

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

«Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση

Θεοδώρα Ταταβίλη, Αμαλία Γιαρμαδούρου

doi: [10.12681/edusc.2749](https://doi.org/10.12681/edusc.2749)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ταταβίλη Θ., & Γιαρμαδούρου Α. (2020). «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1029–1034. <https://doi.org/10.12681/edusc.2749>

«Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ταταβίλη Θεοδώρα, MsC, Ειδική Παιδαγωγός

theotata42@gmail.com

Γιαρμαδούρου Αμαλία, υποψήφια PhD, Ειδική Παιδαγωγός

amaliagiarmadourou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρακάτω εργασία παρουσιάζεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των μαθησιακών δυσκολιών. Ξεκινώντας με τους προγενέστερους ορισμούς που διατυπώθηκαν αναλύονται οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται στην σύγχρονη επιστημονική κοινότητα, σύμφωνα με τα ψυχομετρικά εργαλεία DSM-V και ICD-10. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της έγκαιρης και έγκυρης χορήγησης των διαγνωστικών εργαλείων, ώστε να προκύπτουν ορθά αποτελέσματα. Ωστόσο συχνά παρατηρούνται παράγοντες από το περιβάλλον, οι οποίοι καθυστερούν τη μαθησιακή αξιολόγηση του μαθητή από τους σχετικούς εγκεκριμένους φορείς. Αυτή η καθυστέρηση επηρεάζει άμεσα την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή και σε μεγάλο βαθμό την μαθησιακή πορεία του. Σε όλη τη διαδικασία παρέμβασης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, ο οποίος συνήθως είναι και το άτομο που συντονίζει τους εμπλεκόμενους με το παιδί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κλείνοντας, αναφέρονται προτεινόμενες οδηγίες μαθησιακής παρέμβασης που μπορεί να ακολουθήσει ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά

μαθησιακές δυσκολίες; μαθησιακό έλλειμμα; Δυσλεξία; Διάγνωση; προτάσεις αντιμετώπισης.

Abstract

In the following operation it is presented a brief bibliographic review of learning disabilities. To start with the first definitions which were written, they are analyzed the definition, which used at present time. Furthermore, in order to have the correct results we must have diagnostics tools and also well-trained educators. However, it is often observed that there are many conditions which delay the learning assessment. This delay effects on the social-emotional development of the child. The main role of the intervention is represent by the teacher of the main school area. In conclusion are mentioned many suggestions, which can be followed by a student with learning difficulties.

Keywords

learning difficulties; learning deficit; Dyslexia; Diagnosis; suggestions.

Τα τελευταία χρόνια, η συστηματική μελέτη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών οδήγησε στην καλύτερη κατανόηση τους. Ειδικότερα, η Εθνική Μεικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρει ότι πρόκειται για μια μεγάλη ανομοιογενή ομάδα προβλημάτων που είναι εγγενή και ισόβια στο άτομο, ενώ αποδίδονται σε κάποια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Πολυχρονοπούλου, 2012). Απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής σε διάφορους τομείς κατά την φοίτηση του στο σχολείο, όπως ανάγνωση, μαθηματικά, ορθογραφία, γραφή κα.

Ειδικότερα, ο πρώτος ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες, διατυπώθηκε το 1963 από τον *Samuel Kirk*. Το προγενέστερο διάστημα διατυπώθηκαν ωστόσο και οι παρακάτω ορισμοί: *“perceptually handicapped,”* αντιληπτικά ανάπηροι, *“brain-injured,”* με τραύμα στον εγκέφαλο ή *“neurologically impaired”* με νευρολογική διαταραχή. Τα συγκεκριμένα παιδιά εκπαιδεύονταν σε τάξεις μαζί με παιδιά με νοητική υστέρηση ή στις περισσότερες περιπτώσεις σε κανονικές τάξεις χωρίς καμία βοήθεια.(Πολυχρονοπούλου,2012).

Τα επόμενα χρόνια διατυπώθηκε ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός από τον *Hammil* *“Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων”* (Θανόπουλος 2005).

Τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών

Τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών διαχωρίζονται σύμφωνα με την προγενέστερη και την σύγχρονη ορολογία. Η προγενέστερη ορολογία διαχωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες σε: δυσλεξία, δυσαναγνωσία (αναγνωστικές δυσκολίες), δυσαριθμία, δυσορθογραφία και δυσγραφία. Το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ταξινομεί τις ΕΜΔ ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων» και συγκεκριμένα τις διαιρεί στις εξής κατηγορίες(Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003): Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία), Ειδική διαταραχή της ορθογραφίας, Ειδική διαταραχή στις μαθηματικές ικανότητες, Μεικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων.

Σήμερα, το ποσοστό της δυσλεξίας στην Ελλάδα κυμαίνεται περίπου στο 5-12%, ενώ η διακύμανση αυτή οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι παραμένουν ακόμα πολλά αδιάγνωστα παιδιά ή σχετίζεται και με τον ορισμό που τίθεται κάθε φορά σε μία έρευνα (Πολυχρονοπούλου, 2012) ενώ σύμφωνα με έρευνα των Παντελιάδου και Μπότσα (2007) οι μαθησιακές δυσκολίες ταλανίζουν περίπου το 57% του μαθητικού πληθυσμού που λαβαίνουν ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την άμβλυνση τέτοιων φαινομένων είναι καθοριστικής σημασίας.

Ο Στασινός (2015) αναφέρει ότι κατά την διάρκεια μιας αξιολόγησης, οι τεχνικές της διάγνωσης δεν σημαίνουν μια απλή χορήγηση των εκάστοτε ψυχομετρικών κλιμάκων για τη διαφοροδιάγνωση. Αντίθετα, είναι μια ιδιαίτερα δυναμική διαδικασία ανάμεσα στην υφιστάμενη κατάσταση που βιώνει ο μαθητής με το εμπλεκόμενο περιβάλλον του, όπως το σχολείο, το σπίτι, κοινωνικός περίγυρος. Γι' αυτό το λόγο, κάθε είδους αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται με αρμόζουσα προσοχή. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η μοναδικότητα που διέπει ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει πανάκεια στην αντιμετώπιση κάποιας δυσκολίας, αντίθετα, κάθε μαθητής είναι μοναδικός, και μέσα από αυτήν την μοναδικότητα του, η παρέμβαση που θα του δημιουργηθεί θα είναι μόνο για τον ίδιο και για κανέναν άλλο (Προμπονά).

Τα βήματα του εκπαιδευτικού

Το πρώτο και καθοριστικό βήμα, είναι η σωστή διάγνωση και αξιολόγηση του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2015). Αν και η διάγνωση και αξιολόγηση πραγματοποιείται σε ειδικά παιδαγωγικά κέντρα, όπως ΚΕΔΔΥ, έργο του δασκάλου είναι να βρει τις υφιστάμενες ικανότητες του μαθητή τις οποίες στις συνέχεια θα εξελίξει (Πολυχρονοπούλου, 2012, Στασινός, 2015, Δράκος, 2003).

Ένα δεύτερο βήμα που καλείται να κάνει ο δάσκαλος, είναι να ανακαλύψει ποιος είναι εκείνος ο ατομικός τρόπος μάθησης (individual learning style) που ταιριάζει στο μαθητή (Στασινός, 2015). Ο κάθε μαθητής μαθαίνει διαφορετικά από τον άλλον, σε άλλους του βολεύει η οπτικοποίηση διαφόρων εννοιών, σε άλλους η προφορική αναδιατύπωση κα. Σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να μάθει στην τάξη του πώς να μαθαίνει, αποφεύγοντας έτσι την ανάδειξη των ελλειμμάτων που έχουν μαθητές είτε με δυσλεξία είτε με λιγότερης έντασης ελλείματα.

