



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

Θέμα: «Διαδικασίες Παρέμβασης στη Δυσαναγνωσία»

Θεοδωρή Νικολέτα ΑΜ: 16518

Τζίρον Μαρκέλα-Χαρά ΑΜ: 16627

Επιβλέπων Καθηγητής: Ταφιάδης Διονύσιος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ ΜΑΡΤΙΟΣ 2020



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

Θέμα: «Διαδικασίες Παρέμβασης στη Δυσαναγνωσία»

Θεοδωρή Νικολέτα ΑΜ: 16518

Τζίρον Μαρκέλα-Χαρά ΑΜ: 16627

Επιβλέπων Καθηγητής: Ταφιάδης Διονύσιος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ ΜΑΡΤΙΟΣ 2020

“Therapeutic Approaches in Reading Disabilities ”

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή
Ιωάννινα, 2020

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Διονύσιος Ταφιάδης,
Δρ. Λογοπαθολόγος-Λογοθεραπευτής,
Επίκουρος Καθηγητής

2. Μέλος επιτροπής

Ναυσικά Ζιάβρα,
Δρ. Χειρουργός-ΩΡΛ,
Καθηγήτρια

3. Μέλος επιτροπής

Γεώργιος Τάτσης,
Δρ. Φυσικής, Πανεπιστημιακός
Υπότροφος Ακαδημαϊκής Εμπειρίας

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Ναυσικά Ζιάβρα,
Δρ. Χειρουργός-ΩΡΛ, Καθηγήτρια
Υπογραφή

Πνευματικά Δικαιώματα

© Θεοδωρή Νικολέτα & Τζίρου Μαρκέλα-Χαρά, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ' ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για την συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Θεοδωρή Νικολέτα

Υπογραφή

Τζίριου Μαρκέλα-Χαρά

Υπογραφή

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ABSTRACT	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ:	14
1.1 Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών:.....	14
1.2 Αίτια μαθησιακών δυσκολιών	15
1.3 Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Δυσκολιών:	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ.....	17
2.1 Ορισμός Δυσαναγνωσίας.....	17
2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	17
2.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με Δυσαναγνωσία	19
2.4. Χαρακτηριστικά παιδιών με φυσιολογική δυσκολία στην ανάγνωση λόγω ηλικίας:..	20
2.5 Η σημασία της ανάγνωσης:	21
2.6 Η Φωνολογική Ενημερότητα και η σχέση της με την ανάγνωση:.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ.....	24
3.1 Η Εκμάθηση της ανάγνωσης.....	24
3.2 Εναλλακτικές Μέθοδοι της Ανάγνωσης:	25
3.2.2 ΜΕΘΟΔΟΣ MONTESSORI:.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ,ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ.....	32
4.1 Τομείς και Μέσα της Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης:	32
4.2 Άτυπο τεστ αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας, Πόρποδας Κ.:	34
4.3 Άτυπη και Τυπική Αξιολόγηση της Αναγνωστικής Ικανότητας:.....	35
4.4 Σταθμισμένα στα ελληνικά Τεστ Μαθησιακών Δυσκολιών.....	36
4.4.1. Αθηνά Τεστ	36
4.4.2 Τεστ Ανάγνωσης Α	37
4.4.3 Δοκιμασία Αναγνωστικής Επίδοσης	37
4.4.4 Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας	38
4.4.5 Λογισμικό ΛΑΜΔΑ:	38
4.6 Διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με το DSM-5:	40
4.6.1. Αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας:	42
4.6.2 Αξιολόγηση παιδιών σχολικής ηλικίας.....	43
4.6.3 Αξιολόγηση ανάγνωσης και ορθογραφίας:.....	45
4.6.4 Η διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση δυσκολιών στη βασική ανάγνωση: .	45
4.6.5 Η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση μεμονωμένων γραμμάτων:	46

4.6.6 Η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση των δυσκολιών σε επίπεδο συλλαβής.....	46
4.6.7 Αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση λέξεων	46
4.6.8 Τα πλεονεκτήματα της έγκαιρης αξιολόγησης και παρέμβασης:	47
4.7 Θεραπευτική Αντιμετώπιση	47
4.7.1 Αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αναγνώριση γραμμάτων:	48
4.7.2 Εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση συλλαβής:	49
4.7.3 Η αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση λέξεων.....	49
4.7.4 Προγράμματα βασισμένα στην ανάπτυξη του λόγου	50
4.8 Προτάσεις αντιμετώπισης της Δυσαναγνωσίας για εκπαιδευτικούς ,γονείς και το παιδί:	50
4.8.1 Προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς	51
4.8.2 Προτάσεις αντιμετώπισης για τους γονείς	53
4.8.3 Προτάσεις για το ίδιο το παιδί	54
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	55
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	64

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να δώσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στον κ. Διονύσιο Ταφιάδη, Λογοπαθολόγο - Λογοθεραπευτή, Πανεπιστημιακό Υπότροφο και επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας πτυχιακής εργασίας για τις πολύτιμες συμβουλές του και την σημαντική βοήθειά του για την εκπόνηση της εργασίας.

Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας για τη μεγάλη στήριξή τους αυτά τα χρόνια των σπουδών μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την Παρέμβαση στη Δυσαναγνωσία και αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και τα αίτια. Στο δεύτερο κεφάλαιο ξεκινά η αναφορά στον τομέα της Δυσαναγνωσίας δίνοντας τον ορισμό της και τους αιτιολογικούς παράγοντες που παίζουν ρόλο στην ανάπτυξή της. Επιπλέον, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσαναγνωσία όπως επίσης και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με φυσιολογική δυσκολία στην ανάγνωση λόγω ηλικίας. Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου γίνεται λόγος για τη φωνολογική ενημερότητα και την άμεση σχέση της με την ανάγνωση. Το τρίτο κεφάλαιο ξεκινά με την αναφορά στις διδακτικές μεθόδους ανάγνωσης και περιγράφονται έξι μέθοδοι που αφορούν σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εν συνεχεία του τρίτου κεφαλαίου, παραθέτονται οι εναλλακτικές μέθοδοι ανάγνωσης και τέλος επισημαίνονται τα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο ξεκινά η αναφορά στην διαδικασία της αξιολόγησης και της διάγνωσης και πραγματοποιείται λεπτομερή περιγραφή των τυπικών και άτυπων μέσων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επιπλέον, υλοποιείται η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας μέσω των σταθμισμένων στα ελληνικά αλλά και των ξενόγλωσσων Τεστ των μαθησιακών δυσκολιών. Επιπροσθέτως, τοποθετούνται τα διαγνωστικά κριτήρια της Δυσαναγνωσίας και αξιολογούνται οι αναγνωστικές ικανότητες σε προσχολική και τη σχολική ηλικία, ενώ συγχρόνως επισημαίνονται τα πλεονεκτήματα μιας έγκαιρης διάγνωσης. Το τελευταίο και σημαντικό μέρος του τέταρτου κεφαλαίου αναφέρεται στην θεραπευτική παρέμβαση και των προγραμμάτων που ακολουθεί αλλά τονίζεται και ο σημαντικός ρόλος που πρέπει να έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο παιδί. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο που είναι παράρτημα, δίνονται ενδεικτικές ασκήσεις για την Δυσαναγνωσία.

Λέξεις κλειδιά: Ανάγνωση, Δυσαναγνωσία, Διάγνωση, Θεραπεία, Μέσα Αξιολόγησης.

ABSTRACT

This work is focused on intervention of Dysanagnosia and consists of five chapters. The first chapter provides a definition learning difficulty as well as and the causes. The second chapter begins with the reference to the field of impotence by defining it and the causal factors that play a role in its development. Moreover, the characteristics of children with normal reading difficulties because of age. In the end of chapter two, we talk about phonological awareness and its direct connection to reading. The third chapter begins with a reference to the teaching methods of reading and describes six methods for children with special educational needs. The third chapter lists the alternative reading methods and finally identifies the reading learning stages. The fourth chapter begins with a reference to the process of evaluation and diagnosis and provides a detailed description of the formal and informal means of educational evaluation. In addition to this, refers the assessment of reading ability is conducted through weighted tests in both Greek and foreign languages for learn, difficulties. Additionally, the diagnostic criteria of the bias are set and reading skills are assessed at preschool and school age while at the same time highlighting the benefits of an early diagnosis. Last but not least, at the fourth chapter deals with the therapeutic intervention of the programs that follow but also emphasizes the important role that parents, and teachers should play in the child. Finally, the fifth chapter, which is an annex, gives indicative exercises for Dysanagnosia.

Keywords: Reading, Dysanagnosia, Diagnosis, Treatment, Evaluation skills.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγνωση αποτελεί μιας ζωτικής σημασίας ικανότητα στη ζωή του ατόμου και δεν είναι τυχαίο που αποτελεί ένα από τα τρία στοιχεία που συγκροτούν την έννοια του αλφαριθμητισμού. Χάρη στην ανάγνωση εξασφαλίζεται η είσοδος στον γραπτό λόγο και απώτερος σκοπός της διαδικασίας αυτής τίθεται η κατανόηση, η συνειδητοποίηση δηλαδή του νοήματος του κειμένου που διαβάστηκε (Τζιβινίκου, 2015· Παντελιάδου, 2009).

Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη αυτού διαδραματίζει η αναγνωστική αποκωδικοποίηση που συνεπάγεται την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και την μετατροπή τους σε φωνολογική αναπαράσταση. Πιθανές διαταραχές σε μία από τις δύο αυτές βασικές λειτουργίες δύνανται να προκαλέσουν αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας, 2002· Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Σήμερα το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, γεγονός που επιβεβαιώνεται από πληθώρα ερευνητικών δεδομένων της ελληνικής (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Τζουριάδου, 2011· Τσούγη, Κατζόλη & Γιαννέλου, 2016) και ξένης βιβλιογραφίας (Gersten et all, 2001· Siegel, 1999).

Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη ανίχνευση τους σε πρώιμο στάδιο, μέσω των Σταθμισμένων και των Άτυπων Μέσων Αξιολόγησης τα ποία και τις τελευταίες δεκαετίες έχουν έρθει στο προσκήνιο και η χρήση τους είναι ευρέως διαδεδομένη, προκειμένου να σχεδιασθεί η κατάλληλη εξατομικευμένη παρέμβαση. (Gandy, 2013), (Πόρποδας, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αλλά και την ανάγκη που έχει προκύψει για έγκυρα και αξιόπιστα άτυπα εργαλεία αξιολόγησης που θα διευκολύνουν την εκπαιδευτική κοινότητα (Walpole & McKenna, 2006· Weigle, 2007· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007) εκπονήσαμε την παρούσα εργασία. Σκοπός της πτυχιακής αυτής ήταν να διερευνηθούν εις βάθος οι δεξιότητες που απαρτίζουν την αναγνωστική ικανότητα, αναφέροντας τα τυπικά και σταθμισμένα μέσα αξιολόγησης αλλά και η αξία της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης στα σημερινά δεδομένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ:

1.1 Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών:

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες αναδείχθηκε για πρώτη φορά το 1963 από τον ερευνητή Samuel Kirk. Ο όρος παραπέμπει σε καθυστέρηση ή διαταραχή σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του προφορικού ή γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, κατανόηση, μαθηματικά), λόγω κάποιας δυσλειτουργίας του εγκεφάλου, ή εμφάνιση διαταραχών στη συμπεριφορά και στα συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Kirk οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποδίδονται σε νοητική υστέρηση ή σε αρνητικούς κοινωνικό-πολιτιστικούς παράγοντες.

Από το 1963 όπου εμφανίστηκε ο όρος έχει δημιουργηθεί πληθώρα ορισμών σύμφωνα με τις διαφορετικές αντιλήψεις. Το πρόβλημα της ορολογίας μένει άλυτο διότι δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός. Εντούτοις, ο πιο διαδεδομένος ορισμός στην επιστημονική κοινότητα είναι αυτός που δόθηκε το 1987 από την Εθνική Μεικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee of Learning Disabilities) όπου μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικευμένος όρος που χαρακτηρίζει μία ανομοιογενή ομάδα προβλημάτων η οποία εκφράζει δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση της ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικών. Στο άτομο, αυτά τα προβλήματα είναι έμφυτα και οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι πιθανόν να ακολουθεί το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Επιπλέον, μπορούν να συνυπάρχουν και άλλα προβλήματα όπως στη συμπεριφορά, στον αυτοέλεγχο και στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μία ενδογενή διαταραχή και δεν είναι επιπτώσεις εξωτερικών παραγόντων όπως οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα. Ενδογενείς συντελεστές όπως η νοητική υστέρηση, αισθητηριακά προβλήματα και συναισθηματικές διαταραχές δεν είναι αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχει και άλλη διαταραχή ή αναπηρία (πχ σοβαρό πρόβλημα ακοής ή όρασης) (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.2 Αίτια μαθησιακών δυσκολιών

Κατά τη γέννηση ενός παιδιού εμφανίζεται μεγάλος αριθμός εγκεφαλικών κυττάρων και προκαθορισμένων συνδέσεων.(Hallalah et al, 1996). [Πολλοί άγνωστοι παράγοντες έχουν επίδραση κατά την εγκυμοσύνη σε αυτό το γενετικά προκαθορισμένο γενετικό προγραμματισμό. Οι παράγοντες αυτοί οι οποίοι διαφέρουν από παιδί σε παιδί έχουν επίδραση και μετά τη γέννηση. (Ramus, 2003).

Με σχόλια [Dionysios1]: Βιβλιογραφία;

Το περιβάλλον επιδρά καθ' όλη τη διάρκεια ανάπτυξης του παιδιού και όταν οι εκπαιδευτικοί αναλάβουν το παιδί θα έχουν διαμορφωθεί ήδη κάποια χαρακτηριστικά. (Μιχελογιάννης & Τζενάκη,2000).

Με σχόλια [Dionysios2]: Ποιος/ποιοι τα είπαν αυτά;
Βιβλιογραφία;

Κάποια από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπου φοιτούν σε νηπιαγωγείο ή δημοτικό σχολείο είναι εύκολα αντιληπτά και άλλα χρειάζεται χρόνος να εντοπιστεί το πρόβλημα τους. Τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών κατηγοριοποιούνται ως εξής:

Με σχόλια [Dionysios3]: Ποιος/ποιοι τα είπαν αυτά;
Βιβλιογραφία;

1. Σωματικά
2. Ψυχολογικά και ψυχιατρικά
3. Κοινωνικά ή περιβαλλοντικά

Σύμφωνα με έρευνες στο 15% που έχουν χαμηλή επίδοση σχεδόν το ½ από το συνολικό ποσοστό των μαθησιακών προβλημάτων αποδίδεται σε γενετική ή νευρολογική ανεπάρκεια και το υπόλοιπο ½ σε προβλήματα κινήτρων. (Μιχελογιάννης & Τζενάκη,2000).

Με σχόλια [Dionysios4]: Ποιος/ποιοι τα είπαν αυτά;
Βιβλιογραφία;

Τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο επίσης επηρεάζουν νόσοι και διαταραχές του ΚΝΣ, κακή διατροφή, κακώσεις, γενετικά και τοξικά αίτια, διαταραχές ορμονών, βαριές αναιμίες, διαταραχές στην όραση και στην ακοή. Σε οικογένειες με έντονες διαταραχές τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν ψυχολογικές διαταραχές και διαταραχές στην προσωπικότητα τους. (Μιχελογιάννης & Τζενάκη,2000).

Με σχόλια [Dionysios5]: Ποιος/ποιοι τα είπαν αυτά;
Βιβλιογραφία;

Οι διαταραχές στη συμπεριφορά και διάφορα ψυχολογικά προβλήματα όπως η υπερένταση μπορεί να αποτελούν ακόμα μία αιτία. Τέλος, οι αιτίες όπου μπορούν να προκαλέσουν Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να έχουν σύνδεση με:

Με σχόλια [Dionysios6]: Ποιος/ποιοι τα είπαν αυτά;
Βιβλιογραφία;

1. Διαταραχές στη μνήμη, στην προσοχή και στη συγκέντρωση
2. Διαταραχές πρόσληψης
3. Διαταραχές στη νοημοσύνη
4. Σωματικές αναπηρίες

5. Ψυχώσεις και ψυχολογικά αίτια

6. Άγνωστα αίτια (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη, 2000)

Με σχόλια [Dionysios7]: Ποιος/ποιοι τα είπαν αυτά;

Βιβλιογραφία;

1.3 Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Δυσκολιών:

1. Δυσκολίες στο λόγο και στην ομιλία: Ο μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει και να παράγει τον γραπτό λόγο. Οι διαταραχές διαφοροποιούνται σε εκείνες που έχουν: α) δυσκολία στην αντίληψη και στην πρόσληψη του λόγου και β) αδυναμία στην έκφραση του λόγου (Παντελιάδου, 2000; Τζιβινίκου, 2015).

2. Δυσκολίες στο γραπτό λόγο: Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία και γενικά δυσκολίες στη γραφή. Η δυσλεξία ανήκει σε αυτές τις δυσκολίες που πολλές φορές αναφέρεται ως ειδική μαθησιακή δυσκολία (Παντελιάδου, 2000; Καλατζή – Αζίζι, 2004).

3. Δυσκολίες στην ανάγνωση: Αναφέρονται δυσκολίες στην ανάγνωση και στην αποκωδικοποίηση (κομπιαστή ανάγνωση). Επίσης συχνά γίνονται λάθη όπως παραλήψεις, αντικαταστάσεις, αντικαταστάσεις λέξεων και αντιμεταθέσεις. (Πόρποδας, (2003)

4. Δυσκολίες στο μαθηματικό λόγο: Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τους αριθμούς και τα μαθηματικά σύμβολα, να κατανοήσουν αφηρημένες μαθηματικές έννοιες να απομνημονεύσουν την προπαίδεια και τέλος δυσκολεύονται να επιλύσουν μαθηματικά προβλήματα. (Shaywitz & Sally, 1996)

Με σχόλια [Dionysios8]: Ποιος/ποιοι τα είπαν αυτά;

Βιβλιογραφία;

Επίσης, είναι σαν διαφάνεια power point ή παράθεση του κειμένου. Παρακαλώ αναθεωρήστε το

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

2.1 Ορισμός Δυσαναγνωσίας

Η Δυσαναγνωσία συγκαταλέγεται στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, στην δυσαναγνωσία, τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση και σε ό,τι συνεπάγεται με αυτήν. Σύμφωνα με το DSM -IV, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα, το ρυθμό και την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Η δυσκολία παρουσιάζεται είτε στον γραπτό είτε στον προφορικό λόγο ή και στα δύο.(Τρίγκα – Μερτίκα,2010).

Με σχόλια [Dionysios9]:

Με σχόλια [Windows U10]:

Με σχόλια [Windows U11]:

2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες

Σήμερα οι κλάδοι της νευρολογίας που μελετούν τη δυσκολία ορισμένων παιδιών στην ανάγνωση και, γενικά, στη μάθηση, με επιστημονικές έρευνες κατά τους (Στασινός, 1999), έχουν αποδείξει πως η δυσαναγνωσία δεν σχετίζεται με νοητική καθυστέρηση ή ανεπάρκεια στην οπτική, ακουστική, κινητική αντίληψη ή με συναισθηματική διαταραχή. Η αιτιολογία της δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως, ωστόσο οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως υπάρχουν τρεις παράγοντες στους οποίους οφείλεται η συγκεκριμένη διαταραχή.

Βιολογικοί παράγοντες:

Φαίνεται να υπάρχει κάποια ειδική δυσλειτουργία σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου ή αδυναμία του εγκεφάλου στην αντίληψη και την αποκωδικοποίηση των λεκτικών ερεθισμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τις διεργασίες που αφορούν το λόγο, είναι: η περιοχή Wernicke, που βρίσκεται στον κροταφικό λοβό του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, σχετίζεται με την κατανόηση της γλώσσας, η περιοχή Broca βρίσκεται κι αυτή στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο και ελέγχει την άρθρωση του λόγου και η Γωνιακή Έλικα, η περιοχή στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, η οποία ευθύνεται για τη γραπτή μορφή του λόγου. (Hallalah et al, 1996, Στασινός, 2009). Έρευνες που διεξήχθησαν από το National Institute of Mental Health (NIMH) το 1997, δείχνουν πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα αλλά οι δυσκολίες προέρχονται από λεπτές διαταραχές στις δομές και λειτουργίες του εγκεφάλου, διαταραχές που σε πολλές περιπτώσεις ξεκινάνε πριν από τη γέννηση, αν υπάρξει κάποια επιπλοκή κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή κατά τη διάρκεια του τοκετού.(Τρίγκα – Μερτίκα,2010).

