιάζοντας την προσοχή του παιδιού στα κύρια σημεία, ενώ δίδασκε με εναλλαγές στον τόνο της φωνής της, αξιοποιώντας τη γλώσσα του σώματος ως διδακτική στρατηγική.
- Κάθε φορά που ολοκληρωνόταν μια ενότητα, γινόταν σύνοψη των κυριότερων σημείων, δίνονταν ερωτήσεις για μελέτη και διαγώνισμα, φροντίζοντας πολύ προσεκτικά, να υπάρχει κλιμάκωση δυσκολίας. Επίσης, δίνονταν στο παιδί απλές ασκήσεις, κυρίως πολλαπλής επιλογής στην αρχή, τις οποίες έλυνε με υψηλό ποσοστό επιτυχίας προκειμένου να αποκτήσει αυτοπεποίθηση.
- Για τη σύνταξη περίληψης, το παιδί εξοικειώθηκε με τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, εφαρμόζοντας πολλαπλά κριτήρια. Συστηματοποίησε πίνακες με οικογένειες λέξεων, δημιουργώντας αρχείο με όρους και χρηστικούς ορισμούς, επιστημονικούς, κοινωνιολογικούς, φιλοσοφικούς κ.ά. Δόθηκε έμφαση στα στάδια δημιουργικής γραφής, δίνοντας έμφαση στη λογική αλληλουχία και την αιτιοκρατική επεξήγηση, ενώ γινόταν τμηματική παρουσίαση των πληροφοριών με τη χρήση διαγραμμάτων.
- Συχνές αξιολογήσεις σε τμήματα της διδασκόμενης ύλης, παρείχαν την αναγκαία ανατροφοδότηση στο παιδί, ενώ η διαρκής παρακολούθηση της γνωστικής του πορείας συνέβαλλε στην ενδυνάμωση της μνήμης, της προσοχής και της διάκρισης.
- Σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, η μητέρα συμβούλευε το παιδί να διαβάζει όλες τις απαντήσεις και έπειτα να απαντά, πρώτα σε όσες ήταν σίγουρος και στη συνέχεια να εφαρμόζει την τεχνική αποκλεισμού, επειδή, συνήθως, μια απάντηση είναι φανερά λάθος και δυο μοιάζουν.

Επιπλέον, η μητέρα, ούσα παιδαγωγός:

- Ήταν πάντα ενθουσιώδης, χαμογελαστή, ήρεμη, με χιούμορ και προπάντων υπομονετική. Φρόντιζε να βοηθάει το παιδί να συγκεντρώνεται και παράλληλα, να μην το κουράζει. Έκανε συχνά διαλείμματα και προχωρούσε στην προσπέλαση της εξεταστέας ύλης με βραδύ ρυθμό. Χρησιμοποιούσε καθημερινά το «τετράδιο προετοιμασίας», το οποίο λειτουργούσε ως χρονοδιάγραμμα μελέτης, πίνακας καθηκόντων και ημερολόγιο καθημερινών εργασιών, δίνοντας λεπτομερές οργανόγραμμα του κάθε μαθήματος, με συγκεκριμένα καθήκοντα ανάγνωσης, ερωτήσεις και ασκήσεις κατανόησης. Για να κρατά ζωνρό το ενδιαφέρον του παιδιού, φρόντιζε κάθε φορά να ξεκινά την παρουσίαση του μαθήματος κάνοντας σύντομη ανασκόπηση των προηγούμενων, χρησιμοποιώντας power point ή δείχνοντας ένα σχεδιάγραμμα ή βιντεοδιαλέξεις, τονίζοντας τα κύρια σημεία του μαθήματος. Ενθάρρυνε το παιδί να ζητά διευκρινήσεις και να επαναλαμβάνει τα δυσνόητα σημεία του μαθήματος.
- Εφάρμοζε γνωστικές στρατηγικές, όπως η συχνή επανάληψη ορισμών, ημερομηνιών, ερωτήσεις κατανόησης, η επαναληπτική αναθεώρηση με επαναληπτικό διάβασμα ενός κειμένου, υπογραμμίζοντας συγκεκριμένες πληροφορίες ή εστιάζοντας στο γενικό νόημα του κειμένου και στην ταξινόμηση λέξεων ή εννοιών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Για να ασκηθεί το παιδί συστηματικά στην παραγωγή κατ'

