



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ  
ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (Α – Γ ΤΑΞΗ)**

Την εργασία επιμελήθηκαν:

Δημακοπούλου Βάια (ΑΜ 18316)  
Μισετζή Ανθούλα (ΑΜ 18406)  
Χατζί Πάολα-Παυλίνα (ΑΜ 18431)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Νησιώτη Μελπομένη

Ιωάννινα 2022

---

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Προτού πραγματοποιηθεί η ανάλυση της πτυχιακής μας εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την υπεύθυνη καθηγήτρια μας, κα Μελομένη Νησιώτη, για την εμπιστοσύνη και την καθοδήγηση που μας έδειξε, προκειμένου να υλοποιηθεί η παρούσα εργασία.

Με την ευκαιρία την οποία μας έδωσε, έχουμε την δυνατότητα να αφιερώσουμε μια εργασία στην ψυχοσύνθεση των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση. Αυτά τα άτομα καθημερινά αγωνίζονται όλο και περισσότερο να προσπεράσουν τα στερεότυπα και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους σε όλα τα επίπεδα. Ακόμα θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε.

Τέλος, θέλουμε να ευχαριστήσουμε την οικογένειά μας που μας στηρίζει και μας βοηθάνε καθημερινά να εκπληρώσουμε τους στόχους μας.

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την επιτακτική ανάγκη εν έτη 2022 για μία βαθύτερη ενασχόληση μας με τα Μαθησιακά Προβλήματα γενικώς και εν προκειμένης με τις Αναγνωστικές Δυσκολίες. Η ανάγνωση εξ ορισμού της, αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία όπου ο αναγνώστης πρέπει να συντονίσει πολλαπλές πληροφορίες και δεξιότητες ώστε να αποκωδικοποιήσει τον γραπτό λόγο. Αυτός ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της δυσαναγνωσίας ακολουθεί τα άτομα καθόλα την διάρκεια της ζωής τους.

Στην παρούσα μελέτη, δίνονται αρκετές πληροφορίες για την κατανόηση της διαδικασίας της ανάγνωσης και πως αυτή πραγματοποιείται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο αναφέρονται και οι δυσκολίες της ανάγνωσης τις οποίες μπορεί να έχει ένα παιδί, καθώς και ο τύπος των δυσκολιών αυτών. Τέλος, επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος της έγκαιρης διάγνωσης, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην πιο άμεση και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων από τα ίδια τα παιδιά ώστε να βρίσκουν τρόπους να ξεπερνούν τα προβλήματα τους και να φτάνουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

**Λέξεις κλειδιά:** αναγνωστικές δυσκολίες, δυσαναγνωσία, αξιολόγηση, τεστ ανίχνευσης

## **ABSTRACT**

This study examines the urgent need in the year of 2022 for a deeper engagement with Learning Problems in general and in this case with Reading Difficulties. Reading, by definition, is a complex process where the reader must coordinate multiple information and skills in order to decode the written word. This multidimensional nature of dyslexia follows individuals throughout their lives.

In the present study, enough information is given to understand the process of reading and how it is carried out in children of typical development. However, the reading difficulties that a child may have, as well as the type of these difficulties, are also mentioned. Finally, the important role of early diagnosis is highlighted, which can lead to the most immediate and comprehensive treatment and the development of skills by the children themselves so that they can find ways to overcome their problems and reach their maximum potential.

**Key words:** reading difficulties, dyslexia, assessment, detection test

## Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ</b> .....	<b>11</b>
<b>1.3 ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3.1 ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ (PHONEMIC AWARENESS)</b> .....	16
<b>1.3.2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ (DECODING AND SPELLING)</b> .....	17
<b>1.3.3 ΕΥΧΕΡΕΙΑ (FLUENCY)</b> .....	19
<b>1.3.4 ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ (VOCABULARY)</b> .....	20
<b>1.3.5 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (COMPREHENSION)</b> .....	21
<b>1.4 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</b> .....	<b>23</b>
<b>1.4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ</b> .....	23
<b>1.4.2 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</b> .....	24
<b>1.4.3 ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</b> .....	26
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</b> .....	<b>29</b>
<b>2.1 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</b> .....	<b>29</b>
<b>2.2 ΕΙΔΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ (ΤΥΠΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ)</b> .....	<b>32</b>
<b>2.2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</b> .....	32
<b>2.2.2 ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</b> .....	35
<b>2.2.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</b> .....	37
<b>2.3 ΕΙΔΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ (ΤΥΠΟΣ ΥΠΕΡΛΕΞΙΑΣ)</b> .....	<b>43</b>
<b>2.4 ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ</b> .....	<b>46</b>
<b>2.4.1 ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ</b> .....	46
<b>2.4.2 ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ</b> .....	47
<b>2.4.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ</b> .....	49
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ</b> .....	<b>55</b>
<b>3.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b> .....	<b>55</b>
<b>3.2 ΔΙΑΓΝΩΣΗ-ΦΟΡΕΙΣ</b> .....	<b>58</b>

<b>3.3 ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ .....</b>	<b>65</b>
<b>3.3.1 ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΑ ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ.....</b>	<b>66</b>
ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	66
<b>3.3.2 ΑΤΥΠΑ ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ .....</b>	<b>85</b>
<b>3.4 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ .....</b>	<b>90</b>
<b>ΣΥΝΟΨΗ .....</b>	<b>97</b>
<b>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>98</b>
<b>ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>106</b>

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η μάθηση είναι μία διαδικασία σημαντική στη ζωή των ανθρώπων. Είναι μία διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα αποκτούν γνώσεις και πληροφορίες που θα μπορούσαν να του φανούν χρήσιμες στη ζωή τους. Για την υλοποίηση της μάθησης, απαιτείται μεταξύ των άλλων μία σημαντική δεξιότητα, η ανάγνωση. Η ανάγνωση αναπτύσσεται συνεχώς κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ωστόσο, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια δύσκολη δραστηριότητα για ορισμένους μαθητές, κατά την οποία πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν προκλήσεις και δυσκολίες στην διαδικασία της ανάγνωσης. Όταν αυτή η δυσκολία στην ανάγνωση παραμένει, μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες σε κάθε άσκηση που εκπονείται στο σχολείο, αφού η ευχερής ανάγνωση είναι απαραίτητη για την περάτωση πολλών δραστηριοτήτων στην καθημερινή ζωή γενικώς και στο σχολείο ειδικά. Τα παιδιά που εμφανίζουν τέτοιες δυσκολίες, συνήθως αγωνίζονται για το καλύτερο που μπορούν, όμως συχνά μπορεί να σχηματίσουν αρνητική εικόνα για το σχολικό περιβάλλον και ως αποτέλεσμα να απογοητευθούν (Τζιβνίκου, 2015). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση των δυσκολιών ανάγνωσης σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού, καθώς και η αξιολόγηση των δυσκολιών αυτών με τη χρήση ορισμένων τεστ. Πιο αναλυτικά, η εργασία περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, εξετάζεται ο ορισμός της διαδικασίας της ανάγνωσης, τα μοντέλα ανάπτυξης της, τα συστατικά της ανάγνωσης καθώς και πως αυτή μπορεί να συνδεθεί με τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετώνται οι δυσκολίες στην ανάγνωση, ο ορισμός τους καθώς και η κατηγορίες και τα είδη των δυσκολιών αυτών. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται ο ορισμός της αξιολόγησης γενικά και η διαφοροποίηση της από την διάγνωση των οποιονδήποτε δυσκολιών. Ακόμα, αναφέρονται και περιγράφονται διάφορα τεστ αξιολόγησης.

# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

## 1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η ανάγνωση είναι μία από τις βασικότερες δεξιότητες που καλείται να κατακτήσει και να καλλιεργήσει ένας άνθρωπος. Αποτελεί έναν από τους θεμέλιους τρόπους απόκτησης επιπλέον γνώσεων. Πρόκειται για μία δεξιότητα, η οποία ενδιαφέρει πολλούς ερευνητές και επιστήμονες, τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού, κάτι το οποίο φανερώνεται μέσω της πληθώρας των ερευνών πολλών επιστημονικών κλάδων.

Μία από τις πρώτες προσπάθειες που έγιναν με σκοπό να ορίσουν το τι ακριβώς είναι η διαδικασία της ανάγνωσης είχε ως αρχή της ότι ο γραπτός λόγος χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό της φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Η δομή αυτή είναι ήδη γνωστή στο παιδί από τη χρήση και την εξάσκησή του στον προφορικό λόγο. Με την ανάγνωση όμως, δεν εννοούμε απλά την μετατροπή του γραπτού λόγου σε προφορικό λόγο. «Ανάγνωση σημαίνει αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, τόσο οπτική όσο και σημασιολογική» (Ζάχος, 1992). Με τον ορισμό αυτό η ανάγνωση καλείται ως η διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται η αποκρυπτογράφηση του συμβολικού συστήματος ενός γραπτού μηνύματος και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα, προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση του εννοιολογικού του περιεχομένου καθώς και η διαδικασία της επικοινωνίας.

Σύμφωνα με μία άλλη έρευνα, διατυπώθηκε η άποψη πως η ανάγνωση δεν είναι μια διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται η διαδικασία της φωνολογικής μετάφρασης των γραπτών συμβόλων. Η έρευνα στηρίζεται στην άποψη πως τα γραπτά σύμβολα δεν σχηματίζονται από φωνολογικές μονάδες αλλά από οπτικά σύμβολα. Έτσι, ο κάθε αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίζει τα γραπτά σύμβολα και με αυτόν τον τρόπο του δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιεί άμεση πρόσβαση στην έννοια. Στηριζόμενος, λοιπόν, σε αυτή την προσέγγιση ο Smith επισημαίνει πως, κατά την διαδικασία της ανάγνωσης, ως μια διαδικασία άμεσης ανάκλησης έννοιας, δεν ισχύει η μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε φθόγγους, αλλά η μετατροπή των οπτικών αναπαραστάσεων σε έννοιες (Smith, 1971).

Άλλοι έρευνες που διεξήχθησαν από τους Baag και Sadow, αλλά και τους Zigmond, Vallecorsa και Silverman, υποστήριξαν πως η αποκρυπτογράφηση είναι μία πολύ σημαντική διαδικασία, η οποία παίζει εξέχοντα ρόλο στην ικανότητα της ανάγνωσης ενός



γραφτού κειμένου από το παιδί και η οποία χωρίζεται στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του μηνύματος (Baar & Sadow, 1985) ( Zigmond, Vallecorsa, & Silverman, 1983). Οι δύο αυτές λειτουργίες είναι ανεξάρτητες αλλά και αλληλοσχετιζόμενες. Έτσι λοιπόν, εάν τουλάχιστον η μία από αυτές τις δύο δεν λειτουργεί επαρκώς, η διαδικασία της ανάγνωσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η απόκτηση και των δύο λειτουργιών, τόσο της αποκωδικοποίησης, όσο και της κατανόησης των λέξεων, των παραγράφων και των κειμένων, έτσι ώστε να πούμε ότι η διαδικασία της ανάγνωσης είναι ολοκληρωμένη.

Ακόμα, μετέπειτα έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, θεωρήθηκε πως η ανάγνωση δεν είναι εγγενής δεξιότητα, δεν έχει βιολογική βάση όπως η ομιλία ή η βόδιση, ωστόσο, όλα τα παιδιά διέρχονται από συγκεκριμένα, εμφανή και διακριτά στάδια ώσπου να κατακτήσουν την ανάγνωση, η διάρκεια των οποίων διαφέρει από παιδί σε παιδί και φαίνεται να επηρεάζεται δραματικά από την ποιότητα της διδασκαλίας ( Seymour & Elder, 1986), την οποία δέχεται το κάθε παιδί-μαθητής. Σύμφωνα με την κ.Παντελιάδου, η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας (ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, 2011). Δεν είναι μόνο ένα αποτέλεσμα, αλλά μια σύνθετη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών. Είναι ένα έργο νοητικό, το οποίο συνίσταται στην επεξεργασία γραφημικών, φωνημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών που υπάρχουν σε κάθε λέξη (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002).

Η αναγνωστική ικανότητα αναφέρεται ως ένα πολυσύνθετο και απαιτητικό έργο και η κατάκτησή της είναι αποτέλεσμα μακράς διάρκειας εξάσκησης. (Τζιβινίκου, 2015). Σχετίζεται τόσο με την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας από το παιδί όσο και με τη γραμμική συσχέτιση, τη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη. Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο βασικές, ανεξάρτητες και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: η αποκωδικοποίηση, η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση, και η κατανόηση, η δεύτερη γνωστική λειτουργία προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Για να συντελεστεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη, ο εντοπισμός και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης που αποκωδικοποιήθηκε. Σε επίπεδο κειμένου, η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης συντελείται μέσω της κατανόησης της γραμματικής λειτουργίας (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002).

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι μία πολύ σημαντική δεξιότητα, μέσω της οποίας παρέχονται πολύ συγκεκριμένες και απαραίτητες πληροφορίες στους αναγνώστες. Αφορά, μια γνωστική λειτουργία κατά την οποία πραγματοποιείται η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν μια λέξη, η μετάφραση και η αντιστοίχισή τους σε ήχους της ομιλίας, καθώς και η φωνολογική τους παράσταση. Κατά τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, λοιπόν, εντοπίζονται τα φωνήματα που αποτελούν τη λέξη, ενώ συντελείται και η ανάμειξη και η τοποθέτηση των φωνημάτων στη σωστή σειρά και τελικά η ανάγνωση της λέξης. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης, λοιπόν, είναι η απόκτηση ενός συνόλου γνωστών λέξεων, οι οποίες μπορούν να αναγνωριστούν εύκολα από τον αναγνώστη. Προκειμένου, να ολοκληρωθεί η διαδικασία της αποκωδικοποίησης, απαιτείται η γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη μια λέξη, καθώς και η σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002) (McCardle, Scarborough, & Catts, 2001).

Η κατανόηση του γραπτού λόγου είναι η δεύτερη πολύ σημαντική δεξιότητα μέσω της οποίας παρέχονται πολύ συγκεκριμένες και απαραίτητες πληροφορίες στους αναγνώστες. Συνήθως, ο αναγνώστης ο οποίος γνωρίζει ,ήδη, από τον προφορικό λόγο, τη σημασία μιας λέξης, είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει το γραπτό μήνυμα και να το μεταφράσει σε προφορικό, και στο τέλος να κατανοήσει τη σημασία της γραπτής λέξης. Προκειμένου, να αναπτύξει ο αναγνώστης δεξιότητες κατανόησης, θα πρέπει να αποκτήσει δεξιότητες αποθήκευσης της γνώσης, οι οποίες στοχεύουν στην κατανόηση των γραπτών μηνυμάτων που μεταβιβάζονται από το κείμενο που διαβάζεται. Η διαδικασία αυτή, απαιτεί υποκείμενη γνώση γεγονότων και εννοιών, ένα ευρύ και βαθύ λεξιλόγιο, εξοικείωση με συντακτικές και σημασιολογικές προτασιακές, ικανότητες λεκτικού συλλογισμού και γνώση των συμβάσεων του γραμματισμού. Στην ιδανική περίπτωση, λοιπόν, που ένας αναγνώστης πραγματοποίησε επιτυχώς και τις δύο αυτές διαδικασίες, αυτή της αποκωδικοποίησης, και εκείνη της κατανόησης της γραπτής λέξης, είμαστε βέβαιοι ότι διάβασε σωστά τη λέξη ( McCardle, Scarborough, & Catts, 2001) (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε πως η ανάγνωση μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς ανάπτυξης και αμφίδρομης συνεργασίας όλων των παραπάνω σταδίων. Επομένως, η ανάγνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το γινόμενο των δύο παραπάνω διαδικασιών. Δηλαδή, (Αποκωδικοποίηση × Κατανόηση =

Ανάγνωση). Αυτό φανερώνει πως, αν η μία από τις δύο ή και οι δύο διαδικασίες δεν λειτουργούν πλήρως, τότε η διαδικασία της ανάγνωσης δεν πραγματοποιείται ομαλά (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002)

## 1.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η ανάγνωση θεωρείται μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, για την πραγμάτωση της οποίας απαιτείται η συνεργασία και η συμμετοχή πολλών γνωστικών λειτουργιών όπως για παράδειγμα της μνήμης, της σκέψης, της αντίληψης κ.α. Πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας αποκωδικοποιούνται τα γραπτά σύμβολα που υπάρχουν πάνω σε κάποιο έντυπο φύλλο. Συγκεκριμένα, τα γράμματα ενώνονται μεταξύ τους, σύμφωνα με ορισμένους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, παράγοντας αρχικά συλλαβές και στη συνέχεια λέξεις, φράσεις και προτάσεις (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002) (Στασινός, 2013).

Συνήθως, ο όρος αναγνωστική λειτουργία, αφορά την ανάγνωση μιας γκάμας γραμμάτων που βρίσκονται σε διαδοχική σειρά και μεταφέρουν μια έννοια. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως η πρώτη φάση της επεξεργασίας της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση της γραφημικής ταυτότητας της λέξης, ενώ η τελευταία φάση αυτής είναι η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της, η φωνολογική παραγωγή της και η προφορά αυτής. Και στις δύο προαναφερθείσες φάσεις συντελείται μια σειρά από γνωστικές λειτουργίες. Επεκτείνοντας, λοιπόν, τις γνώσεις μας αναφέρουμε πως σύμφωνα με τον Πόρποδα, η επεξεργασία της ανάγνωσης ξεκινάει με τη γραφημική αναγνώριση των γραμμάτων, η οποία απαιτεί αποκωδικοποίηση, συγκράτηση, πρόσβαση, ανάσυρση από τη μνήμη και τελικά απόφαση για την ταυτότητα του κάθε γράμματος. Ακολουθεί, ο φωνημικός προσδιορισμός του κάθε γράμματος, η διαμόρφωση και αναγνώριση των συλλαβών, η φωνολογική αναγνώριση ολόκληρης της λέξης, η κατανόηση της σημασίας της και τέλος η φωνολογική παραγωγή της λέξης. Συμπεραίνουμε, πως για την ανάγνωση μιας λέξης, απαιτείται η γνωστική επεξεργασία όλων των πληροφοριακών στοιχείων που τη συνθέτουν, δηλαδή των γραφημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002).

Αυτή η πολύπλοκη διαδικασία της ανάγνωσης, λοιπόν, δημιούργησε ένα συνεχόμενο ενδιαφέρον εκτός από το τι ακριβώς είναι η ανάγνωση και το ποιος είναι ο ακριβής ορισμός της, για το πώς διαβάζει ένας αναγνώστης τυπικής ανάπτυξης αλλά και το πώς μαθαίνει να διαβάζει, την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων και οδήγησε στην ανάπτυξη αρκετών θεωριών, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 80', σχετικά με τα στάδια που διέρχονται οι δεξιότητες αυτές μέχρι τα παιδιά να φθάσουν στην ευχερή ανάγνωση. Η

ανάπτυξη της ανάγνωσης είναι μια διαδικασία που συνεχώς εξελίσσεται, ενώ έχει και διάρκεια. Παρόλο που η διαδικασία αυτή δεν έχει σημεία έναρξης και λήξης φάσεων (Τζιβινίκου, 2015), η αποδοχή της ύπαρξης των σταδίων της αναγνωστικής ανάπτυξης βοηθά στην κατανόηση της αναπτυξιακής της διαδικασίας.

Ο Gray ήταν ένας από τους αρχικούς συγγραφείς που περιέγραψε την διαδικασία της ανάγνωσης σε μικρές περιόδους ανάπτυξης. Ενώ τα στάδια του Gray υπέδειξαν την πρόοδο που έκαναν τα παιδιά από αρχάριοι αναγνώστες σε ικανούς αναγνώστες, αναφέρονταν κυρίως στις γενικές συμπεριφορές της ανάγνωσης. Γι' αυτό το λόγο, τα τελευταία χρόνια, έχει εμφανιστεί ένας αριθμός μοντέλων που προσπαθούν να καταγράψουν ακριβώς τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα έντυπα έργα (Hammond, 2001).

Ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, ίσως το πιο σημαντικό από την άποψη της θεωρητικής επίδρασης που ασκεί, είναι εκείνο που έχει προταθεί από την Frith. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ανάγνωση επιτυγχάνεται μέσω τριών αναπτυξιακών σταδίων. Τα στάδια αυτά είναι το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό. Το πρώτο, αναφέρεται στην αναγνώριση των λέξεων καθαρά από την οπτική τους εμφάνιση. Το δεύτερο στάδιο, αναφέρεται στη χρήση της σχέσης γραφήματος-φωνήματος, όπου τα γραφήματα μετατρέπονται σε γραφήματα σειριακά. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο, αναφέρεται στην αξιοποίηση των γραφημικών και μορφημικών πληροφοριών και οι λέξεις αναγνωρίζονται μέσω της ανάλυσής τους σε γνωστές ομάδες γραμμάτων, οι οποίες συνδυάζονται προκειμένου να διαμορφωθεί η λέξη (Frith, 1986).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Stanislas Dhaene, ο εγκέφαλος έχει ειδικές οπτικές περιοχές αναγνώρισης, όπου τα πρόσωπα και τα αντικείμενα αναγνωρίζονται από τα μικρά παιδιά πριν ακόμα μάθουν να διαβάζουν. Ο ίδιος εξηγεί το λογογραφικό/εικονογραφικό στάδιο ως τις προσπάθειες των παιδιών να διαβάσουν λέξεις, από το σχήμα, το χρώμα, το μέγεθος των γραμμάτων κτλ., χρησιμοποιώντας την οπτική περιοχή του μυαλού (Danaene, 2009). Στη φάση αυτή του λογογραφικού σταδίου, οι νέοι αναγνώστες αγνοούν την σχέση που υπάρχει μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων και αναπτύσσουν ένα οπτικό λεξιλόγιο, το οποίο αναπτύσσεται κατά κύριο λόγο στις οπτικές αναπαραστάσεις των λέξεων. Ακόμα, ο Frith υποστηρίζει πως η αναγνώριση των λέξεων βασίζεται σε μερικά σφαιρικά χαρακτηριστικά. Το παιδί, συνήθως, χρησιμοποιεί τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των λέξεων προκειμένου να τις αναγνωρίσει, για παράδειγμα ορισμένα χαρακτηριστικά γράμματα. Ο αρχάριος αναγνώστης δεν δίνει ιδιαίτερη σημασία στη σειρά διαδοχής των γραμμάτων της ορθογραφικής ταυτότητας των λέξεων, με αποτέλεσμα να οδηγείται σε αναγνωστικά λάθη.

Έτσι, οι νέοι αναγνώστες μπερδεύουν τις λέξεις με άλλες που μοιάζουν οπτικά ή μπορεί να αδυνατούν να διαβάσουν καινούριες λέξεις όταν τους ζητείται ( DE ABREU & CARDOSO-MARTINS, 1998). Αυτή η αναπτυξιακή φάση είναι μικρής χρονικής διάρκειας ( Laing & Hulme, 1999). Πολύ γρήγορα, όμως, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα φωνολογικά στοιχεία των λέξεων, ξεκινούν να σχηματίζουν επιμέρους συσχετισμούς ανάμεσα σε ορισμένα γράμματα των λέξεων και τις αντίστοιχες φωνολογικές τους αναπαραστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο μεταβαίνουν στο αλφαβητικό στάδιο.

Το Αλφαβητικό στάδιο, σύμφωνα με τον Frith, μπορεί να θεωρηθεί ως το στάδιο της σειριακής ανάγνωσης και της αυστηρά διαδοχικής συγκέντρωσης ήχων με σκοπό να προκληθεί μία λέξη. Κάθε γράμμα είναι σημαντικό, όσο και η σειρά με την οποία είναι τοποθετημένο στη λέξη. Ένα πολύ αναφερόμενο παράδειγμα είναι το *cuh- a- tuh*, το οποίο εντυπωσιακό ως είναι θυμίζει στο παιδί τη λέξη ‘γάτα’. Πιο απλά, λοιπόν, μπορεί κανείς να πει πως ένα παιδί συνδυάζει τους ήχους μέσα στη λέξη ( Frith, 1986) . Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά χρησιμοποιούν γραφημικές-φωνημικές αντιστοιχίες, μεταφράζοντας τα γραφήματα σε φωνήματα. Η ανάγνωση επιτυγχάνεται μέσω της φωνολογικής κωδικοποίησης της ακολουθίας γραμμάτων των λέξεων και από τη σύνθεση των φωνημάτων που τις συναποτελούν (φωνολογική κωδικοποίηση) (PORPODAS, 2001). Η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να εμφανιστεί πολύ νωρίς κατά την αναγνωστική ανάπτυξη, εάν ο αρχάριος αναγνώστης διαθέτει κάποια γνώση για τη φωνολογική ταυτότητα των γραμμάτων. Η ανάγνωση επομένως στηρίζεται συχνά στην αποκωδικοποίηση του αρχικού γράμματος της λέξης ή σε ορισμένες περιπτώσεις του αρχικού και κάποιου από τα μεσαία ή τελικά γράμματα της λέξης ( DE ABREU & CARDOSO-MARTINS, 1998). Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτό το στάδιο οι αρχάριοι αναγνώστες αρχίζουν να αναπτύσσουν και το ορθογραφικό τους λεξικό.

Στο τελευταίο στάδιο της ανάγνωσης, σύμφωνα με τον Frith, οι λέξεις αναγνωρίζονται άμεσα χωρίς φωνολογική αποκωδικοποίηση. Στο στάδιο αυτό, ο αναγνώστης διαβάζει λέξεις χρησιμοποιώντας ομάδες γραμμάτων (PORPODAS, 2001). Οι αναγνώστες άμεσα αναγνωρίζουν τα μορφολογικά τμήματα των λέξεων, λαμβάνοντας υπόψη τη σειρά των γραμμάτων αλλά όχι τον ήχο τους. Η διαφοροποίηση με τα προηγούμενα στάδια του μοντέλου αυτού, έγκειται στο γεγονός ότι στο ορθογραφικό στάδιο οι αναγνώστες δίνουν έμφαση στη σειρά διαδοχής της ακολουθίας γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη. Αυτές οι πληροφορίες οδηγούν στην ενεργοποίηση του ορθογραφικού λεξικού και την αναγνώριση των λέξεων. Η συγκεκριμένη διαδικασία διευκολύνεται από την κατάτμηση των λέξεων σε

μορφήματα και σταδιακά σε συλλαβές. Στο ορθογραφικό στάδιο ο αναγνώστης χρησιμοποιεί αναγνωστικά και ορθογραφικά στοιχεία για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, τα οποία είναι οργανωμένα σε αφηρημένες δομές που αντιστοιχούν σε συλλαβές και μορφήματα (Frith, 1986).

Ένα άλλο μοντέλο μάθησης προτάθηκε από την Ehri, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν τέσσερις φάσεις μέσα από τις οποίες αποκτούνται οι δεξιότητες ανάγνωσης (Ehri, 1987) (Ehri L. C., 1994) (Ehri L. C., 1995). Το 1998 η Ehri σε μία πιο πρόσφατη έρευνα πρόσθεσε ακόμα μία φάση, την αυτοματοποιημένη-αλφαβητική φάση (Ehri & McCormick, PHASES OF WORD LEARNING: IMPLICATIONS FOR INSTRUCTION WITH DELAYED AND DISABLED READERS, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, η Προ-αλφαβητική φάση αναφέρεται στα νεαρά παιδιά πριν ακόμα πάνε σχολείο. Τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν αλφαβητική γνώση για να διαβάσουν τις λέξεις. Οι αναγνώστες αυτοί, περιορίζονται στην μνημονική (οπτική φάση). Η φάση αυτή, έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με το Λογογραφικό στάδιο του Frith.

Η Μερική-αλφαβητική φάση αναφέρεται στα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και στην Α' Δημοτικού. Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα των παιδιών αυτών, να αναγνωρίζουν οπτικά λέξεις χρησιμοποιώντας ορισμένα οπτικά χαρακτηριστικά τους, για παράδειγμα κάποια γράμματα μέσα σε αυτές. Τα παιδιά συνδυάζουν κάποια γράμματα και προσπαθούν να διαβάσουν τις λέξεις από το περιεχόμενο του κειμένου, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε αναγνωστικά λάθη. Οι αναγνώστες έχουν κάποια αλφαβητική γνώση για τον συνδυασμό συνδέσεων μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων, ενώ η οπτική ανάγνωση είναι αποτελεσματικότερη. Στη φάση αυτή δεν υπάρχουν στρατηγικές αποκωδικοποίησης για την ανάγνωση άγνωστων λέξεων.

Στην Πλήρη-αλφαβητική φάση ανήκουν τα παιδιά που έχουν κατακτήσει πλέον γνώσεις για το αλφαβητικό σύστημα. Στα αρχικά στάδια αυτής της φάσης, οι διαδικασίες αποκωδικοποίησης εκτελούνται αργά. Οι αρχάριοι αναγνώστες διαβάζουν αργά ένα κείμενο, ενώ χρησιμοποιούν προσεκτική και σειριακή αποκωδικοποίηση προκειμένου να αντιμετωπίσουν άγνωστες λέξεις. Σιγά σιγά, με την συνεισφορά της εξάσκησης, αυτοί οι νέοι αναγνώστες γίνονται όλο και πιο γρήγοροι στην ανάγνωση, εξοικειώνονται με τους συνδυασμούς των γραμμάτων μέσα στις λέξεις ενώ καταγράφεται και μία σημαντική αύξηση στο οπτικό λεξικό τους. Το αποτέλεσμα μία έρευνας που έγινε από τον Reitsma, έδειξε ότι οι νέοι αναγνώστες, οι οποίοι έχουν εξασκηθεί στην ανάγνωση νέων λέξεων, έχουν την ικανότητα να διατηρήσουν τις νέες αυτές λέξεις στη μνήμη τους και να τις

διαβάσουν οπτικά. Συμπεράνε, λοιπόν, πως το οπτικό λεξικό των νέων αναγνωστών αυξάνεται κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης ( Reitsma , 1983).

Η Παγιωμένη-αλφαβητική φάση, ξεκινάει στην πραγματικότητα κατά τη διάρκεια της Πλήρους-αλφαβητικής φάσης. Σε αυτοί τη φάση οι αναγνώστες σταθεροποιούν μεγαλύτερες μονάδες γραφημάτων-φωνημάτων, οι οποίες έχουν την τάση να επαναλαμβάνονται σε διαφορετικές λέξεις, ενώ κατακτούν και μεγαλύτερα γραφημικά σύνολα. Η φάση αυτή συχνά καλείται και ως ορθογραφική φάση, επειδή οι μαθητές εστιάζουν στην αποκωδικοποίηση μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων.

Τέλος, η Αυτοματοποιημένη-αλφαβητική φάση αναφέρεται στους αναγνώστες οι οποίοι έχουν αναπτύξει αυτοματισμούς και διαβάζουν ταχύτατα τόσο γνωστές, όσο και άγνωστες λέξεις. Στη φάση αυτή οι αναγνώστες έχουν πλέον στην διάθεσή τους μία ποικιλία στρατηγικών προκειμένου να αναγνωρίσουν λέξεις άγνωστες, ασυνήθιστες, ακόμα και ιδιωτισμούς.

Ένα διαφορετικό μοντέλο ανάπτυξης της ανάγνωσης προτάθηκε από τον Goswami, το οποίο δεν είχε τους περιορισμούς των προηγούμενων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ανάγνωση δεν ακολουθεί τα προαναφερθέντα αναπτυξιακά στάδια. Αντίθετα, θεωρείται πως η μάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται στην σταδιακή ανάπτυξη μονάδων ορθογραφικής ανάγνωσης για λέξεις οι οποίες έχουν φωνολογική βάση, η οποία βρίσκεται στο επίπεδο των αρχικών και των τελικών τμημάτων των συλλαβών. Η συγκεκριμένη υπόθεση στηρίζεται στην άποψη πως τα παιδιά έχουν αποκτήσει φωνολογική γνώση πριν μάθουν να διαβάζουν και αυτή η γνώση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ορθογραφία (Goswami, 1993).

Ως συμπέρασμα των παραπάνω ερευνών, και χωρίς να μπορούμε να αναφέρουμε όλες τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί γύρω από το κομμάτι της ανάπτυξης της ανάγνωσης, θέλουμε να επισημάνουμε πως υπάρχει μία γενική συμφωνία, αυτή των τεσσάρων σταδίων <https://www.readinga-z.com/learninga-z-levels/stages-of-development/>. Αυτή αναφέρεται στο στάδιο των αναδυόμενων αναγνωστών, το στάδιο των πρώιμων αναγνωστών, το στάδιο των μεταβατικών αναγνωστών και τέλος το στάδιο των αποτελεσματικών αναγνωστών. Ωστόσο, τα μοντέλα που παρουσιάστηκαν έχουν πραγματοποιηθεί ύστερα από μελέτες στην αγγλική γλώσσα, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα εξελικτικά στάδια όπως παρουσιάστηκαν για την αγγλική γλώσσα, ίσως διαφέρουν για την ελληνική (PORPODAS, 2001).

### 1.3 ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η ανάγνωση είναι μία δεξιότητα, η οποία ακολουθεί την ολοκλήρωση της ανάπτυξης της ακοής και της όρασης και ανήκει μαζί με αυτές στις προσληπτικές δεξιότητες του ατόμου. Μολονότι υπάρχει μία ποικιλία διαφόρων προσεγγίσεων, απόψεων και θεωριών σε σχέση με τα αναπτυξιακά στάδια τα οποία διατρέχει η ανάγνωση, φαίνεται πως υπάρχει μία γενική συμφωνία ως προς τα συστατικά από τα οποία αποτελείται (Τζιβνίκου, 2015). Τα συστατικά αυτά θεωρούνται αναγκαία προκειμένου ένα άτομο να χαρακτηριστεί ως αυτόνομος αναγνώστης. Σύμφωνα με το National Reading Panel (2000), αυτά είναι τα παρακάτω ( National Reading Panel, 2000):

- Φωνημική επίγνωση (phonemic awareness)
- Φωνολογική ενημερότητα (Decoding and spelling)
- Ευχέρεια (fluency)
- Λεξιλόγιο (vocabulary)
- Κατανόηση (comprehension)

#### 1.3.1 ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ (PHONEMIC AWARENESS)

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για τη Φωνημική επίγνωση. Οι βασικότεροι, όμως, από αυτούς και οι πιο διαδεδομένοι είναι:

- I. Η Φωνημική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα, μέσω της οποίας πραγματοποιείται μία συνειδητή κατάτμηση των λέξεων στο επίπεδο των φωνημάτων κατά τον προφορικό λόγο ( Pennington, Van Orden, Smith, Green, & Haith, 1990).
- II. Η Φωνημική επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να χειρίζεται τα φωνήματα κατά τον προφορικό λόγο (Ehri, Nunes, Willows, & Schuster, 2001)
- III. Η Φωνημική επίγνωση είναι η συνείδηση των φωνολογικών κομματιών που απαρτίζουν τον προφορικό λόγο – των κομματιών εκείνων που αντιπροσωπεύονται από μια αλφαβητική ορθογραφία (Blachman, 2000)

Σύμφωνα με τον Πόρποδα, η Φωνημική επίγνωση είναι μία δύσκολη ικανότητα στην απόκτησή της, τόσο από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, όσο και από τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Η ίδια ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου, αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα



στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002). Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, η Φωνημική επίγνωση είναι η διαχείριση και ανάμειξη των φωνημάτων με σκοπό τη δημιουργία λέξεων, καθώς και η κατάτμηση των λέξεων στα φωνήματα που τις αποτελούν. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, είναι ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζεται, τόσο στην εκμάθηση της ανάγνωσης, όσο και της γραφής.