Με σχόλια [Dionysios12]: Δεν το έχει μόνο ο Δρ. Στασινός αλλά και άλλοι

Με σχόλια [Dionysios13]: Ποια/ποιες χρονιά/χρονιές;

Γενετικοί παράγοντες:

Το 1996 γεννήθηκε η θεωρία πως για κάθε ανθρώπινο χαρακτηριστικό παίζει ρόλο και ένα γονίδιο και πως η κληρονομικότητα έχει καθοριστικό ρόλο σε οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα υπάρξει στην πορεία, ωστόσο από συνεχείς έρευνες που επακολούθησαν, απεδείχθη πως κανένα γονίδιο από μόνο του δεν είναι υπεύθυνο για αυτές τις ιδιαιτερότητες αλλά βρίσκεται σε αλληλεπίδραση και με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η ικανότητα του ανθρώπου να μιλάει υπάρχει στο γενετικό του υλικό και τα υπεύθυνα γονίδια ενεργοποιούνται ή αδρανούν σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Αν το παιδί εκτεθεί στη γλώσσα και τα γλωσσικά ερεθίσματα στην ηλικία που πρέπει και που αρχίζει ουσιαστικά η μάθηση, τότε αρχίζει να αποκτά λόγο και να απορροφά τα γλωσσικά ερεθίσματα και τις πληροφορίες. Πρόσφατες έρευνες από το National Institute of Mental Health, έδειξαν ότι ο γενετικός γονιδιακός παράγοντας δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κληρονομική επιρρέπεια. Ακόμη, βρέθηκε ότι ένα άτομο μπορεί να είναι χαμηλής, μέτριας ή υψηλής προδιάθεσης. Επομένως το συμπέρασμα που διεξήχθη είναι ότι το περιβάλλον ανατροφής του παιδιού και οι βιωματικές εμπειρίες είναι οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν και παίζουν αποφασιστικό ρόλο στο πώς θα εξελιχθούν αυτές οι προδιαθέσεις. (Μπότσας-Παντελιάδου, 2007; (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Με σχόλια [Dionysios14]: Από ποιον; Ποιους;;

Με σχόλια [Dionysios15]: Δείτε το προηγούμενο σχόλιο

Περιβαλλοντικοί παράγοντες:

Τελευταίος και σημαντικός παράγοντας είναι ο περιβαλλοντικές συνθήκες, οι καταστάσεις δηλαδή που επικρατούν στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Στηριγμένα πάντοτε τα ευρήματα σε τεκμηριωμένες επιστημονικά έρευνες, οι ερευνητές και οι αναλυτές υποστηρίζουν πως εάν από την προγεννητική περίοδο μέχρι και την ενηλικίωση του παιδιού, υπάρχουν αρνητικές επιδράσεις τότε αυξάνονται οι πιθανότητες και τα ποσοστά το παιδί να είναι πιο επιρρεπής σε κάποια διαταραχή. Φυσικά μεγάλη σπουδαιότητα έχει ο τρόπος ζωής της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης για παράδειγμα εάν η μητέρα κάνει χρήση αλκοόλ ή άλλων απαγορευμένων ουσιών τότε αυτό θα έχει καταστροφικές συνέπειες στο αγέννητο βρέφος. Επιπλέον άλλοι ερευνητές ανακάλυψαν πως παιδιά που από μικρή ηλικία έχουν διαγνωστεί με καρκίνο ή κάποιου άλλου είδους ασθένεια και εκτέθηκαν σε ακτινοβολίες και χημειοθεραπείες ανέπτυξαν μετέπειτα μαθησιακές δυσκολίες. (Μπότσας-Παντελιάδου, 2007; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Καθοριστική είναι η συμβολή των γονέων κυρίως από ψυχολογικής άποψης, (Καυκούλα, 2010), αν υπάρχει μία υγιής σχέση ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς ή μεταξύ των γονέων και υπάρχει μεγάλη υποστήριξη είτε για τα δυνατά στοιχεία του παιδιού, είτε για τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες. Και άλλο τόσο σημαντική και για την εκπαίδευση που θα λάβει το παιδί, εάν η οικογένεια

Με σχόλια [Dionysios16]: Ποιος/ποιοι τα είπαν αυτά πέραν της Τρίγκα;

Βιβλιογραφία;

ενασχολείται στο βαθμό που πρέπει και το βοηθά να απορροφήσει όσο το δυνατόν καλύτερα τα γλωσσικά ερεθίσματα και να το βοηθήσει στην κοινωνικοποίησή του, Βέβαια όσο σημαντική και καθοριστική είναι η συμβολή των γονέων, είναι και το σχολικό περιβάλλον του στο οποίο εντάσσεται το παιδί, αν προωθείται η ενεργό μάθηση και αν πραγματοποιείται σωστή διδασκαλία. Η Σαμαρτζή αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με τα συγκεκριμένα κατά καιρούς εκπαιδευτικά προγράμματα, με τις απαιτήσεις τους για μελέτη στο σπίτι, καθώς και με κοινωνικό – πολιτισμικούς παράγοντες. (Καυκούλα, 2010; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Με σχόλια [Dionysios17]: Ομοίως με τα παραπάνω

2.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με Δυσαναγνωσία

Τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες από το στάδιο της αποκωδικοποίησης, όπως συνήθως συμβαίνει στα παιδιά με οπτικό – αντιληπτικά ελλείμματα τα οποία προσπαθούν να αντισταθμίσουν τις φωνολογικές τους δυσκολίες απομνημονεύοντας ολόκληρες λέξεις, γεγονός που τα οδηγεί δευτερογενώς να αποκτήσουν δυσκολίες και στο μορφοσυντακτικό και στο εννοιολογικό σύστημα. (Μαστροπαύλου, Παπαδοπούλου & Τσιμπλή, 2007; Πρωτόπαπας, 2007). Αντίθετα, σε παιδιά στα οποία η διαταραχή στην ανάγνωση προέρχεται από διαταραχή του λόγου, ενώ μπορούν να αποκωδικοποιήσουν, η εμπλοκή του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος στην ανάγνωση, ιδιαίτερα μετά τη Β΄ δημοτικού, δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου, επηρεάζει όμως και την αποκωδικοποίηση γιατί αναλώνονται πολύ σ' αυτή. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης δεν προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα, δεν αποκτούν αναγνωστική ευχέρεια και εντέλει οι δυσκολίες από την ανάγνωση μεταφέρονται και στο γραπτό τους λόγο. (Σακελλαρίου, Βλασσοπούλου, Αναγνωστόπουλος & Πλουμπίδης, 2007; Westwood, 2001).

Παρακάτω αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολία στην ανάγνωση:

- Καθυστέρηση στην μάθηση του μηχανισμού ανάγνωσης συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).
- Έχουν προβλήματα οφθαλμοκίνησης (Ζάχος, 1992).
- Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους όπως τα γ – χ και π – τ
- Συλλαβισμός (Φλωράτου, 2009)
- Συνήθως χάνουν τη σειρά τους στο βιβλίο. (Pierangelo, 2004)
- Δεν ακολουθούν σημεία στίξης.

- Κάνουν λάθος τονισμό στις λέξεις.
- Αντιστρέφουν ή και αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων.
- Δυσκολεύονται στις πολυσύλλαβες λέξεις (Φλωράτου, 2009)
- Διστάζει για κάποια δευτερόλεπτα (5'') και δεν μπορεί να προφέρει την άγνωστη λέξη. (Pierangelo, 2004).
- Κάνουν ανάγνωση της λέξης από δεξιά προς τα αριστερά (Pierangelo, 2004).
- Κάνουν καθρεπτική ανάγνωση (Λιβανίου, 2004).
- Δυσκολία στα συμπλέγματα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).
- Κάνουν ανάγνωση χωρίς ρυθμό και με λάθος ταχύτητα. (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

Με σχόλια [Dionysios18]: Αν είναι δυνατόν κάθε μπουλετ να έχει παραπομπές

2.4. Χαρακτηριστικά παιδιών με φυσιολογική δυσκολία στην ανάγνωση λόγω ηλικίας:

Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την ανάγνωση ήδη από 3 ετών, ωστόσο ένα ποσοστό παιδιών κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στην ανάγνωση που ωστόσο θεωρείται φυσιολογική μέχρι τα 7 έτη (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, (2007). Παρακάτω αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του παιδιού με μία “φυσιολογική” δυσκολία:

Στην ηλικία των 3 ετών:

- Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις ομοιοκαταληξίες σε ένα ποίημα ή σε ένα τραγούδι
- Να περιγράφουν με λεξούλες τις εικόνες. (Παντελιάδου, 2000)
- Στην ηλικία των 4 ετών:
- Να μπορούν να αναγνωρίζουν τον αριθμό των συλλαβών που έχει μία λέξη
- Να έχουν τη δυνατότητα να χτυπούν παλαμάκια σε κάθε συλλαβή
- Να μπορούν να ενώνουν και να χωρίζουν τις συλλαβές, κυρίως σε δισύλλαβες λέξεις
- στην ηλικία των 6 ετών:

- Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν όλους του ήχους των γραμμάτων
- Να παίζουν με τα φωνήματα για τη δημιουργία λέξεων
- Να μπορούν να μετρήσουν και να αναγνωρίσουν τα φωνήματα όχι μόνο σε δισύλλαβες λέξεις αλλά και σε πολυσύλλαβες. (Πατσιοδήμου, 2007)
- Στην ηλικία των 7 ετών:
- Να διαβάζουν και να αναγνωρίζουν πολύ καλά τα δίψηφα φωνήεντα και τα σύμφωνα
- Να είναι ικανά να χειρίζονται πλήρως τη φωνολογική δομή της γλώσσας. (Πατσιοδήμου, 2007).

Με σχόλια [Dionysios19]: Παραπομπές;

Εάν κάποιο παιδί έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά και βλέπουμε πως έστω και με αργό ρυθμό κατακτάει τη φωνολογική ενημερότητα, δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας, μπορούμε απλά να το χαρακτηρίσουμε σαν μια φυσιολογική αδυναμία λόγω του ότι έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τον τομέα της ανάγνωσης. (<http://www.photodentro.gr/paidia/ekpaideusi/3460-dysanagnosia.html>.)