απαίτηση λόγου, ακολουθούσε πάντα σχεδιάγραμμα και παραδείγματα ανάπτυξης. Για να αναπτύξει τις δεξιότητες πληροφοριών, η μητέρα χρησιμοποίησε τη στρατηγική της επιλεκτικής προσοχής, δίνοντάς του κείμενα, συνήθως μικρά στην αρχή. Στη συνέχεια, το παρότρυνε να βρίσκει την κεντρική ιδέα, το βοηθούσε να οργανώνει και να ταξινομεί τις πληροφορίες σε σημαντικές και μη και να είναι σε θέση να απαντά σε διευκρινιστικές ερωτήσεις.

- Εφιστούσε την προσοχή στις ανοιχτές ερωτήσεις, καθώς έπρεπε να προσέχει τις λέξεις-κλειδιά και να ακολουθεί τις στρατηγικές της γραπτής έκφρασης (Meltzer et al., 2003) και χρησιμοποιούσε διάφορα «τρικ» απομνημόνευσης, ώστε το παιδί να μπορεί να εμπεδώνει την ύλη του μαθήματος, όπως:
 - *Μνημονικά βοηθήματα* για να συνδέει πληροφορίες με λογικές ή μη σχέσεις, ώστε να σχηματίζονται χαρακτηριστικές φράσεις ή αρκτικόλεξα.
 - *Εννοιολογικούς χάρτες*, η εκπαιδευτική χρήση των οποίων βοηθά στην οργάνωση των πληροφοριών, διευκολύνει την περίληψη και την επανάληψη, καθιστά αποτελεσματικότερη την παρουσίαση εννοιών και σχέσεων, πολύπλοκων δομών και γεγονότων (Brinkmann, 2003. Vosniadou, 1994; West, Farmer & Wolff, 1991). Χρησιμοποιώντας το λογισμικό *kidspiration*, η μητέρα παρουσίαζε έναν ελλειπή χάρτη εννοιών και ζητούσε από το παιδί να συμπληρώσει τα κενά. Του έδινε ένα κείμενο το οποίο περιείχε έννοιες και έπρεπε να δημιουργήσει το χάρτη εννοιών ή του έφτιαχνε ένα χάρτη εννοιών και του ζητούσε να τον «μετατρέψει» σε κείμενο κ.ά. Με τον τρόπο αυτό, γινόταν οπτικοποίηση πληροφοριών για ενίσχυση της μνήμης.
 - *Καθοδηγούμενες σημειώσεις-ασκήσεις*, οι οποίες αναφέρονταν στα κύρια σημεία του μαθήματος και είχαν σχεδιαστεί, ώστε να περιέχουν κενά, που όφειλε να συμπληρώσει το παιδί αφού δει, ακούσει, διαβάσει το βιβλίο, κατανοήσει τις σημαντικές πληροφορίες, τις διακρίνει και τις οργανώσει.
 - *Καρτελάκια ορισμών* σε μέγεθος τραπουλόχαρτων, ορισμένα από τα οποία περιλάμβαναν μόνο τους ορισμούς και άλλα την ανάλυση των ορισμών, δημιουργώντας μια καρτελοθήκη. Το παιδί είχε τη δυνατότητα να τραβά καρτελάκια στην τύχη και να αναλύει τους ορισμούς.
 - *Ενθάρρυνση της συμμετοχής* του σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, δίνοντας έμφαση και επισημαίνοντας τις δυνατότητες και τις προοπτικές του παιδιού, στηριζόμενη στην «υπόσχεση για επιτυχία», αντί στον κίνδυνο για αποτυχία του (Swadener & Lubeck, 1995).
 - *Συχνή αυτοαξιολόγηση*, ώστε να καλύπτει γνωστικά κενά και να ανακαλεί από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα, τις αναγκαίες πληροφορίες, κερδίζοντας χρόνο εξέτασης, ενώ απόφευγε κάθε αρνητική παρατήρηση ή επίπληξη, η οποία θα μπορούσε να κλονίσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού, με αρνητικές επιπτώσεις στον έλεγχο του άγχους των εξετάσεων.
- Είχε πάντα το ρόλο της συμβούλου, καθώς όφειλε να αντιμετωπίσει με υπομονή και κατανόηση τις ψυχολογικές μεταπτώσεις ενός εφήβου, που βρισκόταν στην πιο θυελλώδη περίοδο της ζωής του, εμφανίζοντας ποικίλες συμπεριφορές. Όμως, η μητέρα επιβράβευε διαρκώς, όχι μόνο το αποτέλεσμα αλλά και την προσπάθεια που κατέβαλλε το παιδί, επιχειρώντας, μέσα από την ενίσχυση, να βιωθεί η μάθηση ως ευχάριστη και δημιουργική δραστηριότητα.