Φωνήματα είναι οι πιο μικρές μονάδες μίας λέξης, οι οποίες έχουν διακριτική αξία. Τα φωνήματα είναι τμηματικές και ασυνεχείς μονάδες, περιορισμένου αριθμού σε κάθε γλώσσα. Δεν είναι αυτόνομα, αλλά εν αντιθέσει, θέτοντάς τα σε μια σειρά απαρτίζουν τη φωνή μιας λέξης και επομένως επηρεάζονται από τα φωνήματα που προηγούνται και ακολουθούν. Η ταξινόμησή τους βασίζεται στις ακουστικές και αρθρωτικές τους ιδιότητες καθώς και στη διαδικασία παραγωγής τους. Στα πρώτα χρόνια του παιδιού, όταν ακόμη εκείνο δεν ξέρει να διαβάσει λέξεις, αλλά καταβάλει μία προσπάθεια, τότε δημιουργεί το φώνημα για κάθε γράμμα της παρουσιαζόμενης λέξης και στη συνέχεια αναμειγνύοντας τα φωνήματα αυτά δημιουργεί το σύνολο των φωνημάτων που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη αυτή λέξη (Τζιβινίκου, 2015)

Συμπερασματικά, η φωνημική επίγνωση, μας παρέχει τη δυνατότητα να προβλέψουμε την ικανότητα ανάγνωσης του παιδιού, κατά τους δύο πρώτους χρόνους της εκπαίδευσής του (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002). Αποτελεί ίσως, μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες, αφού η έλλειψη της ή κάποια αδυναμία σε αυτή συσχετίζεται με μείωση της αντιληπτικότητας των φθόγγων και άρα των λεπτών διαφορών ή ακόμη και ομοιοτήτων των λέξεων (Τζιβινίκου, 2015) (Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, χ.χ.)

### **1.3.2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ (DECODING AND SPELLING)**

Ο όρος Φωνολογική ενημερότητα ξεκίνησε να εμφανίζεται στην ερευνητική βιβλιογραφία στα τέλη του 1970 και τις αρχές του 1980. Πλέον, είναι η πιο διερευνημένη περιοχή της ανάγνωσης και των αναγνωστικών δυσκολιών. Καλείται, ως η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη λέξη ως μονάδα του λόγου, να χειρίζονται κατά βούληση τα φωνολογικά της δομικά στοιχεία και να μπορούν τα στοιχεία αυτά να τα αναλύουν και να τα συνθέτουν (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002), ανεξάρτητα από το νόημα που εμπεριέχουν και την ορθογραφική τους δομή (Nicholson, 1997) (Gombert, 1992). Συνεπώς, η φωνολογική επίγνωση, θεωρείται η δυνατότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τις φωνολογικές μονάδες των λέξεων, όπως είναι οι καταλήξεις, οι συλλαβές και τα φωνήματα.

Πρόκειται για μία μεταγλωσσική δεξιότητα, με την οποία έχουν ασχοληθεί αρκετοί ερευνητές και για την οποία έχουν διεξαχθεί εξαντλητικές έρευνες, για την ανάπτυξή της, την σχέση που έχει με την μάθηση της ανάγνωσης και τους τρόπους ενίσχυσής της μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία . Η δεξιότητα αυτή είναι απαραίτητη για την ακριβή αναγνώριση των λέξεων, οι οποίες με την σειρά τους είναι σημαντικές για την ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου, τον συλλαβισμό και γενικώς την γραπτή έκφραση.

Θα μπορούσε να σημειωθεί, πως η φωνολογική επίγνωση ακολουθεί μία αναπτυξιακή πορεία, μέσα από την οποία, δηλαδή, τα παιδιά με συνεχή και σταθερό ρυθμό γίνονται βαθμιαία περισσότερο ευαίσθητα σε μικρότερες ενότητες φωνημάτων, στην προσχολική ηλικία και στα πρώτα σχολικά χρόνια. Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μία απαραίτητη δεξιότητα για την ανάπτυξη τόσο της αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης, όσο και της γραφής. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να έχουν επίγνωση της θέσης των φωνημάτων μέσα στις λέξεις είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Byrne & Fielding-Barnsley, 1995). Ιδιαίτερα τα παιδιά που πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις στην αναγνώριση και απαλοιφή του αρχικού ή τελικού φωνήματος, πετυχαίνουν αργότερα ευχέρεια στον γραπτό λόγο, τόσο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όσο και στις μεγαλύτερες τάξεις.

Μπορούμε να διακρίνουμε πέντε επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης ( Adams, 1990):

- ικανότητα για σύνθεση και ανάλυση συλλαβών,
- ικανότητα σύγκρισης και αντιπαραβολής των λέξεων για την κατηγοριοποίηση λέξεων που
- ακούγονται ή όχι «το ίδιο»,
- σύνθεση φωνημάτων σε λέξεις,
- απομόνωση και ανάλυση φωνημάτων,
- ικανότητα επεξεργασίας των φωνημάτων με την αφαίρεση και πρόσθεση φωνημάτων και τη
- δημιουργία νέων λέξεων.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι ικανότητες της φωνολογικής επίγνωσης ποικίλουν και διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με το είδος της δραστηριότητας, συμπεριλαμβάνοντας την ανάμειξη ήχων, των διαχωρισμό λέξεων στα επιμέρους φωνήματα τους, τον ανασυνδυασμό ήχων μιας λέξης και τον εντοπισμό ομοιότητας ή διαφοράς ανάμεσα σε επιλεγμένους ήχους των δύο λέξεων. Για αρκετά παιδιά είναι μία αυτόματη

διαδικασία, ενώ για άλλα δεν θεωρείται ούτε φυσική, αλλά ούτε και εύκολη. Η πορεία κατάκτησής της διαφέρει από παιδί σε παιδί, εξαιτίας μια πληθώρας παραγόντων.

### 1.3.3 ΕΥΧΕΡΕΙΑ (FLUENCY)

Κατά καιρούς, έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την αναγνωστική ευχέρεια, χωρίς όμως να υπάρχει ένας κοινός ορισμός. Ωστόσο, ένας από όσους έχουν διατυπωθεί είναι ο εξής: Η Αναγνωστική ευχέρεια, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει φωναχτά με ακρίβεια, ταχύτητα, αλλά και κατάλληλη προσωδία και έκφραση . Θα μπορούσαμε να πούμε πως όσοι μαθητές έχουν ευχέρεια στην ανάγνωση, έχουν και την ικανότητα να διαβάζουν με εκφραστικότητα, αβίαστα, με φυσικό τρόπο, με γρήγορο ρυθμό, μπορούν να χωρίζουν το κείμενο σε μικρά κατανοητά μέρη, να αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, κάνοντας ελάχιστα λάθη, ομαδοποιούν τις λέξεις και τηρούν τα σημεία στίξης ( Deeney, 2010) (Willis, 2008).

Η αναγνωστική ευχέρεια αποτελεί τη μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο και συνδέεται άμεσα με μία ακόμα σημαντική δεξιότητα, την αναγνωστική κατανόηση. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η συστηματική, άμεση και σαφής διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας, καθώς και η αναζήτηση κατάλληλων τρόπων και μέσων διδασκαλίας για τη βελτίωσή της. Η Αναγνωστική ευχέρεια, επιπλέον, θεωρείται γέφυρα που συνδέει την αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση ( Rasinski, Blachowicz, & Lems, 2012)

Η ευχέρεια έχει τρεις διαστάσεις που τη συνδέουν με την αναγνωστική κατανόηση: η πρώτη διάσταση είναι η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση της λέξης, αφού ο αναγνώστης δεν πρέπει να κάνει λάθη στην ανάγνωση των λέξεων του κειμένου. Η δεύτερη είναι η αυτόματη επεξεργασία, ώστε να μην ξοδεύει πολλούς γνωστικούς πόρους στην ανάγνωση και η τρίτη είναι η προσωδία στην ανάγνωση, δηλαδή η ανάγνωση με εκφραστικότητα. Ωστόσο, αν και η σημασία της ευχέρειας είναι πολύ μεγάλη, συχνά στην τάξη δεν δίνεται μεγάλο βάρος στη διδασκαλία της (Τζιβινίκου, 2015).

Η αξιολόγηση της Αναγνωστικής ευχέρειας τόσο στην Ευρώπη, όσο και στις Η.Π.Α γίνεται με συστηματικό τρόπο με τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων (ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΣ & ΣΚΑΛΟΥΜΠΑΚΑΣ, 2008). Ωστόσο, στην Ελλάδα διαφέρει η αξιολόγηση, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τέτοια εργαλεία αξιολόγησης,

τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να σχηματίσουν μια σαφή επιστημονική εκτίμηση για την αναγνωστική επίδοση των μαθητών τους (Σαρρής και συν., 2018). Παράμετροι με τις οποίες αξιολογείται η αναγνωστική ευχέρεια είναι ο χρόνος και η ακρίβεια ανάγνωσης. Ο χρόνος υπολογίζεται βάσει του συνολικού χρόνου που χρειάζεται για να αναγνωστούν γράμματα, συλλαβές ή λέξεις. Η ακρίβεια υπολογίζεται βάσει του αριθμού και της φύσης των λαθών ανάγνωσης (Πόρποδας, 2003).

### 1.3.4 ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ (VOCABULARY)

Ο όρος Λεξιλόγιο, αναφέρεται στο σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας, το σύνολο μιας κοινωνικής ομάδας και γενικά το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί ένας άνθρωπος (Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, χ.χ.). Το λεξιλόγιο χωρίζεται σε δεκτικό και εκφραστικό/παραγωγικό. Το δεκτικό λεξιλόγιο αφορά το σύνολο των λέξεων που κατανοεί το άτομο όταν αυτές χρησιμοποιούνται προφορικά ή γραπτά από άλλους. Από την άλλη, το εκφραστικό λεξιλόγιο, σχετίζεται με το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί κάποιος για να εκφραστεί στην προφορική ή την γραπτή του επικοινωνία (Οικονομίδης, 2003).

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου απαιτεί δύο βασικές συνθήκες: α) Την επανάληψη, δηλαδή το πόσο συχνά εμφανίζεται μία λέξη και β) την ποιοτική εμφάνιση μιας λέξης (Nation, 2017). Ακόμα, θα μπορούσαμε να πούμε πως υπάρχουν αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν σημαντικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου ενός παιδιού. Τόσο το περιβάλλον, όσο και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατέχουν εξέχουσα σημασία για την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Έτσι, αρχικά το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και μεγαλώνει, κατά κύριο λόγο ένα παιδί, οι συνθήκες που επικρατούν μέσα σε αυτό, καθώς και το πολιτισμικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων και έπειτα το σχολικό περιβάλλον, αλλά και οι παρέες των παιδιών διαδραματίζουν συντελεστικό ρόλο στην ανάπτυξη πέραν των άλλων ικανοτήτων και του λεξιλογίου. Άλλοι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών και οι οποίοι είναι εξίσου σημαντικοί, είναι το φύλο και η ηλικία του παιδιού, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, η επίδραση του περιβάλλοντος, το μέγεθος και ο τύπος της οικογένειας, η εθνικότητα, η σειρά γέννησης και ο αριθμός των γλωσσών που χρησιμοποιούνται στο σπίτι (Wagner, Muse, & Tannenbaum, 2007).

Εν κατακλείδι, η ανάπτυξη του λεξιλογίου επιτελείται όλο και με πιο γρήγορους ρυθμούς και η συνεισφορά του λεξιλογίου στην γλωσσική επικοινωνία είναι θεμελιώδης. Το λεξιλόγιο αναπτύσσεται συνήθως ανάλογα με την ηλικία, ενώ μεγάλη σημασία δίνεται στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, τα οποία αποτελούν κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξη της γλώσσας. Χρησιμεύει ως χρήσιμο και βασικό εργαλείο για την επικοινωνία και την απόκτηση γνώσεων.

### **1.3.5 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (COMPREHENSION)**

Η Αναγνωστική Κατανόηση είναι μία περίπλοκη, εύκαμπτη και συνεχώς εξελισσόμενη και εποικοδομητική γνωστική δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται μία διαδικασία εξαγωγής νοήματος από ένα κείμενο. Από τους Pressley & Block (2002) ορίζεται ως μια διαδικασία που εμπλέκει την δυνατότητα αποκωδικοποίησης, τη σημασιολογική κατοχή των επιμέρους λέξεων, την οικειότητα με το θέμα γύρω από το οποίο εκτυλίσσεται το κείμενο, καθώς επίσης και των κατάλληλων στρατηγικών για την πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου (A focus on Reading Comprehension Strategy Instruction, 2007). Ο απώτερος στόχος της αναγνωστικής κατανόησης είναι η απόκτηση μιας συνολικής κατανόησης αυτού που περιγράφεται στο κείμενο, παρά η εξαγωγή νοήματος από μεμονωμένες λέξεις ή προτάσεις. Κατά την κατανόηση ενός κειμένου τα παιδιά αναπτύσσουν νοητικά μοντέλα και ακόμα παραστάσεις της σημασίας των ιδεών ενός κειμένου. Υπάρχουν δυο κατηγορίες νοητικών μοντέλων: ένα μοντέλο βασισμένο στο κείμενο, το οποίο είναι μια νοητική αναπαράσταση της προφοράς του κειμένου και ένα μοντέλο κατάστασης, το οποίο αποτελείται από το τι (Woolley, 2011)

Τα άτομα που κατανοούν την ανάγνωση, δεν θεωρούνται απλώς παθητικοί παραλήπτες πληροφοριών, αλλά ενεργοί κατασκευαστές της έννοιας. Οι ειδικευμένοι γνώστες/κατανοητές, χρησιμοποιούν ένα ευρύ ρεπερτόριο γλωσσικών δεξιοτήτων από το κείμενο προκειμένου να κατανοήσουν και να αντλήσουν την σημασία του κειμένου. Για να είναι κανείς αποτελεσματικός αναγνώστης, πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης, χρησιμοποιώντας τη μεταγνωστική του δεξιότητα παρακολούθησης και ρύθμισης των δικών του διαδικασιών δημιουργίας νόμων.

Τέλος, οι Trabasso and Bouchard κατέληξαν στο συμπέρασμα πως πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης είναι διάφορες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την διεκπεραίωση αυτής. Πιο συγκεκριμένα, τόνισαν πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση ενός κειμένου, είναι συγκεκριμένες κατακτημένες διαδικασίες που

προάγουν την επαρκή, αυτορρυθμιζόμενη και στοχευμένη ανάγνωση ( Gibson , 2009) . Οι στρατηγικές αυτές, έχουν αποδειχθεί ότι χρησιμοποιούνται ευρέως και είναι αποτελεσματικές. Η έκθεση της National Reading Panel , National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) του 2000, αναθεώρησε δύο δεκαετίες διδασκαλίας των στρατηγικών ανάγνωσης και από αυτό εντοπίστηκαν οκτώ μεμονωμένες στρατηγικές ( National Reading Panel, 2000). Αυτές οι οκτώ στρατηγικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές είναι οι εξής:

- Παρακολούθηση κατανόησης (οι αναγνώστες μαθαίνουν να γνωρίζουν την κατανόησή τους κατά την ανάγνωση)
- Συνεργατική μάθηση (οι αναγνώστες συνεργάζονται για να μάθουν στρατηγικές ανάγνωσης)
- Χρήση γραφικών και σημασιολογικών διοργανωτών (οι αναγνώστες αντιπροσωπεύουν γραφικά τις ιδέες στο κείμενο)
- Δομή ιστορίας (οι αναγνώστες εξετάζουν διάφορες πτυχές της πλοκής)
- Απάντηση ερωτήσεων (οι αναγνώστες απαντούν σε ερωτήσεις που θέτει ο δάσκαλος και δίνονται σχόλια σχετικά με την ορθότητα)
- Δημιουργία ερωτήσεων (οι αναγνώστες κάνουν ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο)
- Σύνοψη (οι αναγνώστες προσπαθούν να εντοπίσουν τις πιο σημαντικές ιδέες από το κείμενο)
- Διδασκαλία πολλαπλής στρατηγικής (οι αναγνώστες χρησιμοποιούν πολλές από αυτές τις διαδικασίες στην αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο) ( MCKEE, 2012)

Ωστόσο, απαιτείται περισσότερη έρευνα σχετικά με αυτό το θέμα. Καθώς, είμαστε σε θέση να μάθουμε περισσότερα για το πώς τα άτομα επεξεργάζονται πληροφορίες, θα είμαστε και σε θέση να εξαγάγουμε περισσότερα συμπεράσματα σχετικά με τις στρατηγικές ανάγνωσης.

Εντούτοις, μέσα σε αυτή την διαδικασία ενδέχεται να παρουσιαστούν κάποιες δυσλειτουργίες όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο ανταπεξέρχονται τα άτομα στις σύνθετες απαιτήσεις αυτής της ικανότητας. Ως αποτέλεσμα, ανέρχονται κάποιες δυσκολίες, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τον τομέα της μάθησης. Παρεμβαίνοντας όμως, στο κομμάτι της μάθησης, προκαλούν μείωση της αποδοτικότητας των ατόμων σε σημαντικά κομμάτια της διαδικασίας της μάθησης. Κατά αυτόν τον τρόπο, προκύπτουν μαθησιακές δυσκολίες, που έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη συνολική εικόνα του ατόμου που

τις φέρει. Παρακάτω, αναλύεται ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών και καθώς και τα είδη τους, για την καλύτερη κατανόησή τους.

## **1.4 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

### **1.4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ**

Στις μέρες μας ένας από τους πιο διαδεδομένους όρους αποτελεί αυτός των «μαθησιακών δυσκολιών» σε όλες τις εκφάνσεις και με όποιες μορφές έχει να προσδώσει ο καθένας καθημερινά και στο πέρασμα όλων αυτών των ετών . Δεν είναι λίγες οι φορές που ακόμη και σήμερα όταν αναφερόμαστε στη σχολική αποτυχία ενός παιδιού το συγχέουμε με τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς δεν έχει κατακτηθεί σε εννοιολογικό επίπεδο ούτε από τους εκπαιδευτικούς και επομένως ούτε και από γονείς (Παντελιάδου , 2000)

Υπάρχει μια δυσκολία για τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών η οποία έγκειται στην πολυπλοκότητα και στην πολυεπιστημονική προσέγγιση του προβλήματος, λόγω της πολυδιάστατης μορφής που παίρνει .Παρόλα αυτά από τους πιο ολοκληρωμένους ορισμούς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αυτός από την National Joint Committee on Learning Disabilities στις Η.Π.Α το 1987. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, στην ανάγνωση, στη γραφή, στη λογική σκέψη και στις μαθηματικές ικανότητες. Οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενής στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και διαρκούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης τα οποία όμως από μόνα τους δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Παντελιάδου, Τα Εκπαιδευτικά, 1995).

Στην Ελλάδα, για πρώτη φορά, για λόγους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την εγκύκλιο Γ6/399/1-10-1984 του Υπουργείου Παιδείας υιοθετήθηκε από το ΥΠΕΠΘ ο όρος «ιδιαιτερες μαθησιακές δυσκολίες», ο οποίος δε διαφοροποιείται από τον

όρο «μαθησιακές δυσκολίες» και αποδίδει τον αγγλικό «specific Learning disabilities/difficulties. Αναμενόμενο , όντας πολλές διαφορετικές οι έννοιες που προσδίδουν στον όρο οι ερευνητές , να προσδιορίζουν και διαφορετικά το ποσοστό του πληθυσμού που αντιμετωπίζει προβλήματα.

Ο Κυπριωτάκης Α. (1989) τονίζει πως στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές ανέρχεται ολοένα και σε πιο υψηλό βαθμό . Περίπου 10 μαθητές ανάμεσα στους 30 μιας τάξης παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές.



#### 1.4.2 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιούνται σε τυπικές , οι κοινώς αποδεκτές και στις άτυπες οι οποίες ακόμη δεν έχουν καθιερωθεί.

Τυπικές :

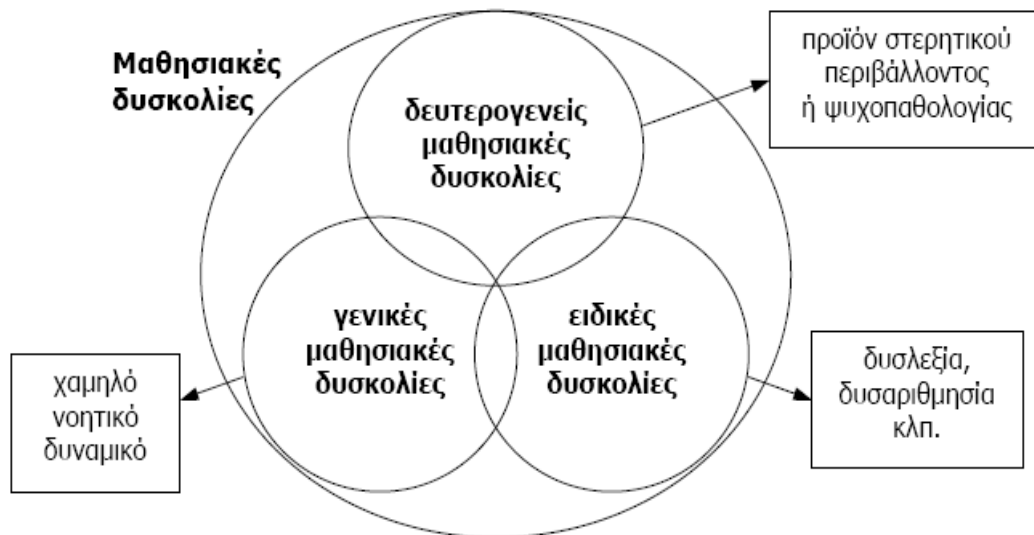
- A. Δυσλεξία (διαταραχή ανάγνωσης και γραφής)
- B. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα ( ΔΕΠ-Υ)
- C. Γλωσσικές διαταραχές ή ειδικές γλωσσικές διαταραχές (ΕΓΔ)
- D. Οριακή νοημοσύνη

Άτυπες :

- A. Ρυθμός



- B. Δυσκολία στην αυθόρμητη γλώσσα
- C. Δυσκολία στη γλώσσα και απαίτηση
- D. οργάνωση
- E. Ψυχοσυναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα



Όπως φαίνεται και από την κατηγοριοποίηση κυρίαρχη είναι η θέση της δυσλεξίας, ως μια ειδική διαταραχή στο επίπεδο της παραγωγής και εκφοράς του γραπτού λόγου (Καραπέτσας & Ζυγούρης, 20011).

Η διευρυμένη έρευνα και αναζήτηση πάνω σ αυτόν τον όρο έχει οδηγήσει στην επικράτηση μιας σύγχυσης ως προς την ταύτιση των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξία, μια έννοια πολυφορεμένη και τα τελευταία χρόνια υπερβολικά διερευνήσιμη. Έτσι πολλές φορές οι παραπάνω χαρακτηρισμοί χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημοι, χωρίς να συνυπολογίζονται πιθανές ποιοτικές διαφοροποιήσεις στο γνωστικό προφίλ των αναγνωστών για τους οποίους γίνεται η συγκεκριμένη αναφορά. Κάτω από αυτές τις συνθήκες σύγχυσης οι όποιες δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή μπορεί να οδηγήσουν στη αλόγιστη χρήση του όρου της δυσλεξίας ή και στο αντίθετο φαινόμενο, του να μην γίνονται αντιληπτές οι όποιες δυσκολίες εκδηλώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση και κατάρτιση πάνω σε αυτό το θέμα (Νικολόπουλος, 2007).

Πιο συγκριμένα η δυσλεξία αφορά τον γραπτό λόγο, συνήθως ταυτίζεται με τα σύμβολα (ανάγνωση, γραφή, μαθηματική αναγνώριση, ακοή και λόγος). Ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σύνολο αντιληπτικών δυσκολιών που οδηγούν σε προβλήματα

συμπεριφοράς, έχοντας ως βασικά συμπτώματα την χρήση ίδιων ιδεών στη ροή του λόγου του και την μεταπήδηση από το ένα θέμα στο άλλο. Η δυσλεξία αποτελεί μια ξεχωριστή μαθησιακή δυσκολία (Δρημαροπούλου, 2013).

Ουσιαστικά λοιπόν θα λέγαμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι όρος «ομπρέλα» που μπορεί να οδηγήσουν σε δυσλεξία, θα τις χαρακτηρίζαμε ως η πηγή της δυσλεξίας.

Σύμφωνα με τον Νικολόπουλο «Είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς, τόσο σε ερευνητικό όσο και κλινικό επίπεδο, για να αναφερθεί σε μια ομάδα από ετερογενείς διαταραχές, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση της προφορικής κατανόησης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές (όπως νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές κ.λπ.) ή με άλλες εξωτερικές επιρροές (όπως πολιτισμικές διαφορές, μη επαρκή ή κατάλληλο τρόπο εκπαίδευσης), ωστόσο δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιδράσεων». Ενώ η δυσ - λεξία, αντίθετα, είναι ένας πολύ πιο εξειδικευμένος κλινικός όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μία συγκεκριμένη υπό-ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών με πολύ συγκεκριμένα κλινικά χαρακτηριστικά (π.χ. υψηλός δείκτης νοημοσύνης και επιλεκτική δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων), τα οποία δεν συναντά κανείς σε όλες ανεξαιρέτως τις διαταραχές μάθησης (Νικολόπουλος, 2007).

### **1.4.3 ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

#### *Εγκεφαλικές-νευρικές δυσλειτουργίες.*

Όταν το αριστερό ημισφαίριο που πιστεύεται ότι είναι υπεύθυνο για τη διαδικασία παραγωγής του λόγου δεν είναι κυρίαρχο, έχουμε το δεξί ημισφαίριο που εμπλέκεται, οπότε μπορεί να εμφανιστεί δυσλεξία (στρεφοσυμβολία). Φαίνεται ότι το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου κυριαρχεί στην επεξεργασία και παραγωγή του λόγου, ενώ το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για τη χωρική αντίληψη. Μελέτες ανατομής εγκεφάλου έχουν διεξαχθεί σε άτομα με δυσλεξία μετά θάνατον, αλλά οι αριθμοί είναι πολύ μικροί για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Άλλες μελέτες έχουν αποδώσει αυτό το φαινόμενο σε καθυστερήσεις στην επεξεργασία οπτικών πληροφοριών και στις αντιληπτικές διεργασίες που οδηγούν σε μείωση της ταχύτητας και της ποιότητας της κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και οδηγούν σε σύγχυση στην ανάγνωση.

Άλλοι αποδίδουν αυτό το πρόβλημα στο φαινόμενο της κίνησης των ματιών, υποστηρίζοντας ότι οι δυσλεκτικοί έχουν διαφορετικές κινήσεις των ματιών κατά την ανάγνωση από τους μη δυσλεξικούς, εμποδίζοντας τη διαδικασία της ανάγνωσης. Αυτό το φαινόμενο αποδίδεται επίσης σε προβλήματα κίνησης.

Σε ερευνητικό επίπεδο εγγενών αιτιών, διερευνώνται και γενετικά ζητήματα. Μέχρι στιγμής, μελέτες σε μονοζυγωτικά και μη μονοζυγωτικά δίδυμα και σε οικογένειες με δυσλεξία έχουν δείξει ότι υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες στην κληρονομικότητα. (Γωνίδα, 2014-2015)

### Περιβαλλοντικοί παράγοντες

- Φυσικοί παράγοντες

Τα παιδιά που γεννήθηκαν από μητέρες που πίνουν πολύ ή καπνίζουν πάρα πολύ και έχουν μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα ποσοστά από το συνηθισμένο. Η έρευνα κατηγορεί τις μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με άλλες μελέτες, ο υποσιτισμός και η έλλειψη ορισμένων ιχνοστοιχείων και βιταμινών είναι επίσης αιτίες μαθησιακών δυσκολιών. Σε σχετικό άρθρο, τα μικρά παιδιά συμβουλεύονται να τρώνε λιπαρές τροφές για τη βελτίωση της μαθησιακής τους ικανότητας, ενώ το μουρουνέλαιο και το θυμαρίσιο θεωρούνται πολύ χρήσιμα πρόσθετα τροφίμων. (Στάθης, 1994)

- Κοινωνικοί παράγοντες

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι τα παιδιά λειτουργούν ως προσωπικότητες, μαθαίνοντας μέσα από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον τους. Ο κύριος παράγοντας επιρροής είναι η οικογένεια, η οποία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από δυσμενείς διαπροσωπικές συνθήκες και συνθήκες δραστηριότητας. Φυσικά, η λειτουργία της οικογένειας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες και οι βελτιώσεις στις συνθήκες διαβίωσης των γονέων συμβάλλουν στη δημιουργία καλύτερων συνθηκών για την ανάπτυξη των παιδιών. Η τάση των δασκάλων να κάνουν μερικές φορές αρνητικές υποθέσεις για τις ικανότητες των μαθητών (φαινόμενο αυτοεκπληρούμενων προφητειών) έχει επίσης κατηγορηθεί. (Ζάχος, 1996)



Για την καλύτερη κατανόηση της παρούσας εργασίας και του σκοπού της, παρακάτω αναλύονται οι δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί στην διαδικασία της ανάγνωσης, καθώς και τα είδη των δυσκολιών αυτών.

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

### 2.1 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ξεκινώντας, παρατηρούμε πως υφίσταται μία διαφοροποίηση όσον αφορά την διατύπωση της δυσκολίας στην ανάγνωση. Αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται σε διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από αρκετούς επιστήμονες και οι οποίες βασίζονται κατά κύριο λόγο στα διαγνωστικά εγχειρίδια DSM-IV και ICD-10. Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε πως στέκεται εμπόδιο στην άντληση πληροφοριών, κυρίως για ένα άτομο το οποίο θα θελήσει να εμπλακεί στο θέμα των Δυσκολιών Ανάγνωσης. Ένα ακόμα εμπόδιο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως είναι τα διαγνωστικά κριτήρια και οι διαφοροποιήσεις τους που αναφέρονται στα δύο παραπάνω διαγνωστικά εγχειρίδια.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το DSM-IV, η κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών γίνεται με τον εξής τρόπο:

1. Διαταραχή της Ανάγνωσης
2. Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης
3. Διαταραχή των Μαθηματικών
4. Μαθησιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς

(Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, όσον αφορά την διαταραχή της ανάγνωσης είναι τα εξής:

- Η επίδοση στην ανάγνωση
- Η διαταραχή στο παραπάνω κριτήριο στέκεται σημαντικό εμπόδιο σε ότι έχει να κάνει με την σχολική εξέλιξη ή τις δραστηριότητες που έχουν ως απαραίτητη προϋπόθεση την ικανότητα στην ανάγνωση.
- Αν υφίσταται κάποια απώλεια στον αισθητηριακό τομέα, οι δυσκολίες στην διαδικασία της ανάγνωσης παίρνουν μεγαλύτερη έκταση από αυτές που συνήθως υπάρχουν σε μία τέτοια διαταραχή.

(Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Όσον αφορά το ICD-10, η διάκριση των Μαθησιακών Δυσκολιών αναφέρεται ως Μαθησιακές Διαταραχές των σχολικών Ικανοτήτων. Υπάρχει πλήρης συσχέτιση της παραπάνω της παραπάνω κατηγορίας και της αντίστοιχης των Ειδικών Αναπτυξιακών Διαταραχών της ομιλίας και της Γλώσσας. Και στις δύο παραπάνω, εγείρονται παρόμοια

ερωτήματα σε ότι έχει να κάνει με τον ορισμό και την μέτρησή τους. Γίνεται λόγος για διαταραχές στις οποίες παρατηρείται μία διαφοροποίηση στην διαδικασία απόκτησης των ικανοτήτων, στα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια και ο λόγος πιθανότατα είναι οι επιπλοκές στην γνωστική διαδικασία, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους κατά κύριο λόγο σε κάποιο είδος οργανικής δυσλειτουργίας. Στο ICD-10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται με τον παρακάτω τρόπο:

1. Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης
2. Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού
3. Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων
4. Μεικτή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων
5. Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων
6. Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων, Μη Καθοριζόμενη

(Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)

Στο άρθρο του Donald Shankweiler et all, και όπως έχει ήδη γίνει γνωστό παραπάνω, αναφέρεται πως σε ένα αλφαβητικό σύστημα, η ανάγνωση αποτελείται από ένα σύνολο στρατηγικών προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αποκωδικοποίηση της μορφολογικής και φωνολογικής δομής των τυπωμένων λέξεων ( SHANKWEILER, LUNDQUIST, DREYER, & DICKINSON, 1996). Η Α΄ και Β΄ Δημοτικού, θεωρούνται δύο αρκετά σημαντικές τάξεις, κατά τις οποίες πραγματοποιείται το στάδιο της αποκωδικοποίησης, δηλαδή η αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα αντίστοιχα γραφήματα. Όταν ένα τυπικό παιδί, δηλαδή, χωρίς μαθησιακά προβλήματα, τελειώνει την Γ΄ δημοτικού, υπάρχει μία γενική συμφωνία πως έχει αποκτήσει τις δεξιότητες αυτές που είναι απαραίτητες προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Με άλλα λόγια, ένα παιδί σε αυτήν την ηλικία, πιστεύεται πως μπορεί να διαβάσει με ευχέρεια και να αντιλαμβάνεται τις διαφορές των λέξεων, οι οποίες αντιστοιχούν στην χρονολογική του ηλικία, ενώ ακόμα είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να ξεχωρίζει και κατανοεί, τα μορφο-συντακτικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται ο γραπτός λόγος. Υπάρχουν, όμως και τα παιδιά εκείνα τα οποία εμφανίζουν δυσκολίες στην διαδικασία της ανάγνωσης (Τζιβνίκου, 2015).