Με σχόλια [Dionysios20]: Πρέπει να παρατεθεί σωστά η ιστοσελίδα και να μουν και άλλες παραπομπές

2.5 Η σημασία της ανάγνωσης:

Ο μηχανισμός της ανάγνωσης είναι μία αρκετά περίπλοκη και δύσκολη διαδικασία. Είναι ουσιαστικά μια νοητική διαδικασία και το παιδί χρειάζεται να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια για να την κατακτήσει. (Μπαμπινιώτης, 1998). Προϋποθέτει πολύ καλή λειτουργία, καλό συντονισμό και συνεργασία των νευρώσεων και των νευρικών κυττάρων που υπάρχουν στα κέντρα λόγου του εγκεφάλου. Πραγματοποιείται συνεργασία του οπτικού και του ακουστικού δικτύου, της μνήμης και του οπτικό-κινητικού συντονισμού. Εάν και εφόσον υπάρξει το παραμικρό πρόβλημα, κάποια βλάβη δηλαδή λόγω βιολογικών παραγόντων, ασθένειας ή ατυχήματος στις συγκεκριμένες περιοχές, τότε τα κέντρα αυτά επηρεάζονται και αρχίζουν να δυσλειτουργούν (Αθανασιάδη, 2001). Η ανάγνωση εμπεριέχει τη φωνολογική ενημερότητα που αποτελεί πρωτεύον στοιχείο για την κατάκτησή της. Όλοι οι τομείς της γλώσσας, η σημασιολογία, το συντακτικό, η φωνολογία, το λεξιλόγιο και η πραγματολογία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και για αυτό το λόγο ένα πρόβλημα που μπορεί να έχει δημιουργηθεί σε έναν από αυτούς τους τομείς θα επηρεάσει και κάποιον άλλον (Αϊδίνης, 2007; Johnstone & Stonnington, 2006).

Τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία και μέχρι 5 με 6 ετών, έχουν κατακτήσει το μεγαλύτερο μέρος της φωνολογικής ενημερότητας και τους σημασιολογικούς, μορφολογικούς και πραγματολογικούς κανόνες που είναι αντίστοιχοι της χρονολογικής του ηλικίας (Αϊδίνης, 2007). Ο λόγος αποτελείται

από την έκφραση (προφορικός και γραπτός λόγος) και την πρόσληψη (ακουστική αντίληψη και ανάγνωση (Πήτα, 1998).

Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί κάποια στάδια που αναφέρονται αμέσως παρακάτω:

→ Το παιδί επικεντρώνεται στα γράμματα μέσα στο κείμενο και αρχίζει να ελέγχει τις κινήσεις των ματιών του. (Λεγάκη, 2007)

→ Κάνει φωνηματογραφημική αντιστοιχία, δηλαδή αντιστοιχεί κάθε γράμμα με τον ήχο του

→ Αρχίζει να κατανοεί το νόημα των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες

→ Εφόσον κατανοήσει τις λέξεις και τις προτάσεις, ξεκινά να δημιουργεί τις δικές του ιδέες και να φτιάχνει λεκτικά σύνολα για κάθε περίπτωση. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

→ Τέλος, αποθηκεύει στη μνήμη του ότι έχει μάθει και κάθε καινούρια ιδέα (Λεγάκη, 2007; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Με σχόλια [Dionysios21]: Μόνο η Τρίγκα τα έχει πει αυτά;

Με σχόλια [Dionysios22]: Μόνο η Τρίγκα τα έχει πει αυτά;

2.6 Η Φωνολογική Ενημερότητα και η σχέση της με την ανάγνωση:

Η Φωνολογική Ενημερότητα ή Επίγνωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει, πρέπει πρώτα να κατανοήσει πως οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και οι συλλαβές από μικρότερες φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα και πως αυτά με τη σειρά τους συμβολίζονται με τα αντίστοιχα γράμματα (Παντελιάδου, 2000; Τάφα, 2000; Ball & Blachman, 1991)

Ο Mattingly (1972) ήταν από τους πρώτους που υποστήριξαν τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών και την πρόοδό τους στην ανάγνωση. Από αυτή λοιπόν τη θεωρία που αναπτύχθηκε μέχρι και σήμερα, η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση και τη γραφή έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Αν και οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την ύπαρξη αυτής της σχέσης, οι απόψεις διίστανται. Κάποιοι υποστηρίζουν πως η φωνολογική επίγνωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής ενώ κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται πως την φωνολογική ενημερότητα την κατακτούν τα παιδιά μέσα από την εκμάθηση του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης. Τέλος, παραθέτουμε μία τρίτη γνώμη κατά την οποία η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί και αιτία και συνέπεια της ανάγνωσης.

Στον ελληνικό χώρο, ο πρώτος που ερευνήσε σε βάθος την σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης, ήταν ο Πόρποδας το 2002. Με εμπεριστατωμένες έρευνες που διεξήγαγε επί χρόνια, κατέληξε στο συμπέρασμα πως παιδιά με υψηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας είχαν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή κατά το τέλος της Α΄ Δημοτικού από τους συμμαθητές τους που είχαν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας και τα παιδιά που είχαν καλύτερο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας στο νηπιαγωγείο, απέκτησαν και καλύτερη αναγνωστική ικανότητα, σύμφωνα με την εξέταση στο τέλος της Α΄ Δημοτικού. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί και με έρευνες σε άλλες γλώσσες (Liberman & Shankweiler, 1979), όπως αναφέρονται από τον Πόρποδα, (2002). Ωστόσο και από άλλες έρευνες σε ξένες γλώσσες από τους (Kameenui & Carnine, 1998), προκύπτει ότι στο ξεκίνημα της αναγνωστικής διαδικασίας, είναι κρίσιμη η φωνολογική ενημερότητα ειδικά στο νηπιαγωγείο. Αποτελεί τη βάση για τη φωνολογική κατανόηση πάνω στα γράμματα της αλφαβήτου για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν. Επιπλέον, οι φωνολογικές διεργασίες και ειδικότερα η φωνολογική τμηματοποίηση αποτελεί ισχυρό παράγοντα για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Τέλος, μια σειρά από επιστημονικές μελέτες σύμφωνα με τον Vellutino το 1979 και άλλους ερευνητές, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα ελλείμματα σε οποιαδήποτε πτυχή της γλωσσικής λειτουργίας, οδηγεί κατά πάσα πιθανότητα σε δυσκολία στην ανάγνωση.

Με σχόλια [Dionysios23]: Πότε τα ερευνήσε;;; Παραπομπές

Με σχόλια [Dionysios24]: Να παραταθεί σωστά η βιβλιογραφία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

3.1 Η Εκμάθηση της ανάγνωσης

Για την αντιμετώπιση δυσκολιών που μπορεί να παρουσιαστούν σε μία σχολική τάξη σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, υπάρχει μεγάλη επιστημονική και πρακτική εμπειρία. Υπάρχουν πολλά προγράμματα διδασκαλίας για βελτίωση ατόμων με δυσκολίες στην ανάγνωση ή για αρχάριους αναγνώστες. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε έξι διδακτικές μεθόδους που αφορούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, γίνεται περιγραφή της μεθόδου της Montessori (Κουτσοβάνου, 1992), (Παντελιάδου, 2008), (Montessori, 1980), οι τεχνικές Fernald (Spear-Swerling & Stenberg, 1998) η μέθοδος των Orton-Gillingham, η μέθοδος άμεσης διδασκαλίας, η Ανάκτηση Ανάγνωσης από την Clay και τέλος η Αναγνωστική επιτυχία από τους Lovit και Hansen.

Με σχόλια [Dionysios25]: Χρονολογίες και παραπομπές

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης το παιδί ακολουθεί την ίδια διαδρομή με την διαδικασία της ομιλίας. Αρχικά, υπάρχει ανάπτυξη του λεξιλογίου και εκμάθηση κανόνων σύνταξης ώσπου να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ομιλίας. Ακολουθώντας την ίδια στρατηγική το παιδί μαθαίνει να διαβάζει καθώς αφηγείται διάφορες ιστορίες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι όταν τα παιδιά αφηγούνται ιστορίες με παιδική ομιλία χωρίς αυτό να οδηγεί σε αλλαγή του νοήματος.

Οι ερευνητές Cochrane, Scalena και Buchanan το 1984, ανέφεραν πως η ανάγνωση αναπτύσσεται βαθμιαία και τα παιδιά αντιλαμβάνονται αλλιώς το γραπτό λόγο σε κάθε στάδιο. Τα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης είναι:

- Μαγικό στάδιο: Τα παιδιά κοιτάζουν το βιβλίο με προσοχή και περιέργεια γιατί αντιλαμβάνονται πως το βιβλίο είναι σημαντικό.
- Στάδιο αυτοαντίληψης του αναγνώστη: Το παιδί αρχίζει να διαβάζει. Μπορεί κοιτάζοντας τις εικόνες να φτιάξει τις δικές του ιστορίες ή να πει δικές του εμπειρίες.
- Στάδιο γεφυρώματος με τον αναγνώστη: Το παιδί αρχίζει να διαχωρίζει ποιες είναι οικίες και σημαντικές λέξεις. Διαβάζει ποιήματα και τραγούδια που λένε στο σχολείο. Στο σημείο αυτό ίσως το παιδί να καταλαβαίνει πως μία συλλαβή ισοδυναμεί με μία λέξη. Πολλές φορές αναγνωρίζει γράμματα από την αλφαβήτα.

- Στάδιο της απογείωσης του αναγνώστη: Γίνεται ταυτόχρονη χρήση της φωνολογίας, της σημασιολογίας και της σύνταξης. Η ανάγνωση πλέον είναι ένα ευχάριστο κομμάτι και τα παιδιά διαβάζουν οτιδήποτε βρουν όπως σήματα, πινακίδες και άλλα.
- Στάδιο ανεξάρτητου αναγνώστη: Το παιδί μπορεί να διαβάσει και βιβλία που δεν του είναι οικεία. Πλέον έχει εμπειρία και μπορεί να δημιουργήσει νοήματα από τα συμφραζόμενα του συγγραφέα. Άμα ένα κείμενο ταυτίζεται με τις εμπειρίες του είναι πιο εύκολο για το παιδί να το διαβάσει και μπορεί να καταλάβει πιο εύκολα εικόνες της καθημερινότητας του. (Κουτσοβάνου, 2001).

3.2 Εναλλακτικές Μέθοδοι της Ανάγνωσης:

3.2.2 ΜΕΘΟΔΟΣ MONTESSORI:

Σύμφωνα με την Montessori η ανάγνωση και η γραφή πρέπει να διδάσκονται ταυτόχρονα ξεκινώντας από τη γραφή διότι είναι ένα ενιαίο ψυχικό γεγονός. Οι προπαρασκευαστικές ασκήσεις που εξασκούν την οπτική και ακουστική διάκριση, την οπτική και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο βοηθούν το παιδί να κατακτήσει το γραπτό λόγο. (Κουτσοβάνου, 1992).