Μετά την παραπάνω συστηματική προετοιμασία μιας σχολικής χρονιάς, την ενθάρρυνση και διαρκή παρότρυνση των γονιών του, ο Άλφα έλαβε ξανά μέρος στις πανελλήνιες εξετάσεις κατορθώνοντας την εισαγωγή του σε Α.Ε.Ι. Άρχισε σταδιακά να αναπτύσσει αυτοπεποίθηση και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, συνειδητοποιώντας ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός άδικου εκπαιδευτικού πλαισίου, δομημένου μόνο για παιδιά με I.Q. άνω του μετρίου, που θέτει ως θεμελιώδες κριτήριο μαθητικής ευφυΐας την πολυσέλιδη αποστήθιση, τον ακρογωνιαίο λίθο μιας καλοβουλευμένης πλειάδας εκπαιδευτικών και οικονομικών

συμφερόντων, την οποία, παραδόξως, όλοι λοιδορούν, αλλά ποτέ, καμιά πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας δεν τολμάει να αντιμετωπίσει.

4. Προτάσεις προς την ελληνική πολιτεία και την εκπαιδευτική κοινότητα

Στα αναπτυγμένα κράτη, η εκπαιδευτική νομοθεσία επιβάλλει την έγκαιρη διάγνωση όλων των παιδιών με γενικές ή ειδικές Μ.Δ. και την εκπαίδευση με ένταξή τους σε «κανονικά» σχολεία, εφαρμόζοντας εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας. Κάτι ανάλογο θα έπρεπε να συμβαίνει και στην Ελλάδα, βοηθώντας έμπρακτα τα παιδιά που παρουσιάζουν Γ.Μ.Δ., να μην καταλήξουν σε «εκπαιδευτικό καιάδα» αλλά να αποκτήσουν μια ακαδημαϊκή προοπτική εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον το επιθυμούν, συμμετέχοντας ισότιμα στις πανελλαδικές εξετάσεις με τα «έξυπνα» παιδιά, στις δυνατότητες των οποίων, από ό,τι φαίνεται, είναι προσαρμοσμένες οι διδακτικές και αξιολογικές παράμετροι του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόβλημα που δημιουργείται από την υφιστάμενη αξιολογική διαδικασία, ιδιαίτερα για τους μαθητές με Γ.Μ.Δ. είναι πως ενώ δε δέχονται ειδική αγωγή όλα τα χρόνια της φοίτησής τους στο Λύκειο, ενδεχομένως και πριν από αυτό και δεν παρακολουθούν εξειδικευμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.), ούτε αξιολογούνται με ιδιαίτερο τρόπο, ούτε προετοιμάζονται κατάλληλα για συμμετοχή σε συγκεκριμένου τύπου εξετάσεις, καλούνται να επιτύχουν σε αυτές (Παντελιάδου, 2011). Για να αντιμετωπιστούν με επιτυχία τα προβλήματα αυτών των παιδιών, πρέπει να γίνουν από την ελληνική πολιτεία σημαντικές αλλαγές στις αρχές και τη φιλοσοφία που καθορίζουν συνολικά την εκπαίδευση και τους στόχους της. Πιο συγκεκριμένα χρειάζεται (Lerner & Johns, 2014; Ζώνιου-Σιδέρη, 1994):