Ωστόσο, ο κύριος λόγος για μια τέτοια αργοπορημένη διάγνωση βρίσκει απάντηση σε πολλές αιτίες. Αρχικά, υπάρχουν αρκετοί λάθος χειρισμοί από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Παντελιάδου, 2007). Οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι «λάθος» απαντήσεις των μαθητών προέρχονται είτε από έλλειψη μελέτης είτε από «τεμπελιά» ή ακόμα και αδιαφορία προς το μάθημα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να μην παραπέμπονται οι μαθητές με τις πρώτες ενδείξεις για αξιολόγηση (Προμπονά) και με αυτό τον τρόπο να χάνεται πολύτιμος χρόνος.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η Πολυχρονοπούλου (2012) σημειώνει ότι ο χρόνος της διάγνωσης και κατ' επέκταση η εφαρμογή μιας μαθησιακής-παιδαγωγικής παρέμβασης προς την αποκατάσταση των δυσκολιών με θετικά αποτελέσματα φαίνεται να έχει τα εξής ποσοστά: 82% όταν η διάγνωση πραγματοποιείται κατά την Α' και Β' Δημοτικού, 46% κατά τη Γ' δημοτικού και μόλις 15% στις υπόλοιπες τάξεις. Αυτό δείχνει και τη σπουδαιότητα για την ύπαρξη μιας έγκαιρης παραπομπής.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο που αναστέλλει την παραπομπή είναι η προϋπόθεση για την ύπαρξη συγκεντρωτικών στοιχείων που δυσκολεύουν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης (Παντελιάδου., 2007, Προμπονά). Με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει η αντίληψη ότι ο μαθητής πρέπει πρώτα να σημειώσει μαθησιακή αποτυχία και έπειτα να γίνει η απαραίτητη παραπομπή στα σχετικά διαγνωστικά κέντρα.

Τέλος, ιδιαίτερα μνεία οφείλει να γίνει στη στάση που έχουν οι γονείς. Έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές οι γονείς δεν αναγνωρίζουν ή δεν θέλουν να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά τους. Θεωρούν ότι οι δυσκολίες του

οφείλονται είτε στη αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, είτε σε ενδοοικογενειακά αίτια, όπως το διαζύγιο (Πολυχρονοπούλου, 2012, Προμπονά, Παντελιάδου., 2007).

Κύρια συνέπεια των παραπάνω, βρίσκονται στη συμπεριφορά του μαθητή. Οι σχολικές αποτυχίες, το έντονο στρες για περισσότερη προσπάθεια, και κυρίως η ανικανότητα του μαθητή να συμμετάσχει στο ίδιο βαθμό επιτυχίας με τους συνομηλίκους του, τον οδηγούν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά, είτε με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είτε με την έντονη απόσυρση του (Προμπονά, Πολυζώτη,2012). Η Πολυζώτη (2012) σχολιάζει ότι το χρόνιο στρες μπορεί να οδηγήσει σε καταστροφικές συνέπειες στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, με επιπτώσεις στην μνήμη, τη συγκέντρωση ακόμα και τις δεξιότητες της οργάνωσης, αλλά επιπτώσεις και στην ψυχική του κατάσταση του μαθητή, με υπερευαισθησία, χαμηλή αυτοεκτίμηση ακόμα και κατάθλιψη.

Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός καλείται να συντάξει ένα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ). Στο ΕΠΕ καθορίζονται με ακρίβεια, σύμφωνα με τις αρχές ανάλυσης έργου, οι μαθησιακοί στόχοι τόσο οι μακροχρόνιοι όσο και οι βραχύχρονοι. Αυτό αποτελεί και το «μονοπάτι» του δασκάλου στο οποίο θα βρίσκεται όπου θα μπορεί να αξιολογεί και αναθεωρεί καθόλου τη διάρκεια της παρεμβατικής περιόδου (Πολυχρονοπούλου,2012).

Ένα ακόμα σημαντικό παράγοντα που οφείλει να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός, είναι να δημιουργήσει μέσα στη τάξη το κατάλληλο κλίμα αποδοχής και σεβασμού που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως δυσκολιών, χρώματος, θρησκείας (Αγγελίδης,2011).