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις γραφής κύριος σκοπός είναι να μάθουν τα παιδιά να χειρίζονται τα γεωμετρικά σχήματα. Αρχικά, πρέπει να σχηματίσουν το περίγραμμα τους σε ένα χαρτί και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν το εσωτερικό τους με μολύβι ή με χρώμα. Το διδακτικό υλικό για την επόμενη άσκηση είναι διάφορα γράμματα κατασκευασμένα από σμιριδόχαρτο για να έχουν τραχιά επιφάνεια, τα οποία πρέπει πρώτα να ακουμπήσουν με το χέρι τους και ύστερα με ένα ξυλαράκι ή γράμματα σχεδιασμένα από χαρτί τα οποία τα βάζει σε διαφορετικές διατάξεις. (Montessori, 1980; Παντελιάδου, 2008). Τέλος, υπάρχουν 3 βήματα στα οποία συνδυάζεται η εκμάθηση της γραφής:

1. Πρώτο βήμα: Μέσω της αφής ο παιδαγωγός αφήνει το παιδί να αντιληφθεί τα γράμματα, ενώ ταυτόχρονα παράγει το φώνημα. Έπειτα καθώς το παράγει του δείχνει και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να το γράψει. Με τον τρόπο αυτό συνδέεται η οπτική, ακουστική και κιναισθητική αντίληψη. Πολλές φορές το παιδί ακουμπάει το γράμμα έχοντας κλειστά τα μάτια του για να αποτυπωθεί στη μνήμη του.
2. Δεύτερο βήμα: Το παιδί πρέπει να δώσει στον παιδαγωγό το γράμμα το οποίο του έχει ζητήσει. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί δυσκολία πρέπει να γυρίσει στο πρώτο βήμα.
3. Τρίτο βήμα: Ο παιδαγωγός δείχνει και παράγει συγχρόνως ένα τα γράμματα. Η Montessori αρχίζει πρώτα με την εκμάθηση των φωνηέντων, όμως δεν περνάει στα σύμφωνα μετά την

Με σχόλια [Dionysios26]: Μήπως κάθε μέθοδος να αποκτήσει νούμερο

Πχ. 3.2.2. Μέθοδος Montessori

Κ.Ο.Κ.

διδασκαλία των φωνηέντων. Όταν μαθαίνει ένα παιδί ένα φωνήεν και έπειτα ένα σύμφωνο δημιουργούν μία συλλαβή.(Παντελιάδου, 2008)

Ο παιδαγωγός πρέπει να προσέξει πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για ένα παιδί να γράψει. Η στιγμή την οποία το παιδί είναι έτοιμο είναι :

- Όταν καταλαβαίνει πότε τα γεωμετρικά σχήματα είναι γεμάτα και πότε είναι μόνο το περίγραμμα τους.
- Όταν έχει κλειστά τα μάτια του αναγνωρίζει τα γράμματα από σμιριδόχαρτο. Όταν συνθέτει μία λέξη.

Η ανάγνωση και η γραφή έχουν άμεση σύνδεση σύμφωνα με την Montessori και σύγχρονα αποκτάται η συνείδηση αυτών των δύο λειτουργιών. Όταν αναπτυχθούν χωρίζονται σε δύο διαφορετικές. Κάποια παιδιά μπορεί πρώτα να διαβάσουν ενώ άλλα να γράψουν. Η μέθοδος της Montessori βασίζεται στην εκδήλωση ατομικότητας του κάθε παιδιού.(Αντωνίου, 2008; Βεντίκου, 2007;; Κωτούλας, 2008; Παντελιάδου, 2008,2009; Σπαντιδάκης, 2007).

3.2.3 ΤΕΧΝΙΚΕΣ FERNALD

Το 1943 εκδόθηκαν οι τεχνικές της Grace Fernald οι οποίες θεωρήθηκαν πρωτοπόρες για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Spear-Swerling & Stenberg, 1998). Σύμφωνα με τη μέθοδο της όσα παιδιά αποτυγχάνουν στη γραφή, δυσκολεύονται στην αναγνώριση και ανάλυση των λέξεων. Ο σκοπός της μεθόδου είναι η επανεκκίνηση των μαθητών. Για την ορθογράφιση οποιασδήποτε λέξης και για την ανάλυση της απαραίτητες είναι η αφή, η όραση η ακοή και η κιναισθηση

Ανάλογα με το νοητικό δυναμικό του παιδιού δίνονται κείμενα για να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του. Η ίδια πίστευε πως ένας λόγος που αποτυγχάνουν τα παιδιά είναι γιατί τα κείμενα είναι χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο τους. Σύμφωνα με την μέθοδο της Fernald, (Αντωνίου, 2008; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010), υπάρχουν τέσσερα στάδια:

1. Έχοντας μπροστά του τη λέξη το παιδί ακολουθεί τα γράμματα ένα ένα και τα διαβάζει δυνατά. Ο στόχος είναι να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.
2. Αρχικά το παιδί κοιτάει και προφέρει καινούργιες λέξεις και έπειτα τις γράφει καθώς επαναλαμβάνει κάθε μέρος της λέξης προφορικά. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί κατανοεί τη σχέση της εικόνας και του ήχου.

Με σχόλια [Dionysios27]: ποιος καθόρισε τα 4 στάδια;; παραπομπή

3. Το παιδί διαβάζει μία λέξη κάποιες φορές και μετά καλείται να την γράψει χωρίς να την κοιτάζει. Σκοπός είναι κάθε φορά που βλέπει τη λέξη να την αναγνωρίζει.
4. Ο αναγνώστης γενικεύει τις γνώσεις του και αντιλαμβάνεται καινούργιες λέξεις σε σχέση με αυτές που γνωρίζει.

Το πρόγραμμα της Fernald εμπεριέχει ασκήσεις για την ακολουθία και κατεύθυνση ιχνών και στην κατανόηση γραμμάτων και σχημάτων από χαρτί, ύφασμα, γυαλόχαρτο. Μία ή περισσότερες αισθήσεις μπορούν να συντελέσουν στην κιναισθηση και στην αφή για την εξέλιξη των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Στην προσχολική ηλικία το παιδί προετοιμάζεται για την χρήση όλων των αισθήσεων. Σε προ-αναγνωστικό και προ-γραφικό στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν υλικά για τη μνήμη και την οπτική και ακουστική διάκριση. Με τη μορφή παιχνιδιού γίνονται όλες οι ασκήσεις, δημιουργώντας θετική αντίληψη για το σχολείο. Επιπλέον, τα παιδιά διδάσκονται δεξιότητες κυριαρχίας και αυτονομίας του σώματος τους (Αντωνίου, 2008), (Βεντίκου, 2007; Κωτούλας, 2008; Παντελιάδου, 2008, 2009; Σπαντιδάκης, 2007).

3.2.4 Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΩΝ ORTON-GILLINGHAM:

Ο Samuel Torrey Orton και η Anna Gillingham το 1952, εστίασαν στην αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και στην κωδικοποίηση της γραφής σε συνδυασμό με την ορθογραφία. Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρία τμήματα. (Παντελιάδου, 2000)

Με σχόλια [Dionysios28]: πότε το είπαν αυτό;

Πρώτο τμήμα: Εάν ο μαθητής έχει μάθει τα γράμματα της αλφαβήτου τότε μαθαίνει να αντιστοιχεί γράφημα με φώνημα.. Ο παιδαγωγός εμφανίζει κάρτες με φωνήματα και ο μαθητής πρέπει να τις διαβάσει οπτικά αλλά και ακουστικά. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί πρέπει ενώ βλέπει την κάρτα να πει το σωστό φώνημα. Σε περίπτωση λάθους ψηλαφίζει το γράμμα. Εάν δυσκολεύεται ο παιδαγωγός παράγει το φώνημα και ο μαθητής το γράφει και το παράγει. Έπειτα στη δεύτερη περίπτωση ο παιδαγωγός παράγει ένα φώνημα και ο μαθητής καλείται να δώσει το γράμμα που αντιστοιχεί. Το παιδί πρέπει να είναι σίγουρο για την επιλογή του και να μην το μαντεύει. Σε περίπτωση αποτυχίας ο παιδαγωγός εφόσον δείξει τη σωστή κάρτα προτρέπει τον μαθητή να γράψει το φθόγγο καθώς τον διαβάζει. Ύστερα συλλέγει τις σωστές κάρτες και προχωράει στις επόμενες με τον ίδιο τρόπο.

Δεύτερο τμήμα: Ο μαθητής αρχίζει να μαθαίνει τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες τους. Επίσης, γίνεται εκμάθηση των πιο γνωστών καταλήξεων και προθεμάτων. Στο σημείο αυτό ο μαθητής διακρίνει τα φωνήματα, ποια είναι η σύνθεση τους, παρουσιάζονται νέα γράμματα και συνεχίζει στην ανάγνωση λέξεων. Ο μαθητής καλείται να

ξεχωρίζει μία λέξη από τους φθόγγους και τις συλλαβές που χωρίζεται και να προχωράει στη σύνθεση μίας ολόκληρης λέξης. Για να παρουσιάσουμε ένα καινούργιο γράμμα φανερώνουμε μία κάρτα με ένα γράμμα και χρησιμοποιούμε μία οικεία λέξη. Ο μαθητής οδηγείται στη γραφή, στη ψηλάφηση και στην ανάγνωση του γράμματος. Τέλος, το γράφει χρησιμοποιώντας τη μνήμη του.

Τρίτο τμήμα: Ανάλογα το γράμμα που παρουσιάστηκε τελευταία, γίνεται η υπαγόρευση λέξεων, φράσεων και προτάσεων. Οι μαθητές τις επαναλαμβάνουν και έπειτα τις γράφουν. Εφόσον, διδάσκονται συνεχώς καινούργια γράμματα παρακινούνται να δημιουργούν δικές τους προτάσεις ακόμα και μικρές ιστορίες. (Παντελιάδου, 2000).

Όταν τελειώσουν τα μαθήματα, τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν κείμενα από διάφορα βιβλία που αντιστοιχούν στις δυνατότητες τους. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δείχνουν τις λέξεις που διαβάζουν με το δάχτυλο ή το μολύβι τους. Αλλιώς, μπορούμε να αφήσουμε να διαβάσουν μόνοι τους το κείμενο και έπειτα να κάνουμε διάφορες σχετικές ερωτήσεις. Οι απαιτήσεις αυξάνονται εάν το πρόγραμμα απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες. (Αντωνίου, 2008; Βεντίκου, 2007; Παντελιάδου, 2009).