- Αναπροσαρμογή του Α.Π. σπουδών και εφαρμογή νέων, εξειδικευμένων, διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας, έτσι ώστε όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα εκείνα με Μ.Δ., να εκπαιδεύονται ανάλογα με τις δυνατότητές τους.
- Συγγραφή κατάλληλων σχολικών βιβλίων από έμπειρους εκπαιδευτικούς, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, να περιλαμβάνουν λιγότερη διδακτέα ύλη, απλοποιημένα και όχι δυσνόητα κείμενα.
- Χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους.
- Χρήση οργανογράμματος κατά την έναρξη της διδασκαλίας.
- Σταδιακή παρουσίαση της διδακτέας ύλης, σε μικρότερα και απλούστερα μέρη.
- Παρουσίαση πληροφοριών με ποικίλους τρόπους (μοντελοποίηση, εννοιολογικοί χάρτες, βιντεοδιαλέξεις κ.ά.) για να διεγείρονται όλες οι αισθήσεις, προκαλώντας το ενδιαφέρον (πολυαισθητηριακή πρόσκτηση γνώσης).
- Παρουσίαση αφηρημένων εννοιών με συγκεκριμένα παραδείγματα.
- Εστίαση της προσοχής των μαθητών στα κύρια σημεία της διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση στο λεξιλόγιο και αξιοποιώντας τη γλώσσα του σώματος (τόνος φωνής, κινήσεις σώματος, εκφράσεις προσώπου κ.ά.).
- Ενθάρρυνση συμμετοχής των παιδιών σε ομαδικές δραστηριότητες, ερωτήσεις ανοικτού τύπου, πειράματα κ.ά. (βιωματική πρόσκτηση της μάθησης) και παρότρυνσή τους να ζητούν διευκρινήσεις.
- Επανάληψη των «δύσκολων» σημείων του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, επιδεικνύοντας αμεσότητα κατά τη διδασκαλία.
- Συνόψιση των βασικών σημείων του μαθήματος από τους μαθητές, στο τέλος της παράδοσης.
- Αύξηση του χρόνου εξέτασης και αναμονής των απαντήσεων, οι οποίες πρέπει να είναι πολλαπλού τύπου (ανοιχτές, κλειστές, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης, πολλαπλής επιλογής κ.ά.).
- Εφαρμογή μνημονικών τεχνικών, όπως είναι: (α) η άσκηση στρατηγικών αναζήτησης, με τις οποίες τα παιδιά ασκούνται στην αναζήτηση πιθανών λύσεων πριν απαντήσουν σ' ένα πρόβλημα, (β) η αυτοπαρατήρηση και αυτοκαθοδήγηση, με τις οποίες μαθαίνουν να ελέγχουν και να διορθώνουν τα λάθη και (γ) η χρήση αυτοερωτήσεων, μέσω των οποίων καθοδηγούν το διάβασμά τους.
- Εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών και επικοινωνιακών τεχνικών καλλιέργειας της αυτοπεποίθησης, ώστε ο εκπαιδευτικός να παρέχει δυνατότητες στο μαθητή να

βιώνει αισθήματα επιτυχίας, προκειμένου να κινητοποιείται το ενδιαφέρον του για μάθηση. Τέτοιες τεχνικές αποτελούν, η αμοιβαία συνεργασία και εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια, η διαρκής επιβράβευση, το ευχάριστο κλίμα, το χιούμορ κατά τη διδασκαλία, η καλλιέργεια της εκφραστικότητας κ.ά.