Κατά καιρούς, έχει διεξαχθεί μία ποικιλία ερευνών από αρκετούς επιστήμονες με σκοπό να αποκτηθούν οι κατάλληλες και απαραίτητες γνώσεις για το θέμα που σχετίζεται με τις δυσκολίες ανάγνωσης και να απαντηθούν αρκετές απορίες. Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών, τα οποία μέχρι και σήμερα είναι ευρέως αποδεκτά επισημαίνουν πως η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μία σύνθετη γνωστική δραστηριότητα, η οποία

αποτελείται από αρκετές επεξεργασίες και πολλά συστήματα, ενώ περιέχει και αρκετά συστατικά. Δεν αποτελεί, λοιπόν, καμία έκπληξη πως οι ομάδες των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση χαρακτηρίζονται από ετερογένεια, ενώ η αδυναμία σε οποιοδήποτε συστατικό το οποίο περιέχει η ανάγνωση, θα μπορούσε να δημιουργήσει διαφορετικούς τύπους αναγνωστικών δυσκολιών, και ως εκ τούτου διαφορετικές προκλήσεις για την αποκατάσταση (Gustafson, Fälth, Svensson, Tjus, & Heimann, 2011).

Σύμφωνα με τους Hoover & Gough, η φωνολογική αποκωδικοποίηση, η ακουστική κατανόηση και η αλληλεπίδρασή τους, επηρεάζουν τα παιδιά της Α' Δημοτικού στο 73% και της Β' Δημοτικού στο 75%. Έτσι, υπάρχει η πεποίθηση πως και άλλα συστατικά επηρεάζουν την αναγνωστική διαδικασία, όπως για παράδειγμα η ορθογραφική ικανότητα και η αναγνωστική ταχύτητα (HOOVER & GOUGH, 1990). Ωστόσο, τα δύο συστατικά της ανάγνωσης που είναι αρκετά σημαντικά για την ακέραια διεξαγωγή της, είναι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση αποτελούν δύο ανεξάρτητα συστατικά της ανάγνωσης, ενώ η πραγματοποίησή τους, τις περισσότερες φορές, ολοκληρώνεται επιτυχώς, χωρίς ιδιαίτερες επιπλοκές, με τη συστηματική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο (Νικολόπουλος, 2008). Υπάρχουν, όμως, και οι φορές αυτές που η κανονική λειτουργία της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, μπορεί να δυσλειτουργήσει και να προκαλέσει αναγνωστικές δυσκολίες. Υπάρχουν διάφορες απόψεις για την κατηγοριοποίηση των δυσκολιών ανάγνωσης και την ονομασία τους σε κάθε έρευνα. Έτσι, αναφέρονται παρακάτω δύο εκ των οποίων για ευνόητους λόγους:

Σύμφωνα με ένα άρθρο του Stefan Gustafson et al., αναφέρεται πως τα άτομα με δυσκολίες στην ανάγνωση, χωρίζονται σε τρεις ομάδες:

- Τα άτομα που έχουν δυσκολίες μόνο στην αποκωδικοποίηση.
- Τα άτομα που έχουν δυσκολίες μόνο στην κατανόηση.
- Τα άτομα που έχουν δυσκολίες τόσο στην αποκωδικοποίηση, όσο και στην κατανόηση.

(Gustafson, Fälth, Svensson, Tjus, & Heimann, 2011)

Από την άλλη, σύμφωνα με το Simple View of Reading, αναγνωρίζονται δύο ομάδες ατόμων οι οποίοι υστερούν στην ανάγνωση και κατ' επέκταση θεωρούνται φτωχοί αναγνώστες (Gough & Tunmer, Decoding, Reading, and Reading Disability, 1986):

- Τα άτομα που ανήκουν στην γενική αναγνωστική δυσκολία. Στην κατηγορία αυτή τα άτομα έχουν δυσκολίες τόσο στην διαδικασία της αποκωδικοποίησης, όσο και

στην διαδικασία της κατανόησης, θεωρείται ότι προέρχονται από τη γενική μαθησιακή δυσκολία (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002).

- Τα άτομα που ανήκουν στην ειδική αναγνωστική δυσκολία. Τύπος δυσλεξίας. Όταν τα άτομα δυσκολεύονται μόνο στην διαδικασία της αποκωδικοποίησης αλλά η κατανόηση του προφορικού λόγου λειτουργεί φυσιολογικά (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002). Τύπος υπερλεξίας (hyperlexia). Όταν τα άτομα δυσκολεύονται μόνο στην διαδικασία της κατανόησης του προφορικού λόγου αλλά η αποκωδικοποίηση λειτουργεί φυσιολογικά (HEALY, 1982).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες και τα προβλήματα που υπάρχουν σε αυτές, διαφέρουν και ως προς τη φύση τους αλλά και ως προς το βαθμό που εμφανίζονται στις διάφορες γλώσσες. Για παράδειγμα, οι Έλληνες, άσχετα με το είδος και τη βαρύτητα της δυσκολίας την οποία αντιμετωπίζουν, είναι σε θέση να μάθουν να διαβάζουν την ελληνική γλώσσα, πιο εύκολα απ' ό,τι είναι σε θέση, για παράδειγμα, να διαβάζουν οι Άγγλοι την αγγλική γλώσσα. Το γεγονός αυτό, κυρίως, οφείλεται στη φύση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος, το οποίο αποτελείται σχεδόν από μια πλήρη αντιστοιχία, μία προς μία αντιστοιχία, μεταξύ της γραφημικής και της φωνημικής αναπαράστασης των λέξεων. (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002). Οι δυσκολίες που υπάρχουν στην ανάγνωση διαφοροποιούνται τόσο από χώρα σε χώρα καθώς και από το ένα ορθογραφικό σύστημα στο άλλο. Για τον λόγο αυτό, απαγορεύεται και είναι επικίνδυνο να χρησιμοποιηθούν ευρήματα που σχετίζονται με μία κατηγορία ορθογραφικού συστήματος, σε μία διαφορετική κατηγορία ορθογραφικού συστήματος (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002).

Η συνέχεια του κεφαλαίου θα επικεντρωθεί στην παρουσίαση των επιμέρους κατηγοριών των αναγνωστικών δυσκολιών

## **2.2 ΕΙΔΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ (ΤΥΠΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ)**

### **2.2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Η συγκεκριμένη κατηγορία των αναγνωστικών δυσκολιών αναφέρεται στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες που έχουν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Συνήθως, επικρατεί πρόβλημα και σύγχυση με την ορολογία που χρησιμοποιείται καθημερινά για τα προβλήματα ανάγνωσης και ένα γενικό δίλημμα για το εάν οι δυσκολίες ανάγνωσης που παρατηρούνται σε κάποιον μαθητή, θα πρέπει να χαρακτηριστούν ως “δυσλεξία” ή



“μαθησιακές δυσκολίες”. Οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται εσφαλμένα τις περισσότερες φορές ως ταυτόσημοι, χωρίς να γίνεται κάποια διάκριση μεταξύ τους. Ένας από τους λόγους που οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται σαν ένας, θα μπορούσε να είναι η έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης σε αυτά τα ζητήματα ( Νικολόπουλος Δ. , 2008). Οι ορισμοί που περιγράφουν τις μαθησιακές δυσκολίες και την δυσλεξία, αποκαλύπτουν πως οι δύο αυτοί όροι δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως ταυτόσημοι.

Πιο συγκεκριμένα, όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε παραπάνω κεφάλαιο, οι μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούνται ως ένα γενικός όρος, ως ένας όρος «ομπρέλα». Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ομάδα από ετερογενείς διαταραχές και εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες σε διάφορους τομείς της γλώσσας, όπως για παράδειγμα στην εκμάθηση και χρήση της προφορικής κατανόησης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές είναι εγγενείς και θεωρείται από πολλούς επιστήμονες πως οφείλονται σε κάποια κεντρική δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανιστούν σε κάποιο άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (NJCLD, 1988).

Από την άλλη μεριά, η δυσλεξία καλείται ως μία ξεχωριστή μαθησιακή δυσκολία. Αποτελεί μία ειδική γλωσσική διαταραχή και θεωρείται πως η προέλευσή της είναι ιδιοσυγκρασιακή. Συνήθως, η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, οι οποίες θεωρείται πως οφείλονται σε μη επαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Οι δυσκολίες αυτές δεν είναι το αποτέλεσμα κάποιας γενικευμένης εξελικτικής διαταραχής ή κάποιου αισθητηριακού ελλείμματος. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με σημαντικές δυσκολίες σε διάφορους τομείς της γλώσσας, όπως για παράδειγμα δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής (Lyon G. , 1995). Η διαταραχή αυτή, δεν οφείλεται και ούτε και συνδέεται με κάποιο άλλο οργανικό ή νοητικό έλλειμμα, συναισθηματική διαταραχή, σοβαρή κοινωνικά και πολιτισμικά ελλείμματα, σοβαρά οικογενειακά προβλήματα ή ελλιπή παροχή μαθησιακών ευκαιριών (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, 2002) (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, ΔΥΣΛΕΞΙΑ Η ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ), 1997) (YULE, 1976).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, είναι η εξαιρετική δυσκολία των ατόμων με δυσλεξία στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανάγνωσης και της γραφής (Νικολόπουλος Δ. , 2008). Σημαντικό είναι να επισημανθεί πως η αναγνωστική δυσκολία της δυσλεξίας οφείλεται κυρίως στην δυσκολία της αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης και

όχι στην κατανόηση της. Δηλαδή, ο χαρακτηρισμός αυτός της δυσλεξίας χρησιμοποιείται για εκείνες τις περιπτώσεις στις οποίες η πρόσβαση στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων είναι ικανοποιητική αλλά η ικανότητα αποκωδικοποίησης του αναγνώστη είναι ιδιαίτερα φτωχή (Nation & Snowling, 1999). Μάλιστα, οι περισσότεροι ερευνητές πιστεύουν πως το πιο σημαντικό διακριτό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας φανερώνεται τόσο στις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην ορθογραφία όσο και στην αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης ( Snowling, 2001) (Anastasiou & Protopapas, 2014). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται αδυναμία στην διαδικασία της αποκωδικοποίησης, τόσο στη μάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων της αλφαβήτου, όσο και στη δυσκολία του προσανατολισμού αυτών ( SHOLL & EGETH, 1981). Δηλαδή, υπάρχει η πιθανότητα να δημιουργείται σύγχυση στην αναγνώριση κάποιων γραμμάτων, των οποίων η διεύθυνση και ο προσανατολισμός αποτελούν ιδιαίτερο χαρακτηριστικό για την αναγνώριση της ταυτότητας τους, όπως για παράδειγμα τα γράμματα «β» και «θ», το γράμμα «ε» με τον αριθμό «3» κ.α. (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002).

Η δυσκολία στην ανάγνωση που εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία προκύπτει με την έναρξη της διδασκαλίας των πρώτων συλλαβών και λέξεων. Στην ελληνική γλώσσα, η αναγνωστική δυσκολία των παιδιών με δυσλεξία δεν εκδηλώνεται ως μία αδυναμία που αφορά ολοκληρωτικά την ανάγνωση των συλλαβών και λέξεων. Αντιθέτως, χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας της λέξης που υπόκειται σε ανάγνωση, η οποία απαιτεί πολύ χρόνο για την διεκπεραίωσή της και η οποία συνοδεύεται και από πολλά αναγνωστικά λάθη. Για τον λόγο αυτόν, η αναγνωστική λειτουργία προκαλεί στον μαθητή με δυσλεξία μεγάλη νοητική εξάντληση και κόπωση, το παιδί αισθάνεται κουρασμένο και δεν επιθυμεί να συνεχίζει να διαβάζει (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002).

Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία η οποία αποτελείται από διαβαθμίσεις και μπορεί να είναι μικρού, μέσου ή μεγάλου βαθμού. Οι επιπτώσεις που θα έχει η δυσλεξία στη μάθηση και στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής ενός μαθητή, είναι άμεσα συνδεδεμένη με παράγοντες, όπως για παράδειγμα, ο βαθμός εκδήλωσης της δυσλεξίας, το επίπεδο της νοητικής ικανότητας του παιδιού, το βαθμό στήριξης και ενίσχυσης του παιδιού από την οικογένεια του και το σχολείο κ.τ.λ. Έτσι, το παιδί με δυσλεξία, ανάλογα με το βαθμό εμφάνισης του προβλήματος και με την θετική ή αρνητική επιρροή που έχουν οι άλλοι παράγοντες πάνω του, από την αρχή της φοίτησης του στο σχολείο και την έναρξη της μάθησης της διαδικασίας της ανάγνωσης και της γραφής, ξεκινάει να εμφανίζει ή όχι τη δυσκολία του στην αναγνωστική διαδικασία (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002).

Αν η γνωστική δυσκολία της ανάγνωσης και της γραφής δε γίνει άμεση αντιληπτή από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και εκτιμηθεί απλά ως τεμπελιά ή μειωμένη προσπάθεια του μαθητή, τότε είναι πολύ πιθανό να προκληθεί μία σειρά από άλλα δευτερογενή προβλήματα, όπως είναι το μειωμένο συναίσθημα εαυτού, η επιθετικότητα κ.ά. (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002). Η εκτίμηση της αδυναμίας του μαθητή ως τεμπελιά, οφείλεται στο γεγονός ότι οι διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής είναι επίκτητες, και συνεπώς δεν μπορούν να κατακτηθούν χωρίς την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, με αποτέλεσμα το προσωπικό ενδιαφέρον του ατόμου να αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα (Νικολόπουλος Δ. , 2008). Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, λοιπόν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η εγρήγορση του δασκάλου αλλά και η κατάλληλη αξιολόγηση της ανάγνωσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ενώ η σημασία της είναι καθοριστική για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Σίγουρα, η σωστή αντιμετώπιση προϋποθέτει μια κλινική αξιολόγηση του γνωστικού συστήματος του αναγνώστη από έμπειρους και εξειδικευμένους ειδικούς, προτού δοθεί κάποιος συγκεκριμένος κλινικός χαρακτηρισμός. Ακόμα, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και στον τρόπο με τον οποίο θα μεταφραστεί η πιθανή άρνηση ενός μαθητή να συμμετάσχει και να ανταποκριθεί στη μαθησιακή διαδικασία (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002).

### **2.2.2 ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Στις μέρες μας, μεταξύ των επιστημόνων υπάρχει η άποψη πως η δυσλεξία αποτελεί μία διαταραχή κληρονομικής φύσεως, η οποία περιλαμβάνει συγκεκριμένο βιολογικό και κληρονομικό υπόβαθρο ( Pennington, Annotation: The Genetics of Dyslexia, 1990). Πιο συγκεκριμένα, επιστημονικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς, κάνουν φανερό πως υπάρχουν συγκεκριμένες ανωμαλίες στα γονίδια 15 (BISGMRD, EIBER, MOLLER, NIEBUHR, & MOHR, 1987), 6 (Grigorenko, et al., 1997) και 1 (Grigorenko, et al., Linkage Studies Suggest a Possible Locus for Developmental Dyslexia on Chromosome 1p, 2001) στα άτομα που εμφανίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Η κληρονομικότητα που σχετίζεται με την δυσλεξία φανερώνεται, επίσης, και από το γεγονός πως η κληρονομικότητα της δυσλεξίας είναι μεγαλύτερη σε δύο μονοζυγωτικούς διδύμους (δηλαδή διδύμους που προέρχονται από το ίδιο ωάριο) σε σχέση με ετεροζυγωτικούς διδύμους (δηλαδή διδύμους που προέρχονται από διαφορετικό ωάριο) (Byrne, και συν., 2002). Ακόμα, η σημασία που κατέχει η κληρονομικότητα στη διαταραχή της δυσλεξίας φανερώνεται και από την διαφορετική κληρονομικότητα μεταξύ των φύλων. Δηλαδή, το ποσοστό εμφάνισης της

δυσλεξίας σε ένα αγόρι όταν ο πατέρας του εμφανίζει δυσλεξία ανέρχεται στα 40%, ενώ το ποσοστό εμφάνισης της δυσλεξίας σε ένα κορίτσι, ανεξάρτητα από το φύλο του γονέα, ανέρχεται στο 20% (Gilger, Pennington, & Defries, 1991).

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό αίτιο της δυσλεξίας, το οποίο είναι άξιο αναφοράς, αποτελεί πως τα συγκεκριμένα στοιχεία που μεταβιβάζονται κληρονομικά, μπορούν να προκαλέσουν διαφοροποιήσεις στην δομή του εγκεφάλου. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί αποτελεί πλέον αποδεκτό και αδιαμφισβήτητο στοιχείο πως η ύπαρξη εκτοπιών, δυσπλασιών, καθώς και η ανάπτυξη του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου σε μικρότερο βαθμό (Hier, LeMay, Rosenberger, & Perlo, 1978), διαφοροποιούν την αναμενόμενη δομή του εγκεφάλου του ανθρώπου και κατ' επέκταση επηρεάζουν την λειτουργικότητα του εγκεφάλου. Το γεγονός αυτό, έχει ως αποτέλεσμα να προκαλείται η δυσλεξία (Paulesu, et al., 1996) (Simos, et al., 2000). Έρευνες, δείχνουν πως οι αναγνώστες οι οποίοι εμφανίζουν εξαιρετικές αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ελάττωση της νευροφυσιολογικής ενεργοποίησης του εγκεφάλου, κυρίως στις περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, οι οποίες σχετίζονται με την γλωσσική επεξεργασία και τη φωνολογική αποκωδικοποίηση (Simos, et al., 2000).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως ακόμα και στις μέρες μας υπάρχει διαμάχη σχετικά με τα ακριβή αίτια της δυσλεξίας (Ramus, 2003). Ωστόσο, πλήθος επιστημόνων αποδέχεται πως η δυσλεξία είναι μία ειδική γλωσσική διαταραχή, μία φωνολογική διαταραχή, η οποία επηρεάζει σημαντικά την ικανότητα αποκωδικοποίησης του ατόμου (Rack, Snowling, & Olson, 1992). Η παραπάνω άποψη, βασίζεται και αποδεικνύεται τόσο στον επιστημονικό όσο και στον κλινικό τομέα, αφού κατά την αξιολόγηση της διαδικασίας της ανάγνωσης, τα άτομα με δυσλεξία τείνουν να βιώνουν δυσκολίες σε λειτουργίες που σχετίζονται με το φωνολογικό σύστημα. Εκτενέστερα, τα άτομα φαίνεται να διαφοροποιούν τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης (Brunk, 1992), να δυσκολεύονται να μάθουν καινούργιους φωνολογικούς κώδικες (Windfuhr, 1998), να τους συγκρατούν στη βραχυπρόθεσμη φωνολογική μνήμη (McDougall, Hulme, Ellis, & Monk, 1994) ή να τους ανακαλούν από τη μακροπρόθεσμη μνήμη όταν αυτό είναι απαραίτητο (Wolf, Bowers, & Biddle, 2000).

### 2.2.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η δυσλεξία στη ζωή του παιδιού όπως έχουμε πει υπάρχει από την στιγμή της γέννησης του λόγω κληρονομικών και γενετικών παραγόντων. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι γίνεται και αντιληπτό την ίδια στιγμή. Η διαταραχή αυτή ξεκινά να γίνεται αντιληπτή κατά την είσοδο του παιδιού στις σχολική πραγματικότητα, όταν δηλαδή θα έρθει αντιμέτωπο με τις πρώτες σχολικές αποτυχίες. Το παιδί βιώνει δυσκολίες στην ανάγνωση, ομιλία, γραφή, αριθμητική και άλλα μαθήματα. (Αθανασιάδη Έ. , 2001)

Κατά την πρώτη σχολική ηλικία (6-8ετών) παρατηρείται διάσπαση προσοχής και μια ήπια υπερκινητικότητα. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν μια βασική δυσκολία στο να μπορέσουν να πιάσουν το μολύβι και να σχηματίσουν τα γράμματα , δεν μπορούν να συνδυάσουν ή να ξεχωρίσουν οπτικό από ακουστικό ερέθισμα. Βασικές δυσκολίες στην αντίληψη και ανάγνωση γραμμάτων. Είναι ανορθόγραφοι και μπορεί να γράψουν την ίδια λέξη με πολλούς διαφορετικούς τρόπους σε μια πρόταση. Όσο αφορά την ανάγνωση είναι αργοί , κάνουν λάθη, κομπιάζουν, μπορεί να επαναλάβουν συλλαβές, λέξεις ή ακόμη και να διαβάζουν άλλες λέξεις από αυτές που βλέπουν. (Παυλίδης, 2000)

Κατά την περίοδο (8-12ετών) τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να προεκτείνονται και σε άλλα μαθήματα στα οποία τα παιδιά θα βιώσουν δυσκολίες. Καθώς θα βλέπουν ότι το πρόβλημα αυτό αυξάνετε τα παιδιά θα το μεγιστοποιούν ακόμη περισσότερο στο μυαλό τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην ανάπτυξη συναισθηματικών προβλημάτων και σχολικής αποτυχίας. (Αθανασιάδη Έ. , 2001, σ. 100)

Δημιουργούν μια λανθασμένη εικόνα για τον εαυτό τους λόγω του μεγάλου χάσματος μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, υποτιμούν τον εαυτό τους και βιώνουν αδυναμία όσο αφορά την ψυχική τους ισορροπία (Παυλίδης, 2000).

Τα γενικά αυτά χαρακτηριστικά γίνονται αντιληπτά κατά την τρίτη και τετάρτη τάξη του δημοτικού . Εκεί παρατηρείται αδυναμία και έλλειψη στην κατανόηση φωνολογικών εννοιών, εξαιτίας των οποίων θα συναντήσουν προβλήματα στην οικοδόμηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής . (Αθανασιάδη Έ. , 2001)

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχει μια αντίφαση , οι δυσλεκτικοί μαθητές όπως είδαμε αντιμετωπίζουν προβλήματα σε απλές καταστάσεις , όπως ανάγνωση ,συλλαβισμός ,γραφή κλπ. Μπορεί να μη θυμούνται οδηγίες , να μη μπορούν να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη σειρά αλλά από την άλλη επιτυγχάνουν σε τομείς όπως τα μαθηματικά , προβλήματα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή κλπ.

Επομένως συμπεραίνουμε ότι υπάρχει μια ιδιαιτερότητα στο τρόπο σκέψης τους. Έχουν δημιουργική και αυθεντική σκέψη, δεν επηρεάζονται από άλλους καθώς λειτουργούν και ενεργούν αυθόρμητα . Ακολουθούν δικές τους κατευθυντήριες γραμμές και συνήθως λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν όσο αφορά την απόδοση τους , έχουν μεγαλύτερη αποφασιστικότητα και εργάζονται πιο σκληρά σε σχέση με τα μη δυσλεκτικά παιδιά τα οποία συνήθως επαναπαύονται στις δυνατότητες τους. Προσπαθούν να απλοποιήσουν τα διάφορα ερεθίσματα που εκλαμβάνουν για να μπορέσουν να εμβαθύνουν και να κατακτήσουν την γνώση (Πόρποδας, 1993)

### ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Το παιδιά διαβάζουν αργά , κομπιάζουν , διαβάζουν συλλαβιστά με μονότονη φωνή , μπερδεύουν ή παραλείπουν ολόκληρες συλλαβές , λέξεις ή και ολόκληρη σειρά στο κείμενο. Αυτό έχει ως επακόλουθο να διαβάζουν λάθος ,αφού μπερδεύουν τα γράμματα και προχωρούν σε αντιστροφή , παράληψη ή προσθήκη άλλου γράμματος. Συνήθως διαβάζουν χωρίς να κατανοούν το περιεχόμενο αυτών που διαβάζουν , με αποτέλεσμα να εκνευρίζονται και να κουράζονται παρά τις προσπάθειες που καταβάλουν. Αυτό οφείλεται και στη μεγάλη θέληση που έχουν στην καλύτερη ανταπόκριση στην ανάγνωση και αυτό τους αποσπά από το κομμάτι της κατανόησης εκείνη την στιγμή.

(Πολυχρόνη , Χατζηχρήστου , & Μπίμου , 2006, σσ. 42-45)

Τα δυσλεκτικά παιδιά δεν καταλαβαίνουν την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας. Αντιμετωπίζουν μια δυσκολία στις πολυσύλλαβες και στις λέξεις που πρώτη φορά μπορεί να εντοπίζουν σε ένα κείμενο. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται πολύ χρόνο για να διαβάσουν και να καταλάβουν τα μαθήματα τους μόνο τους. Δεν ξέρουν που τονίζονται οι λέξεις και πώς να χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης . Σύνηθες φαινόμενο , όταν συλλαβίζουν να μπορούν να αποκωδικοποιούν σωστά τα γραφήματα αλλά όταν θελήσουν να διαβάσουν ολόκληρη την λέξη να μπερδεύονται. (Τζούγκα , 2012) (Σκαναβή, 2010)

### ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Όσο αφορά την γραφή τα παιδιά είναι ανορθόγραφα , μπερδεύουν πολλά από τα γράμματα της αλφαβήτου αλλά ακόμα και αριθμούς που μπορεί να μοιάζουν μεταξύ τους ( 3-ε) . Κάνουν άσχημα γράμματα , πολλές μουτζούρες και τα τετράδια τους είναι απεριποίητα.

Πολλά λάθη, παραλείπουν, αντιστρέφουν ή προσθέτουν γράμματα σε λέξεις. Ακόμη μπορεί να μπερδεύουν την ακολουθία των γραμμάτων (Στασινός, 1999, σσ. 201-202)

Δυσκολεύονται να ζωγραφίσουν ή να φτιάξουν ορισμένα σχήματα όπως ο ρόμβος ή και να τα αντιγράψουν από το πρότυπο. Γράφουν άλλες λέξεις αντί για άλλες και δεν καταλαβαίνουν τα σημεία στίξης. Ακόμη μπερδεύουν τα κεφαλαία με τα μικρά γράμματα. Την ώρα που γράφουν ενώνουν τις λέξεις τη μια δίπλα στην άλλη ή ακόμη και να γράψουν την ίδια λέξη με διαφορετικούς τρόπους χωρίς να μπορέσουν να ξεχωρίσουν εν τέλει ποιος είναι ο σωστός. Αν παρατηρήσει κανείς μικρές εκθέσεις δυσλεκτικών παιδιών θα διαπιστώσει ότι αυτά τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν στα γραπτά τους δύσκολες και σύνθετες λέξεις. Αντίθετα πολύ απλό λεξιλόγιο, σύντομο, χωρίς περιγραφές και επεξηγήσεις των ιδεών τους. Αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση των εννοιών της παρομοίωσης, μετάφραση και στις αφηρημένες έννοιες. Την ώρα της αντιγραφής παραλείπουν ολόκληρες σειρές και μπορεί να αλλάζουν την θέση γραμμάτων και αριθμών (Τζούγκα, 2012) (Σκαναβή, 2010)

### ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Αν και έχουμε προαναφέρει ότι τα δυσλεκτικά παιδιά φημίζονται για τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά και γενικά σε πρακτικής φύσεως μαθήματα. Παρόλα αυτά συναντούν δυσκολίες και σε αυτό το επίπεδο, γλωσσικής φύσεως κυρίως. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν ποιο είναι το ζητούμενο ενός προβλήματος, ένα πρόβλημα με αριθμητικές έννοιες και στην εκτέλεση απλών αριθμητικών πράξεων. Ανεπιτυχής τοποθέτηση αριθμών σε περίπτωση κάθετων πράξεων. Χωρίς να το καταλαβαίνουν αντιστρέφουν τους αριθμούς και δυσκολεύονται στις μετατροπές μονάδων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμου, 2006, σσ. 42-45)

Δεν μπορούν να καταλάβουν τις λέξεις που σημαίνουν αφαίρεση ή πρόσθεση πχ άθροισμα, σύνολο, διαφορά κλπ και πολλές φορές δεν μπορεί να ξεχωρίσει τα μαθηματικά σύμβολα. Αντιμετωπίζουν δυσκολία στις νοερές πράξεις αφαίρεσης και μαθαίνουν με ποιο αργούς ρυθμούς τον πίνακα του πολλαπλασιασμού, μήνες, ημέρες, εβδομάδες, εποχές και όλα αυτά να τα εντάσσουν κάθε φορά με την σωστή σειρά. (Τζούγκα, 2012)

### ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

*A) Οπτική Επεξεργασία:* Δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε τον γνωστικό τομέα, όπου εκεί αναφερόμαστε σε οπτικές αδυναμίες των παιδιών στην κατανόηση βασικών στοιχείων

του γραπτού λόγου πχ την θέση των γραμμάτων , την φορά τους και την σειρά που καταλαμβάνουν στις λέξεις. Δεν μπορούν να αντιληφθούν και να οργανώσουν εύκολα τα μέρη ενός όλου , όπως ακριβώς και να δουν το όλον όταν βλέπουν τα μέρη. Δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την οπτική τους και να ακολουθήσουν με το βλέμμα τους ένα συγκριμένο αντικείμενο στο χώρο

Τα παιδιά αυτά όταν έρχονται σε επαφή με ένα μεγάλο κείμενο ,θαμπώνουν οι λέξεις και μεταπηδούν σε άλλη γραμμή ή σελίδα. Τα παιδιά αυτά έχουν αδύναμη εικονική μνήμη γραμμάτων , αριθμών , λέξεων , σχημάτων που μπορεί να παρουσιάζουν κάποιες ομοιότητες μεταξύ τους . (Πολυχρόνη , Χατζηχρήστου , & Μπίμου , 2006, σσ. 34-36)

*B) Ακουστική Επεξεργασία:* Τα παιδιά δυσκολεύονται να ακούσουν τους ήχους και να διακρίνουν τα φωνήματα, να ξεχωρίσουν τους ήχους μέσα στη λέξη και μπερδεύουν την σειρά των ήχων που ακούνε . Ακόμη δεν μπορούν να ενώσουν ήχους σε λέξεις, να θυμηθούν την σειρά με την οποία άκουσαν τις λέξεις ή τους ήχους. Αδυναμία να αντιληφθούν ακουστικά ήχους από το περιβάλλον και να ακούσουν τους διαφορετικούς ήχους στις λέξεις. Πιο συγκεκριμένα αντιμετωπίζουν πρόβλημα σε ακουστικό επίπεδο :

-Στον τονισμό των λέξεων (πχ τονίζουν αγάπη αντί για αγάπη , λουλούδια αντί για λουλούδια κλπ)

-Στην διάκριση φθόγγων με ηχητικές ομοιότητες (πχ β-φ, ο-ου, σ-ζ, δ-θ κλπ)

- Στην ακρόαση καταλήξεων των λέξεων αλλά και στην διάκριση ομοιοτήτων που παρουσιάζουν οι αρχικοί φθόγγοι των λέξεων (πχ κ-γκ, π-μπ, κλπ) (Πολυχρόνη , Χατζηχρήστου , & Μπίμου , 2006, σ. 36)

*Γ) Μνήμη:* Η μνήμη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την σωστή λειτουργία και επεξεργασία της γλώσσας . Η αποκωδικοποίηση και κατανόηση απαιτεί την συμμετοχή της βραχυπρόθεσμης μνήμης , της μνήμης εργασίας και της μακροπρόθεσμης . Για να καταφέρει να διαβάσει το παιδί μια λέξη πρέπει να αναγνωρίσει τα γράμματα, να τα συγκρατήσει προσωρινά , να τα επεξεργαστεί και αφού αποκωδικοποιήσει τη λέξη , να ανασύρει από τη μνήμη του τη σημασία της λέξης που διάβασε.

Τα δυσλεκτικά παιδιά σύμφωνα και με τους Hulme και Roodenrys (1995), εμφανίζουν έλλειψη χωρητικότητας στην βραχύχρονη μνήμη και ιδιαίτερα στη μνήμη εργασίας η οποία αποτελεί μέρος της βραχύχρονης. Εκεί πραγματοποιείται η προσωρινή αποθήκευση , επεξεργασία και ανάκτηση πληροφοριών που απαιτούνται για την επίλυση πολύπλοκων γνωστικών καθηκόντων όπως είναι η μάθηση και η κατανόηση . Έτσι εξηγείται η αδυναμία διατήρησης ακολουθίας στοιχείων στις δραστηριότητες που απαιτούν άμεση ανάκληση



αριθμών ή λέξεων ( πχ μέρες βδομάδας , προπαίδια κλπ ) (Πολυχρόνη , Χατζηχρήστου , & Μπίμου , 2006, σσ. 37-38)

Επομένως η δυσκολία στη μνήμη μπορεί να εμφανιστεί και σε οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα ,χωρίς η μια να υπερτερεί της άλλης. Η διαδικασία της αντιγραφής από τον πίνακα λέξεων , προτάσεων ή ασκήσεων μπορεί να φανερώσει την αδυναμία των μαθητών στη συγκράτηση και επεξεργασία των πληροφοριών . Παρόλο που οι πληροφορίες τους παρέχονται συνεχώς γιατί βρίσκονται στον τοίχο, οι μαθητές τις μεταφέρουν βήμα Human και μάλιστα κάποιες φορές λανθασμένα. Θα αργήσουν να αντιγράψουν , μπορεί να παραλείψουν λέξεις , αριθμούς ή κάποιο άλλο στοιχείο αν και το μνημονικό φορτίο είναι φαινομενικά ελάχιστο και απαιτείται μια μικρή συγκράτηση πληροφοριών προκειμένου να ολοκληρωθεί αυτή η δοκιμασία. (Κουράκης, 1997, σσ. 21-22)

#### ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ-ΡΥΘΜΟΣ-ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ:

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους. Η αδυναμία τους να κατανοήσουν την φωνολογική δομή συλλαβών και φωνημάτων δυσκολεύει την διαδικασία της ανάγνωσης. Μπερδεύουν και συγχέουν φωνήματα , έτσι δημιουργούν άλλες λέξεις. Ακόμη δυσκολεύονται να "παίζουν" με τις συλλαβές και να δημιουργήσουν νέες λέξεις ή ψευδολέξεις , όπως και να αναγνωρίσουν γράμματα που να είναι όμοιες ή διαφορετικές σε μια συλλαβή.

Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολία και στον ρυθμό επεξεργασίας, δηλαδή στον ρυθμό κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των διαφόρων γραμμάτων και λέξεων που ακούν ή διαβάζουν. Πολλοί έχουν υποστηρίξει ότι οι φωνολογικές , οπτικές και κινητικές δυσκολίες αποτελούν προεκτάσεις του προβλήματος επεξεργασίας των δεδομένων στο ρυθμό, το οποίο συνδέεται με νευρολογικούς παράγοντες. Το πιο δυσάρεστο όμως είναι ότι τα παιδιά αυτά αποτυγχάνουν και σε άλλες δεξιότητες πέρα των γνωστικών , αφού όλα είναι αλληλένδετα . Δεν μπορεί να γνωρίσουν και να κατανοήσουν καινούργιες πληροφορίες ώστε να αποδώσουν. Αυτή η δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές στην ανάγνωση οδηγεί στην αδυναμία επεξεργασίας και αφομοίωσης μιας νέας πληροφορίας, με αποτέλεσμα να μη «μαθαίνει».