3.2.5 ΑΜΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το 1964 ο Carl Bereiter και Siegfried Engelmann ανέπτυξαν το σύστημα για την εκμάθηση ανάγνωσης και αριθμητικής. Αυτή η μέθοδος αφορούσε παιδιά κατώτερου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν μία σοβαρή μαθησιακή αδυναμία την οποία πρέπει να απαλείψουν πριν την εισαγωγή τους στο σχολείο. Όλη αυτήν η κατάσταση χρειάζεται εντατική παρέμβαση, ειδικότερα όταν χρησιμοποιούν μη λεκτική επικοινωνία, για να συμμετέχουν στις συζητήσεις που γίνονται μέσα στη τάξη. Οι διδακτικοί στόχοι είναι συγκεκριμένοι και ο παιδαγωγός σχεδιάζει τη διαδικασία μάθησης. Η μέθοδος πρέπει να είναι οργανωμένη, ταχύρρυθμη, άμεση και απόλυτη χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα υλικά. Σύμφωνα με τους Carl Bereiter και Siegfried Engelman το 1964, υπάρχουν έξι στάδια ανάγνωσης: Τα δύο πρώτα αναφέρονται σε παιδιά που πηγαίνουν νηπιαγωγείο μέχρι τη δευτέρα τάξη του δημοτικού. Σε αυτό το σημείο εστιάζουμε στη συγκέντρωση στην προσοχή και στην ανάπτυξη λεξιλογίου και προφορικού λόγου. Πρώτα, το παιδί μαθαίνει φθόγγους, φωνήεντα και σύμφωνα. Ο παιδαγωγός παράγει με αργό ρυθμό τους φθόγγους και ενθαρρύνει το παιδί να τους επαναλάβει. Στη συνέχεια γίνεται σύνθεση δύο φθόγγων. Τα παιδιά χωρίζουν τις λέξεις σε φθόγγους και σιγά σιγά το κάνουν πιο γρήγορα. (Παντελιάδου, 2000).

Στη συνέχεια οι μαθητές πρέπει να μάθουν να καταλαβαίνουν ποια είναι η ομοιοκαταληξία των λέξεων. Η φωνολογική ενημερότητα παίζει σημαντικό ρόλο. Όταν μάθουν έξι φθόγγους και τα γράμματα που αντιστοιχούν σε αυτούς, προσπαθούν να εντάξουν μέσα σε προτάσεις και ιστορίες απλές φωνολογικές λέξεις. Όταν ξεκινάει η διδασκαλία τα παιδιά πρέπει να μάθουν να κατανοούν.

Με σχόλια [Dionysios29]: Ποιοι καθόρισαν αυτά τα 6 στάδια;;;

Βιβλιογραφία

Αυτό θα το καταφέρουν περιγράφοντας μία εικόνα και να καταλάβουν το νόημα προτάσεων και ιστοριών. Οι μαθητές δέχονται συνέχεια ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία. Έπειτα, συνεχίζουμε με την εκμάθηση της ορθογραφίας. Εάν οι μαθητές επιτύχουν στο πρόγραμμα της άμεσης διδασκαλίας αυτό σημαίνει πως κατανόησαν και έμαθαν όσα διδάχτηκαν. (Αντωνίου, 2008; Κωτούλας, 2008; Παντελιάδου, 2008,2009; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

3.3 Η Ανάκτηση της ανάγνωσης:

Η Marie Clay το 1967 ανέπτυξε μία μέθοδο σε παιδιά τα οποία έχει γίνει εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής για ένα χρόνο αλλά εμφάνιζαν χαμηλές επιδόσεις. Στη μέθοδό της ανέφερε πως όλοι οι άνθρωποι που διαβάζουν από πέντε χρονών μέχρι άτομα που έχουν εμπειρία βοηθούνται από συντακτικές και σημασιολογικές, οπτικές και φωνολογικές πληροφορίες. (Πατσιοδήμου, 2007). Ο στόχος της μεθόδου αυτής είναι το παιδί να μπορεί συλλέξει και να οργανώσει διάφορες πληροφορίες που παίρνει από ένα κείμενο. Η βασική καθημερινή εκμάθηση ενός παιδιού πρέπει να αρχίζει με την ανάγνωση γνωστών βιβλίων και με την αναγνώριση γραμμμάτων. Ύστερα το παιδί θα πρέπει να γράψει μία ιστορία, η ανάλυση λέξεων σε φωνήματα και η διάλυση και σύνθεση της ιστορίας ξανά. Σύμφωνα με την Clay (1991), υπάρχουν δεκαέξι στάδια:

1. Κατευθύνσεις: Το παιδί καλείται να μάθει τους κανόνες με τους οποίους κατευθύνεται η γραφή δηλαδή από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς κάτω. Για εμάς μπορεί να είναι εύκολο αλλά για το παιδί που βρίσκεται ακόμα σε αρχαίο στάδιο είναι σύνθετο.
2. Ακολουθίες: Γίνεται εξάσκηση ακολουθιών και σειροθέτηση αντικειμένων. Με αυτό το παιδί θα επικεντρώνεται στη διαδοχή των φωνημάτων και των λέξεων.
3. Χώρος: Το παιδί μαθαίνει σε ποιο μέγεθος πρέπει να είναι τα γράμματα και οι λέξεις και αντιλαμβάνεται τα όρια του χαρτιού.
4. Προσοχή στη γραφή: Καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης το παιδί παρατηρεί ποια είναι η διαδοχή και η κατεύθυνση των λέξεων. Επιπλέον, καταλαβαίνει τις αντιστοιχίες γραφήματος-φωνήματος μέσα από διάφορες εργασίες. Συνέχεια έχει η δημιουργία ενός βιβλίου, το Αλφαβητάρι το οποίο έχει για κάθε γράμμα ένα διαφορετικό θέμα ξεκινώντας από το ίδιο φώνημα.
5. Γραφή ιστοριών: Στη συνέχεια, γίνεται παραγωγή ιδεών και σύνθεση μηνυμάτων, τα οποία το παιδί τα καταγράφει σε ένα τετράδιο και έπειτα τα διαβάζει.
6. Αναγνώριση της φωνημικής δομής: Σε αυτό το σημείο το παιδί πρέπει να αντιληφθεί τη διαδοχή που έχουν τα φωνήματα μίας λέξης και πως μπορεί να τη γράψει αυτή τη διαδοχή.

Με σχόλια [Dionysios30]: Πότε τα ανέφερε; Ποια χρονιά-χρονιές;

Με σχόλια [Dionysios31]: Τα οποία καθόρισε/σαν ποιος/ποιοι;
Μήπως 15?

7. Συναρμολόγηση προτάσεων>>:Αφού το παιδί γράψει μία πρόταση του ζητάμε να τη χωρίσει σε λέξεις και φράσεις και έπειτα να τη συντάξει ξανά.

8. Ανάγνωση βιβλίων: Γίνεται ανάγνωση ενός αποσπάσματος από ένα κείμενο που έχει γράψει το ίδιο το παιδί.

9. Διδασκαλία στρατηγικών: Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενθαρρύνονται τα άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες και αδυναμίες στην ανάγνωση όπως αυτοπαρακολούθηση και διόρθωση.

10. Σύνδεση της ακολουθίας ήχων με την ακολουθία γραμμάτων: Το παιδί συνθέτει και αναλύει λέξεις που έχει γράψει ή που διαβάζει και καταλαβαίνει τη συσχέτιση που έχει ο προφορικός λόγος με τον γραπτό. Αντιλαμβάνεται πως ότι έχει μάθει στη γραφή μπορεί να τα πράξει και στην ανάγνωση.

11.Απομόνωση λέξεων στην ανάγνωση: Το παιδί έχει απομονώσει μία λέξη και πρέπει να την διαβάσει ενώ την έχει συνδέσει με άλλες οικείες λέξεις.

12.Δημιουργία φράσεων: Η δασκάλα δίνει μόνο ένα τμήμα μίας παραγράφου ή μίας πρότασης την οποία το παιδί να μπορεί να τη διαβάσει κατευθείαν. Σκοπός είναι το παιδί να αποκτήσει φυσιολογική αλλά και γρήγορη ροή στην ανάγνωση του .Το παιδί σιγά σιγά αρχίζει να <<σαρώνει>> οπτικά.

13.Διδασκαλία προβλήματος ακολουθίας: Γίνεται χρήση μασκών ώστε να μάθει το παιδί να γράφει από αριστερά προς τα δεξιά και να ελέγχονται συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου.

14.Δεξιότητες που εμποδίζουν τη μάθηση: Η δασκάλα προτρέπει το παιδί να πληροφορείται από <παραμελημένες> περιοχές, λέγοντας του ταυτόχρονα εάν έχει το σωστό αποτέλεσμα. Αυτό θα βοηθήσει το παιδί να εργάζεται με στρατηγική.

15.Αντιμετώπιση της δύσκολης ανάκλησης: Η δασκάλα κατευθύνει το παιδί να αποκτήσει στρατηγικές μνήμης ή να μπορεί να ανακαλέσει μία συγκεκριμένη συσχέτιση.

16.Επιτάχυνση του αργού ρυθμού των παιδιών: Ο μαθητής χρησιμοποιώντας το κατάλληλο υλικό, σταδιακά επιταχύνει το ρυθμό ανάγνωσης του.

Για την ολοκλήρωση του προγράμματος χρειάζονται 12-15 εβδομάδες. Οι επιδόσεις των περισσότερων παιδιών αγγίζουν το μέσο όρο που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Τα προτερήματα του είναι η μικρή διάρκεια και η χρησιμοποίηση του για την ενίσχυση των ικανοτήτων της ανάγνωσης και ας έχει ολοκληρωθεί το πρόγραμμα. (Αντωνίου, 2008; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010; Παντελιάδου, 2008,2009).

Πρόγραμμα Αναγνωστική Επιτυχία:

Το 1976 διαμορφώθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα από τους Lovit και Hansen. Σκοπός του προγράμματος είναι ότι για να ενισχύσει κάποιος τις δεξιότητες του στην ανάγνωση και στη γραφή πρέπει πρώτα να αποκωδικοποιεί, να διαβάξει με ευχέρεια και να κατανοεί οποιοδήποτε γραπτό κείμενο. (Lorna, 1997)

Το πρόγραμμα αφορούσε άτομα με αδυναμίες στην ανάγνωση που εμφάνιζαν δυσκολίες στις δεξιότητες που προαναφέραμε. Η άμεση διδασκαλία είναι βασικός παράγοντας για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι μαθητές εξετάζονται καθημερινά σε αυτά που έχουν διδαχθεί και η διαπαιδαγώγηση τροποποιείται ανάλογα με τα αποτελέσματα. Υπάρχουν 4 άξονες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση: την τεχνική εξάσκησης στην γραφο-φωνημική αντιστοιχία, την τεχνική διόρθωσης λαθών αποκωδικοποίησης, την τεχνική εξάσκησης στην οπτική αναγνώριση λέξεων και τέλος την τεχνική ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων. Τα παιδιά εξασκούνται στο να αντιστοιχούν γράφημα με φώνημα, να διορθώνουν λάθη που γίνονται στην αποκωδικοποίηση, να μάθουν να αναγνωρίζουν οπτικά λέξεις και τέλος να μπορούν να διαβάσουν λέξεις με πολλές συλλαβές. Η διδασκαλία πρέπει να περιέχει 3 τεχνικές αποκωδικοποίησης:

1. Φωνημική ανάλυση
2. Ανάλυση σε μέρη
3. Οπτική αναγνώριση λέξεων.