Η στάση του εκπαιδευτικού είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των παραπάνω επικοινωνιακών διδακτικών πρακτικών, γι' αυτό και ο ρόλος του πρέπει να είναι δημιουργικός, βοηθητικός, καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, πρέπει να συνεργάζεται στενά με τους γονείς, να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, ανοιχτό μυαλό και να είναι σε θέση να εφαρμόζει το κατάλληλο διδακτικό μοντέλο που θα είναι προσαρμοσμένο στις προσωπικές, μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή. Πρέπει να είναι σε θέση να κάνει αυτοαξιολόγηση και αυτοκριτική για τον τρόπο διδασκαλίας του και κατά πόσο αυτή, τελικά, οδηγεί στη μάθηση. Αν συμβαίνει το αντίθετο, τότε πρέπει να αλλάξει άμεσα τη μέθοδό του. Επίσης, πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα για να ενισχύει τη μάθηση (Πολυχρονοπούλου, 2003), να φροντίζει για τη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας και να δείχνει ότι έχει πάντα χαρούμενη διάθεση (Χατζηχρήστου, 2010; Σακκάς, 2002).

Όντας όλοι οι μαθητές διαφορετικοί, δεν μπορούν να μάθουν με τον ίδιο τρόπο. Γι' αυτό, χρειάζονται διαφορετικές στρατηγικές μάθησης, τεχνικές μελέτης και εξατομικευμένη διδασκαλία, ειδικά εφόσον διαπιστώνονται ποικιλόμορφες Μ.Δ.. Η περίπτωση του Άλφα, ίσως δείχνει ότι ήταν «τυχερός», επειδή είχε μητέρα παιδαγωγό, με πολλή θέληση, αγάπη και διδακτική μεθοδικότητα. Τι γίνεται, όμως, με τα παιδιά που δεν έχουν μια τέτοια τύχη; Εγκαταλείπονται από την ελληνική πολιτεία, θεωρώντας τη διαφορετικότητά τους ως ανυπέρβλητο πρόβλημα; Πρόβλημα αποτελεί, τελικά, η μη αποδοχή της διαφορετικότητας, η oligωρία, η νομοθετική υποκρισία που αναδεικνύεται σε σχέση με την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η επέκταση της έρευνας και σε άλλες περιπτώσεις παιδιών με Γ.Μ.Δ., θα οδηγήσει αναμφισβήτητα σε περισσότερα και συνεπώς, πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα.

5. Βιβλιογραφία

- Brinkmann, A. (2003). Graphical Knowledge Display – Mind-Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education. *Mathematics Education Review*, 16, 35-48.
- Cooper, S.-A., Smiley, E., Morrison, J., Williamson, A., & Allan, L. (2007). People with intellectual disabilities. *The British Journal of Psychiatry*, 190, 27-35.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Μετ. Ι. Μπίμπου, επιμ. Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*. USA: The Guilford Press.
- Gillberg, C., & Soderstrom, H. (2003). Learning disability. *The Lancet*, 362 (9386), 811-821.
- Hammill, D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295-310.
- Hendriksen, J. G. M., Keulers, E. H. H., Feron, F. J. M., Wassenberg, R., Jolles, J., & Vles J. S. H. (2007). Subtypes of learning disabilities. Neuropsychological and behavioural functioning of 495 children referred for multidisciplinary assessment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 517-524.
- Kodakos, A., Stamatis, P., & Moutsios-Rentzos, A. (2012). Non-verbal communication in primary school mathematics: A case study focusing on eye movement. *International Journal for Mathematics in Education*, 4(SI), 162-167.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2014). *Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success*. USA, Stanford CT: Wadsworth Publishing.

- Meltzer, H., Gatward, R., Corbin, T., Goodman, R., & Ford, T. (2003). *The mental health of young people looked after by local authorities in England*. London: TSO.
- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*. Μετ. Φ. Αποστόλου. Θεσσαλονίκη.
- Swadener, B. B., & Lubeck, S. (1995). *Children and families "at promise": deconstructing the discourse of risk*. Albany: State University of New York Press.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- West, C, Farmer, J., & Wolff, P. (1991). *Instructional Design: Implications from Cognitive Science*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1994). Η ένταξη των αναπήρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαιδευτική. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλλίπου (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε., & Πολυχρονοπούλου, Στ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελουγιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007, Επιμ.). *Μαθησιακές δυσκολίες, βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλίππου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. τ. Α΄*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2010). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.