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, οι μαθητές δεν μπορούν να οργανώσουν τη μαθησιακή τους προσπάθεια, να ρυθμίσουν τον τρόπο προσέγγισης και να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες τις οποίες καλούνται να «μάθουν». Αναλογιζόμενοι ότι τα περισσότερα μαθήματα του σχολείου βασίζονται σε μια μορφή ανάγνωσης, η μάθηση καθίσταται μια

δύσκολη και επίπονη προσπάθεια. Οι μαθητές βλέπουν ότι προσπαθούν και κουράζονται αλλά οι προσπάθειες τους δεν έχουν αποτέλεσμα ,με συνέπεια να απογοητεύονται και να μην αποδίδουν ούτε σε άλλες δεξιότητες. Οι μεταγνωστικές αυτές δεξιότητες αποτελούν λιθαράκι στην ανάπτυξη του παιδιού και στην κατάκτηση της γνώσης .

(Πολυχρόνη , Χατζηχρήστου , & Μπίμου , 2006, σσ. 39-42)

### ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ:

Τα δυσλεκτικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην χωροχρονική αντίληψη αλλά δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό. Η διάγνωση αργεί να πραγματοποιηθεί και τα συμπτώματα της συναντώνται στη βαριάς μορφής δυσλεξία. Δεν μπορούν εύκολα να διακρίνουν τις έννοιες πάνω- κάτω , αριστερά –δεξιά κλπ. Γι αυτό και όπως είναι επόμενο δυσκολεύονται στην τοποθέτηση τους μέσα στο χώρο και στην κατανόηση των κατευθύνσεων .

Δεν έχουν επίγνωση του χρόνου, αφού δεν μπορούν να μάθουν την ώρα γιατί παίζουν σημαντικό ρόλο διάφοροι παράγοντες όπως η κατεύθυνση του ωροδείκτη , λεπτοδείκτη και η διαφορά τους. Δυσκολεύονται στη μαθηματική σειρά των αριθμών και στην αναγνώρισή τους. Ανάλογες δυσκολίες παρατηρούνται και στις αυθαίρετες σειροθετήσεις ( πχ οι μήνες, οι μέρες, το αλφάβητο, τα ρήματα στις ξένες γλώσσες, οι μουσικές νότες κλπ ).

Επίσης στα κλάσματα αφού συγχέουν το πάνω με το κάτω, στη μετατροπή όλων των ειδών μέτρησης ποσότητας, χρονικής διάρκειας σε μεγαλύτερη η μικρότερη μονάδα, στη μεταφορά και χρήση νομοτελειών και κανόνων γενικής εφαρμογής π.χ. στις αναλογίες, στις εξισώσεις ή σε προβλήματα Χημείας και Βιολογίας.

Και σε καθημερινό πρακτικό επίπεδο όμως αντιμετωπίζουν δυσκολίες , δεν μπορούν να μάθουν να κουμπώνουν , να δένουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους και μπερδεύουν την σειρά με την οποία θα φορέσουν τα ρούχα τους . (Σκαναβή, 2010) (Τζούγκα , 2012) (Μάρκου, 1998, σσ. 23-24)

(Ματή - Ζήση, 2004)

### ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή καταλαμβάνει ο ψυχοκοινωνικός τομέας. Δεν είναι λίγες οι έρευνες στις οποίες γίνεται αναφορά αιτιώδους σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων .Τα δυσλεκτικά παιδιά καθημερινά έρχονται σε επαφή με τον φόβο της σχολικής αποτυχίας, της κατακραυγής όσων

τους περιτριγυρίζουν, την απόρριψη και αυτό τους δημιουργεί άγχος που μόνο παραγωγικό δεν θα το χαρακτηρίζαμε. Κάποια από τα προβλήματα αυτά είναι:

- Συνειδητή αποφυγή μάθησης.
- Ανοιχτή επιθετικότητα.
- Αρνητισμός συνδεδεμένος με την ανάγνωση.
- Μετάθεση επιθετικότητας.
- Αντίσταση στην πίεση και παρορμητισμός
- Τάση για εξάρτηση και χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Εύκολη αποθάρρυνση και συναισθηματική αστάθεια
- Η επιτυχία φαίνεται ως «κίνδυνος».
- Διαταρακτικότητα, ανησυχία και δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις
- «Απόσυρση» του παιδιού σε δικό του κόσμο.

(Πολυχρόνη , Χατζηχρήστου , & Μπίμου , 2006, σσ. 49-54) (Ματή - Ζήση, 2004)  
(Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σ. 46), (Αναστασίου, 1998, σ. 92)

## **2.3 ΕΙΔΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ (ΤΥΠΟΣ ΥΠΕΡΛΕΞΙΑΣ)**

Εκτός από την παραπάνω ομάδα ατόμων, δηλαδή εκείνων που ανήκουν στον τύπο της Δυσλεξίας, υπάρχει κι εκείνη η ομάδα ατόμων που ανήκουν στον τύπο της Υπερλεξίας. Τα άτομα των δύο ομάδων διαφέρουν στο ότι τα πρώτα εμφανίζουν δυσκολίες στην διαδικασία της αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων, δηλαδή της αναγνώρισης των γραφημάτων και της μετάφρασή τους σε ηχηρή φωνολογική αναπαράσταση. Τα άτομα της δεύτερης κατηγορίας, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των όσων διαβάζουν, ενώ η διαδικασία της αποκωδικοποίησης δεν παρουσιάζει προβλήματα.

Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν και μελέτησαν το φαινόμενο της Υπερλεξίας, ήταν οι Silberberg & Silberberg το 1967. Οι συγκεκριμένοι υποστήριξαν πως τα άτομα αυτά έχουν μια ασυνήθιστη ικανότητα στο να διαβάζουν λέξεις χωρίς να έχουν διδαχθεί κάτι τέτοιο προηγουμένως. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά μπορούν να διαβάζουν μεμονωμένες λέξεις χωρίς όμως να είναι ικανοί να ερμηνεύσουν το νόημα τους. Το 1968, οι ίδιοι έχοντας σκοπό να αυξήσουν την ποσότητα των κριτηρίων της ανάγνωσης των ατόμων με υπερλεξία, υποστήριξαν πως τα άτομα που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι εκείνα που έχουν ηλικία αποκωδικοποίησης 1-1,5 χρόνια πάνω το αναμενόμενο για την ηλικία τους.

Ωστόσο, πολλοί ήταν εκείνοι που αντέδρασαν σε αυτό το κριτήριο και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το κριτήριο αυτό είναι αδύναμο και δεν μπορεί να περιγράψει επαρκώς αυτά τα άτομα ( SILBERBERG & SILBERBERG , 1968-69).

Ένας άλλος ο οποίος ασχολήθηκε με το φαινόμενο της Υπερλεξίας, τον ορισμό της και την ποσοτικοποίηση των κριτηρίων είναι ο Needleman το 1982. Ο συγκεκριμένος, πρότεινε έναν ορισμό ο οποίος είναι κοινώς αποδεκτός για την υπερλεξία. Ο ορισμός αποτελείται από την διάγνωση των αναπτυξιακών διαταραχών στα άτομα αυτά, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διαδικασία της αποκωδικοποίησης, η οποία έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από τα επίπεδα του IQ. Ακόμα, έχουν προταθεί τα παρακάτω κριτήρια για την υπερλεξία:

- Υφίσταται κάποιου είδους αναπτυξιακή διαταραχή (γνωστική ή/και γλωσσική καθυστέρηση).
- Η εκδήλωση δεξιοτήτων ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης λέξεων, ήδη από την ηλικία των 2 έως και την ηλικία των 5 ετών.
- Η ασυνήθιστη ικανότητα των παιδιών αυτών να διαβάζουν λέξεις χωρίς να έχουν διδαχθεί κάτι τέτοιο προηγουμένως.
- Η πρώιμη ικανότητα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης μεμονωμένων λέξεων πιστεύεται ότι βασίζεται κατά κύριο λόγο στο επίπεδο της νοημοσύνης.

( Ostrolenk, Forgeot d'Arc, Jelenic, Samson, & Motttron, 2017)

Διάφορες έρευνες έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς με σκοπό να ανακαλύψουν τα αίτια του φαινομένου αυτού. Ωστόσο, δεν υπάρχει συμφωνία για τα ακριβή αίτια καθώς και τη φύση της Υπερλεξίας. Μία μελέτη η οποία είχε ως στόχο την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων, πραγματοποίησε μία μελέτη FMRI στην οποία συμμετείχε ένα παιδί, έκανε εμφανές πως η Υπερλεξία είναι φαινόμενο με νευρολογική προέλευση και πως οι περιοχές του εγκεφάλου που επηρεάζονται είναι οι αντίθετες από εκείνες που επηρεάζονται στην δυσλεξία ( Turkeltaub, et al., 2004). Σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2004, έγινε εμφανές πως τα άτομα με Υπερλεξία εμφανίζουν δυσκολίες στη περιοχή του εγκεφάλου που επηρεάζει το σημασιολογικό τους σύστημα (Turkeltaub, et al., 2004).

Το φαινόμενο της Υπερλεξίας έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες και για το λόγο αυτό έχει πραγματοποιηθεί μία πληθώρα ερευνών γύρω από αυτό το θέμα. Ωστόσο, για ευνόητους λόγους δεν μπορούν να αναφερθούν στην παρούσα εργασία. Είναι απαραίτητο, όμως, να αναφερθεί πως οι έρευνες αυτές έχουν ως στόχο να απαντηθούν ερωτήματα όπως, τι ακριβώς είναι η υπερλεξία, ποια είναι τα κριτήριά της, ποιος είναι ο ακριβής ορισμός της,

και να κατανοηθεί αν πρέπει να εξαλειφθούν κάποια κριτήρια προκειμένου να σχεδιαστούν πιο απλουστευμένες μελλοντικές έρευνες ( Zhang & Joshi, 2019)

Παρόλο που έχουν διεξαχθεί τόσες έρευνες σχετικά με αυτό το φαινόμενο, δεν μπορούμε να πούμε πως υπάρχει μία ομοιομορφία σχετικά με το προφίλ των ατόμων με υπερλεξία. Ωστόσο, φαίνεται πως το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και η μορφή εμφάνισης είναι ήπια. Δηλαδή, τα παιδιά αυτά είναι ικανά να διαβάσουν λέξεις αλλά υπάρχει δυσκολία στο να κατανοήσουν τις πληροφορίες που διαβάζουν (Στασινός Δ. Π., 2013). Δηλαδή, τα άτομα αυτά φαίνεται να έχουν δυσκολίες στην κατανόηση και όχι στην ανάγνωση ενός κειμένου (Grigorenko, Klin, & Volkmar, 2003), ενώ υπάρχει δυσκολία και στην μετάδοση της ερμηνείας των όσων διαβάζουν. Ωστόσο, μία μελέτη που πραγματοποιήθηκε αναφέρει πως τα παιδιά που έχουν Υπερλεξία, θα είναι ικανά να κατανοήσουν τα όσα διαβάζουν καθώς και επικοινωνιακή γλώσσα. Άλλη έρευνα, υποστηρίζει πως τα παιδιά της κατηγορίας αυτής διαφέρουν με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τόσο στην ηλικία κατάκτησης των οροσήμων, όσο και στη σειρά κατάκτησής τους. Υπάρχει η άποψη πως τα άτομα αυτά δυσκολεύονται στην κατανόηση των κανόνων της γλώσσας καθώς και στη χρήση τους, ενώ εμφανίζουν ηχολαλία και επαναλήψεις στην επικοινωνία τους. Το εύρος του λεξιλογίου τους είναι μεγάλο και είναι ικανοί να αναγνωρίσουν και να εντοπίσουν οπτικά διάφορα ζητούμενα αντικείμενα και εικόνες. Ωστόσο, είναι χαρακτηριστικές οι δυσκολίες και η καθυστέρηση που υπάρχουν στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας, στην αυθόρμητη ομιλία, καθώς και στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Πολλές φορές τα άτομα με Υπερλεξία δυσκολεύονται στο να κατανοήσουν ερωτήσεις και να απαντήσουν στο ποιος έκανε, τι έκανε, πότε το έκανε, γιατί και πως το έκανε (Ostrolenk, Forgeot d'Arc, Jelenic, Samson, & Mottron, Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome, 2017).

Ο Nation K., στο άρθρο του αναφέρει πως η νοημοσύνη τους δεν παρουσιάζει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετίζονται κυρίως με το σημασιολογικό σύστημά τους και όχι με το φωνολογικό τους σύστημα ή την νοημοσύνη τους. Δηλαδή, οι δυσκολίες που γίνονται εμφανείς στα άτομα αυτά αφορούν την κατανόηση τόσο της γραπτής, όσο και της ομιλούμενης γλώσσας (Nation K. , 1999). Οι Turkeltaub και οι συνεργάτες του επισημαίνουν πως τα παιδιά αυτά, δεν εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των μεμονωμένων λέξεων ( Turkeltaub, et al., 2004). Αντιθέτως, τα προβλήματα εντοπίζονται όταν το άτομο ενώνει τις μεμονωμένες λέξεις για την εξαγωγή συμπεράσματος από διάφορες φράσεις, προτάσεις ή κείμενα ( Ostrolenk, Forgeot d'Arc, Jelenic, Samson, &

Mottron, Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome, 2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες τους χαρακτηρίζονται από αρκετά ελλείματα και καθυστερήσεις. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η Υπερλεξία συνυπάρχει με την διαταραχή του αυτισμού, επειδή πολλές συμπεριφορές του φάσματος φανερώνονται στα παιδιά αυτά. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ανάγκη διατήρησης της ρουτίνας, τελετουργικές συμπεριφορές, νεύρα και επιθετικότητα, έντονο ασυνήθιστο άγχος και φόβος που μας προδιαθέτουν στη συνύπαρξη αυτών των δύο διαταραχών. Ωστόσο, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αυτά, κατά την ηλικία των 4-5 ετών, οι συμπεριφορές αυτές εξαλείφονται ( Ostrolenk, Forgeot d'Arc, Jelenic, Samson, & Mottron, Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome, 2017).

Ο Darold Treffert ερεύνησε το τι ακριβώς είναι η υπερλεξία και σε ένα από τα άρθρα του αναφέρεται στους τύπους της υπερλεξίας. Ο ίδιος προτείνει τρεις από αυτούς:

- Τύπος 1: Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που είναι αρκετά πρόωμοι αναγνώστες.
- Τύπος 2: Τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και επιδεικνύουν την πρόωμη ικανότητα ανάγνωσης ως μία ικανότητα διάσπασης .
- Τύπος 3: Οι πρόωμοι αναγνώστες που δεν ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, αλλά φανερώνουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του αυτισμού, οι οποίες με τον καιρό, δηλαδή κατά την ανάπτυξη του παιδιού, εξασθενούν.

(Treffert, 2011)

Η Rebecca Williamson Brown είναι ακόμα μία που ασχολήθηκε με τις κατηγορίες της Υπερλεξίας και έτσι σε ένα από τα άρθρα της αναφέρει ότι η Υπερλεξία χωρίζεται σε δύο τύπους:

- Τύπος 1: Υπερλεξία που συνυπάρχει με γλωσσική διαταραχή.
- Τύπος 2: Υπερλεξία που συνυπάρχει με διαταραχή στην οπτικό-χωρική μάθηση.

(Brown, 2016)

## **2.4 ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ**

### **2.4.1 ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ**

Εκτός από τις ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση, οι οποίες απευθύνονται κυρίως είτε μόνο στην αποκωδικοποίηση, είτε μόνο στην αναγνωστική κατανόηση, υπάρχουν και οι γενικές δυσκολίες ανάγνωσης. Σύμφωνα με ειδικούς, οι γενικές αναγνωστικές δυσκολίες

είναι είτε το αποτέλεσμα των γενικών μαθησιακών διαταραχών είτε εμφανίζονται παράλληλα με αυτές.

Κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί διάφορες έρευνες, οι οποίες είχαν ως στόχο να διαχωρίσουν την δυσλεξία και την υπερλεξία από τις γενικές δυσκολίες ανάγνωσης. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές είναι λίγες σε αριθμό, ενώ η κάθε μία από αυτές ασχολήθηκε με διαφορετικό τομέα σύγκρισης. Για παράδειγμα, κάποιες εξέτασαν τις δεξιότητες και τις διαδικασίες ανάγνωσης, ενώ άλλες σύγκριναν τις γνωστικές δεξιότητες των δύο ομάδων που σχετίζονται με την ανάγνωση (BADIAN, 1994). Οι έρευνες που σχετίζονται με την δυσλεξία, έδειξαν πως τόσο τα άτομα με δυσλεξία όσο και τα άτομα με γενικές αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείματα στην φωνολογία. Ωστόσο, η δεύτερη κατηγορία εμφανίζει εκτός από αυτά τα ελλείματα στην φωνολογία και μία ποικιλία γνωστικών ελλειμάτων τόσο στον φωνολογικό, όσο στον γλωσσικό και στον γνωστικό τομέα (STANOVICH, 1993)

Μία άλλη έρευνα που έγινε από τον Share το 1996, σύγκρινε δύο ομάδες ατόμων. Η μία αποτελούνταν από άτομα με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και η άλλη από άτομα με γενικές αναγνωστικές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι βαθμολογίες των δύο ομάδων είναι παρόμοιες. Ωστόσο, σημαντικές διαφορές βρέθηκαν όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση. Επίσης, ένα ακόμα σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι τα γνωστικά ελλείματα παίζουν κύριο ρόλο και στις δύο ομάδες ατόμων. Οι γενικές αναγνωστικές δυσκολίες, ωστόσο, έχουν πιο γενικευμένα ελλείματα, τα οποία περιλαμβάνουν το λεξιλόγιο, τη μνήμη, τη γενική γνώση κτλ (Share, 1996).

#### **2.4.2 ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ**

Όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω, εφόσον η διαδικασία της ανάγνωσης θεωρείται μία πολύπλοκη διαδικασία, οι δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάγνωση θα οφείλονται σε ένα ευρύ φάσμα αιτιών. Το παραπάνω σχόλιο, μας δίνει το έναυσμα να επισημάνουμε πως είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως εάν κάποιος μαθητής παρουσιάζει πρόβλημα στην ανάγνωση, τότε δεν θα θεωρήσουμε την ανάγνωση ως ένα απομονωμένο πρόβλημα. Αντίθετα, η αναγνωστική ικανότητα επηρεάζει κάθε πτυχή της αναγνωστικής διαδικασίας του μαθητή, καθώς πρόκειται για μία σύνθετη διαδικασία που βασίζεται στη γλώσσα, τη γνώση και το κίνητρο (Presslerova, 2016).

Ειδικά, στην πρώιμη εκπαίδευση η συμπεριφορά των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στην στάση που θα επιδείξει ο μαθητής απέναντι στο διάβασμα και επηρεάζει τις αναγνωστικές του ικανότητες. Ακόμα, τόσο η ανάπτυξη της ανάγνωσης όσο και η δυσκολία που παρατηρείται σε αυτήν επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την συμπεριφορά των καθηγητών. Πιο συγκεκριμένα, αφορά την ευαισθησία και τον σεβασμό που δείχνουν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους. Τελευταίος παράγοντας, αλλά εξίσου σημαντικός, αφορά το γενικό αναγνωστικό προφίλ του μαθητή, το οποίο επηρεάζεται από τα στοιχεία του χαρακτήρα του και της συμπεριφοράς που δείχνει στις αναγνωστικές δοκιμασίες.

Συνήθως, οι γενικές αναγνωστικές δυσκολίες οφείλονται σε εξωγενείς, περιβαλλοντικούς και δευτερογενείς παράγοντες. Κάποια από τα σημαντικότερα αίτια είναι η μηδαμινή ή μειωμένη προσπάθεια από μέρους των παιδιών, αιτίες που σχετίζονται με ψυχολογικά, ψυχικά ή συναισθηματικά προβλήματα καθώς και αιτίες που σχετίζονται με ιατρικές καταστάσεις ή εγκεφαλικές βλάβες, όπως για παράδειγμα αυτές που επιφέρουν διαταραχές ακοής ή και όρασης (Τζιβνίκου, 2015). Οι μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν γενικές αναγνωστικές δυσκολίες, θα μπορούσαμε να πούμε πως παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα, τόσο στα προφορικά και τα γραπτά, όσο στα θεωρητικά και τα πρακτικά (Τζιβνίκου, 2015). Σε ελάχιστες περιπτώσεις, οι γενικές αναγνωστικές δυσκολίες οφείλονται σε κάποιο βιολογικό παράγοντα, σε κάποιο τραύμα που προκλήθηκε κατά την γέννηση, πριν ή μετά από αυτή (προγεννητικό, περιγεννητικό ή μεταγεννητικό τραύμα), ενώ ακόμα μπορεί να προκύπτει από γενετικές ή κληρονομικές ανωμαλίες ή και από κάποιες επιδράσεις του περιβάλλοντος (όπως για παράδειγμα έκθεση σε επικίνδυνες ουσίες, δυσμενής οικογενειακές συνθήκες, μειωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες). Ωστόσο, έχει αποδειχθεί πως οι γενικές αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται κυρίως με το ίδιο το παιδί και το ψυχολογικό, οικογενειακό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει. Έτσι, το χαμηλό νοητικό επίπεδο, ορισμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, μπορούν να επηρεάσουν την μόρφωση του παιδιού και να προσφέρουν περιορισμένες ευκαιρίες εκμάθησης της ανάγνωσης (Rae, 2018).

Σύμφωνα, λοιπόν με τις παραπάνω αναφορές οι γενικές αναγνωστικές δυσκολίες είναι δυνατόν να προκύπτουν από την δυσλειτουργία ενός επιμέρους τμήματος του εγκεφάλου, το οποίο οφείλεται για μία συγκεκριμένη δυσλειτουργία ενός επιμέρους μηχανισμού, ο οποίος με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία μάθησης, όπως για παράδειγμα η δυσλειτουργία ενός γνωστικού μηχανισμού (Turkeltaub, et al., 2004).



Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Presslerova, με σκοπό να αναλύσει την ικανότητα της αναγνωστικής κατανόησης των ατόμων με γενικές αναγνωστικές δυσκολίες, αποκαλύφθηκε πως η ομάδα των ατόμων αυτών διατρέχει υψηλό κίνδυνο εμφάνισης πλήρους λειτουργικού αναλφαβητισμού. Το simple view of reading αναφέρει αυτήν την ομάδα ατόμων ως μία ομάδα με απροσδιόριστο γλωσσικό έλλειμα. Αυτό το έλλειμα οφείλεται κυρίως σε έναν συνδυασμό πολλών παραγόντων και πολλαπλών ιστορικών, όπως για παράδειγμα κοινωνικό-οικονομικούς, φωνολογικούς, γνωστικούς, οργανικούς ή διδακτικούς παράγοντες. Τις περισσότερες φορές είναι σχεδόν ακατόρθωτο να βρεθεί η ακριβής αιτία των γενικών αναγνωστικών διαταραχών. Η μόνη εξαίρεση είναι όταν η δυσκολία προκαλείται από χαμηλό πηλίκο νοημοσύνης. Συνοψίζοντας, λοιπόν, οι γενικές αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να οριστούν ως μία ασυνάρτητη ομάδα μαθητών με μεγάλη μεταβλητότητα των επιμέρους δυσλειτουργιών προκαλώντας αναγνωστικές δυσκολίες (Presslerova, 2016).

#### **2.4.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ**

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών είναι η συννοσηρότητα της με ένα σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο, και ο συνδυασμός της με δυσκολίες στα μαθηματικά καθώς και δυσκολίες στην εκτέλεση γνωστικών λειτουργιών ανώτερου επιπέδου, όπως για παράδειγμα η δημιουργική σκέψη κ.ά. (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002). Γενικά, τα παιδιά της κατηγορίας αυτής υστερούν σε αρκετούς και διάφορους τομείς, λόγω του κατώτερου μέσου όρου νοημοσύνης τους (GRAZIANI, BRODSKY, MASON, & ZAGER , 1983).

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως τα παιδιά αυτά εμφανίζουν «αργοπορία» στην μάθηση της ανάγνωσης, γεγονός που εξηγεί την δυσκολία τους να ακολουθήσουν τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους, κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η μαθησιακή δυσκολία τους δεν αφορά μόνο την αναγνωστική τους ικανότητα, αλλά την συνολική τους επίδοση. Η όλη κατάσταση, τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζεται χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον και με χαμηλές προσδοκίες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους, τόσο από το σχολείο, όσο και από το οικογενειακό τους περιβάλλον (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002).

Η δυσκολία ανάγνωσης παρατηρείται κυρίως σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και είναι κατά κανόνα γενική. Αυτό σημαίνει, ότι υπάρχουν δυσκολίες και στις δύο βασικές αναγνωστικές

λειτουργίες, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν όλες τις φάσεις της ανάγνωσης, από τη μάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων έως και την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002). Ακόμα, αυτά τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες και στη μνημονική διατήρηση των πληροφοριών που προσλήφθηκαν μέσω της ανάγνωσης. Υπάρχει η άποψη γενικά πως τα παιδιά αυτά έχουν μία χαμηλή έως μέτρια επίδοση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Ιστορία, Γεωγραφία κ.α.).

Η γενική αναγνωστική δυσκολία εμφανίζεται χωρίς καμία διάκριση τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια. Συχνά, συνοδεύεται με κάποια νευρολογικά προβλήματα και εκδηλώνεται με νευρολογικές ανωμαλίες που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του ατόμου. Πολλές είναι οι φορές που συνυπάρχει μία καθυστέρηση στην ομιλία και γενικά γλωσσικά προβλήματα. Η συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής αυτής είναι μεγαλύτερη σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τις γενικές αναγνωστικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, οι Torgesen & Dice τόνισαν πως τα παιδιά αυτά έχουν μέση νοημοσύνη ή εμφανίζουν ελαφρά νοητική υστέρηση (Torgesen & Dice, 1980). Ακόμα, ο Torgesen (1989) μετά από αρκετές έρευνες, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως ο δείκτης νοημοσύνης σχετίζεται με την ικανότητα ανάγνωσης των παιδιών και πως αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα τόσο στην διαδικασία της ανάγνωσης, όσο και στην διαδικασία της μάθησης γενικά. Μάλιστα, υπάρχει η άποψη της σημαντικότητας των τεστ νοημοσύνης, τα οποία κάνουν εμφανή τη σχέση που υπάρχει μεταξύ χρονολογικής και νοητικής ηλικίας του παιδιού και φανερώνουν το γενικό νοητικό του επίπεδο, με αποτέλεσμα να φέρνουν στην επιφάνεια τυχόν μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, η αξιολόγηση του νοητικού επιπέδου του παιδιού δεν επαρκή πάντοτε προκειμένου να καθοριστεί το είδος των μαθησιακών δυσκολιών (Torgesen, Why IQ Is Relevant to the Definition of Learning Disabilities, 1989).

Πολλοί είναι οι ερευνητές που πραγματοποίησαν έρευνες προκειμένου να διαπιστώσουν εάν τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες ακολουθούν με την ίδια χρονολογική σειρά τα αναπτυξιακά και γνωστικά στάδια με εκείνη που εκδηλώνουν τα παιδιά χωρίς γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, από μία έρευνα που συντελέστηκε, συμπεραίνεται πως η αλληλουχία των σταδίων νοητικής ανάπτυξης δεν διαφέρει στα παιδιά με και χωρίς γενικές μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τις περιπτώσεις εκείνων των παιδιών με βαριές νοητικές ανεπάρκειες (Black, Xia, & Hoef, 2017). Ωστόσο, το χρονικό διάστημα για την μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο παρουσιάζει καθυστέρηση (διαφέρει δηλαδή από αυτό που έχει

προσδιορίσει ο Piaget) (Piaget, 1964) ( Black, Xia, & Hoef, 2017). Για το λόγο αυτό, η καθυστέρηση αυτή των παιδιών σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην παρακολούθηση των μαθημάτων του σχολείου, οδηγούν σε μαθησιακές αδυναμίες στο σχολικό πλαίσιο (Pennington B. F., 2015)

Τα παιδιά λοιπόν με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν, να μάθουν και να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης. Για το λόγο αυτό, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από πολλούς ως «αργόστροφα», «βραδυμαθή» άτομα ή «κακοί» μαθητές ( PISHEH, SADEGHPOUR, NEJATYJAHROMY, & MAHMOUD, 2017). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε πως τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ένα κοινό σημείο αναφοράς, την μειωμένη απόδοσή τους στη μάθηση καθώς και την αργοπορία στην απόκτηση, επεξεργασία και διατήρηση νέων πληροφοριών, χωρίς όμως να σημαίνει πως όλες οι περιπτώσεις είναι ίδιες (Siegler, 2006) (House, 1963).

Υπήρξαν επιστήμονες, οι οποίοι επικεντρώθηκαν στην παρατήρηση και καταγραφή των διαφορετικών κλινικών εικόνων των παιδιών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη σκιαγράφηση του προφίλ των παιδιών αυτών (Baroff, 1999).

Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά με την μεγαλύτερη σημασία των παιδιών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι τα εξής:

- Διαταραχές σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (αντιληπτικές, μνημονικές)
- Διαταραχές μάθησης που δεν οφείλονται σε αισθητηριακές ανεπάρκειες, νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές.
- Ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων και δυνατοτήτων και της αναμενόμενης εξέλιξης.
- Υπερκινητικότητα & Διαταραχές συγκέντρωσης προσοχής.
- Συναισθηματική αστάθεια.
- Αταξία μνήμης και σκέψης.
- Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης.
- Προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς.

(Baroff, 1999)

Μία έρευνα που πραγματοποίησαν ο Torgesen και οι συνεργάτες του, ασχολείται με την σημασία που έχει η μνήμη στην διαδικασία της μάθησης και συγκεκριμένα στη διαδικασία

της ανάγνωσης. Οι ίδιοι υποστήριξαν ότι τα παιδιά της κατηγορίας αυτής επεξεργάζονται τα ερεθίσματα με πιο αργό ρυθμό σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς καμία δυσκολία. Ωστόσο, ο ρυθμός επεξεργασίας διαφέρει από άτομο σε άτομο και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα τα αίτια που προκαλούν το πρόβλημα (Torgesen J. K.). Ακόμα, τα παιδιά της κατηγορίας αυτής, δυσκολεύονται και στη χρήση στρατηγικών μνήμης, όπως δηλαδή της επανάληψης, προκειμένου να αποθηκευτούν ή να επεξεργαστούν οι πληροφορίες (Kurtz & Borkowski, 1987).

Ειδικότερα, παρατηρούνται δυσκολίες σε όλο το εύρος της ανάγνωσης, δηλαδή υπάρχουν λάθη που αφορούν τα γράμματα, τις συλλαβές και τις λέξεις. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι και παιδιά με άλλες δυσκολίες μπορεί να εμφανίζουν τέτοιου τύπου λάθη.

Για παράδειγμα τα παιδιά αυτά μπορεί να εμφανίζουν:

- Αντικατάσταση γραμμάτων : το παιδί βλέπει ή ακούει ένα γράμμα και διαβάζει ή λέει κάποιο άλλο. Έτσι διαβάζει «β» αντί «φ» και «ζ» αντί «ξ».
- Αναστροφή γραμμάτων : Συγχέει την κατεύθυνση του γράμματος μέσα στο χώρο. Έτσι διαβάζει «ω» αντί «ε» και «φ» αντί «θ».
- Αμοιβαία μετάθεση γραμμάτων : το παιδί αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων σε μια συλλαβή. Έτσι η συλλαβή «αν» γίνεται «να».
- Απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων : παραλείπει ένα ή περισσότερα γράμματα μιας συλλαβής. Έτσι γράφει «φτσι» αντί «φτάσει».
- Πρόσθεση ή επανάληψη φθογγικών συμπλεγμάτων: προσθέτει ή επαναλαμβάνει γράμματα ή συλλαβές. Έτσι μπορεί να διαβάσει «βιβιλίο» αντί για «βιβλίο».
- Αντικατάσταση λέξεων : το παιδί αντικαθιστά μια λέξη με άλλη, π.χ. τη λέξη «βόδι» με τη λέξη «πόδι».
- Αδυναμία αναγνώρισης της λέξης : δεν μπορεί να αναγνωρίσει μια γνωστή του λέξη η οποία βρίσκεται σε άγνωστο κείμενο. Έτσι, ενώ ξέρει τη λέξη «πήγε», δεν μπορεί να την αναγνωρίσει μέσα στην πρόταση «Ένα παιδί πήγε περίπατο».

(Coltheart, 1981)

Ακόμα, άλλες έρευνες αναφέρουν πως τα παιδιά της κατηγορίας αυτής άθελά τους, λόγω του τρόπου που διαβάζουν μία πρόταση, αλλάζουν το νόημά της. Θα πούμε πως τα παιδιά διαβάζουν κομπιαστά, διατακτικά, επαναλαμβάνουν τις ενότητες που έχουν διαβάσει, κάνουν αδικαιολόγητες παύσεις, συνδέουν λαθεμένα τα γράμματα με τις συλλαβές και τις λέξεις και έτσι η κατανόηση είναι δύσκολη. Ακόμη, υπάρχει δυσκολία στο να κρατήσουν τη σωστή σειρά του κειμένου που διαβάζουν, δυσκολία να γυρίσουν από το τέλος της

γραμμής στην αρχή της επόμενης. Συχνά, δεν σταματούν στην τελεία, ούτε στο κόμμα, ενώ πολλές φορές σταματήσουν σε λάθος σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα. Δεν χρωματίζουν τη φωνή τους όταν διαβάζουν, ή τη χρωματίζουν εκεί που δεν χρειάζεται. Ακόμα, αν την ώρα που διαβάζουν, αλλάξουν το βλέμμα τους για οποιονδήποτε λόγο, θα αργήσουν πολύ να βρουν το σημείο όπου είχαν μείνει (Coltheart, 1981).

Οι μαθησιακές δυσκολίες γενικά αποτελούν ένα πολύπλοκο πεδίο, το οποίο έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς επιστήμονες. Η ετερογένεια και ποικιλομορφία των μαθησιακών δυσκολιών, ο αυξημένος πληθυσμός μαθητών, η ελλιπής χρήση των κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης των παιδιών αυτών, απαιτούν την οργανωμένη διεπιστημονική συνεργασία όλων των ειδικοτήτων (ιατρών, ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών, κοινωνικών λειτουργών κ.α.) σε μια εξελικτική πορεία, δηλαδή από το νηπιακή έως και την εφηβική ηλικία.