Εάν έχει διδαχθεί ένας μαθητής μόνο μία τεχνική τότε υστερεί σε σχέση με κάποιον άλλον που γνωρίζει και τις τρεις τεχνικές.

Εάν κάποιος μαθητής εμφανίζει δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων τότε αρχικά πρέπει να εξασκηθεί στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία και ύστερα να ξεκινήσουν να διαβάζουν. Η φωνολογική ενημερότητα παίζει σημαντικό ρόλο καθώς χρειάζεται για την αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων. (Παντελιάδου, 2008).

Από το 1970 έως και σήμερα το πρόγραμμα συνεχίζει να βελτιώνεται και να εφαρμόζεται. (Αντωνίου, 2008; Κωτούλας, 2008; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2010; Παντελιάδου, 2009; Bender & Larkin, 2003).

Με σχόλια [Dionysios32]: παραπομπές

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ,ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

Η Αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής ποσοτικών και ποιοτικών πληροφοριών από ποικίλες πηγές καθώς και η χρήση εμπειρικών δεδομένων προκειμένου να γίνει σαφές το τι γνωρίζουν οι μαθητές αλλά και σε ποιους παράγοντες ενδέχεται να παρουσιάζουν αδυναμίες. Η αξιολόγηση είναι η βάση επί της οποίας με συστηματικό τρόπο εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Είναι η διαδικασία που περιλαμβάνει τον προσδιορισμό, την επιλογή, τον σχεδιασμό, τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών (Erwin, 1991). Θεωρείται από τις πιο σημαντικές διαδικασίες αφού μέσω αυτής συγκεντρώνονται πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, από τους δασκάλους, έπειτα χορηγούνται τεστ προκειμένου να αναδειχθεί το επίπεδο μάθησης και ανάπτυξης του μαθητή αλλά και οι τομείς στους οποίους δυσκολεύεται. Όπως επισημαίνεται (Πόρποδας, 2003, σελ.343-344), η σωστή αναλυτική και έγκαιρη εκτίμηση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ιδιαίτερο, δύσκολο και ευαίσθητο ζήτημα στην προσπάθεια για αναγνώριση, διάγνωση και εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιου είδους αδυναμίες. Μια αποτελεσματική αξιολόγηση αποτελεί βάση για την Διάγνωση καθώς εντάσσει τις δυσκολίες σε συγκεκριμένη διαγνωστική κατηγορία, από όπου προκύπτει το προσδοκώμενο εύρος της παρέμβασης, καθώς και η κατεύθυνση της παρέμβασης. (Choi & Pak, 2006, 2007, 2008).

4.1 Τομείς και Μέσα της Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης:

Για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση έχουν δημιουργηθεί τα **Τυπικά μέσα αξιολόγησης τα οποία είναι τα σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων.(έχουν λάβει υπόψη τους το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, χρησιμοποιούν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες, προτιμούν τη χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τα τυπικά τεστ)** (Τζιβινίκου, 2015) και τα **Άτυπα μέσα αξιολόγησης τα οποία αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης των ατόμων με Μ.Δ .Είναι πρόπον να χορηγούνται από λογοθεραπευτές ή ειδικούς παιδαγωγούς με σχετική εκπαίδευση και εμπειρία. (Αγαλιώτης, 2011)**

Άτυπη Αξιολόγηση της Αναγνωστικής Ικανότητας: Τα Άτυπα Μέσα Αξιολόγησης αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης των μαθησιακών δυσκολιών. Μερικά από τα πλεονεκτήματά τους είναι:

α) Μπορούν να συνταχθούν εύκολα και χωρίς χρόνο-καθυστέρηση από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.

β) Εξίσου σημαντικό πως δεν προκαλούν άγχος στα παιδιά κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας.

γ) Μπορούν να γίνονται και από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι κοντά και οικεία πρόσωπα των παιδιών.

Η ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να διαβάζει ένα κείμενο με ταχύτητα, ρυθμό και ακρίβεια ονομάζεται αναγνωστική ευχέρεια. Οι αναγνώστες που κατέχουν αυτή την ικανότητα ονομάζονται ευχερείς και μπορούν να διαβάζουν μια λέξη αυτόματα χωρίς να εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό γνωστικές ικανότητες (Rasinski, 2004). Ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό και γι αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση και αξιολόγηση των δυσκολιών αυτών ώστε να προληφθούν μεγαλύτερα προβλήματα και να δημιουργηθεί έτσι ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για το παιδί. Οι Schumm (2006) και Rasinski (2004) κατασκεύασαν ένα πρότυπο εργαλείο άτυπης αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

1. Αναζήτηση για την εύρεση ενός κατάλληλου ως προς την ηλικία του παιδιού κειμένου (Provost, Lambert & Babkie, 2010).
2. Ο μαθητής κάνει ανάγνωση, ενώ παράλληλα τίθεται σε λειτουργία ένα μαγνητόφωνο, το οποίο θα καταγράφει την ανάγνωση αυτή.
3. Ταυτόχρονα ο ειδικός καταγράφεται λάθη, τα οποία δεν διορθώθηκαν μετά από λίγα δευτερόλεπτα από τον μαθητή.
4. Η ίδια δοκιμασία είναι δυνατόν να επαναληφθεί και με άλλα κείμενα.
5. Ο ειδικός υπολογίζει την αναγνωστική ακρίβεια του μαθητή με το να διαιρεί τον αριθμό των λέξεων που διάβασε σωστά ανά λεπτό με το συνολικό αριθμό λέξεων που διαβάστηκαν.

Με σχόλια [Dionysios33]: είναι σαν παράθεση powerpoint παρακαλώ μορφοποιήστε σε κείμενο

αυτά ποιοι επιστήμονες τα είπαν;

4.2 Άτυπο τεστ αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας, Πόρποδας Κ.:

Ο κος. Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας καθηγητής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών ανέπτυξε το 2002 το παρακάτω άτυπο εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών νηπίου και δημοτικού:

Με σχόλια [Dionysios34]: πότε το έφτιαξε και το ανακοίνωσε;

1.Αξιολόγηση ανάγνωσης και γραφής γραμμάτων:

- α. Το παιδί λέει το φθόγγο που αντιστοιχεί σε κάθε γράμμα
- β. Το παιδί δείχνει το φθόγγο που αντιστοιχεί σε κάθε γράμμα
- γ. Το παιδί γράφει το γράμμα που αντιστοιχεί στο φθόγγο.

Μικρά		
Κεφαλαία		

2.Αξιολόγηση ανάγνωσης και γραφής συλλαβών:

Σ-Φ				
Σ-Φ-Σ				
Σ-Σ-Φ				
Σ-Σ-Φ-Σ				
Σ-Σ-Σ-Φ				

3.Αξιολόγηση ανάγνωσης και γραφής λέξεων:

3Α. Πρώτες λέξεις (10)

Ζητάμε από τα παιδιά να διαβάσουν και να γράψουν αυτές τις λέξεις.

ΜΟΝΟΣΥΛΛΑΒΕΣ						
Σ-Φ						
Σ-Φ-Σ						
Σ-Σ-Φ-Σ						
ΔΙΣΣΥΛΛΑΒΕΣ						
Σ-Φ-Σ-Φ						
Σ-Σ-Φ-Σ-Φ						

3Β.Φτιάχνουμε προτάσεις με αυτές τις λέξεις και ζητάμε από τα παιδιά να τις διαβάσουν.

3Γ.Λέξεις για παιδιά που μπορούν να διαβάζουν.

Ζητάμε από τα παιδιά να διαβάσουν και να γράψουν αυτές τις λέξεις(σε διαφορετικές ημέρες).

ΚΑΝΟΝΙΚΕΣ		ΕΞΑΙΡΕΣΙΜΕΣ	
Υψηλής	Χαμηλής	Υψηλής	Χαμηλής

4.Αξιολόγηση της ανάγνωσης και της γραφής ψευδολέξεων:

4Α.Ζητάμε από τα παιδιά να διαβάσουν και να γράψουν αυτές τις λέξεις (σε διαφορετικές ημέρες).

	ΚΑΝΟΝΙΚΕΣ		ΕΞΑΙΡΕΣΙΜΕΣ	
	Υψηλής Συχν.	Χαμηλής Συχν.	Υψηλής Συχν.	Χαμηλής Συχν.
2 Συλλαβές				
Απλές				
1 Σύμπλεγμα				
3 Συλλαβές				
Απλές				
1 Σύμπλεγμα				
4 Συλλαβές				
Απλές				
1 Σύμπλεγμα				

5Α. Ανάλογα με το αναγνωστικό επίπεδο του παιδιού, η φωναχτή ανάγνωση μπορεί να περιέχει προτάσεις ,μικρές παραγράφους ή και σύντομα κείμενα. Καλό είναι να χρησιμοποιούμε υλικό που έχει ήδη διδαχθεί αλλά και άγνωστο παρόμοιας αναγνωστικής δυσκολίας και να γίνει σύγκριση του παιδιού και στα δύο. Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει το κείμενο φωναχτά. Του λέμε πως στο τέλος θα του ζητήσουμε να μας διηγηθεί το κείμενο και να απαντήσει σε μερικές ερωτήσεις. Για την εξέταση της κατανόησης ζητάμε από το παιδί να αναδιηγηθεί το κείμενο.

5Β. Σιωπηλή ανάγνωση: Δίνουμε στο παιδί να διαβάσει ένα άλλο κείμενο αλλά αυτή τη φορά σιωπηλά. Το κείμενο πρέπει να είναι του ίδιου βαθμού δυσκολίας με αυτό της φωναχτής ανάγνωσης σε καμία περίπτωση δε πρέπει να είναι πιο δύσκολο.