Στα πλαίσια μια πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι επίσης σημαντικό ο δάσκαλος να παρέχει στα παιδιά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης βρίσκονται εκτός του παραδοσιακού χώρου της τάξης με αποτέλεσμα να μειώνονται τα επίπεδα άγχους που έχουν τα παιδιά απέναντι σε ενδεχόμενη αξιολόγηση και κυρίως δίνοντας «ισότιμα την ευκαιρία να συμμετάσχει»(σελ.34), στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης και Αβρααμίδου,2011).Έτσι για μια ακόμη φορά, δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να προστατεύσει τους μαθητές τους που βιώνουν μειονεκτικά συναισθήματα, είτε λόγω συναισθηματικών δυσκολιών είτε μαθησιακών.

Έχοντας τα παραπάνω υπόψη, ο δάσκαλος καλείται να αντιμετωπίσει πλέον τις ίδιες τις αδυναμίες του μαθητή του και μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να τις εξαλείψει στο μέγιστο δυνατό.

Στρατηγικές παρέμβασης

Ο Στασινός (2015) υπογραμμίζει ότι ο ρόλος ενός ενημερωμένου εκπαιδευτικού στα θέματα της δυσλεξίας, αλλά και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών είναι καθοριστικής σημασίας καθώς με τη χρήση των κατάλληλων διδακτικών και υποστηρικτικών μεθόδων μπορεί να βοηθήσει στο μέγιστο βαθμό το μαθητή με δυσκολίες.

Αρχικά, αναφέρεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείματα στη φωνολογική τους επίγνωση (Πόρποδας, 2002, Πολυχρονοπούλου,2012, Στασινός, 2015, Δράκος,2003). Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δεν έχει ανεπτυγμένη τη δεξιότητα του να έχει ακριβή αντίληψη όλων των μεμονωμένων φθόγγων ή φωνημάτων που υπάρχουν σε μία λέξη (Στασινός,2015). Έργο, λοιπόν, του εκπαιδευτικού να αναπτύξει

αυτή τη δεξιότητα μέσα από δραστηριότητες που θα ωφελήσουν τόσο τον ίδιο το μαθητή του με δυσκολίες όσο και την υπόλοιπη τάξη, προς αποφυγή στιγματισμού του.

Μια εξαιρετική στρατηγική παρέμβαση είναι το Φωνητικό Πρόγραμμα Ανάγνωσης και Ορθογραφημένης Γραφής της Helen Calcluth (Στασινός,2015). Παρ' ότι η εν λόγω τεχνική απέβλεπε στην αντιμετώπιση δυσκολιών για μαθητές στην αγγλικής γλώσσας, η στρατηγική της τεχνικής αυτής αλλά και το υλικό που χρησιμοποιείται είναι εξαιρετικά χρήσιμο και αποτελεσματικό σε κάθε γλώσσα. Εξαιρετική παραλλαγή στη νεοελληνική είναι το βιβλίο της Φλωράτου (2009), όπου μπορούν να εφαρμοστούν ασκήσεις ανάγνωσης μέσα από τους διαβαθμισμένης δυσκολίας πίνακες με λέξεις με εναλλαγές συμφώνου και φωνήεντος, συμπλέγματα, καταλήξεις κτλ. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής μπορεί να εξασκηθεί τόσο στην ακουστική και οπτική διάκριση, όσο και στην εξάσκηση ανάγνωσης.

Εξίσου σημαντική μετά την ενίσχυση της ανάγνωσης είναι και η ενίσχυση της μνήμης, τόσο οπτικής όσο και ακουστικής. Το να ενισχύσει ο εκπαιδευτικός τη μνημονική ικανότητα είναι εξαιρετικά σημαντικό για όλο το μαθητικό του δυναμικό, είτε έχει μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι (Πόρποδας,2002). Υπάρχουν αρκετές στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να θυμούνται ευκολότερα, όπως η στρατηγική της ιστορίας, όπου για την εκμάθηση κάποιου στόχου λέγεται κάποια ιστορία, η στρατηγική της ομαδοποίησης και η στρατηγική με την οπτικοποίηση.