Όπως η αξιολόγηση εμπλέκει την συνεργασία μιας διεπιστημονικής ομάδας, έτσι και η παρέμβαση εμπλέκει πολλούς ειδικούς και επιστήμονες και αρκετά περιβάλλοντα, π.χ το οικογενειακό, το σχολικό, το φιλικό. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται τη βοήθεια και την ενίσχυση τόσο του οικογενειακού όσο και του σχολικού περιβάλλοντός τους ώστε η μαθησιακή διαδικασία να πραγματοποιείται με τον δικό τους ρυθμό. Ακόμα, η σημαντικότερη βοήθεια που μπορούν να έχουν τα παιδιά της κατηγορίας αυτής, είναι μία εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ μπορεί να υπάρχει συνδυασμός της διδασκαλίας σε μία σχολική τάξη με μία υποστηρικτική διδασκαλία με κάποια ειδικά προγράμματα ( Ben-Simon , Beyth-Marom, Inbar-Weiss, & Cohen, 2008).

Γενικότερα, στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, τονίζεται πως τα σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα επικεντρώνονται στην άμεση διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτή την μορφή διδασκαλίας, ο δάσκαλος της τάξης αναλύει βήμα προς βήμα μια καινούρια έννοια ή δεξιότητα στους μαθητές. Με τον όρο άμεση διδασκαλία, οι περισσότεροι ερευνητές, εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι στα πλαίσια της συμπεριφοριστικής προσέγγισης, αναφέρονται σε μία διαδικασία ακολουθούμενη από εντατικές ενισχύσεις και ανατροφοδοτήσεις. Στη διδασκαλία αυτή, λοιπόν, ο δάσκαλος καθορίζει και κατευθύνει τους μαθητές για το τι θα συναντήσουν στην διδασκαλία των μαθημάτων. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με εξατομικευμένα προγράμματα (Τζιβνίκου, 2015).

Ωστόσο, αρκετές έρευνες καθώς και η εκπαιδευτική πράξη, έκαναν γνωστό πως η άμεση διδασκαλία δεν μπορεί να σταθεί μόνης της προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι γενικές

μαθησιακές δυσκολίες. Δηλαδή, χρειάζεται η συνύπαρξη προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης τα οποία βασίζονται στις σύγχρονες κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης. Ένας από τους βασικότερους στόχους των προγραμμάτων αυτών είναι βελτίωση και ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, δηλαδή της προσοχής, της μνήμης, της ακουστικής ή οπτικής αντίληψης, της επίλυσης προβλημάτων και άλλων ικανοτήτων που θεωρούνται σημαντικές στην διαδικασία της μάθησης. Σημαντική σημείωση είναι πως η χαμηλή επίδοση των ατόμων αυτών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, η διαδικασία της μάθησης πρέπει να είναι στοχευμένη και να χωρίζεται ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας σε επιμέρους ενότητες. Η κάθε ενότητα πρέπει να διδάσκεται ανάλογα με τον ρυθμό του κάθε ατόμου και να πραγματοποιούνται αρκετές επαναλήψεις. Τέλος, η συνεχής ενίσχυση και η υποστηρικτική παρότρυνση των παιδιών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η χρήση ερεθισμάτων που δημιουργούν και ενισχύουν το ενδιαφέρον των παιδιών είναι ικανά να μειώσουν οποιουδήποτε τύπου ελλείματα και αν εμφανίζουν ( Γαρυφαλλιά & Εμμανουήλ, 2018) (Johnson, 1967).

## **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ**

### **3.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Τα τελευταία χρόνια, πολλές θεωρητικές προοπτικές και ερευνητικά δεδομένα έχουν επικεντρωθεί στον εντοπισμό των συνθηκών που είναι απαραίτητες για την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία για τα παιδιά να αποκτήσουν και να χρησιμοποιούν γραπτό λόγο (ανάγνωση και ορθογραφία). Έχοντας αυτό υπόψη, η έρευνα βασίζεται σε μια σειρά κριτηρίων που σχετίζονται με το προφορικό λεξιλόγιο, τη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση αλφαβήτου, τη βραχυπρόθεσμη λεκτική και εργασιακή μνήμη, την οπτική αντίληψη, την κινητική ικανότητα, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, τη συγκέντρωση και άλλα. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα θεωρούν τη γραφή ως μια αναδυόμενη λειτουργία στα παιδιά, μια σύνθετη κοινωνικο-ψυχο-γλωσσολογική δραστηριότητα που αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο έντυπος λόγος. Δεν θεωρούμε ότι αυτές οι δύο προοπτικές βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους αλλά θεωρούμε ότι τα αντίστοιχα στοιχεία τους είναι αλληλένδετα. Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει και να τεκμηριώσει τις αντιλήψεις των δασκάλων της προσχολικής ηλικίας για την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία των μικρών παιδιών για τον γραπτό λόγο και τον τρόπο που τα αναπτύσσουν στο νηπιαγωγείο με σκοπό τη μαθησιακή ετοιμότητα.

Τα παιδιά σε διάφορες χώρες αρχίζουν να διαβάζουν στην ηλικία των 5, 6 ή 7 ετών. Όπως αποδεικνύεται, προϋπόθεση για την ανάγνωση είναι ένα ορισμένο επίπεδο ετοιμότητας για ανάγνωση πριν από τη λήψη επίσημης εκπαίδευσης διδασκαλίας ανάγνωσης. Αντιλαμβανόμαστε την αναγνωστική ετοιμότητα στο πλαίσιο της μάθησης ή της σχολικής προετοιμασίας, που αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να λαμβάνει νέες γνώσεις. Ειδικότερα, ως προετοιμασία για ανάγνωση, θεωρούμε ότι θα αποκτήσουμε όλες αυτές τις προϋποθέσεις που θα βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν εύκολα και σωστά στο μέλλον. Ως εκ τούτου, αναφερόμαστε σε μια αρκετά περίπλοκη έννοια που περιλαμβάνει νευροφυσιολογικές, νοητικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και περιβαλλοντικές παραμέτρους. Όπως είναι λογικό, οι ατομικές διαφορές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό, επομένως αυτή η ικανότητα δεν αποκτάται από όλους τους μαθητές ταυτόχρονα (Τάφα, 2001).

Η κατάκτηση του γραπτού λόγου – ανάγνωσης και γραφής – ως μια σύνθετη ψυχο-γλωσσική-κοινωνική δραστηριότητα εξαρτάται από μεγάλο αριθμό ψυχολογικών

διεργασιών και δεξιοτήτων, πολλές από τις οποίες εμφανίζονται πριν τα παιδιά ξεκινήσουν την ανάγνωση και τη γραφή. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας είναι να έχει καλό προφορικό λεξιλόγιο, συμπεριλαμβανομένης της σωστής προφοράς και τονισμό των λέξεων, της γνώσης των σημασιών τους και της σωστής χρήσης. Στενά συνδεδεμένη με τις παραπάνω ικανότητες είναι η φωνολογική συνειδητοποίηση. Είναι μια μεταγλωσσική ικανότητα που αρχίζει να αναπτύσσεται περίπου στην ηλικία των 2 1/2 ετών και σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης και χειρισμού της δομής των λέξεων και αξιολογείται από εργασίες στον προφορικό λόγο, ο εντοπισμός του αρχικού ή του τελικού ήχου μιας λέξης, η ανάλυση ή η σύνθεση, η μετακίνηση, πρόσθεση ή παράλειψη φωνημάτων. Τα παιδιά που διαπρέπουν σε αυτές τις εργασίες στην προσχολική ηλικία θα πρέπει να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν πιο γρήγορα από άλλα παιδιά που δεν έχουν την ικανότητα αυτή (Ματή-Ζήση, 2002).

Αν και τα ονόματα των γραμμάτων δεν είναι προφανή κατά την αποκωδικοποίηση λέξεων, συνιστάται για τα παιδιά που αναγνωρίζουν τα περιγράμματα των αλφαβητικών γραμμάτων και τους ήχους τους και την αντιστοιχία τους (δηλαδή τα γράμματα να ταιριάζουν με τους ήχους), η μορφοποίηση και η αντιστοίχιση γραφικών φωνημάτων που απαιτούνται για την επιτυχή επεξεργασία γραπτού κειμένου έχει ενισχυθεί από νεαρή ηλικία (Adams, 1997).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, ότι δεν υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ αυτής της ικανότητας και της ανάγνωσης, μπορεί όμως και να εξελίσσεται παράλληλα με αυτήν. Πρόσφατη έρευνα έχει τονίσει τη σημασία της μνήμης, ιδιαίτερα της λεκτικής βραχύχρονης και της εργαζόμενης μνήμης, για την υποστήριξη των εργασιών πρώιμης φωνολογικής επίγνωσης και της μετέπειτα ανάγνωσης και γραφής (Baddeley, 1986).

Ταυτόχρονα, ένας τόσο τέλειος γλωσσικός μηχανισμός δεν μπορεί να φανταστεί κανείς στο πλαίσιο άλλων σημαντικών δεξιοτήτων όπως της οπτικής αντίληψης και διάκρισης, της κινητικής ικανότητας και του οπτικοκινητικού συντονισμού, που υποστηρίζονται από αυτόνομα συστήματα. Ο ρόλος των κινήσεων των ματιών με τη μορφή «αλμάτων» και «προσηλώσεων» θεωρείται σημαντικός, καθώς και οι αντίστοιχες γνωστικές λειτουργίες των συστημάτων επεξεργασίας των πληροφοριών που συνδέονται με το συντονισμό των προσηλώσεων αυτών.

Μέσω της οπτικής αντίληψης των γραπτών συμβόλων, η αναγνώριση των γραμμάτων και η διαφοροποίησή τους από άλλα παρόμοια γράμματα βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Οι πληροφορίες σχετικά με τη μορφή, τη θέση, τον προσανατολισμό



και τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις είναι χρήσιμες για την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και γραφής (Ζήση, 2000).

Με όλα αυτά είναι συνυφασμένη η λειτουργία της επιλεκτικής προσοχής και τα κίνητρα. Έχει αποδειχθεί επίσης ότι και συναισθηματικοί και μεταγνωστικοί παράγοντες, όπως η μεταγνωστική γνώση, οι μεταγνωστικές εμπειρίες και δεξιότητες επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή (Efklides, 2001). Αν και το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει βρεθεί έστω και λίγο στους παραπάνω τομείς (ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας), μπορούν να αλλάξουν τη διαδικασία και τον έλεγχο της γνωστικής δραστηριότητας για την επίτευξη στόχων ενεργοποιώντας και ενισχύοντας ή αποθαρρύνοντας και αναστέλλοντας τις δραστηριότητες των παιδιών. Στη δημιουργία αυτών των εμπειριών σε τόσο μικρή ηλικία, το περιβάλλον μάθησης (τάξη-δάσκαλος) καθώς και το οικογενειακό περιβάλλον παίζουν καθοριστικό ρόλο ως παράγοντες που καθοδηγούν και υποστηρίζουν τους πειραματισμούς και τις προσπάθειες του παιδιού.

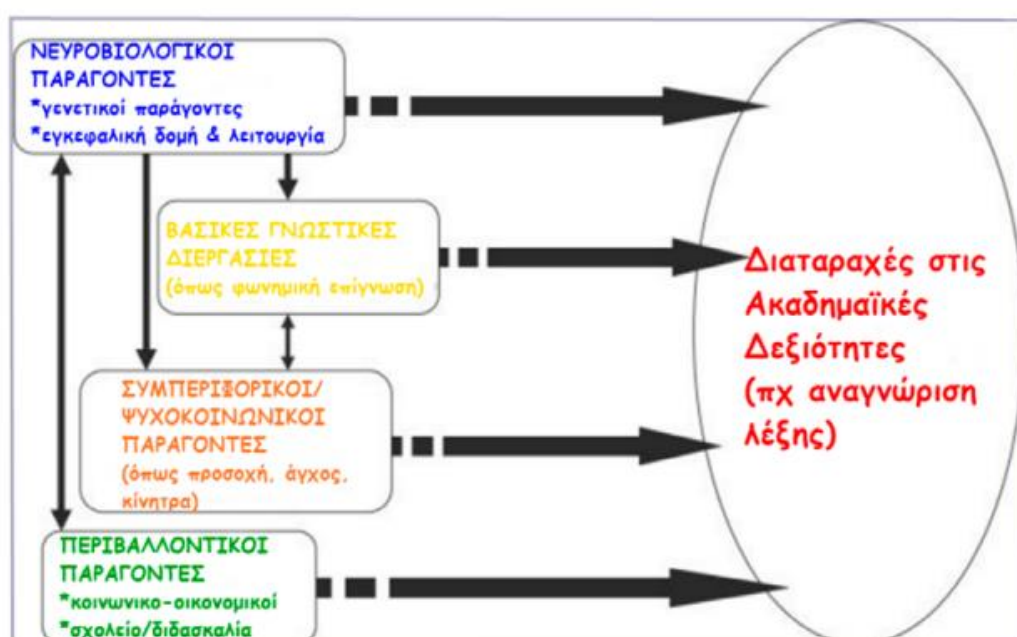
Ταυτόχρονα, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που υποστηρίζουν την άποψη ότι οι επικοινωνιακές στρατηγικές που βασίζονται στην προφορικό λόγο έχουν αναπτυχθεί πλήρως από τα παιδιά προτού λάβουν επίσημη διδασκαλία στην ανάγνωση και τη γραφή. (Ferreiro E. &, 1982). Επίσης, έχει συγκεντρώσει αρκετές πληροφορίες για την επικοινωνιακή αξία του γραπτού λόγου, αν και δεν μπορεί ακόμη να αποκωδικοποιήσει τα σύμβολά του. Αναμφίβολα, όλες αυτές οι πληροφορίες ανακαλύπτονται από τα παιδιά μέσω της εξερεύνησης και της κατανόησης του περιβάλλοντος από τη στιγμή που έρχεται σε επαφή με τον έντυπο λόγο στην οικογένεια και στο νηπιαγωγείο (θεωρία «αναδυόμενης παιδείας») (Τάφα, 2001).

Οι παραπάνω θεωρητικές προοπτικές αντικατοπτρίζονται στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα (2002) Σπουδών Προσχολικής Αγωγής, σχετικά με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη γλωσσικών δραστηριοτήτων, αναφέρει ότι επιδιώκονται διάφορες καταστάσεις για να αποκτήσουν τα παιδιά φωνολογική επίγνωση, να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου και με γλωσσικές πράξεις. Όλα αυτά δημιουργούν την ανάγκη διερεύνησης της φύσης και της εξέλιξη της γραπτής γλωσσικής εμπειρίας των παιδιών.

Οι Fletcher και συνεργάτες (2007) αναφέρονται στους παράγοντες που σχετίζονται και επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μαθησιακές δυσκολίες, ομαδοποιώντας τους παράγοντες αυτούς στους νευροβιολογικούς, τους καθαρά

γνωστικούς, τους συμπεριφορικούς, τους ψυχοκοινωνικούς καθώς και τους περιβαλλοντικούς.

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα μας εξηγεί ότι όλοι οι παράγοντες επηρεάζουν τις διαταραχές ανάγνωσης, αναγνώρισης λέξης κλπ. Οι νευροβιολογικοί παράγοντες επηρεάζουν και τις βασικές γνωστικές διεργασίες και τους συμπεριφορικούς-ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν στις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού (Fletcher, 2007).



(Fletcher, 2007)

### 3.2 ΔΙΑΓΝΩΣΗ-ΦΟΡΕΙΣ

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο έντονα αποδεκτό γίνεται ότι τα μαθησιακά προβλήματα και εν προκειμένη η Δυσαναγνωσία μπορεί παρά την πολυμορφία και πολυπλοκότητα που παρουσιάζει να αντιμετωπιστεί με επιτυχία και στο σχολείο. Βασική προϋπόθεση όμως για να συμβεί κάτι τέτοιο αποτελεί η *έγκυρη και λεπτομερής διάγνωση και αξιολόγηση* του φαινομένου, για να μπορέσει έπειτα να μετατραπεί σε κατάλληλη σχολική πράξη. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι, είναι μια διαδικασία με πολλά επίπεδα σημαντικότητας και αυτό είναι που την κάνει χρονοβόρα αλλά ταυτοχρόνως και απαραίτητη.

Όπως καταλαβαίνουμε για μια σωστή και ολοκληρωμένη διαγνωστική διαδικασία χρειάζεται εμπλοκή πολλών μελών και από διαφορετικούς τομείς. Μια συλλογική προσπάθεια από μια ομάδα ειδικών επιστημόνων όπως σχολικός ψυχολόγος , ειδικός παιδαγωγός, λογοθεραπευτές και στην βάση τους η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί . Έτσι με την συλλογική αυτή συνεργασία και συνύπαρξη θα προχωρήσουμε στην οριστική διάγνωση η οποία θα προσδιορίσει τους τομείς δυσκολίας του παιδιού και θα προτείνει άμεσα τρόπους παρεμβάσεις από τους γονείς αρχικά (Pumfrey, 1998, σ. 331).

Χαρακτηρίσαμε παραπάνω τους γονείς ως βάση , καθώς εκείνοι είναι που αντιλαμβάνονται πρώτοι τις «δυσκολίες» στο παιδί. Αυτοί έρχονται σε επαφή μαζί του τις περισσότερες ώρες της ημέρας επομένως μπορούν να παρατηρήσουν κάποια από τα κριτήρια αυτά. Βέβαια όταν μιλάμε για ανάγνωση, αυτή γίνεται αντιληπτή συνήθως κατά την μετάβαση του παιδιού στη σχολική μονάδα.

Αυτό συνήθως συμβαίνει στη Α΄ ή Β΄ τάξη του Δημοτικού. Άλλωστε όσο πιο νωρίς γίνουν αντιληπτά τα προβλήματα στην ανάγνωση και όσο πιο εξατομικευμένο και καταρτισμένο είναι ένα πρόγραμμα τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να ξεπεραστούν.

Γονείς και δάσκαλοι πρέπει να είναι πολλοί προσεκτικοί στην παρατήρηση τους και έπειτα στον τρόπο χειρισμού της διαταραχής καθώς είναι απαραίτητη η άμεση επαφή τους με κάποιον ειδικό . Τα κριτήρια που θα λειτουργήσουν βοηθητικά για γονείς και εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να οδηγηθούν σε μια έγκυρη διάγνωση είναι τα εξής :

- A. Χαμηλή σχολική επίδοση στους τομείς που σχετίζονται άμεσα με (ανάγνωση , γραφή ). Αν η γενική σχολική επίδοση του μαθητή είναι χαμηλότερη κατά 1-2 χρόνια από την συνηθισμένη.
- B. Αν παρατηρηθεί χαμηλή σχολική επίδοση αλλά υψηλή ή ακόμη και φυσιολογική νοητικό επίπεδο θα πρέπει να λειτουργήσει ανησυχητικά.
- C. Σημαντικό είναι να υπάρχει η γνώση ότι το παιδί είναι απαλλαγμένο από άλλους παράγοντες που να το οδηγούν σε αναγνωστικά προβλήματα. Όπως κάποια αναπηρία , πρόβλημα όρασης ή ακοής , συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς ώστε να υπάρχει μια ξεκάθαρη εικόνα.
- D. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ένα ολοκληρωμένο ιατρικό ιστορικό , ώστε με το πρώτο ανησυχητικό δείγμα να μπορούν να γίνουν οι απαραίτητες κινήσεις .

Η άμεση ετοιμότητα γονέων και εκπαιδευτικών είναι το πρώτο βήμα , έπειτα θα πρέπει να υπάρξει άμεση ενημέρωση των ειδικών.

Η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει ολιστική –σφαιρική μορφή. Δηλαδή να εμπεριέχει κλινική συνέντευξη γονέων , παιδιών , εκπαιδευτικών τεστ νοημοσύνης κατάλληλα προσαρμοσμένο στα δεδομένα κάθε χώρας. Αξιολόγηση μαθησιακών ικανοτήτων κάθε παιδιού , ψυχομετρικά τεστ και άλλα τεστ που βοηθούν στην αξιολόγηση της γνωστικής κατάστασης των παιδιών . (Δελλασούδας, 2005β, σσ. 62-65) (Πολυχρόνη , Χατζηχρήστου , & Μπίμου , 2006, σσ. 58-59)

Αυτά πραγματοποιούνται σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και υπηρεσίες του Υπουργείου υγείας και Πρόνοιας, σε Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής κλπ.

### Νομοθεσία περί δυσαναγνωσίας

#### ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Με το νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199 τ.Α) ρυθμίζονται τα θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτούς τους μαθητές συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα.

Η αξιολόγηση των μαθητών με τις παραπάνω ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται με προφορική εξέταση, διότι δυσκολεύονται να αποτυπώσουν σε γραπτή μορφή τις σκέψεις και γνώσεις τους. Καθοριστικό το κλίμα ασφάλεια και αποδοχής που θα πρέπει να περικλείει το παιδί έτσι ώστε να νιώθει άνετα και να μπορεί να εξωτερικεύσει τον τρόπο λειτουργίας και σκέψεις του. Γι' αυτό και καθόλα την διάρκεια της φοίτησης του θα πρέπει να νιώθει ότι έχει ένα στήριγμα , να το ενθαρρύνουν και να τον καθοδηγούν σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες και προοπτικές.

*Οι αρμόδιες υπηρεσίες για την διάγνωση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι :*

1. Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) των άλλων υπουργείων.
2. Τα ΚΕΔΔΥ ή ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ( Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών του υπουργείου Παιδείας ή Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης .
3. Η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης ( ΕΔΕΑ). (Τζούγκα , 2012)

## 1) Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) και Κέντρα Ψυχικής Υγείας

«Το Κέντρα Ψυχικής Υγείας και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα συνιστώνται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομικών και Υγείας και Πρόνοιας, μετά από γνώμη του ΚΕ.Σ. Υ. και πρόταση της αρμόδιας κατά τόπο Τομεακής Επιτροπής Ψυχικής Υγείας, ως αποκεντρωμένες οργανικές μονάδες των νοσοκομείων του ν.δ. 2592/1953 και του ν. 1397/1983

Στα Κέντρα Ψυχικής Υγείας, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Πολυδύναμα Ψυχιατρικά Ιατρεία και Πολυδύναμα Ιατροπαιδαγωγικά Ιατρεία, δύνανται να λειτουργούν τμήματα βραχείας ή μέσης διάρκειας νοσηλείας δυναμικότητας έως 12 κλίνες, καθώς και Κέντρα Παρέμβασης στην Κρίση». (Δικαίωμα - Διαδικτυακή νομική βάση για την κωδικοποίηση της νομοθεσίας των δικαιωμάτων των ατόμων με αυτισμό και επιμόρφωση του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα σε αυτά , 2022)

### ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΤΟΥ ΙΠΚ ΚΑΙ ΣΕ ΠΟΙΟΥΣ ΠΑΡΕΧΟΝΤΑΙ

Τα ΙΠΔ λοιπόν αποτελούν έγκυροι φορείς διάγνωσης- αξιολόγησης και απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ. (ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, 2008)

Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε οι υπηρεσίες αυτές παρέχονται άμεσα σε παιδιά , εφήβους αλλά και τις οικογένειες τους . Αναφερόμαστε στη διαγνωστική εκτίμηση , θεραπεία και συμβουλευτική -ψυχοθεραπευτική παρέμβαση σε ολόκληρη την οικογένεια. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται οι παιδοψυχιατρικές και ψυχολογικές υπηρεσίες , λογοθεραπείας , εργοθεραπείας και ειδικού παιδαγωγού . Η παροχή των υπηρεσιών αυτών πραγματοποιείτε σε εξωτερικά ιατρεία , κατ'οίκον επίσκεψη αλλά και κοινοτικών δράσεων . (Καραγιάννης, 2018)

Στη περίπτωση που το ΙΠΔ κρίνει αναγκαία την εφαρμογή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσής για κάποιον μαθητή τότε το αντίστοιχο ΚΕΔΑΣΥ αναλαμβάνει την επεξεργασία του προγράμματος . (ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, 2008)

Οι γνωματεύσεις των ΙΠΔ όπως και των ΚΕΔΑΣΥ που θα δούμε στη συνέχεια έχουν μόνιμη ισχύ σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 17 του αρ . 28 του Ν . 4186/2013(ΦΕΚ 193 Α/ 17-9-13) εφόσον βρίσκονται σε ισχύ κατά την έναρξη ισχύος του άνω Νόμου.

Τέλος , να αναφέρουμε ότι το ΙΠΕ έχει βοηθήσει στον τομέα της πρωτογενούς πρόληψης μέσω της άμεσης οργάνωσης και εφαρμογής παρεμβάσεων σε σχολεία , νηπιαγωγεία κλπ. (Δικαίωμα - Διαδικτυακή νομική βάση για την κωδικοποίηση της νομοθεσίας των

δισκίων των ατόμων με αυτισμό και επιμόρφωση του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα σε αυτά , 2022) (Καραγιάννης, 2018)

## **2) ΚΕΔΔΥ: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών του υπουργείου Παιδείας**

### ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΚΕΔΔΥ ΚΑΙ ΠΟΥ ΑΠΕΥΘΥΝΟΝΤΑΙ:

Τα ΚΕΔΔΥ ιδρύθηκαν με το νόμο 2817/2000 από το Υπουργείο Παιδείας και απευθύνονται σε μαθητές 4 έως 22 χρόνων, οι οποίοι φοιτούν σε νηπιαγωγεία, δημοτικά , γυμνάσια και λύκεια και αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

### ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΣ ΤΩΝ ΚΕΔΔΥ :

- Διάγνωση και υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα , μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και σωστή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών , γονιών και της κοινωνίας.

### ΟΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΚΕΔΔΥ :

- Η διάγνωση του είδους και του βαθμού των μαθησιακών δυσκολιών , κατάλληλο πρόγραμμα ψυχοπαιδαγωγικής -διδασκτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή γίνεται στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι.
- Η γενικότερη αξιολόγηση του μαθητή και η εισήγηση για παραπεμφθεί στην κατάλληλη σχολική μονάδα καθώς η παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας τους, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ(= σχολική μονάδα ειδικής αγωγής
- Η ψυχοκοινωνική και συμβουλευτική υποστήριξη στην οικογένεια και στους μαθητές.
- Η εισήγηση για χορήγηση ειδικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη ένα παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι καθώς και η κατάρτιση των προτάσεων για την καλύτερη παραμονή του στους χώρους της εκπαίδευσης.

- Προφορική εξέταση των μαθητών με ειδική μαθησιακή δυσκολία ( πχ δυσαναγνωσία, δυσλεξία κλπ.)
- Υποστήριξη και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς , την κοινότητα και τους φορείς
- Η εισήγηση για την ίδρυση, κατάργηση, προαγωγή, υποβιβασμό, μετατροπή, ή συγχώνευση σχολείων ειδικής αγωγής και τμημάτων ένταξης. Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις του **ΚΕΔΔΥ** έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό

Τα ΚΕΔΔΥ , αποτελούνται από διεπιστημονικές ομάδες οι οποίες αποτελούνται από εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής, της α/ βάθμιας και της β/ βάθμιας. Βέβαια και από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό , όπως λογοθεραπευτές , κοινωνικούς λειτουργούς , παιδοψυχολόγους, ψυχολόγους και φυσικοθεραπευτές κλπ (Τζούγκα , 2012).

Κάθε χρόνο διεξάγεται έρευνα στα σχολεία, τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο, για τον εντοπισμό μαθητών που χρήζουν παρέμβασης. Οι μαθητές για τους οποίους προκύπτουν ενδείξεις ότι εμπίπτουν στις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταγράφονται στο αρχείο του **ΚΕΔΔΥ** και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους αλλά και με τη συγκατάθεση των γονέων τους παραπέμπονται για περαιτέρω αξιολόγηση. Για κάθε παιδί που αξιολογείται, συντάσσεται και κρατείται στην υπηρεσία απόρρητος ατομικός φάκελος.

Πέραν της αξιολόγησης του παιδιού, το **ΚΕΔΔΥ** είναι δυνατό να αναλάβει και υπηρεσίες υποστήριξης των οικογενειών των παιδιών, όπου και όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στην περίπτωση αυτή αναπτύσσει ενέργειες και προγράμματα συμβουλευτικής γονέων τα οποία υλοποιούνται μέσα από ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα.

#### ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙΤΑΙ:

##### A) ΣΧΟΛΕΙΟ

Σε περίπτωση που εκτιμηθεί από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου ότι κάποιος μαθητής παρουσιάζει κάποια από τα στοιχεία που αναφέραμε παραπάνω, σε συνεργασία με το Διευθυντή του Σχολείου, καλούν το Σχολικό Σύμβουλο της περιοχής τους για να τον συμβουλευτούν και να καταρτίσουν από κοινού ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης βραχύχρονης διάρκειας.

Αν όμως κατά την εκτίμηση τους οι δυσκολίες παραμένουν, μπορούν να απευθυνθούν στο [Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής](#) για να ζητήσουν τη συνδρομή του. Αν κατά την εκτίμηση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής υπάρχουν ενδείξεις για σοβαρή διαταραχή, τότε σε συνεργασία με τους γονείς μπορεί να παραπεμφθεί ο μαθητής στα ΚΕΔΔΥ, για Διάγνωση και Αξιολόγηση. Καλό είναι, λοιπόν, να αποφεύγεται η παραπομπή στα ΚΕΔΔΥ για περιπτώσεις, οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν στα σχολεία. Θα πρέπει αυτά να θεωρούνται ως το έσχατο μέσο Διάγνωσης-Αξιολόγησης.

#### *B)ΚΕΔΔΥ(ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ)*

Αρχικά, ο γονιός ή ο έχων τη γονική μέριμνα επικοινωνεί με την υπηρεσία των ΚΕΔΔΥ της περιοχής του και δίνει τα στοιχεία της αίτησής του. Στη συνέχεια, αφού οριστεί η επιτροπή αξιολόγησης στα ΚΕΔΔΥ, σε επικοινωνία με τους γονείς ορίζονται τα ραντεβού που απαιτούνται για τη διαδικασία αξιολόγησης. Η αξιολόγηση του μαθητή ολοκληρώνεται σε περισσότερες από μία συναντήσεις.

Το σχολείο συμβάλλει στη διαδικασία αυτή παρέχοντας στην υπηρεσία οποιοσδήποτε πληροφορίες σχετικές με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο/η μαθητής/τρια. Μετά την αξιολόγηση συντάσσεται η γνωμάτευση και το Ειδικό Εξατομικευμένο Πρόγραμμα, τα οποία αποστέλλονται στο σχολείο (Οικονόμου, 2009)

### **3) Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης ( ΕΔΕΑ)**

*«Σύμφωνα με τον Ν. 3699/2008 στο Άρθρο 5, Διαδικασία διάγνωσης: Όταν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕΔΔΥ και των ΙΠΔ για τον ίδιο μαθητή, οι γονείς έχουν δικαίωμα προσφυγής σε πενταμελή Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ, που συγκροτείται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης» (ΠΡΟΣΦΥΓΗ)*

*«Η Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ συγκροτείται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και αποτελείται από: 1) έναν σχολικό σύμβουλο Ε.Ε. ως πρόεδρο, 2) έναν σχολικό σύμβουλο γενικής εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας, 3) έναν ψυχολόγο κλάδου ΠΕ23 4) έναν κοινωνικό λειτουργό κλάδου ΠΕ30 και 5) έναν εκπαιδευτικό της αντίστοιχης βαθμίδας αυξημένων προσόντων με τους αναπληρωτές τους οι οποίοι υπηρετούν σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης» (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ Δικτυακός Τύπος Διαβουλεύσεων , 2014)*



Η (ΕΔΕΑ) λειτουργεί πιο συγκεκριμένα σε Ειδικά Σχολεία για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου του μαθητή . Η προσφυγή σε πενταμελή Δευτεροβάθμια (ΕΔΕΑ) πραγματοποιείται από τους γονείς όταν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ του ΚΕΔΑΣΥ και του ΙΠΕ . Η οικογένεια του μαθητή μπορεί να επιλέξει και έναν εμπειρογνώμονα, ο οποίος γνωμοδοτεί ενώπιον της πενταμελούς (ΕΔΕΑ) χωρίς δικαίωμα ψήφου με αμοιβή που καταβάλλεται από το Δημόσιο και είναι ίση με την αμοιβή του εκάστοτε μέλους της ΕΔΕΑ, όπως αυτή ορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία. (ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, 2008)

Έτσι λοιπόν την τελική απόφαση την λαμβάνει η (ΕΔΕΑ). Αν όμως οι γονείς δεν προσφύγουν στην δευτεροβάθμιά (ΕΔΕΑ) τότε σαν τελική γνωμάτευση λαμβάνεται αυτή του ΚΕΔΑΣΥ . (ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, 2008) (ΠΡΟΣΦΥΓΗ)

### 3.3 ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η ανάγνωση αποτελεί μια **πολυδιάστατη νοητική και γνωστική λειτουργία** όπου επιβάλλει την εμπλοκή διαφόρων ψυχολογικών μηχανισμών . Χαρακτηρίζεται μια από τις βασικές ικανότητες του ανθρώπου καθώς εμπλέκονται ακουστικές , οπτικές και κινητικές λειτουργίες για να μπορεί το άτομο να σταθεί επάξια στο κοινωνικό σύνολο .

Γι' αυτό και θεωρούμε σκόπιμη την μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας , για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αδυναμιών και των δυνατοτήτων του εκάστοτε παιδιού .

Η μέτρηση γίνεται με ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης, είτε αυτά είναι σταθμισμένα τεστ είτε άτυπα τεστ. Με τα τεστ αυτά περνάμε από την υποκειμενική κρίση στην αντικειμενική , χρησιμοποιώντας αξιόπιστα και έγκυρα κριτήρια. (Τάφα, 1995)

Μελέτες έχουν δείξει ότι η ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών πρέπει να εφαρμόζεται στο σύνολο όλων των παιδιών κατά το τέλος της νηπιακής ηλικίας. Όσα παιδιά εντοπιστούν με χαμηλά ποσοστά θα πρέπει να ελέγχονται συχνά στο μέλλον. Όσο νωρίτερα βάλουμε το παιδί σε αυτή τη διαδικασία τόσο πιο άμεσα θα είναι τα αποτελέσματα της παρέμβασής.

Η ανίχνευση έχει βοηθητικό ρόλο όχι μόνο σε εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά και ψυχολογισθηματικό( αίσθημα αποτυχίας) . Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να στιγματίζει τους «φτωχούς» αναγνώστες. (Τάφα, 1995)

Για να υπάρξει μια σφαιρική εικόνα του μαθητή καλό είναι να χρησιμοποιηθούν υποκειμενικοί και αντικειμενικοί μέθοδοι μέτρησης. Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε και από τις ονομασίες , υποκειμενική μέθοδος είναι αυτή που το συμπέρασμα βρίσκεται στην

κρίση του δασκάλου ή λογοθεραπευτή ενώ στην αντικειμενική υπάρχει ένα σύστημα βαθμολόγησης ανάλογα με την επίδοση του παιδιού .

Τα τεστ ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή αλλά και με το τι θέλουμε να μετρήσουμε . Ξεκινάμε από τις πιο γενικές πληροφορίες που αφορούν την επίδοση του μαθητή στην ανάγνωση και προχωράμε προσπαθώντας να εμβαθύνουμε στα ιδιαίτερα σημεία των δυνατοτήτων και αδυναμιών του. (Τάφα, 1995)

Να διευκρινίσουμε πως στην συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία δεν θα επεκταθούμε στην προσχολική ηλικία αλλά μόνο στη πρώτη σχολική, παρόλο που ο όρος « ανίχνευση» είθισται να μας παραπέμπει σε μικρότερες ηλικίες παιδιών.

### 3.3.1 ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΑ ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ

Θα ξεκινήσουμε από τεστ που θα μας αναδείξουν το πρώτο κομμάτι της ανίχνευσης, δηλαδή αν το παιδί έχει δυσκολίες στην ανάγνωση και πιο γενικές πληροφορίες. Έπειτα θα περάσουμε σε πιο εξειδικευμένα τεστ που αφορούν τις σε βάθος διαγνωστικές πληροφορίες.



### ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΣΚΟΠΟΣ :Το εργαλείο (ΑΜΔΕ) εφαρμόζεται σε παιδιά ηλικίας 8 έως 15 ετών προσπαθώντας να εντοπίσει τις περιοχές που εμφανίζουν τα παιδιά αυτά αδυναμίες. Αποτελεί ένα βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς με βάση την γνώση και τη παρατήρηση των μαθητών τους. Έτσι αντιλαμβάνονται το πως λειτουργεί το εκάστοτε παιδί , τις δυνατότητες και δυσκολίες έτσι ώστε να ενημερωθούν έγκαιρα γονείς και λοιποί φορείς παρέμβασης . (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008)

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Το εργαλείο περιλαμβάνει 6 κλίμακες ,δύο αφορούν τον προφορικό λόγο , δυο τον γραπτό λόγο, μία αφορά τα προβλήματα στο συλλογισμό και μια τα μαθηματικά . Σε όλες τις κλίμακες η ανίχνευση των αδυναμιών γίνεται με βάση την ένταση και την ποιότητα των δυσκολιών. (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008)

Να διευκρινιστεί ότι, ο αριθμός των προτάσεων της κάθε κλίμακας είναι τόσος ώστε να καλύπτονται τα προβλήματα των μαθητών στη συγκεκριμένη κλίμακα. Η τελική επιλογή έγινε μέσα από στατιστικές αναλύσεις που αναδεικνύουν την θεματική καταλληλότητα, διακριτή εγκυρότητα, πολιτισμική και μεθοδολογική ορθότητα των προτάσεων.

Πιο αναλυτικά :

A) **την κλίμακα πρόσληψης προφορικού λόγου** . Παρέχονται στο παιδί κάποιες προτάσεις(17 στο σύνολο) που εξετάζουν διαφορετικές δεξιότητες (φωνολογικές δεξιότητες, λεξιλόγιο , κατανόηση - σύνταξη αλλά και συνολική κατανόηση).

B) **Κλίμακα παραγωγής προφορικού λόγου** και εδώ οι προτάσεις είναι 19 στο σύνολο(φωνολογία, σύνταξη , λεξιλόγιο και προφορική αναδιήγηση).

Γ) **Κλίμακα ανάγνωσης** , 20 προτάσεις που αφορούν την αναγνωστική διαχείριση των μαθητών ( αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ευχέρεια , αναγνωστική κατανόηση και αναγνωστικές στρατηγικές ήδη γνωστές ).

Δ) **Κλίμακα Γραφής** , 20 προτάσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου ( γραφοκινητικές δεξιότητες, ορθογραφία, λεξιλόγιο, σύνταξη , παραγωγή κειμένου και ήδη γνωστές στρατηγικές γραφής ).

E) **Κλίμακα Συλλογισμού** , 20 προτάσεις που αφορούν ( μεταγνωστική γνώση, εκτελεστικές διεργασίες , στρατηγικές , επίλυση προβλημάτων και κίνητρα).

ΣΤ) **Κλίμακα Μαθηματικών** , 20 προτάσεις που αφορούν( την έννοια των αριθμών , αριθμητική κατανόηση, μαθηματικές πράξεις ,επίλυση προβλήματος και εκμαθημένες στρατηγικές ). (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ -ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ: Οι προτάσεις από τις οποίες αποτελούνται οι κλίμακες αντιστοιχούν σε μια συμπεριφορά η οποία διαφοροποιεί τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους υπολοίπους .

Η βαθμολογία ξεκινάει από το 1 «ποτέ» και κλιμακωτά φτάνει στο 9 «πάντα» . Οι βαθμοί 2 και 3 αντιπροσωπεύουν την κατηγορία «συχνά», οι 4, 5 και 6 αντιπροσωπεύουν την κατηγορία «μερικές φορές» ενώ οι βαθμοί 7 και 8 αντιπροσωπεύουν την κατηγορία «σπάνια». Ο εκπαιδευτικός, με το ρόλο του εξεταστή, καλείται να επιλέξει μία απάντηση

για κάθε ερώτηση και με αυτό τον τρόπο βαθμολογείται το σύνολο των ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνονται στις κλίμακες.

Ο εκπαιδευτικός αφού έχει συλλέξει την συνολική βαθμολογία ανά κλίμακα προχωράει σε ένα συνολικό αποτέλεσμα για ολόκληρο το τεστ. Στην συνέχεια μετατρέπει τις τιμές αυτές σε τυπικούς βαθμούς σύμφωνα με την καθοδήγηση του εργαλείου για την συγκεκριμένη ηλικία και το φύλο του παιδιού. (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008)

*«Όταν η πιθανότητα κυμαίνεται μεταξύ 0% και 69% θεωρείται τυχαία και δεν χαρακτηρίζει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ποσοστά μεταξύ 70 – 79% δηλώνουν την ενδεχόμενη ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών, ενώ, τέλος, ποσοστά μεγαλύτερα του 80% δηλώνουν πολύ πιθανή ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα το 80% των παιδιών του δείγματος στάθμισης με το προφίλ της τελευταίας κατηγορίας αξιολογήθηκαν προγενέστερα της χορήγησης του εργαλείου από διαγνωστικές υπηρεσίες ότι παρουσίαζαν Μαθησιακές Δυσκολίες»* (Μαστροθανάσης, Ζερβουδάκης, & Κουλιανού, 2006)

#### ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ:

Τέλος να αναφέρουμε ότι η στάθμιση του τεστ ξεκίνησε Νοέμβριο του 2006 και τελείωσε τον Σεπτέμβριο του 2007. Στην διαδικασία στάθμισης συμμετείχαν 1306 εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας από 319 σχολεία. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που είτε είχαν στο τμήμα τους μαθητές με διάγνωση στις μαθησιακές δυσκολίες ή με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση είτε από σχολεία με τμήμα ένταξης (με 1120 συνολικό αριθμό αυτών των μαθητών). Στον αντίποδα είχαμε μαθητές τυπικής ανάπτυξης (8-15 ετών αγόρια και κορίτσια ισόποσα). Το σύνολο των αναλύσεων ανέδειξε το ΑΜΔΕ ως έγκυρο και αξιόπιστο μέσω ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008)

#### **3.3.1.1 ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ**

##### ΣΚΟΠΟΣ:

Για την κατασκευή του Αθηνά Τεστ ως πρότυπο χρησιμοποιήθηκαν δυο πολύ γνωστά τεστ, το Aston Index (αγγλικό) και το ΙΤΡΑ (Ιλλινόις τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων-αμερικάνικο) (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή -Αζίσι, & Γιαννίτσας, 1999)

Το Αθηνά Τεστ αποτελεί άλλη μια σταθμισμένη διαγνωστική μέθοδος με ακριβή ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών και κατά συνέπεια και της δυσαναγνωσίας. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών (προσχολικής ηλικίας, Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Δημοτικού).

Επιπλέον, μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά. Το εν λόγω ψυχομετρικό εργαλείο έχει σταθμιστεί στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1999, με βάση τον ελληνικό πληθυσμό. Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδοατομικής αξιολόγησης, τι σημαίνει αυτό; Δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού, σε καίριους τομείς της ανάπτυξης. Αποτελείται από μία σειρά επιμέρους διαγνωστικών δοκιμασιών, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι δοκιμασίες αυτές μας οδηγούν σε αναλυτική διάγνωση των ελλειμμάτων του παιδιού. Ακόμη μας προσφέρει την δυνατότητα για διαγνωστική αξιολόγηση των επιδόσεων του παιδιού μεταξύ των κλιμάκων (ενδοατομική αξιολόγηση). Τελικός σκοπός του τεστ αποτελεί **η πρόληψη ή αν έχουν ήδη εκδηλωθεί οι δυσκολίες η έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία**. (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, Αθηνά Τεστ Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης Νέα Έκδοση 2011, 2011)

#### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Το Αθηνά Τεστ έχει κατασκευαστεί ώστε να χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων στους μαθητές και στις μαθήτριες των τάξεων τους. Χορηγείται με την μορφή συνέντευξης ανάμεσα στο παιδί και τον εξεταστή, με τις κατάλληλες οδηγίες.

Το τεστ αποτελείται από τις πέντε κλίμακες «Νοητική Ικανότητα», «Άμεση μνήμη ακολουθιών», «Ολοκλήρωση προτάσεων», «Γραφο-φωνολογική ενημερότητα» και «Νευρο-ψυχολογική ετοιμότητα». Οι κλίμακες εξετάζονται από δεκατέσσερις υποκλίμακες και μία συμπληρωματική ως εξής:

##### 1. Νοητική Ικανότητα

- Γλωσσικές αναλογίες
- Αντιγραφή σχημάτων
- Λεξιλόγιο

##### 2. Άμεση μνήμη ακολουθιών

- Μνήμη ακολουθιών
- Κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική)
- Μνήμη εικόνων
- Μνήμη σχημάτων

### 3. Ολοκλήρωση προτάσεων

- Ολοκλήρωση προτάσεων
- Ολοκλήρωση λέξεων

### 4. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

- Διάκριση γραφημάτων
- Διάκριση φθόγγων
- Σύνθεση φθόγγων

### 5. Νευρο-ψυχολογική ετοιμότητα

- Οπτικο-κινητικός συντονισμός
- Αντίληψη δεξιού-αριστερού
- Πλευρίωση (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, Αθηνά Τεστ Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης Νεα Έκδοση 2011, 2011)

Η ιδιαιτερότητα του ΑθηνάΤεστ θα λέγαμε πως είναι η δυνατότητα μη χορήγησης όλων των κλιμάκων . Δηλαδή ανάλογα με το τι θέλουμε να εξετάσουμε , επιλέγουμε και τον κατάλληλο συνδυασμό κλιμάκων . Πιο συγκεκριμένα:

- A. **Πλήρη Χορήγηση** , όπου χορηγούμε ολόκληρο το τεστ . Συνίσταται συνήθως σε περιπτώσεις που το παιδί έχει ήδη εμφανίσει προβλήματα μάθησης ή έχει δώσει δείγματα ελλειμματικής ανάπτυξης .
- B. **Βραχεία Χορήγηση**, όπου χορηγούνται επιμέρους τμήματα του τεστ . Συμβαίνει συνήθως σε ένα αρχικό στάδιο, όταν θέλουμε να εξετάσουμε πολλά παιδιά για μια πρώτη εκτίμηση. Αυτονόητο είναι πως όσα παιδιά παρουσιάσουν ελλείψεις στην επίδοσή τους , προχωράμε σε πλήρη χορήγηση. Οι κλίμακες είναι οι εξής:

### 1.Νοητική Ικανότητα

- Γλωσσικές αναλογίες

- Λεξιλόγιο
2. Άμεση μνήμη ακολουθιών
- Μνήμη ακολουθιών
  - Κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική)
3. Ολοκλήρωση προτάσεων
- Ολοκλήρωση προτάσεων
4. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα
- Διάκριση γραφημάτων
  - Σύνθεση φθόγγων
5. Νευρο-ψυχολογική ετοιμότητα
- Οπτικο-κινητικός συντονισμός
  - Αντίληψη δεξιού-αριστερού

(Παρασκευόπουλος, Καλαντζή -Αζίσι, & Γιαννίτσας , Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης Δομή και Χρησιμότητα, 1999)

Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά οι κλίμακες που έχουν επιλεχθεί για την βραχεία χορήγηση θα λέγαμε ότι καλύπτουν ένα ευρύ κομμάτι του τεστ ( επικοινωνία, λεξιλόγιο, μνήμη και λοιπούς τομείς ανάπτυξης κλπ.). Η διάρκεια χορήγησης είναι 40 λεπτά .

**Γ. Επιλεκτική Χορήγηση,** επιλέγονται κλίμακες ανάλογα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα που θέλουμε να επιτύχουμε . Για παράδειγμα αν θέλουμε να μελετήσουμε την άμεση μνήμη θα χορηγήσουμε τις τρεις κύριες κλίμακες ( μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων και μνήμη σχημάτων ) και αντίστοιχα για τις υπόλοιπες κλίμακες.

Μπορεί να γίνει επιλεκτική χορήγηση για όσες κλίμακες εμείς επιθυμούμε και συνήθως στα πλαίσια διεξαγωγής ερευνητικών εργασιών. (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή -Αζίσι, & Γιαννίτσας , Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης Δομή και Χρησιμότητα, 1999)

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ:

Στις 11 κύριες κλίμακες , ο βαθμός απαρτίζεται από το αναπτυξιακό ηλικίο και την ηλικία. Ενώ στις 3 τελευταίες κλίμακες εκφράζεται με ποιοτικούς (επαρκής, ελλιπής) ή κατηγορικούς χαρακτηρισμούς (αριστερόπλευρη-δεξιόπλευρη ή αδιαμόρφωτη πλευρίωση)

Αναφορικά με το ηλικίο , η μέτρηση ξεκινάει από το 1 έως 19 και η βάση είναι το 10 . Δηλαδή αναπτυξιακό ηλικίο ίσο με το **10** συμβολίζει τον **κανονικό -μέσο βαθμό** ανάπτυξης του παιδιού( **9 μέση κατώτερη** και **11 μέση ανώτερη**) .

Όταν είναι 8 και κάτω τότε μιλάμε για κατώτερη- ελλειμματική επίδοση (**8-7 οριακώς χαμηλή επίδοση** και **6 και κάτω ανεπαρκής επίδοση**). Τα παιδιά με επίδοση 12 και πάνω έχουν ανώτερη επίδοση (**12-13 οριακώς υψηλή επίδοση** και **14 και πάνω εξαιρετική επίδοση**). Τέλος να αναφέρουμε τα παιδιά με επίδοση από 5 και κάτω έχουν ανεπαρκή επίδοση και η παραπομπή από τον εκπαιδευτικό για περαιτέρω αξιολόγηση είναι μονόδρομος . Όπως και τα παιδιά με οριακή χαμηλή επίδοση 8 και κάτω. (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή -Αζίσι, & Γιαννίτσας , Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης Δομή και Χρησιμότητα, 1999)

### ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ:

*«Το ΑθηνάΤέστ κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στο Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών . Η όλη εργασία διήρκεσε επτά χρόνια σε τρεις φάσεις».* (προκαταρκτική μορφή , δοκιμαστική χορήγηση και τελική μορφή) (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή -Αζίσι, & Γιαννίτσας , Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης Δομή και Χρησιμότητα, 1999)

Στην τελική μορφή του τεστ εξετάστηκαν 660 παιδιά από το 5<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους έως και το 9<sup>ο</sup> , από «κανονικά» νηπιαγωγεία και δημοτικά σε πραγματικές συνθήκες . Το δείγμα ήταν από το λεκανοπέδιο Αττικής , με καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας και ισάκις κατανοημένα όσο αφορά τα φύλα , τις ηλικίες και του πολιτισμικό επίπεδο της περιοχής. Η εγκυρότητα του Αθηνά Τέστ προβλέφθηκε να μετρηθεί από μεταγενέστερες έρευνες, μιας και οι ερευνητές ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών του δείγματος να συμπληρώσουν ένα δελτίο ατομικών δεδομένων για κάθε παιδί. Σκοπός της συλλογής αυτών



των εξατομικευμένων στοιχείων ήταν να χρησιμοποιηθούν από νεότερες έρευνες που θα μελετήσουν την εγκυρότητα του τεστ. Οι ερευνητές προέβλεψαν πως η μέτρηση της εγκυρότητας θα πραγματοποιείται μετά την κοινοποίηση εκάστοτε μελέτης.

«Από τις μεταγενέστερες έρευνες έχει προκύψει πως το ΑθηνάΤεστ διαθέτει την απαιτούμενη εγκυρότητα, μιας και οι μελέτες συνηγόρησαν στο συμπέρασμα πως μετρά με ακρίβεια τους αναπτυξιακούς τομείς για τους οποίους ευθύνονται οι μαθησιακές δυσκολίες». (Αγνή & Παπάνης, 2008)

### 3.3.1.2 ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III

#### ΣΚΟΠΟΣ:

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III , είναι η ελληνική έκδοση της γνωστής κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά. Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC –III). Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο David Wechsler και κυκλοφόρησε στην πρώτη του έκδοση το 1949. Αποτελεί το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο ψυχομετρικό – κλινικό εργαλείο για την **αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων** παιδιών ηλικίας 6-16 ετών. Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III, είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 6 έως 16 ετών. Για παιδιά ηλικίας 2 έως 6 ετών υπάρχει το γνωστό τεστ με τα αρχικά WPPSI και για εφήβους άνω των 16 ετών και ενηλίκους υπάρχει το τεστ WAIS.

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III, αποτελείται από επιμέρους κλίμακες όπου η καθεμιά αξιολογεί μια διαφορετική πλευρά της νοημοσύνης και όλες μαζί δηλώνουν τη γενική νοημοσύνη του παιδιού. Ο Wechsler θεωρεί πως η νοημοσύνη είναι μια σύνθετη λειτουργία , γι' αυτό το τεστ θα πρέπει να περιλαμβάνει επιμέρους κλίμακες που να αξιολογούν τις πολλές αυτές διαφορετικές ικανότητες, οι οποίες δηλώνουν τη γενική νοητική ικανότητα του παιδιού.

Μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και κατ' επέκταση στη διάγνωση της δυσαναγνωσίας .

#### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Στο ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III έχουν περιληφθεί 13 επιμέρους Κλίμακες, οι οποίες αξιολογούν διάφορες νοητικές λειτουργίες. Από την αθροιστική επεξεργασία των

αποτελεσμάτων εξάγεται ένας ψυχομετρικός δείκτης , Το Πηλίκο Γενικής Νοημοσύνης το οποίο δηλώνει τη συνολική νοημοσύνη του παιδιού.

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III διακρίνεται σε δύο διόδους επικοινωνίας, την ακουστική-γλωσσική και τη οπτική – κινητική. Μια σημαντική διάκριση είναι επίσης το είδος του υλικού, δηλαδή ακουστικό –λεκτικό ή οπτικό –κινητικό.

Οι 13 κλίμακες του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC- III όταν χρησιμοποιούν **ακουστικό –λεκτικό υλικό** εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη λεγόμενη Λεκτική Νοημοσύνη, το Πηλίκο Δεκτικής Νοημοσύνης.

Ενώ όταν χρησιμοποιούν **οπτικό-κινητικό υλικό** εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη λεγόμενη Πρακτική νοημοσύνη, το Πηλίκο Πρακτικής Νοημοσύνης (Μάρκου, 1998).

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III, βοηθάει στην ενδο- ατομική αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού. Καθεμία από τις 13 επιμέρους κλίμακες του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC- III αξιολογεί μια επιμέρους διακριτή νοητική ικανότητα και για καθεμία από τις κλίμακες αυτές εξάγονται δύο δείκτες, **ο Τυπικός Βαθμός** και **η Νοητική Ηλικία** ,οι οποίοι εκφράζουν την επίδοση του παιδιού στη συγκεκριμένη αυτή πλευρά της. Πιο αναλυτικά:

- 1) Ξεκινά με την συμπλήρωση εικόνων , (30 εικόνες κοινών αντικειμένων από τις οποίες λείπει ένα μέρος )
- 2) Πληροφορίες (30 γενικές ερωτήσεις στις οποίες απαντά προφορικά το παιδί).
- 3)Στη συνέχεια ακολουθεί η κωδικοποίηση σχημάτων ή αριθμών από συγκεκριμένα σύμβολα.
- 4)Ακολουθούν οι λέξεις στις οποίες θα πρέπει να αντιληφθούν τις ομοιότητες τους.
- 5)Η σειροθέτηση εικόνων μια ιστορίας
- 6) Η αριθμητική μέσα από την προφορική επίλυση αριθμητικών προβλημάτων.
- 7)Τα παιδιά εξετάζονται στην αναπαραγωγή 12 σχεδίων από δίχρωμους κύβους.
- 8)Συνεχίζουν με τον προφορικό ορισμό 30 λέξεων (λεξιλόγιο)
- 9) Την συναρμολόγηση εικόνων .
- 10)Συμπεριλαμβάνει ακόμη την κατανόηση 18 ερωτήσεων που επιζητούν λύσεις καθημερινών προβλημάτων και κοινωνικών φαινομένων.
- 11)Την ανίχνευση πρώτου ή δυο πρώτων συμβόλων ανάμεσα στα σχήματα .
- 12) Μνήμη αριθμών ( ευθεία και αντίστροφη επανάληψη)
- 13)Τους λαβυρίνθους όπου τα παιδιά τραβώντας μια γραμμή θα πρέπει βρίσκουν τις εξόδους τους. (Μάρκου, 1998)

Να αναφέρουμε ότι η διάρκεια του τεστ είναι μια με μιάμιση ώρα .

#### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ:

Για την αξιολόγηση κάθε επιμέρους κλίμακα, εξάγεται ο λεγόμενος Τυπικός Βαθμός. Οι 13 τυπικοί βαθμοί εκφράζονται όλοι στην ίδια μετρική κλίμακα . Το επίπεδο αυτό αξιολόγησης της νοημοσύνης είναι το αναλυτικό –πολυθεματικό και επιτρέπει τον εντοπισμό των ενδοατομικών διαφορών ανάμεσα στις επιμέρους πλευρές της νοητικής ικανότητας, τις οποίες αξιολογούν οι 13 επιμέρους κλίμακες.

Αναλυτικότερα, γίνεται μετατροπή με τη βοήθεια πινάκων σε τυπικούς βαθμούς, βάση των οποίων δίνονται οι αναπτυξιακές ηλικίες που αντιστοιχούν στην επίδοση του παιδιού σε κάθε κλίμακα. Υπολογίζονται τρεις δείκτες: ο δείκτης **λεκτικής νοημοσύνης**, ο **δείκτης πρακτικής νοημοσύνης** και ο **γενικός δείκτης**, από την επίδοση σε όλες τις υποκλίμακες του τεστ. (Λεκτικές Κλίμακες 2, 4, 6, 8, 10, 12 / Πρακτικές Κλίμακες 1,3,5,7,9,11,13).

Οι τυπικοί βαθμοί για τις επιμέρους κλίμακες έχουν μέσο όρο 10 και τυπική απόκλιση 3. Οι πρώτες 10 κλίμακες είναι κύριες και από αυτές εξάγονται τα 3 νοητικά πηλίκα που αναφέραμε προωύτερα.

#### ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ :

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC III για την στάθμιση του πραγματοποιήθηκε σε 956 μαθητές από 6-16 ετών από σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιοχών Αττικής και εκτός. 450 μαθητές από Αττική και 506 εκτός Αττικής.

Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί σε αρκετές περιπτώσεις όπως η αξιολόγηση ατομικών περιπτώσεων, για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων , την πρόβλεψη για την πορεία εξέλιξης του νοητικού δυναμικού για την μελλοντική σχολική και επαγγελματική επίδοση. Ακόμη για την επισήμανση παιδιών με ασυνήθιστο προφίλ νοητικών ικανοτήτων ή την κλινική και νευρολογική αξιολόγηση . Τέλος για την συλλογή δεδομένων σε έρευνα.

Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC III, είναι ότι σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών , παρέχει μέσω των 13 διαφορετικών κλιμάκων, ένα μεγάλο εύρος **αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών για τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού**. Η δομή του τεστ προσφέρει στον ψυχολόγο τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα

ευρήματα σε πολλά επίπεδα , από τον απλό υπολογισμό του νοητικού πηλίκου έως τη λεπτομερή ανάλυση του νοητικού προφίλ του παιδιού. Με τη χορήγηση του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ WISC III , ο ψυχολόγος έχει τη δυνατότητα να συγκεντρώσει αντικειμενικές πληροφορίες για τη νοητική ικανότητα του παιδιού σε σύντομο χρονικό διάστημα. (Μάρκου, 1998)

### **3.3.1.3 ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΤΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Δ. ΠΟΡΠΟΔΑ (ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ Α-Β ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ)**

ΣΚΟΠΟΣ: Το τεστ δημιουργήθηκε για να συμβάλει στην ανίχνευση, διάγνωση και ερμηνεία της γνωστικής δυσκολίας και σε ένα άλλο επίπεδο να αποτελέσει την βάση για την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός προγράμματος εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης , που θα είναι προσαρμοσμένη στις αδυναμίες των παιδιών και ανάλογα με το ηλικιακό φάσμα στο οποίο απευθύνεται .

Είναι ένα ατομικό τεστ ενδο-ατομικής αξιολόγησης και αποσκοπεί στην πρόληψη (προσχολική ηλικία) ή στην έγκαιρη αντιμετώπιση ( πρώτες σχολικές τάξεις) της αναγνωστικής δυσκολίας.

Το τεστ πήρε την τελική του μορφή μετά από πολλές ερευνητικές προσπάθειες τόσο για την γνωστική ανάλυση της ανάγνωσης όσο και για την εκμάθηση-διεκπεραίωση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης , Γλώσσας και Δυσλεξίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και περιλαμβάνουν δοκιμασίες που έχουν βασιστεί σε ανάλογες έρευνες ελληνικής και διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. (Πόρποδας, 2007)

Το τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών δυσκολιών δομείται από μια συστοιχία 9 δοκιμασιών ή κλιμάκων αξιολόγησης, οι οποίες αξιολογούν 4 βασικούς τομείς των γνωστικό – γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν ή υποστηρίζουν την εκμάθηση και διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας της ελληνικής γλώσσας.

Η δομή των κλιμάκων αξιολόγησης του παρόντος τεστ έχει ως αφετηρία την υπόθεση ότι το παιδί έχει αποκτήσει την ικανότητα ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων , δηλαδή έχει αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό, τις απαραίτητες γνωστικό – γλωσσικές λειτουργίες που στηρίζουν την ανάγνωση και αφετέρου τις βασικές προϋποθέσεις ώστε να αναπτύξει την ικανότητα ανάγνωσης προτάσεων , παραγράφων ή κειμένων.

Επομένως η δυσκολία στην κατάκτηση της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας αποτελεί κομβικό σημείο στην προσπάθεια για τη διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών.

Έχοντας στο νου μας ότι η ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων συντίθεται από τις γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης , είναι λογικό πως σε κάθε περίπτωση αναγνωστικής δυσκολίας θα πρέπει πρώτα να προσδιορίζεται το επίπεδο αυτών των δυο επιμέρους βασικών γνωστικών λειτουργιών. Γι' αυτό και δημιουργήθηκαν κλίμακες αξιολόγησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την φωνολογική επίγνωση και την βραχύχρονη μνήμη , οι οποίες συνδέονται άμεσα με την εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών . Γι' αυτό απαιτείται η κατασκευή και στάθμιση κλιμάκων αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης και της βραχύχρονης μνήμης. (Πόρποδας, 2007)

#### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Πιο συγκεκριμένα το τεστ αποτελείται από τέσσερα κλίμακες με δυο υποκατηγορίες η κάθε μια .

1. Πρώτα χορηγήθηκαν οι 2 κλίμακες της **αναγνωστικής αποκωδικοποίησης** , προκειμένου να προσδιοριστεί σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η δεξιότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί τον γραπτό λόγο. Ξεκινά με την α) «κλίμακα ανάγνωσης συλλαβών» όπου αποτελείται από 24 συλλαβές και συνεχίζουμε με την β) « ανάγνωση ψευδολέξεων». Αυτή η σειρά ακολουθείται στα παιδιά 1η δημοτικού ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις ακολουθήθηκε αντίστροφη πορεία. Δηλαδή ξεκινήσαμε με την κλίμακα της «ανάγνωσης ψευδολέξεων» και στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί «προς τα κάτω» η «βάση» της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού , με την αξιολόγηση της ικανότητας του για «ανάγνωση συλλαβών» .Αφού εξηγήσουμε στο παιδί τι πρέπει να κάνει για να είναι έγκυρη η δοκιμασία θα πρέπει να καταφέρει να διαβάσει σωστά τουλάχιστον τις δυο από τις τρεις συλλαβές που υπάρχουν ως παραδείγματα. Αν δεν καταφέρει να τα διαβάσει σωστά τότε θεωρείται άκυρη η δοκιμασία (Πόρποδας, 2007).
2. Συνεχίζουμε με την **αναγνωστική κατανόηση** , όπου έπεται αν η αναγνωστική δυσκολία του παιδιού στην αποκωδικοποίηση είναι μικρή . Η πρώτη υποκατηγορία είναι η α)«ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων» , στην οποία δείχνουμε στα παιδιά 16 συνολικά προτάσεις όπου η κάθε μια αποτελείται από 3 εικόνες, τα παιδιά

καλούνται να διαβάσουν προσεκτικά την πρόταση και να διαλέξουν μια από τις τρεις εικόνες. Αν διαλέξουν την σωστή διαπιστώνουμε πως κατανοούν την ώρα που διαβάζουν τι είναι αυτό που διαβάζουν. Ακόμη β) « ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων » , όπου τα παιδιά πρέπει να διαβάσουν 16 ελλείψεις προτάσεις συνολικά και έχοντας τρεις πιθανές απαντήσεις να προσπαθήσουν να βρουν την σωστή λέξη . Τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο δεν βλέπουν εικόνες άρα για να βρουν την σωστή λέξη θα πρέπει να έχουν κατανοήσει και να είναι γνώστες εκείνου που γράφει η πρόταση. Η δυσκολία αυξάνετε καθώς θα πρέπει να γράφουν και αυτό που θεωρούν ότι είναι η σωστή απάντηση.

Προσοχή όμως σε περιπτώσεις που το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες όχι μόνο στην ανάγνωση ψευδολέξεων αλλά και στην ανάγνωση συλλαβών τότε προχωράμε κατευθείαν στην χορήγηση κλιμάκων της φωνολογικής επίγνωσης και της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών . Αφού αυτά είναι που θα μας δώσουν σημαντικά στοιχεία για να προσδιοριστεί το επίπεδο της γνωστικό-γλωσσικής υποδομής του παιδιού και να ερμηνευθεί η δυσκολία του. (Πόρποδας, 2007)

3. Όσο αφορά την **φωνολογική επίγνωση** , α) «διάκριση φωνημάτων» συμπεριλαμβάνει 24 ψευδολέξεις τις οποίες τα παιδιά θα πρέπει να διαβάσουν σε φωνήματα συλλαβιστά έτσι όπως θα διάβαζαν ολόκληρη την ψευδολέξη και όχι σαν να διαβάζουν γράμματα της αλφάβητου .Συνεχίζουμε με την β) «κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα», αποτελείται από 24 ψευδολέξεις που περιλαμβάνουν διάφορα φωνήματα και φθόγγους σε απλούς συνδυασμούς. Ο αριθμός των φωνημάτων κάθε ψευδολέξης είναι από 2 έως 7, σχηματίζοντας μονοσύλλαβη, δισύλλαβη ή τρισύλλαβη ψευδολέξη. Οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας. Ακόμη γ) «απαλοιφή φωνημάτων» όπου τα παιδιά θα πρέπει αν έχουν ενεργοποιημένη την ακουστικοαντιληπτική τους ικανότητα , ακούνε 24 στον αριθμό μονοσύλλαβες λέξεις και θα πρέπει να βρίσκουν πιο φώνημα απαλείφτηκε . Τους διαβάζουμε πρώτα την λέξη ολόκληρη και μετά μόνο με το φώνημα που παραμένει. Τα παιδιά θα πρέπει να είναι συγκεντρωμένα για να αναφέρουν πιο φώνημα δεν άκουσαν, το πρώτο ή το τελευταίο . Και σε αυτές τις περιπτώσεις έχουμε τρία παραδείγματα στα οποία αν δεν γίνουν τουλάχιστον τα δυο σωστά τότε δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στη κάθε δοκιμασία. (Πόρποδας, 2007)

4. Τέλος έχουμε την **βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών** όπου συμπεριλαμβάνει δυο επίπεδα , α) την « μνήμη ακολουθιών αριθμών » , όπου τα παιδιά ακούν 16 στον αριθμό ακολουθίες και θα πρέπει να τις επαναλάβουν . Πάλι δεν υπάρχει η οπτική επαφή των παιδιών αλλά μόνο η ακουστική και εδώ η δυσκολία είναι αυξανόμενη. Δηλαδή όσο περνούν οι ερωτήσεις τόσο αυξάνονται οι αριθμοί που αποτελούν μια ακολουθία , τους οποίους θα πρέπει τα παιδιά να επαναλάβουν με την ίδια σειρά . Αν χρειαστεί επιτρέπεται να επαναλάβουμε άλλη μια φορά την ακολουθία. Κλείνουμε β) με μια «επανάληψη ψευδολέξεων» όπου είναι κάτι γνωστό πλέον στα παιδιά και ουσιαστικά είναι και σαν μια δοκιμασία αποφόρτισης, αφού επαναλαμβάνουν μια γνωστή τους δοκιμασία που έχουν ξανά έρθει σε επαφή απλά έχει έναν παραπάνω βαθμό δυσκολίας όσο αφορά τις ψευδολέξεις . Είναι συνολικά 24 στον αριθμό και σε αυτές τι δοκιμασίες το παιδί θα πρέπει αν μπορέσει να διαβάσει τις τρεις τουλάχιστον ψευδολέξεις για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε σε ολόκληρη την δραστηριότητα.

Η αξιολόγηση αυτών των δυο λειτουργιών θα βοηθήσει στον προβληματισμό , για να ερμηνευτούν καλύτερα οι αναγνωστικές δυσκολίες του παιδιού και να καταλήξουμε σε μια ολοκληρωμένη εικόνα για την κατάσταση του εκάστοτε παιδιού. (Πόρποδας, 2007)

#### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ:

Μέσω των παραπάνω δοκιμασιών επιδιώκουμε την βαθμολόγηση αλλά και σύγκριση των αποτελεσμάτων με απώτερο σκοπό την κατανόηση των αδυναμιών των παιδιών αυτών για την δημιουργία πιο στοχευμένων τρόπων βελτίωσης . Κατανοούμε καλύτερα την ιδιαίτερη σκέψη που έχουν αυτά τα παιδιά σε σχέση με τα τυπικά παιδιά , την στήριξη, εμπιστοσύνη και σεβασμό που χρειάζεται κάθε παιδί.