Ένα άλλο σημείο που οφείλει να προσέχει ο εκπαιδευτικός είναι η ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό-μαθητικό σύνολο της τάξης. Ειδικότερα για το μαθητή του οποίου η διάγνωση καθυστέρησε, τα αισθήματα αποτυχίας και ματαίωσης που θα βίωσε κατά την έναρξη των μαθημάτων, ενδέχεται να το οδήγησε σε επιθετικές συμπεριφορές, ακόμα και σε απομόνωση ή και συστολή (Προμπονά). Μέσα από την ένταξη αυτή, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα του παιδιού βελτιώνεται (Πολυχρονοπούλου,2012).

Μία άλλη αξιόλογη μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός είναι η πολύ-αισθητηριακή των Orton-Gillingham-Stillman (Στασινός,2015). Μέσα από την μέθοδο αυτή, ο μαθητής μπορεί να μάθει μέσα από τις οπτικές, ακουστικές και τις κιναισθητικές λειτουργίες του εγκεφάλου. Επέκταση αυτού είναι η βιωματική μάθηση, μέσα από την οποία, κινητοποιείται το ενδιαφέρον του μαθητή και το σημαντικότερο απολαμβάνει τη μαθησιακή διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επιπροθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός των παραπάνω, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το σχολείο να εκμεταλλευτεί και τα νέα τεχνολογικά μέσα. Η χρήση του υπολογιστή, της μεγάλης ποικιλίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που προσφέρει η αγορά, αποτελεί όχι μόνο μια ευχάριστη αλλά και αναγκαία επιλογή.

Κλείνοντας, η δυσλεξία μέσα στην τάξη είναι μια δύσκολη πραγματικότητα για το δάσκαλο. Και αυτό όχι γιατί πρόκειται για μια δυσκολία που δεν αντιμετωπίζεται, αλλά κυρίως γιατί ο ίδιος ο δάσκαλος βιώνει πρόσθετα άγχη, όπως αποπεράτωση της ύλης, πιθανή αποτυχία στο έργο του κα. Εν τούτοις, όπως σημειώνει και η Πολυχρονοπούλου (2012) ο δάσκαλος οφείλει να έχει αμέριστη υπομονή και αγάπη και κατανόηση προς τους μαθητές του. Με γνώμονα αυτά τα στοιχεία, μπορεί να καταφέρει τα πάντα μέσα στην τάξη του.

Βιβλιογραφία

1. Αγγελίδης, Π. Αβρααμίδου, Λ. (2011) Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Αγγελίδης, Π. (επιμ.) Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ
2. Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ
3. Δράκος, Γ. (2003). Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας. Β' Έκδοση. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ
4. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: αυτοέκδοση
5. Παντελιάδου, Σ. Μπότσα, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και Χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα
6. Πόρποδας, Κ. (2002) Η Ανάγνωση. Αθήνα: αυτοέκδοση
7. Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ
8. Στασινός, Δ. (2015). Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία Δυσλεξία και λογοθεραπεία. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG
9. Φλωράτου, Μ. Μ (2009). Μαθησιακές Δυσκολίες Και Όχι Τεμπελιά. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ
10. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Πανεπιστημιακές σημειώσεις μαθήματος Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας.
11. Ρίζου, Μ. (2010) Υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας. Αθήνα
12. Μπότσα, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
13. Βάμβουκα, Μ.Ι. & Πεδιαδίτη, Α.Δ. (2000) Δύσκολες Μορφές Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη . Ρέθυμνο, σελ. 53-81. Ανακτήθηκε στις 6/07/2015 από το [file:///C:/Users/user/Downloads/06_Pavlidis - 2000 - Dyslexia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/06_Pavlidis - 2000 - Dyslexia%20(1).pdf)
14. Προμπονά, Φ. Διάγνωση δυσλεξίας στην εφηβεία. Ανακτήθηκε στις 03/07/2015 από το <http://efiveia.gr/diagnosi-disleksias-stin-efiveia/>
15. Πολυζώτη, Τ. (2012). Οι συνέπειες της δυσλεξίας στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού ανακτήθηκε στις 01/07/2015 από το http://psychology-specialeducation.blogspot.gr/2012/08/blog-post_23.html
16. Θανόπουλος, Θ. (2005). Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ατραπός.
17. Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.