Η ιδιαιτερότητα του τεστ έγκειται στο ότι δεν χορηγείται ολόκληρο και στις δυο αυτές βαθμίδες εκπαίδευσης . Δηλαδή στο νηπιαγωγείο όπου σκοπός είναι η ανίχνευση των ενδεχόμενων αναγνωστικών δυσκολιών χορηγούνται μόνο οι κλίμακες της **φωνολογική επίγνωση** και **βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών**. Αντίθετα στα παιδιά Α-Β τάξης δημοτικού θα χορηγηθούν όλες οι κλίμακες αφού σκοπό έχουμε «την αντιληπτική διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης των επιμέρους βασικών γνωστικών- γλωσσικών παραγόντων της ανάγνωσης , που πιθανόν συνδέονται με τις αναγνωστικές δυσκολίες».

(Πόρποδας, Τέστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών , 2007). Απαραίτητο στοιχείο για την βαθμολόγηση αποτελεί η μετατροπή του Αρχικού Βαθμού σε Τυπικό Βαθμό. Η βαθμολογία για τον τυπικό βαθμό ξεκινάει από το 1 έως το 19 , με μέσο όρο το 10 και τυπική απόκλιση 3.

Επομένως στον τυπικό βαθμό 10 έχουμε «μέση-κανονική επίδοση» . Στον τυπικό βαθμό 11-12 έχουμε «μέση-ανώτερη επίδοση» , 13 και πάνω «υψηλή επίδοση». Αντιθέτως όταν ο τυπικός βαθμός είναι 9-8 «μέση-κατώτερη επίδοση» και 7 και κάτω «χαμηλή επίδοση» (4 και κάτω πολύ μεγάλες δυσκολίες). (Πόρποδας, 2007)

#### ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ:

**Στην πρώτη φάση** έγινε ο σχεδιασμός, ανάπτυξη και η επιλογή του υλικού. Επίσης πριν από την πιλοτική έρευνα του τεστ, δόθηκε η πρόιμη μορφή του σε μία μικρή ομάδα παιδιών, οπότε κι έγιναν περισσότερες τροποποιήσεις.

**Στη δεύτερη φάση** πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή, που χορηγήθηκε σε 250 παιδιά για την επιλογή των απαραίτητων ερωτήσεων, που αφορούσαν την κάθε κλίμακα. Στη συνέχεια, δόθηκε για «έγκριση καταλληλότητας» στο Παιδαγωγικό Ίνστιτούτο.

**Στην τρίτη φάση** έγινε η στάθμιση του τεστ, το οποίο δόθηκε σε τυχαίο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού (1180 παιδιά) μέσω των σχολείων από διάφορες περιοχές. Έπειτα, ακολούθησε η βαθμολόγηση των Φυλλαδίων Εξέτασης, καθώς και τα αποτελέσματα. Για τη στάθμιση του τεστ εξετάστηκαν 1180 παιδιά, 400 από το νηπιαγωγείο, 392 από την Α΄ τάξη και 388 από τη Β΄ τάξη. Οι εξεταστές, οι οποίοι τα εξέτασαν, είχαν επιλεγεί μέσω κλήρωσης και έτσι δεν υπήρξαν διακυμάνσεις στα αποτελέσματα. Ο κάθε εξεταστής πραγματοποίησε το τεστ σε 12 παιδιά, τα οποία επιλέχτηκαν μετά από κλήρωση (φύλο, σχολείο, ηλικιακή ομάδα).

Τέλος η εγκυρότητα του Τεστ έγκειται στο ότι , οι ερωτήσεις του τεστ διαμορφώθηκαν με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα των θεμάτων που σχετίζονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας . Αλλά ακόμη και από την έρευνα της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας για τις παραμέτρους που σχετίζονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης. (Πόρποδας, 2007)



### 3.3.1.4 ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ

#### ΣΚΟΠΟΣ:

**Το τεστ της Ευφημία Τάφα 1995 το μόνο που έχει σταθμιστεί σε πανελλήνιο επίπεδο**

Ένα έγκυρο τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής δυσκολίας που κατασκευάστηκε με σκοπό αν χρησιμοποιηθεί για παιδιά ηλικίας 6 ετών και 9 μηνών έως 10 ετών και 1 μηνός. Μπορεί να γίνει ομαδική χρήση αλλά και ατομικά για το κάθε παιδί.

Έχει την μορφή της συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης με τη διαδικασία της πολλαπλής επιλογής .

Βασικός στόχος είναι ο έγκαιρος και έγκυρος εντοπισμός των μαθητών με προβλήματα στην ανάγνωση για να προχωρήσουμε σε ειδικά προγράμματα αγωγής. Ακόμη η σύγκριση του επιπέδου της αναγνωστικής ικανότητας ανάμεσα σε μαθητές ίδιας τάξης ή διαφορετικών τάξεων . Έτσι θα καθοριστεί και ο δείκτης μέτρησης των παιδιών σε εθνικό επίπεδο. (Τάφα, 1995)

#### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Αποτελείται από 42 ερωτήσεις όπου ο μαθητής κυκλώνει τη σωστή απάντηση και μπορεί να διαρκέσει έως 40 λεπτά .

Η ιδιαιτερότητα του Τεστ αυτού έγκειται στις οδηγίες που θα δώσει ο εξεταστής (δάσκαλος συνήθως). Τα παιδιά ουσιαστικά ακολουθούν την ροή του τεστ στην οποία «οδηγός» είναι ο εξεταστής. Επομένως βασικό είναι αρχικά ο εκπαιδευτικός να έχει μελετήσει το τεστ και τον ορθό τρόπο χορήγησης. Φυσικά όπως και σε κάθε τεστ να εξηγήσει τι είναι αυτό που θα συμπληρώσουν. Είθισται να δίνονται δυο ομάδες (α και β) για αποφυγή αντιγραφής και το πιο σημαντικό είναι οι κατάλληλες οδηγίες που θα δώσει ο εξεταστής καθόλα την διάρκεια του τεστ. Το τεστ ξεκινάει με δυο παραδείγματα τα οποία ο εξεταστής έχει γράψει στον πίνακα και διαβάξει μαζί με τα παιδιά . Την σωστή απάντηση των ερωτήσεων την βρίσκουν οι μαθητές, ο εξεταστής την επιβεβαιώνει και την υπογραμμίζει στον πίνακα. Μετά το πέρας των δυο παραδειγμάτων ο εξεταστής ρωτάει για

τυχόν απορίες και δίνει 40 λεπτά στους μαθητές για να διαβάσουν και να υπογραμμίσουν μόνοι τους τις σωστές απαντήσεις . (Τάφα, 1995)

#### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ :

Όσον αφορά την βαθμολόγηση να αναφέρουμε ότι , αν ένα παιδί έχει κυκλώσει ή γράψει την σωστή λέξη αντί να την υπογραμμίσει την λαμβάνουμε σωστή . Αν όμως δεν έχει υπογραμμίσει καμία ή έχει υπογραμμίσει δυο τότε την λαμβάνουμε ως λανθασμένη . Έτσι λοιπόν ο Αρχικός Αριθμός (Α.Α) του μαθητή αντιστοιχεί στις σωστές απαντήσεις που έχει δώσει από το σύνολο π.χ. αν έχει απαντήσει σωστά 20 τότε ο Α.Α είναι 20/45. Ο Α.Α μας δείχνει την θέση του παιδιού σε σύγκριση με τους συμμαθητές του . Αν θέλουμε όμως να δούμε την θέση του παιδιού σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του πρέπει αν τον μετατρέψουμε σε Σταθερό Βαθμό . Μέσος όρος εδώ είναι το 100 με σταθερή απόκλιση 15 και στην βαθμολόγηση λαμβάνουμε υπόψη μας και την ηλικία του μαθητή( γίνεται με αφαίρεση της ημερομηνίας γέννησης από την ημερομηνία που διεξήχθη το τεστ). (Τάφα, 1995)

#### ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ :

Για τη στάθμιση αυτού του τεστ έγινε τυχαία δειγματοληψία το 1991. Τα δημοτικά σχολεία χωρίστηκαν σε δυο ομάδες , η μια της αττικής και η άλλη τα σχολεία της υπόλοιπης Ελλάδας.( 2.518 συνολικός αριθμός μαθητών Β΄- Γ΄- Δ΄ δημοτικού). Αξιολογήθηκε με βάση διαφορετικά είδη εγκυρότητας όπως η εγκυρότητα περιεχομένου , εγκυρότητα κριτηρίου και η δομική εγκυρότητα. Ένα τεστ για να είναι έγκυρο πρέπει να είναι και αξιόπιστο ενώ ένα αξιόπιστο τεστ δεν χρειάζεται απαραίτητα να είναι και έγκυρο. Γι' αυτό και όσον αφορά την αξιοπιστία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της διχοτόμησης και της εσωτερικής συνέπειας του τεστ( με υψηλά αποτελέσματα). (Τάφα, 1995)

### 3.3.1.5 ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ -Α

ΣΚΟΠΟΣ: Το Τεστ-Α έχει ως στόχο τη σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας μαθητών που φοιτούν στις τάξεις από τη Γ' Δημοτικού έως τη Γ' Γυμνασίου και ο εντοπισμός όσων μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες στις ηλικίες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Άμεση είναι και η συγκριτική αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης σε σχέση με τον μέσο όρο της τάξης αλλά και τις επίδοσης του σε όλη την διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης . Ακόμη καθιστά δυνατή μια πιο έγκυρη σύνταξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς και παρέχει την δυνατότητα ευρείας χρήσης από εκπαιδευτικούς αλλά και την δυνατότητα για ερευνητική αξιοποίηση( έγκυρη και αξιόπιστη μέτρηση αναγνωστικού επιπέδου ). (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007)

#### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Το τεστ Α χορηγείται από εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής «τμήματα ένταξης» ή σε κέντρα Διάγνωσης, Διαφορο-διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ ή ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ).

Αποτελείται από 10 ασκήσεις που απαιτούν αποκλειστικά προφορική απάντηση. Αναλυτικά οι άξονες είναι :

- A. Οι ασκήσεις 1-3 εξετάζουν την **αποκωδικοποίηση**, συγκεκριμένα η άσκηση 1 εστιάζει στην ανάγνωση άσημων λέξεων, η άσκηση 2 στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων και η άσκηση 3 στη διάκριση μεταξύ πραγματικών και άσημων λέξεων.
- B. Στη συνέχεια η άσκηση 4 εξετάζει την ευχέρεια μέσω της φωναχτής, ακριβούς και γρήγορης αποκωδικοποίησης κειμένου χωρίς να απαιτείται η κατανόησή του.
- C. Οι ασκήσεις 5-8 αναφέρονται στη μορφολογία-σύνταξη και ειδικότερα η άσκηση 5 στο σχηματισμό ρημάτων σε διάφορα πρόσωπα και εγκλίσεις, καθώς και επιλογή χρόνου, η άσκηση 6 στη παραγωγή σύνθετων λέξεων και οι ασκήσεις 7, 8 στη σύνταξη προτάσεων με και χωρίς τη βοήθεια εικόνας που αναπαριστά το νόημα της πρότασης.
- D. Τέλος, οι ασκήσεις 9, 10 αφορούν την κατανόηση και συγκεκριμένα η άσκηση 9 στην αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων ενώ η 10η στη κατανόηση

ερωτήσεων κυριολεκτικού, λεξιλογικού και συμπερασματικού τύπου καθώς και ερωτήσεων εκτίμησης. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007)

Όπως και σε όλα τα τεστ , έτσι και σ αυτό σημαντικός είναι ο ρόλος του εκάστοτε εξεταστή και του τρόπου χορήγησης των οδηγιών για την ορθότερη εκτέλεση του τεστ από τους μαθητές. Εξηγεί τον σκοπό του τεστ , τι εξετάζει , την διαδικασία εξέτασης και παρουσιάζει το τεστ αναλυτικά σε καρτέλες μια προς μια.

Συνεχίζει διαβάζοντας την εκφώνηση κάθε άσκησης , όπου θεωρηθεί απαραίτητο δίνει παραδείγματα ως βοήθεια και επαναλαμβάνει το παράδειγμα για να δει αν το παιδί έχει κατανοήσει τον τρόπο εκτέλεσης. Στη συνέχεια ο μαθητής διαβάζει και απαντά στις δοκιμασίες προφορικά και η κάθε άσκηση θα διακοπεί μετά από ένα συγκεκριμένο αριθμό, διαφορετικό για την κάθε μια . (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007)

#### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:

Στην βαθμολόγηση κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1 και κάθε λανθασμένη με 0. Ο εξεταστής υπολογίζει την συνολική επίδοση σε κάθε άσκηση ξεχωριστά και μετά συνολικά απ' όλες τις ασκήσεις μαζί (Σύνολο πραγματικών Τιμών). Έπειτα με την βοήθεια των Τυπικών Βαθμών( ποσοστιαίες τιμές %) που βρίσκονται στον οδηγό εξέτασης να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα του Τεστ-Α και να αξιολογήσει κάθε μαθητή συνολικά( ποσοστιαία θέση ). Αλλά και σε κάθε άξονα του τεστ σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό ανά τάξη και φύλο και το σύνολο όλων των Τυπικών βαθμών μας δίνει τον Δείκτη Τεστ-Α για το κάθε παιδί. (πχ αν ένας μαθητής έχει Δείκτη Τεστ-Α 0,580, τότε αυτό σημαίνει ότι η επίδοση του είναι ανώτερη από την επίδοση του 58% των μαθητών ίδιας τάξης και ίδιου φύλου. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

#### ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ:

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα 218 μαθητών για την επιλογή των καταλληλότερων ασκήσεων, για τη μέτρηση κάθε αναγνωστικής δεξιότητας ενώ αναδείχτηκαν πληροφορίες για το βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων, τους κανόνες διακοπής και τη μορφή του τεστ, που χρησιμοποιήθηκαν για να μειωθεί το στατιστικό σφάλμα. Στην κύρια στάθμιση του Τεστ-Α συμμετείχαν 1405 μαθητές (αγόρια-κορίτσια) προερχόμενοι κατά 34% από αστικές περιοχές, 11% από ημιαστικές και 55% από αγροτικές, που

συμβάλλουν στην αντιπροσώπευση του πληθυσμού. Τα σχολεία, όπως και οι μαθητές που συμμετείχαν στη στάθμιση επιλέχθηκαν τυχαία. Ανάμεσα στους μαθητές περιλαμβάνονταν και αλλοδαποί, με προϋπόθεση να φοιτούν από την Α' Δημοτικού σε ελληνικό σχολείο, καθώς και μαθητές με ΜΔ που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Από το συνολικό έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του Τεστ-Α, προκύπτει ότι ικανοποιεί όλα τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας που εξετάστηκαν.

Η ικανοποιητική δομική, διακριτική, συγχρονική και συγκλίνουσα εγκυρότητα πιστοποιούν ότι το Τεστ-Α μπορεί να αξιολογήσει με ασφάλεια την αναγνωστική επίδοση μαθητών που φοιτούν στις τάξεις από τη Γ' Δημοτικού έως τη Γ' Γυμνασίου, χωρίς προκατάληψη. Ακόμη το τεστ-Α επιδεικνύει υψηλή αξιοπιστία, καθώς και υψηλή εσωτερική συνοχή τόσο στο σύνολό του, όσο και στις επιμέρους δοκιμασίες του. Κατά συνέπεια, το Τεστ-Α μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια τόσο με την αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης συνολικά, όσο και για την αξιολόγηση επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007)

### **3.3.2 ΑΤΥΠΑ ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Σε περίπτωση που η χορήγηση ενός σταθμισμένου τεστ αξιολόγησης δεν είναι δυνατόν να εκτελεστεί από έναν εκπαιδευτικό ή ψυχολόγο, τότε η επόμενη λύση είναι η δημιουργία και η χορήγηση ενός άτυπου τεστ αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή. Τα άτυπα αυτά τεστ, παρόλο που δεν εφαρμόζονται συστηματικά έχουν την δυνατότητα να μας προμηθεύσουν με πολλαπλά έγκυρα στοιχεία για τις ικανότητες του γνωστικού τομέα ενός μαθητή. Πρέπει όμως φυσικά η δημιουργία τους να βασίζεται σε αποδεδειγμένα επιστημονικά στοιχεία, αλλά και η εφαρμογή τους να γίνει σταδιακά, με προσοχή, ακρίβεια και υπευθυνότητα από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό ή θεραπευτή που εμπλέκεται. Τα άτυπα αυτά τεστ αξιολόγησης των ικανοτήτων του γνωστικού τομέα- των αδύναμων σημείων των μαθητών, θα πρέπει να εμπεριέχουν μία αλληλουχία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων του γνωστικού τομέα οι οποίες καθρεπτίζουν το είδος και τον βαθμό της δυσκολίας που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής (Τζιβινίκου, Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις, 2015).

Στις επόμενες γραμμές θα παραθέσουμε μία ακολουθία παρόμοιων τεστ που έχουν να κάνουν με τις ικανότητες του γνωστικού τομέα και συνδέονται με την εκμάθηση της διαδικασίας της ανάγνωσης, πρώτου γίνεται η αρχή της ικανότητας της ανάγνωσης, κατά το χρονικό διάστημα όπου αναπτύσσεται η ικανότητα της ανάγνωσης αλλά και αφού γίνει η

ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης, δίνοντας περισσότερη βαρύτητα στην κατανόηση, την επεξεργασία και την συγκράτηση των εκάστοτε πληροφοριών στη μνήμη. Η παράθεση των συγκεκριμένων τεστ έχει να κάνει στο τι θα πρέπει να εμπεριέχουν, αλλά και στο τι θα εξετάζουν κάθε φορά, δίνοντας συγκεκριμένες και έγκυρες πληροφορίες για τις δυνατότητες του γνωστικού τομέα - τα αδύναμα σημεία του μαθητή. Τα τεστ αυτά, ακόμα, πρέπει να εφαρμόζονται ως θεμέλιο δημιουργίας της μετέπειτα μεθόδου παρέμβασης για το μαθητή με προβλήματα στη μάθηση (Τζιβινίκου, Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις, 2015).

Η σωστή ικανότητα ανάγνωσης σε ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής, φαίνεται να έχει τις βάσεις του στο κατά πόσο έχει κατακτηθεί η φωνολογική επίγνωση (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002). Ως εκ τούτου, η βελτίωση ή μη της επιμέρους ικανότητας του γνωστικού τομέα, φαίνεται να έχει άμεση επίδραση στην εκμάθηση της ανάγνωσης, καθώς σύμφωνα με τον Torgesen (Torgesen J. K., Why IQ Is Relevant to the Definition of Learning Disabilities, 1989), η ύπαρξή της έχει άρρικτη σχέση με την σωστή εκμάθηση της ανάγνωσης, ενώ η έλλειψή της με πιθανές δυσκολίες στη μάθηση (Πόρποδας Κ. Δ., 2003) (Παντελιάδου, Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί, 2000).

Η αξιολόγηση αυτή σε ένα γενικό πλαίσιο απαρτίζεται από τρία βασικά βήματα. Πρώτο βήμα αυτό της παρατήρησης της μαθησιακής συμπεριφοράς, συνεχίζουμε με την αξιολόγηση των στοιχείων που αντιληφθήκαμε όσο αφορά τις δυνατότητες και αδυναμίες και τελευταίο βήμα η επιβεβαίωση ή όχι των όσον παρατηρήθηκαν και των υποθέσεων που έγιναν.

Δεν είναι λίγες οι φορές που μη σταθμισμένα τεστ έχουν λειτουργήσει ελεγκτικά για τον εντοπισμό δυσκολιών αναγκαίων για διάγνωση (Παντελιάδου, Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί, 2000).

### Άτυπη Αξιολόγηση της Ανάγνωσης

#### Άτυπη αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση περιλαμβάνει την συλλαβική κ φωνημική επίγνωση. Ένας εκπαιδευτικός ο οποίος στοχεύει στην αξιολόγηση αυτού του γλωσσικού τομέα, θα πρέπει να σχεδιάσει επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές δοκιμασίες.

**Επιγλωσσικές δοκιμασίες:** αναφέρονται στην ικανότητα εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε δύο λέξεις καθώς και στα τμήματά τους αλλά και αναγνώριση διαφορετικών λέξεων.

π.χ.

Άσκηση εντοπισμού της ομοιότητας στη συλλαβή:

1. γάλα – γάτα    ΝΑΙ
2. δέμα – σύκο    ΟΧΙ
3. θέση – βάση    ΝΑΙ

Άσκηση εντοπισμού ομοιότητας στο φώνημα:

1. τα – το    ΝΑΙ
2. τα – να    ΝΑΙ
3. τι – να    ΟΧΙ

Άσκηση εντοπισμού της ομοιοκαταληξίας

1. (πόδι)    βόδι – χώμα
2. (ρέμα)    δέμα – μήλο
3. (σώμα)    χώμα - χέρι

Άσκηση εντοπισμού ομοιότητας – διαφοράς

1. με – σε – ρα
2. Κο – τι – κε
3. Το – τα – πως

Άσκηση εύρεσης λέξεων από μία δεδομένη συλλαβή

«κα» → **καπέλο, καράβι, κανάτα, καναπές, καφές, κασέρι**

Άσκηση εύρεσης λέξεων από ένα συγκεκριμένο φώνημα

«ε» → **έλα, ελέφαντας, ελάφι, ένα**

**Μεταγλωσσικές δοκιμασίες:** αναφέρονται στις δεξιότητες σύνθεσης, κατάτμησης και απαλοιφής μιας λέξης τόσο σε επίπεδο συλλαβών, όσο και σε επίπεδο φωνήματος

π.χ.

Δραστηριότητες κατάτμησης μιας λέξης στις συλλαβές της

1. Παπί → πα – πί
2. Καπάκι → κα – πά – κι

Δραστηριότητες κατάτμησης μιας λέξης στα φωνήματά της

3. Παπί  $\rightarrow$  π – α – π -ι
4. Καπάκι  $\rightarrow$  κ – α – π – α – κ - ι

Δραστηριότητες σύνθεσης μιας λέξης από συλλαβές

1. τά-πα  $\rightarrow$  τάπα
2. κα-πα-κι  $\rightarrow$  καπάκι

Δραστηριότητες σύνθεσης μιας λέξης από φωνήματα

1. τ – ά – π – α  $\rightarrow$  τάπα
2. κ – α – π – ά – κ – ι  $\rightarrow$  καπάκι

Δραστηριότητες απαλοιφής της ζητούμενης συλλαβής ( πχ της αρχικής συλλαβής)

1. δώρο  $\rightarrow$  θα μείνει το ρο
2. ψάρι  $\rightarrow$  θα μείνει το ρι
3. καπέλο  $\rightarrow$  θα μείνει το πέλο

Δραστηριότητες αντιστροφής συλλαβών μιας λέξης και ανάγνωση αυτών των λέξεων

1. κότα  $\rightarrow$  τακό
2. τόπι  $\rightarrow$  πιτό

Δραστηριότητες αντιστροφής φωνημάτων μιας λέξης

1. να  $\rightarrow$  αν
2. δε  $\rightarrow$  εδ
3. ρο  $\rightarrow$  ορ

(ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002) (Γούτσος, n.d.)

### Άτυπη αξιολόγηση λεξιλογίου

Η κατανόηση ενός κειμένου είναι άρρηκτά συνδεδεμένη με το πλούσιο λεξιλόγιο . Βέβαια η γνώση των λέξεων δεν είναι ποτέ απόλυτη , ιδιαίτερα στην ελληνική γλώσσα η οποία φημίζεται για τον λεξιλογικό της πλούτο . Γι' αυτό πολλές φορές αναγνωρίζουμε μια λέξη είτε ακουστικά είτε σημασιολογικά ως ένα βαθμό αλλά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι



γνωρίζουμε τον ακριβή ορισμό της . (Τζιβινίκου, Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις, 2015)

Για την άτυπη λοιπόν αξιολόγηση του επιπέδου του λεξιλογίου του μαθητή μπορούμε χρησιμοποιήσουμε την ανάγνωση κειμένου ή κειμένων . Αναλυτικότερα , να εκφέρει ο εκάστοτε εξεταστής προφορικά μερικές λέξεις και να ζητηθεί από τον μαθητή να τις επαναλάβει και να δώσει τον ορισμό τους . Μια ακόμη δραστηριότητα είναι αυτή της σωστής επιλογής της σημασίας της λέξης μέσω πολλαπλών επιλογών (Πολυχρόνη, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, 2011)

#### Άτυπη αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης του κειμένου

Προαπαιτούμενη θα χαρακτηρίζαμε την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για να διαπιστώσουμε αν ο μαθητής μπορεί χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στρατηγικές ,να οδηγηθεί στην κατανόηση του κείμενου .

Όταν μιλάμε για αναγνωστική ευχέρεια , μιλάμε για ρυθμό , ταχύτητα και ακρίβεια. Ενδεικτική δραστηριότητα για την αξιολόγηση της ευχέρειας, να δώσουμε να μικρό κείμενο στον μαθητή σαφώς και με βάση την ηλικία του και να του ζητήσουμε να διαβάσει δυνατά και καθαρά. Παράλληλα εμείς μαγνητοφωνούμε τον μαθητή και καταγράφουμε τα λάθη που δεν διορθώθηκαν στον επιδιωκόμενο χρόνο. Στο τέλος βλέπουμε πόσες λέξεις διάβασε με ακρίβεια από τις συνολικά αναγνωσμένες. Ακόμη για την εξέταση του ρυθμού θα πρέπει να ακούσαμε την ηχογράφηση και να εξετάσουμε τον ρυθμό του παιδιού με βάση τον επιδιωκόμενο ρυθμό εξέτασης . (ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Η Ανάγνωση, 2002)

Συνεχίζουμε με την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης Σε αυτά μπορούν να συμπεριληφθούν ποικίλες δραστηριότητες, όπως

- α) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής
  - β) αναδιήγηση κειμένου
  - γ) περίληψη
  - δ) συμπλήρωση ημιτελών προτάσεων
  - ε) αναζήτηση πλαγιότιτλου
  - στ) εύρεση κοινής σημασίας μεταξύ δύο προτάσεων
  - ζ) συναγωγή συμπερασμάτων
- (Πολυχρόνη, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, 2011)

Κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες είναι πιο αποτελεσματικές ως προς την αξιολόγηση και άλλες όπως είναι φυσικό όχι . Για παράδειγμα η ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είναι λιγότερο αξιόπιστη καθώς ο μαθητής μπορεί να κάνει τυχαία επιλογή ή να μην διαβάσει ολόκληρο το κείμενο καθώς έχει διαβάσει πριν τις ερωτήσεις , επομένως θα εστιάσει σε συγκεκριμένα σημεία. Αντιθέτως η περίληψη και η αναδιήγηση θεωρούνται πιο αποτελεσματικές καθώς βλέπουμε το νόημα που αποδίδει το ίδιο το παιδί στο κείμενο . Πέρα από την αντιληπτική του ικανότητα διακρίνουμε τις δυνατότητες που έχει στη αφομοίωση και σειροθέτηση των πληροφοριών που του δίνονται μέσα από το κείμενο. (Παντελιάδου , Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί, 2000) (Πολυχρόνη, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, 2011)

Είναι θεμιτό κάπου εδώ να γίνει η διευκρίνησή ότι καθώς μιλάμε για άτυπη αξιολόγηση πολλοί παράμετροι και επιδιωκόμενες κλίμακες ορίζονται ως ένα βαθμό από την υποκειμενική κρίση του εκάστοτε εξεταστή.

### **3.4 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

#### Γενική Οπτική Αντιμετώπισης

Ο όρος αντιμετώπιση όσο αφορά την δυσκολία στην ανάγνωση δεν μπορεί να ταυτιστεί με τον όρο θεραπεία με την έννοια της αποκατάστασης των νευρολογικών προβλημάτων. Οι βλάβες του νευρικού συστήματος είναι θέμα μη παρεμβατικό . Άρα αντιμετώπιση μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές απόψεις μπορεί να πραγματοποιηθεί ως προς τα συμπτώματα, τα οποία μπορούν να επιφέρουν σοβαρές βελτιώσεις στο παιδί. Όντας ευρέως αποδεκτό και με αποδείξεις πολλών ετών πως η έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση-διάγνωση μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει για το παιδί αλλά και για το περιβάλλον του. Ιδιαίτερα στη μείωση των αρνητικών συνεπειών σε επίπεδο γνωστικό αλλά και ψυχολογικό.

Όλα τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται μοναδικά , πόσο μάλλον τα παιδιά αυτά που όπως έχει προαναφερθεί έχουν κάποια ιδιαιτερότητα αφού κάθε μαθησιακή δυσκολία είναι διαφορετική.

Γι' αυτό και τα προγράμματα που θα εφαρμοστούν θα πρέπει εν μέρει να έχουν μια κοινή βάση αλλά να είναι ευέλικτα ώστε να μπορούν να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε παιδιού.

Σημαντικό ρόλο παίζει και η γνώση από την αρχή των στόχων που θέλουν να επιτύχουμε μέσα από το πρόγραμμα για να μπορέσει να υπάρξει σωστή οργάνωση και λειτουργία των ενεργειών που πρέπει να πραγματοποιηθούν. Σαφώς και σε ένα συγκεκριμένο – προδιαγεγραμμένο χρονικό διάστημα για να υπάρχει συστηματικότητα στη ροή του προγράμματος για να μπορούμε να το αποκαλούμε αποτελεσματικό .

Πρέπει να υπάρχει ολόπλευρη συμμετοχή , δηλαδή όχι μόνο διεπιστημονική ομάδα αλλά και συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών. Αυτό γιατί το παιδί περνάει τις περισσότερες ώρες της ημέρας με αυτά τα άτομα άρα δεν είναι δυνατόν να υπάρξει επιτυχής παρέμβαση χωρίς την συνεισφορά τους. Γιατί τότε θα είναι σαν να γκρεμίζουν όσα μπορεί να οικοδομήσει η διεπιστημονική ομάδα , αφού το παιδιά παίρνουν διαφορετικά ερεθίσματα από αυτούς και προσπαθούν να οικοδομήσει τον γνωστικό και συναισθηματικό του κόσμο. Νιώθουν δεμένοι, αποκτούν πρότυπα , παραδειγματίζονται και ακολουθούν όσα τους συμβουλεύουν .

Γι' αυτό το λόγο οι εμπλεκόμενοι ( γονείς-εκπαιδευτικοί) θα πρέπει να είναι ενήμεροι για να μπορούν να βοηθήσουν το παιδί, ο καθένας με τον δικό του κατάλληλο τρόπο. Να υποστηρίζεται το παιδί μαθησιακά και ψυχολογικά .

Τέλος η συνεχής αξιολόγηση του μπορεί να φανεί χρήσιμη ώστε αν χρειαστεί να γίνουν έγκαιρα κάποιες μετατροπές. (Πολυχρόνη , Χατζηχρήστου , & Μπίμου , 2006, σσ. 73-74) (Πολυχρόνη, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, 2011)

Για την αντιμετώπιση της δυσαναγνωσίας αλλά και των υπολοίπων Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν σχεδιαστεί πολλά παρεμβατικά προγράμματα, από τα οποία άλλα είναι εξατομικευμένα και άλλα εφαρμόζονται με τη συμμετοχή συνομηλίκων. Επίσης, κατά καιρούς ειδικοί επιστήμονες έχουν προτείνει ειδικές μεθόδους ανάγνωσης όπως η πολυαισθητηριακή και η εικονογραφική. Τα προγράμματα παρέμβασης αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με βάση τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

#### A) ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Μια πολύγλωσση, ποικιλόμορφη κοινωνία με δομές , συστήματα και με ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις . Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα οικονομικής ,

κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης. Αναγκαιότητα αποτελεί οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν τις απόψεις τους για τον ρόλο τους στο σχολείο, για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που προσφέρουν. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει :

- Να είναι σωστά ενημερωμένος για να μπορέσει να κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, να σέβεται τις προσπάθειες που κάνουν ,τις κλίσεις τους, τις ικανότητες και τα φυσικά τους ταλέντα.
- Να δείχνει κατανόηση και να παρέχει την απαραίτητη ψυχολογική στήριξη ,καθώς και να συζητά με το μαθητή για τις δυσκολίες του και να αποφασίζουν μαζί για τους τρόπους εξέτασης και αντιμετώπισης του μέσα στην τάξη.
- Να έχει την αίσθηση του χιούμορ και να τους επιβραβεύει όσο συχνά χρειάζεται, ώστε να τα ενθαρρύνει να συνεχίσουν την προσπάθεια.
- Να δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διακριθεί σε κάποια άλλη δραστηριότητα και να ενθαρρυνθεί .
- Να προσπαθεί να επιβληθεί ,να αποφεύγει τις συγκρίσεις μέσα στη τάξη και τη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των παιδιών.
- Να δείχνει επιείκεια στον μαθητή, να του δίνει τον απαραίτητο χρόνο να σκεφτεί τις απαντήσεις του στην ώρα της εξέτασης.
- Να μη του ζητά να γράψει στον πίνακα, εφόσον έχει πρόβλημα με την ορθογραφία ή παρουσιάζει δυσγραφία
- Να επαναλαμβάνει τις ερωτήσεις που υποβάλει μέσα στη τάξη, να μιλάει αργά και καθαρά .
- Να ασχολείται με τα λάθη του μαθητή. Να του δείχνει πως αλλιώς θα μπορούσε να παρουσιάσει τις ιδέες του.
- Να αποφεύγει τη χρήση κόκκινου στυλό στις διορθώσεις των γραπτών του μαθητή . Γιατί « χτυπάει» στο μάτι του παιδιού και αυτό το αποθαρρύνει.
- Η κριτική κρίνεται απαραίτητη αρκεί να είναι εποικοδομητική και όχι κακοπροαίρετη.
- Να επιτρέπει στον μαθητή να παρουσιάζει τη δουλειά του σε απλή μορφή.
- Να βεβαιωθεί ότι ο μαθητής έχει καταλάβει τι έχει να κάνει και δεν έχει απορίες για περαιτέρω διευκρινήσεις .
- Η οργάνωση και το πρόγραμμα δημιουργούν στο μαθητή αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς.

- Να δίνει την ευκαιρία στο παιδί να ελέγχει μόνος την εργασία του. Μέσω της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής βλέπει καλύτερα τα λάθη του, τα αντιλαμβάνεται και οδηγείται σε εποικοδομητική αυτοκριτική.
- Να κρατάει κοντά του τον μαθητή για να μην αποσπάται η προσοχή του από τους συμμαθητές του, χωρίς να γίνεται καταπιεστικός.
- Να δημιουργήσει ένα κλίμα βοήθειας και αλληλοκατανόησης ανάμεσα στα παιδιά της τάξης.
- Σέβεται την διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και προχωρά σε συνεργασία με τους γονείς. (Δρημαροπούλου, 2013) (Πολυχρόνη, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, 2011)

### B) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Η οικογένεια είναι το κύτταρο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό η προσωπικότητα του παιδιού. Το οικογενειακό περιβάλλον, με την ευρύτερη έννοια και οι γονείς θα επιτύχουν στον παιδαγωγικό τους ρόλο εάν καταφέρουν: (Δρημαροπούλου, 2013)

- Να αντιμετωπίσουν το παιδί τους ως παιδί και όχι ως μαθητή. Καθώς τις περισσότερες φορές οι γονείς μεταφέρουν το άγχος για το σχολείο στα παιδιά και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν το σχολείο με μια μόνιμη άρνηση.
- Να κατανοήσουν την δυσκολία του παιδιού, να το αποδεχτούν και να αρχίζουν να λειτουργούν υποστηρικτικά και με αγάπη.
- Να εφαρμόζουν δημιουργικές λύσεις και μεθόδους που θα βοηθήσει το παιδί να συνεχίζει να ονειρεύεται και να βάζει στόχους για το μέλλον του.
- Απόλυτη διάθεση και οργάνωση συλλογική από γονείς και εκπαιδευτικούς, για να μπορέσει να επέλθει η επιτυχία.
- Να εξηγήσουν στο παιδί τι ακριβώς είναι αυτή η αδυναμία που έχει, τις δυσκολίες και τις δυνατότητες που του προσφέρει.
- Να συνεργαστούν με τα παιδιά τους και να προσδιορίσουν μαζί τους στόχους και τους τρόπους που θα τους υλοποιήσουν.
- Σε αυτό θα συμβάλει ο καθορισμός των στόχων οι οποίοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, αισιόδοξοι και προσαρμοσμένοι στις δυνατότητες των παιδιών.

- Να θέτουν μαζί με τα παιδιά υψηλούς στόχους , αλλά ένα στα βήμα κάθε φορά.
- Να το ενθαρρύνουν , επιβραβεύουν και να το στηρίζουν όταν αποτυχαίνει
- Να εξηγήσουν και στα υπόλοιπα μέλη τις οικογένειας την κατάσταση και να τους προτρέπουν να είναι βοηθητικοί , αποφεύγοντας κάθε μορφή σύγκρισης ή ανταγωνισμού
- Να παρακολουθούν την πρόοδο του παιδιού αλλά και να μπορούν να προχωρούν σε αλλαγές και βελτιώσεις.
- Να βοηθούν το παιδί στο σπίτι εξασκώντας το με πολυαισθητηριακά μέσα, με βοηθήματα ανάγνωσης , χρονολογιών, χρονικής ακολουθίας , γραπτών εργασιών κλπ
- Η ρήση "μαθαίνω μέσα από τα λάθη μου "πρέπει να εφαρμόζεται μέσα σε κάποια όρια. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν μια σειρά επιτυχημένων εμπειριών οι οποίες αποτελούν τα θεμέλια για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης τους (Τζούγκα , 2012)

*Τι χρειάζονται τα παιδιά με δυσαναγνωσία.*

Τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση χρειάζονται τόσο από την οικογένεια όσο και από το περιβάλλον τους:

- I. Συνεχή ενθάρρυνση και τόνωση του ηθικού στις προσπάθειες τους.
- II. Βοήθεια στις σχολικές εργασίες σε καθημερινή βάση.
- III. Οι εργασίες που τους ανατίθενται να μην είναι μεγάλες, διότι τα κουράζουν και τους προκαλούν αδιαφορία για μάθηση.
- IV. Κλίμα εμπιστοσύνης από την οικογένεια. Το παιδί πρέπει να ξέρει ότι μπορεί να μιλήσει στο σπίτι για κάθε του πρόβλημα και ότι θα το αντιμετωπίσουν με κατανόηση.
- V. Χρειάζεται σταθερή προστασία και βοήθεια στην εξωσχολική του ζωή.
- VI. Η σύγχρονη ψυχολογία απέδειξε ότι η υπερπροστασία δεν ωφελεί τα παιδιά κάτι που είναι φυσικά σωστό. Όμως για τα παιδιά με Μαθησιακά Προβλήματα το δέσιμο με την οικογένεια είναι απαραίτητο, διότι πολλές φορές αντιμετωπίζουν την απόρριψη, την ειρωνεία, την περιφρόνηση, την έλλειψη κατανόησης για το πρόβλημα τους ακόμη και το γλευασμό από το έξω οικογενειακό τους περιβάλλον.

VII. Παρακολούθηση από ειδικούς για παράδειγμα ψυχολόγο, ψυχίατρο, Ειδικό Παιδαγωγό, όταν χρειαστεί. Πότε θα γίνει αυτό;;

Συμβαίνει καμιά φορά το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να είναι το επίκεντρο των πειραγμάτων από τους υπόλοιπους συμμαθητές του. . Εξαιτίας των συνεχών αποτυχιών μπορεί να δεχτεί απόρριψη . Η πιο συνηθισμένη αντίδραση του παιδιού είναι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προς τους άλλους. Σε μια τέτοια περίπτωση οι γονείς θα πρέπει να λάβουν άμεσα μέτρα. Τα παιδιά αυτά όπως είπαμε παραπάνω δεν στερούνται νοημοσύνης και ηγετικών ικανοτήτων. Έχει παρατηρηθεί ότι κυρίως στην περίοδο της εφηβείας πολλοί έχουν γίνει αρχηγοί ομάδων- συμμοριών και κάποια από αυτά έχουν εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα κλοπές, ληστείες ή ακόμη χειρότερα χρήση ναρκωτικών και γενικώς μπαίνουν στο κοινωνικό περιθώριο. Για αυτό καλό θα ήταν όταν εκδηλωθεί επιθετική συμπεριφορά να καταφεύγουν στη βοήθεια ειδικού, ώστε να μην είναι εκ των υστέρων αργά. Για να προληφθούν όλα τα παραπάνω, είναι απαραίτητη η σταθερή επαφή και αλληλοενημέρωση μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Ο συνεχής διάλογος μεταξύ γονέων και του παιδιού είναι επίσης απαραίτητος. Ενδέχεται να εκδηλωθεί στο παιδί , όπως προαναφέρθηκε, μεγάλη εσωστρέφεια. Αυτή οδηγεί στη θλίψη, η θλίψη στην κατάθλιψη και αυτή με την σειρά της ορισμένες φορές στην παράνοια. Η καταθλιπτική αντίδραση είναι άκρως ανησυχητική γιατί περιλαμβάνει ακόμα και σκέψεις αυτοκτονίας. Σε αυτήν την περίπτωση απαραίτητη είναι η προσφυγή στον ειδικό όταν παρατηρούμε ότι δεν πρόκειται για παροδική κατάσταση αλλά οδεύει προς κάτι μονιμότερο. (Βασιλειάδης, 2014)

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ :** Η αποτελεσματική αντιμετώπιση εν τέλει προϋποθέτει τη συνεχή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών με τους γονείς , οι οποίοι έχουν τον βασικό ρόλο για την ενίσχυση της αυτονομίας και αυτοπεποίθησης των παιδιών τους. Πρέπει να οδηγηθούμε σε τέτοιο σημείο ώστε το κάθε παιδί να μη νιώθει ότι έχει κάποια ειδική δυσκολία αλλά ότι είναι ένα ιδιαίτερο πλάσμα όπως όλοι οι άνθρωποι και έτσι θα νιώθουν αποδεκτοί από τον περίγυρο τους . (Βασιλειάδης, 2014)

#### ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι τελικός σκοπός όταν αναφερόμαστε στον όρο «ΕΝΙΣΧΥΣΗ» δεν είναι άλλος από την *ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού* .

Τι σημαίνει αυτό ; Όχι μόνο ενίσχυση ανάγνωσης και γραφής αλλά αναφερόμαστε σε ολόκληρο τον πυρήνα. Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών, φωνολογικής επίγνωσης ,ενίσχυση των μαθηματικών δεξιοτήτων- σκέψης και κατανόηση των φυσικών επιστημών σε μια πρώτη εκδοχή .

Την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης ,κατανόησης και του γραπτού λόγου.



Κλείνοντας το κομμάτι της ενίσχυσης των αναγνωστικών δυσκολιών , είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε την αξία της ενθάρρυνσης και των σωστών οδηγιών .

Είτε είμαστε εκπαιδευτικοί , είτε γονείς αλλά ακόμη και ειδικοί εκπαιδευτικοί ο τρόπος και η σειρά που θα παρέχουμε τις οδηγίες στο παιδί είναι εξίσου σημαντικός για την καλύτερη κατανόηση και βελτίωση των αναγνωστικών του δεξιοτήτων . Όπως επίσης και η ευελιξία και προσαρμοστικότητα των πρακτικών που είδαμε ανάλογα με τις δυνατότητες και ανάγκες του παιδιού .



## ΣΥΝΟΨΗ

Σκοπός αυτής της Προπτυχιακής Εργασίας ήταν αρχικώς η κατανόηση του όρου «δυσαναγνωσίας» καθώς και η εξοικείωση μας με αυτήν. Έτσι καταδεικνύεται η δυσαναγνωσία ως μια μαθησιακή ιδιαιτερότητα και όχι ως μια ανίατη νοητική ασθένεια που παρεμποδίζει την ανάπτυξη του ατόμου. Γι' αυτό και δεν θα πρέπει να χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης στην καθημερινό τρόπο ζωής αλλά μόνο όσο αφορά την μαθησιακή διαδικασία. Τα αίτια της δυσαναγνωσίας μπορεί να είναι από κληρονομικά ως επίκτητα, οι συνέπειες της από πολλές έως καμία στη ζωή ενός ατόμου. Όλα εξαρτώνται από τις συνθήκες ζωής του αλλά και από το περίγυρο του όπως και την προσωπικότητα- την ακεραιότητα του χαρακτήρα του στις διάφορες δυσκολίες τις οποίες θα αντιμετωπίσει στη ζωή του.

**Συμπερασματικά** από όσα ακούσαμε, διαβάσαμε και ερευνήσαμε είναι το ότι : Όλα ξεκινούν και τελειώνουν από το ίδιο το άτομο, την θέληση και την δύναμη της προσωπικότητας του για άνοδο και εξέλιξη όχι μόνο στο μορφωτικό επίπεδο αλλά σε όλα τα επίπεδα, καθώς αυτά είναι αλληλένδετα.

Βέβαια για να γίνουν όλα αυτά δεν μπορούμε να παραλείψουμε την έγκαιρη διάγνωση, σωστά προγραμματισμένη αντιμετώπιση, συνεργασία με τους «σημαντικούς άλλους», συνεχείς ενθάρρυνση, ψυχραιμία και αποφυγή υπερβολών που μπορεί να έχουν αντίθετα αποτελέσματα στην ανάπτυξη του ατόμου.

Παρουσιάζεται λοιπόν, επιτακτική ανάγκη, τα εκπαιδευτικά συστήματα να γίνουν πιο δυναμικά, πιο ενεργά ώστε να ανταποκρίνονται άμεσα στις αλλαγές που επιτάσσουν οι ανάγκες της κοινωνίας . Αυτό σημαίνει ανανέωσή και εμπλουτισμός γνώσεων, αντιλήψεων και στάσεων από εκπαιδευτικούς, σχετικά με τον ρόλο τους στο σχολείο και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για αποτελεσματική μάθηση. Σαφώς αυτό απαιτεί και τα κατάλληλα εφόδια από την πολιτεία, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου .

Με τελικό στόχο όλων αυτών, την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο.

## ΕΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aaron, G. P., Joshi, M., & Williams, K. A. (1999, March/April). Not All Reading Disabilities Are Alike. *JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES*, σσ. 120-137.
- Adams, M. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about print*.
- Adams, M. (1997). *Learning to Read: Modelling the Reader versus- Modelling the Learner*. In C. Hulme & Snowling (Eds.) *Reading Development and Dyslexia*. London.
- Anastasiou, D., & Protopapas, A. (2014). Difficulties in Lexical Stress Versus Difficulties in Segmental Phonology Among Adolescents With Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, σσ. 1-20.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005, October). Development of Phonological Awareness. *Psychological Science*.
- Baar, R., & Sadow, M. (1985). *Reading diagnosis for teachers*. New York: Longman.
- Baddeley. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- BADIAN, N. A. (1994). Do dyslexic and other poor readers differ in reading-related cognitive skills? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, σσ. 45-63.
- Baroff, G. S. (1999, February). General Learning Disorder: A New Designation for Mental Retardation. *Mental Retardation*, 37(1), σσ. 68-70.
- Ben-Simon , A., Beyth-Marom, R., Inbar-Weiss, N., & Cohen, Y. (2008, September). Regulating the Diagnosis of Learning Disability and the Provision of Test Accommodations in Institutions of Higher Education. *34th International Association for Educational Assessment (IAEA) Annual Conference*, (σσ. 1-15). Cambridge.
- BISGMRD, M. L., EIBER, H., MOLLER, N., NIEBUHR, E., & MOHR, J. (1987). Dyslexia and chromosome 15 heteromorphism: negative lod score in a Danish material. *Clinical Genetics*, σσ. 118-119.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. Στο M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson, & R. Barr, *Handbook of Reading Research* (σσ. 483-502). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Black, J. M., Xia, Z., & Hoef, F. (2017, August 7). Neurobiological bases of reading disorder part II: The importance of developmental considerations in typical and atypical reading. *John Wiley & Sons Ltd*, σσ. 1-26.
- Brown, R. W. (2016, February 12). Hyperlexia: Related to Vision and Language Problems. *NLDline*.

- Brunk, M. (1992, September). Persistence of dyslexics' phonological deficits. *Developmental Psychology*, σσ. 874-886.
- Byrne, B., Delaland, C., Fielding-Barnsley, R., Quain, P., Samuelsson, S., Høien, T., . . . Olson, R. K. (2002). Longitudinal Twin Study of Early Reading Development in Three Countries: Preliminary Results. *Annals of Dyslexia*, σσ. 49-73.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1995, September). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, σσ. 488-503.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of Reading and Their Implications for Models of Normal Reading. *Periodicals Archive Online*, σσ. 245-286.
- Connors-Tadros, L. (2014, Μάιος). *CEELO Center on Enhancing Early Learning Outcomes*. Ανάκτηση από <http://ceelo.org/>: <http://www.ceelo.org>
- Danaene, S. (2009). *Reading in the Brain*.
- DE ABREU, M., & CARDOSO-MARTINS, C. (1998). Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, σσ. 85-104.
- Deeney, T. A. (2010, March). One-Minute Fluency Measures: Mixed Messages in Assessment and Instruction. *The Reading Teacher*, σσ. 440-450.
- Efklides. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. Dordrecht: The Netherlands: Kluwer.
- Ehri, L. C. (1987). LEARNING TO READ AND SPELL WORDS. *Journal of Reading Behavior*.
- Ehri, L. C. (1994). Development of the Ability to Read Words: Update. *International Reading Association*, σσ. 323-358.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, σσ. 116-125.

- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). PHASES OF WORD LEARNING: IMPLICATIONS FOR INSTRUCTION WITH DELAYED AND DISABLED READERS. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, σσ. 135-163.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., & Schuster, B. V. (2001, July). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, σσ. 250-287.
- Ferreiro, E. &. (1982). *Literacy before schooling*.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before Schooling*. Heinemann Educational Books Inc.
- Fletcher. (2007).
- Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of dyslexia*, σσ. 67-81.
- Gibson , K. D. (2009, June). Teachers' Perceptions of Strategy Based Reading Instruction for Reading Comprehension. San Rafael.
- Gilger, J. W., Pennington, B. F., & Defries, J. C. (1991). Risk for Reading Disability as a Function of Parental History in Three Family Studies. *Reading Dissabilities*, σσ. 17-29.
- Goodman. ( 1990). *Children's Knowledge about literacy development*.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. New York : Harvester Wheatsheaf.
- Goswami, U. (1993, December). Toward an Interactive Analogy Model of Reading Development: Decoding Vowel Graphemes in Beginning Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, σσ. 443-475.
- Gough, P. B., & Hillinger, M. L. (1980). Learning to Read: an Unnatural Act. *Bulletin of The Orton Society*,.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986, January 1). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, σσ. 6-10.
- Gough, , P., Juel, C., & Griffith,, P. (1992). *Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gough, P. B. (1996). How Children Learn to Read and Why They Fail. *Annals of Dyslexia*.

- GRAZIANI, L. J., BRODSKY, K., MASON, J. C., & ZAGER, R. P. (1983). Variability in IQ Scores and Prognosis of Children with Hyperlexia. *Journal of child psychiatry*, σσ. 441-443.
- Grigorenko, E. L., Wood, F. B., Meyer, M. S., Hart, L. A., Speed, W. C., Shuster, A., & Pauls, D. L. (1997, January). Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15. *Am J Hum Genet*, σσ. 27-39.
- Grigorenko, E. L., Wood, F. B., Meyer, M. S., Pauls, J., Hart, L. A., & Pauls, D. L. (2001). Linkage Studies Suggest a Possible Locus for Developmental Dyslexia on Chromosome 1p. *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)*, σσ. 120-129.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, σσ. 1079-1091.
- Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I., Tjus, T., & Heimann, M. (2011). Effects of Three Interventions on the Reading Skills of Children With Reading Disabilities in Grade 2. *Journal of Learning Disabilities*, σσ. 123-135.
- Hammond, L. S. (2001). *Relationship between early development of spelling and reading*. Ανάκτηση από Research Online: <https://ro.ecu.edu.au/theses/1513>
- HEALY, J. M. (1982). The enigma of hyperlexia. *READING RESEARCH QUARTERLY*, 17(3), σσ. 319-338.
- Hier, D. B., LeMay, M., Rosenberger, P. B., & Perlo, V. P. (1978). Developmental Dyslexia: Evidence for a Subgroup With a Reversal of Cerebral Asymmetry. *Arch Neurol*, σσ. 90-92.
- HOOVER, W. A., & GOUGH, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, σσ. 127-160.
- House, B. J. (1963). Learning sets from minimum stimuli in retardates. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 4(56), σσ. 735-739.
- Johnson, D. J. (1967, July 7). *Learning Disabilities; Educational Principles and Practices*. New York: Grune & Stratton, Inc.
- Kurtz, B. E., & Borkowski, J. G. (1987, February). Development of strategic skills in impulsive and reflective children: A longitudinal study of metacognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43(1).

- Laing, E., & Hulme, C. (1999). Phonological and Semantic Processes Influence Beginning Readers' Ability to Learn to Read Words. *Journal of Experimental Child Psychology*, σσ. 183-207.
- Lyon, G. (1995, January). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, σσ. 1-27.
- Lyon, G. R. (2003). Reading Disabilities: Why Do Some Children Have Difficulty Learning to Read? What Can Be Done About It? *The International Dyslexia Association's Quarterly Periodical*.
- Masonheimer, P. E., Drum, P. A., & Ehri, L. C. (1984). DOES ENVIRONMENTAL PRINT IDENTIFICATION LEAD CHILDREN INTO WORD READING? *Journal of Reading Behavior*.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, Explaining, and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, σσ. 230-239.
- McDougall, S., Hulme, C., Ellis, A., & Monk, A. (1994). Learning to Read: The Role of Short-Term Memory and Phonological Skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, σσ. 112-133. Ανάκτηση από *Journal of Experimental Child Psychology*.
- MCKEE, S. (2012, February). Reading Comprehension, What We Know: A Review of Research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, σσ. 44-58.
- National Reading Panel. (2000). TEACHING CHILDREN TO READ: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction.
- Nation, K. (1999). Reading skills in hyperlexia: A developmental perspective. *Psychological Bulletin*, σσ. 338-355.
- Nation, K., & Snowling, M. (1999, February 1). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: evidence from semantic priming. *Cognition*.
- Nation, P. (2017, May). How vocabulary is learned. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, σσ. 1-14.
- NJCLD. (1988). *NJCLD Online: National Joint Committee on Learning Disabilities*. Ανάκτηση από Letter to NJCLD organizations: <http://www.njclld.org/>
- Nicholson, T. (1997). Phonological Awareness And Learning To Read. Στο *Encyclopedia of Language and Education* (σσ. 53-61)

- Ostrolenk, A., Forgeot d'Arc, B., Jelenic, P., Samson, F., & Mottron, L. (2017). Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, σσ. 134-149. Ανάκτηση από <http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.04.029>
- Paulesu, E., Frith, U., Snowling, M., Gallagher, A., Morton, J., Frackowiak, R. S., & Frith, C. D. (1996). Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning. *Brain*, σσ. 143-157.
- Pennington, B. F. (2015, March 23). Ανάκτηση από <https://onlinelibrary.wiley.com/https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118963418.childpsy223>
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Piaget. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*, σσ. 176-186.
- PORPODAS, C. D. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, σσ. 384-400.
- Presslerova, P. (2016, Semptember). Reading Comprehension Profile of Czech Garden Variety Poor Readers. *Slavonic Pedagogical Studies Journa*, σσ. 424-442.
- Pumfrey, P. (1998). Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία: προέλευση, εντοπισμός, αντιμετώπιση. Στο Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 320-352). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rae, C. (2018, July 31). *DyslexiaLand A Field Guide For Parents Of Children With Dyslexia*.
- Pennington, B. F. (1990). Annotation: The Genetics of Dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, σσ. 193-201.
- Pennington, B. F., Van Orden, G. C., Smith, S. D., Green, P. A., & Haith, M. M. (1990). Phonological Processing Skills and Deficits in Adult Dyslexics. *the Society for Research in Child Developmen*, σσ. 1753-1778.
- PISHEH, E., SADEGHPOUR, N., NEJATYJAHROMY, Y., & MAHMOUD, M. (2017). The Effect of Cooperative Teaching on the Development of Reading Skills among Students with Reading Disorders. *NASEN*, σσ. 245-266.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2004, May 5). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, σσ. 368-373.
- Rack, J., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The Nonword Reading Deficit in Developmental Dyslexia: A Review. *International Reading Association*, σσ. 29-53.

- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Cognitive Neuroscience*, σσ. 212-218.
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L., & Lems, K. (2012). *Fluency Instruction: Research-based Best Practices*. Ανάκτηση από <http://www.books.google.com>
- Reitsma, P. (1983). Word-specific Knowledge in Beginning Reading. *Journal of Research in Reading*, σσ. 41-56.
- Seymour, P. H., & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, σσ. 1-36.
- SHANKWEILER, D., LUNDQUIST, E., DREYER, L. G., & DICKINSON, C. C. (1996, June). Reading and spelling difficulties in high school students: Causes and consequences. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, σσ. 267-294.
- Share, D. L. (1996). Word Recognition and Spelling Processes in Specific Reading Disability and Garden-variety Poor Readers. *Word recognition and spelling*, σσ. 167-174.
- SHOLL, M., & EGETH, H. E. (1981). Right-left confusion in the adult: A verbal labeling effect. *Memory & Cognition*, σσ. 339-350.
- SIEGEL, L. S., & RYAN, E. B. (1989). Subtypes of Developmental Dyslexia: The Influence of Definitional Variables. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, σσ. 257-287.
- Siegler, R. S. (2006). *Microgenetic Analyses of Learning*. John Wiley & Sons Inc.
- SILBERBERG, O. E., & SILBERBERG, M. C. (1968-69). CASE HISTORIES IN HYPERLEXIA. *Journal of School Psychology*, σσ. 3-7.
- Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Bergman, E., Fishbeck, K., & Papanicolaou, A. C. (2000). Brain activation profiles in dyslexic children during non-word reading: a magnetic source imaging study. *Neuroscience Letters*, σσ. 61-65.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguists analysis o f*. New York: Holt.
- Snowling, M. J. (2001). From Language to Reading and Dyslexia. *DYSLEXIA*, σσ. 37-46.
- STANOVICH, K. E. (1993). A Model for Studies of Reading Disability. *DEVELOPMENTAL REVIEW*, σσ. 225-245.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic Performance Profile of Children With Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological-Core Variable-Difference Model. *Journal of Educational Psychology*, σσ. 24-53.



- Torgesen, J. K., & Dice, C. (1980, December 1). Characteristics of Research on Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*.
- Torgesen, J. K. (1989, October 1). Why IQ Is Relevant to the Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.
- Torgesen, J. K. (χ.χ.). *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness*. (.. G. Day, Επιμ.) Ablex Publishing.
- Treffert, D. A. (2011, December). Hyperlexia III: separating 'autistic-like' behaviors from autistic disorder; assessing children who read early or speak late. *WMJ*, σσ. 281-287.
- Turkeltaub, P. E., Flowers, L. D., Verbalis, A., Miranda, M., Gareau, L., & Eden, G. F. (2004, January 8). The Neural Basis of Hyperlexic Reading: An fMRI Case Study. *Neuron*, σσ. 11-25.
- Wagner, R. K., Muse, A. E., & Tannenbaum, K. R. (2007). *VOCABULARY ACQUISITION Implications for Reading Comprehension*. United States of America: The Guilford Press.
- Wilkins, A., Smith, K., & Penacchio, O. (2020, March 12). The Influence of Typography on Algorithms that Predict the Speed and Comfort of Reading. *Vision*, σσ. 1-16.
- Willis, J. (2008). *Teaching the Brain to Read: Strategies for Improving Fluency, Vocabulary*. Ανάκτηση από <http://www.books.google.com>
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. Springer Science +Business Media B.V.
- Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. R. (2000, July). Naming-Speed Processes, Timing, and Reading A Conceptual Review. *Journal of Learning Disabilities*, σσ. 387-407.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (2000, JULY/AUGUST ). Naming-Speed Processes and Developmental Reading Disabilities: A n Introduction to the Special Issue on the Double-Deficit Hypothesis. *JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES*, σσ. 322-324.
- Windfuhr, K. L. (1998, Semptember). *Verbal Learning, Phonological Processing and Reading Skills in Normal and Dyslexic Readers*. Ανάκτηση από <https://theses.whiterose.ac.uk/14162/1/265663.pdf>
- YULE, W. (1976). Dyslexia. *Psychological Medicine*, σσ. 165-167.
- Zhang, S., & Joshi, M. R. (2019). Profile of hyperlexia: Reconciling conflicts through a systematic. *Journal of Neurolinguistics*, σσ. 1-28.

Zigmond, N., Vallecorsa, A., & Silverman, R. (1983). *Assessment for instructional planning in special education*. Prentice Hall.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγνή, Β., & Παπάνης, Ε. (2008, Σεπτέμβριος 15). Αθηνά Τέστ. Ανάκτηση από [http://eparanis.blogspot.com/2008/09/blog-post\\_15.html](http://eparanis.blogspot.com/2008/09/blog-post_15.html)

Αθανασιάδη, Έ. (2001). *Η Δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται . Διαφορετικός τρόπος μάθησης - Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής Ι*. Ατραπός.

Βασιλειάδης, Γ. (2014, Μαΐος ). *Συμβουλές για γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*. Ανάκτηση 2016, από iatronet: <http://www.iatronet.gr/ygeia/paidiatriki/article/270/symvoyles-gia-goneis-paidiwn-me-mathisiakes-dyskolies.html>

Γαρυφαλλιά, Μ., & Εμμανουήλ, Σ. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 707-720).

Γούτσος, Χ. Κ. (χ.χ.). *ΑΤΥΠΙΑ ΤΕΣΤ ΓΛΩΣΣΑΣ*. Ανάκτηση από <http://www.feismo.com/doc-viewer>

Γωνίδα, Ε. Ν. (2014-2015). *Σχολική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη.

Δελλαουσούδας, Λ. (2005β). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική: σχολική ένταξη μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.

Δημητριάδου, Ι. (2017, Σεπτέμβριος 25). *Liberal*. Ανάκτηση από <https://www.liberal.gr/news/oi-duskolies-stin-anagnosi-kai-pos-antimetopizontai/168203>

*Δικαίωμα - Διαδικτυακή νομική βάση για την κωδικοποίηση της νομοθεσίας των δικαιωμάτων των ατόμων με αυτισμό και επιμόρφωση του δημόσιου κα ιδιωτικού τομέα σε αυτά .* (2022, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 1). Ανάκτηση από Άρθρο 5 Ν. 2716/99 ΦΕΚ Α' 96/17-5-1999  
Κέντρα Ψυχικής Υγείας – Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα – Πολυδύναμα Ψυχιατρικά Ιατρεία – Πολυδύναμα Ιατροπαιδαγωγικά Ιατρεία: [https://dikaioma.autismthessaly.gr/blog/dt\\_articles/kentra-psixikis-igeias-iatropaidagogika-kentra/](https://dikaioma.autismthessaly.gr/blog/dt_articles/kentra-psixikis-igeias-iatropaidagogika-kentra/)

- Δρημαροπούλου, Σ. (2013). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία , Διασαφήνιση όρων , Διάγνωση , Αντιμετώπιση.* Ανάκτηση από [slideplayer: http://slideplayer.gr/slide/2797168/](http://slideplayer.gr/slide/2797168/)
- ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ. (2008, Οκτωβρίου 2). Ανάκτηση από Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: [https://www.dsnet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3699\\_08.htm](https://www.dsnet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3699_08.htm)
- Ζάχος. (1996). *Δυσλεξία.* Αθήνα.
- Ζάχος, Δ. Η. (1992). *Ανάγνωση-γραφή, ψυχο-γλωσσολογική προσέγγιση.* Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Ζήση, Μ. (2000). *Η σχεδιαστική επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διερεύνηση της σχέσης της σχεδιαστικής με την αναγνωστική ικανότητα.* Βόλος: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.* (χ.χ.). Ανάκτηση από <https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- Καραγιάννης, Ι. (2018). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση . Ο ρόλος της Συμβουλευτικής.* Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Καραπέτσας , Α., & Ζυγούρης, Ν. (20011, Ιούλιος - Σεπτέμβριος). *Η Χρήση των Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών στην πρόγνωση, διάγνωση και αποκατάσταση παιδιών με δυσλεξία.* Ανάκτηση από [encephalos: http://www.encephalos.gr/48-3g.htm](http://www.encephalos.gr/48-3g.htm)
- Κουράκης, Ι. (1997). *Ανίχνευση στον Κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών .* Αθήνα: " ΕΛΛΗΝ ".
- Μαρκοβίτης , Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία : Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα: Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαστροθανάσης, Κ., Ζερβουδάκης, Κ., & Κουλιανού, Μ. (2006). *Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς Περιγραφή και αξιοποίηση μιας ψυχομετρικής κλίμακας για την διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών . 'Εκπαίδευση & Επιστήμες' / Σχολή Θετικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 16-19.*
- Ματή - Ζήση, Ε. (2004). *Σχολικό-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, Ορθογραφημένη γραφή, Αριθμητική.* Στο Α. Καλαντζή - Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου, *Προσαρμογή*

- στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, (σσ. 161-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματή-Ζήση, Ε. &. (2002). *Ο συσχετισμός της φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης, του κινητικού συντονισμού και της σχεδιαστικής απεικόνισης με την μελλοντική ευκολία ή δυσκολία εκμάθησης του γραπτού λόγου στο «Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Τόμος Β΄ Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προ.* Αθήνα.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ. *ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ*, σσ. 179-212.
- A focus on Reading Comprehension Strategy Instruction.* (2007). Ανάκτηση από [www.TeachingLD.org](http://www.TeachingLD.org)
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). Αναγνωστικές Δυσκολίες / Δυσλεξία: Βασικές Επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική. *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης.*
- Νικολόπουλος, Δ. (2007). Αναγνωστικές Δυσκολίες / Δυσλεξία : Βασικές επισημάνσεις, διλήμματα και εκπαιδευτική πρακτική . *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης .*
- Οικονομίδης, Β. (2003). Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών Ηλικίας 5,5-6,5 Ετών. Αθήνα.
- Οικονόμου, Α. (2009). *Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ).* Ανάκτηση 2016, από [oiko.wordpress.com/2011/08/30/%CE%BA%CE%B5%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%83-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%85%CF%80%CE%BF/](http://oiko.wordpress.com/2011/08/30/%CE%BA%CE%B5%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%83-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%85%CF%80%CE%BF/)
- Παντελιάδου , Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Παντελιάδου, Σ. (1995). *Τα Εκπαιδευτικά*(39-40), σσ. 144-154.
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. (2011). *ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ.* ΑΘΗΝΑ: ΠΕΔΙΟ.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης- Α, Τεστ-Α.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.

- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες*. Βολος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Σιδερίδης, Γ. (2008). *Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών απο Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ- ΥΠΕΠΘ.
- Παρασκευόπουλος, Ι., & Παρασκευοπούλου, Π. (2011). *Αθηνά Τεστ Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης Νεα Έκδοση 2011*. Αθήνα: Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή -Αζίσι, Α., & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης Δομή και Χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παυλίδης, Γ. (2000). "Δυσλεξία - Μαθησιακές Δυσκολίες: Αίτια - Διάγνωση - Αντιμετώπιση. Στο Ι. Μ. Βάμβουκα, & Α. Δ. Πεδιάδίτη, *Δύσκολες Μορφές Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη* (σσ. 53-81). Ρέθυμνο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Δυσλεξία*. Αθήνα.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (1997). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ Η ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ)*. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (2002, Μάρτιος). *Η Ανάγνωση. ΙΔΙΩΤΙΚΗ*.
- Πόρποδας, Κ. (2005). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας .
- Πόρποδας, Κ. (2007). *Τέστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών* . Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα.
- ΠΡΟΣΦΥΓΗ. (χ.χ.). Ανάκτηση από ΠΡΟΣΦΥΓΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ: <http://www.ahepaci.gr/paroxes/prosfigi.pdf>
- ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΣ, Α., & ΣΚΑΛΟΥΜΠΑΚΑΣ, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών. *PSYCHOLOGY*, σσ. 267-289.
- Σκαναβή, Ε. (2010). "*ΞΕΤΥΛΙΓΟΝΤΑΣΤΟ ΧΑΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ*". Ανάκτηση 2016, από slideshare: <http://www.slideshare.net/EvaSkanavi/ss-13457889>

- Στάθης. (1994). *Θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα. Ανάκτηση από <http://users.sch.gr//iparith/math%20dysk.htm>
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τάφα, Ε. (1995). *Τέστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Ανάκτηση από [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα : ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.
- Τζούγκα, Π. (2012). *Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία / ΔΕΠ-Υ*. Ανάκτηση 2016, από Slideshare: <http://www.slideshare.net/tsougap/ss-13916534>
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. Δ. (2010). *ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία, Έννοια- Διάγνωση- Αιτιολογία- Πρόγνωση- Αντιμετώπιση*. ΑΘΗΝΑ: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ *Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων*. (2014, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 8). Ανάκτηση από Άρθρο 05: Διαδικασία διάγνωσης: <http://www.opengov.gr/yrepeth/?p=2163&fbclid=IwAR3koCWatkqdvp62OJLQa5TowGJfG7dH9PI7V3Us6TwxhSi02qppVHiKXnk>
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε., Χατζηγιάννη-Γιάγκου, Ε., & Παπαδόπουλος, Τ. (2005). *Ανάγνωση και γραφή στην πρώτη δημοτικού: θεωρία και πράξη*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.