4.3 Ατυπη και Τυπική Αξιολόγηση της Αναγνωστικής Ικανότητας:

Η ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να διαβάζει ένα κείμενο με ταχύτητα, ρυθμό και ακρίβεια ονομάζεται αναγνωστική ευχέρεια. Οι αναγνώστες που κατέχουν αυτή την ικανότητα ονομάζονται ευχερείς και μπορούν να διαβάζουν μια λέξη αυτόματα χωρίς να εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό γνωστικές ικανότητες (Rasinski, 2004). Ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό και γι αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση και αξιολόγηση των δυσκολιών αυτών ώστε να προληφθούν μεγαλύτερα προβλήματα και να δημιουργηθεί έτσι ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για

το παιδί. Οι Schumm (2006) και Rasinski (2004), κατασκεύασαν ένα πρότυπο εργαλείο άτυπης αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

1. Αναζήτηση για την εύρεση ενός κατάλληλου ως προς την ηλικία του παιδιού κειμένου (Provost, Lambert & Babkie, 2010).
2. Ο μαθητής κάνει ανάγνωση, ενώ παράλληλα τίθεται σε λειτουργία ένα μαγνητόφωνο, το οποίο θα καταγράψει την ανάγνωση αυτή.
3. Ταυτόχρονα ο ειδικός καταγράφεται λάθη, τα οποία δεν διορθώθηκαν μετά από λίγα δευτερόλεπτα από τον μαθητή.
4. Η ίδια δοκιμασία είναι δυνατόν να επαναληφθεί και με άλλα κείμενα.
5. Ο ειδικός υπολογίζει την αναγνωστική ακρίβεια του μαθητή με το να διαιρεί τον αριθμό των λέξεων που διάβασε σωστά ανά λεπτό με το συνολικό αριθμό λέξεων που διαβάστηκαν.

4.4 Σταθμισμένα στα ελληνικά Τεστ Μαθησιακών Δυσκολιών

4.4.1. Αθηνά Τεστ

Το 1999, ο Παρασκευόπουλος, η Καλατζή- Αζίζη και ο Γιαννιτσάς κατασκεύασαν το ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ. Κύριος στόχος αυτής της δημιουργίας αποτελεί η αξιολόγηση των γραφοκινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχο-γλωσσικών δοκιμιών καθώς και του ρυθμού με τον οποίο αναπτύσσεται το παιδί σε αυτούς τους τομείς.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από νεότερες έρευνες οι οποίες χρησιμοποιούν το τεστ (Protopapas, Skaloumbakas & Bali, (2008). Η χορήγηση της δοκιμασίας για την αξιολόγηση των δυσκολιών έχει ως αποτέλεσμα την έγκυρη και κατάλληλη θεραπευτική προσέγγιση και παρέμβαση για το παιδί με τις συγκεκριμένες δυσκολίες.

Η δοκιμασία περιλαμβάνει 330 ερωτήσεις οι οποίες εντάσσονται σε πέντε μεγάλες κατηγορίες και υποδιαιρούνται σε 14 κλίμακες και μία συμπληρωματική. Είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί από δασκάλους, νηπιαγωγούς, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, θεραπευτές. Οι κλίμακες και οι υποκλίμακες που χρησιμοποιεί το τεστ είναι οι εξής: Νοητική Ικανότητα, Μνήμη Ακολουθιών Γραφοφωνολογική Ενημερότητα, Νεύρο-ψυχολογική Ωριμότητα. Η βαθμολόγηση δεν είναι ίδια και στις 14 κλίμακες. Οι αρχικές 11 χρησιμοποιούν το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού ενώ οι τρεις τελευταίες καθώς και η συμπληρωματική έχουν ποιοτικό χαρακτήρα βαθμολόγησης. Τέλος, οι κλίμακες έχουν

και ορισμένους περιορισμούς, όπου ανάλογα με τη σημείωση συγκεκριμένου αριθμού αποτυχιών από τον μαθητή, η χορήγηση διακόπτεται από τον ειδικό.

4.4.2 Τεστ Ανάγνωσης Α

Οι Παντελιάδου και Αντωνίου (2007), δημιούργησαν το τεστ το οποίο αποτελεί μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών από την Γ τάξη του δημοτικού μέχρι και την Γ τάξη Γυμνασίου. Σκοπός του Α τεστ είναι η σφαιρική αξιολόγηση της ανάγνωσης, αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Επιπλέον, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί σύγκριση της επίδοσης ενός μαθητή με τον μέσο όρο επίδοσής του καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησής του στις τάξεις. Η δομή του αποτελείται από 10 ασκήσεις και στοχεύει στην αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας, μορφολογία, σύνταξη και κατανόηση. (Σανδραβέλης, Α., 2015). Η βαθμολογία πραγματοποιείται με τη βοήθεια βαθμών – πινάκων σε συνάρτηση με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τον μαθητή και το χρόνο απόκρισης. Με το τρόπο αυτόν ερμηνεύονται τα αποτελέσματα συνολικά για κάθε τομέα που εξετάζει το τεστ και σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Οι αρμόδιες ειδικότητες που έχουν τη δυνατότητα χορήγησης αυτού του τεστ είναι οι ειδικοί παιδαγωγοί οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και σε κέντρα Διαφορο-διάγνωσης και Διάγνωσης Υποστήριξης. Όσον αφορά την χορήγηση του τεστ αρχικά χορηγήθηκε σε πιλοτική χρήση σε 218 μαθητές. Η κύρια στάθμιση του τεστ αφορά 1405 μαθητές. Η επιλογή των μαθητών αυτών έγινε με βάση την κοινωνική διαστρωμάτωση και το φύλο. Το τεστ αποτελεί έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο και αυτό γίνεται φανερό από την χρήση της μεθόδου της επαναληπτικής εξέτασης. Η σύγκριση μεταξύ της πρώτης και της επαναληπτικής εξέτασης έδειξε ότι οι δείκτες κυμαίνονται μεταξύ 0,744 και 0,872.

Με σχόλια [Dionysios35]: Ποιοι τα λενε αυτά;;

4.4.3 Δοκιμασία Αναγνωστικής Επίδοσης

Συγγραφείς αυτού του τεστ είναι οι Παντελιάδου και Σιδερίδης(2000). Σκοπός αυτής της δοκιμασίας είναι η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών δημοτικού ώστε να μπορούν οι ειδικοί να πραγματοποιήσουν έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών του παιδιού. Περιλαμβάνει δεκατρείς ασκήσεις από τις οποίες οι 2 υποδιαίρεθηκαν με αποτέλεσμα να υπάρχουν συνολικά 15. Οι παράγοντες που αξιολογεί η δοκιμασία είναι η αναγνώριση των κάθε γραμμάτων, η σύνθεση φωνημάτων, η αναγνώριση λέξεων και ψευδο-λέξεων, η σύνταξη, η μορφολογία και η κατανόηση.

Όσον αφορά την βαθμολόγηση των κλιμάκων του τεστ, αναφέρεται πως κάθε παράγοντας από τους παραπάνω αποτελείται από δύο έως τέσσερις ασκήσεις, που έχουν δημιουργηθεί έτσι ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί η αναγνωστική ικανότητα και να μπορέσουν οι ειδικοί να αντιληφθούν τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζει το παιδί. Αν και εφόσον το παιδί φτάσει να κάνει τα 10 λάθη, η

δοκιμασία διακόπτεται και οι αρχικές τιμές μετατρέπονται σε εκατοστιαίες. Για την πραγματοποίηση του τεστ, η δοκιμασία χορηγήθηκε σε 492 μαθητές από 32 σχολεία στη Θεσσαλονίκη. Τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα πως η εγκυρότητα του τεστ είναι μεγάλη καθώς ο δείκτης βρισκόταν στα αναμενόμενα επίπεδα 0,87. Οι δείκτες εννοιολογικής εγκυρότητας βρισκόταν στην τάξη του 0,946.

4.4.4 Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας

Η Τάφα ανέπτυξε το 1995 το παραπάνω τεστ με σκοπό την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας για παιδιά ηλικίας 6 έως 10 ετών. Η χορήγηση πραγματοποιείται είτε ατομικά είτε ομαδικά. Επιπλέον τα αποτελέσματα του τεστ είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίηση σύγκρισης των επιπέδων της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Το τεστ αποτελείται από 42 ερωτήσεις και οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν την ελλιπή πρόταση, διαλέγοντας τη σωστή απάντηση. Η βαθμολογία πραγματοποιείται ως εξής: για κάθε σωστή απάντηση δίνεται ένας βαθμός. Για την πραγματοποίηση του τεστ η δοκιμασία χορηγήθηκε σε 2518 μαθητές διαφόρων νομών της Ελλάδας.

4.4.5 Λογισμικό ΛΑΜΔΑ:

Ο Πρωτόπαππας δημιούργησε το 2007 το λογισμικό ΛΑΜΔΑ με σκοπό την αυτοματοποιημένη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών Β Δ΄ Δημοτικού μέχρι και Γ΄ Γυμνασίου. Παρέχει ενδείξεις για περαιτέρω αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών (Protopappas, Skaloumbakas & Bali, 2008) Για τη χορήγηση του δεν απαιτείται εξειδίκευση. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελούν η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και το λογισμικό ΛΑΜΔΑ (Sideridis et al, 2013).

Οι τομείς που εξετάζει το τεστ είναι η ταχύτητα, η ακρίβεια αναγνώρισης εικόνων και λέξεων, γραμματική, ορθογραφία, προφορική και γραπτή κατανόηση, μορφο-σύνταξη, εύρος προσοχής, μη λεκτική νοημοσύνη και τέλος μουσικές ικανότητες.

Αποτελείται από ασκήσεις που δίνουν την εντύπωση παιχνιδιού στους μαθητές έτσι ώστε να διεγείρεται το ενδιαφέρον τους και να φέρουν εις πέρας τη δοκιμασία. Τα αποτελέσματά του αφορούν το ατομικό προφίλ επιδόσεων των μαθητών σύμφωνα με την Kaldi και τους συνεργάτες της το 2011.

Εργαλείο 1ο: Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού (Πόρποδας, 2007)

Το τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών περιλαμβάνει τέσσερα εγχειρίδια. Το πρώτο εγχειρίδιο είναι η περιγραφή του τεστ, το δεύτερο είναι ο οδηγός του εξεταστή, το τρίτο είναι το φυλλάδιο εξέτασης και το τέταρτο είναι το τεύχος παρουσίασης υλικού.

Σκοπός: Ο σκοπός του εργαλείου είναι να συμβάλλει στη διάγνωση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων των παιδιών, ηλικίας νηπιαγωγείου, που προϋποθέτουν τη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης. Επίσης, γίνεται ανίχνευση και έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών με ελλιπή ανάπτυξη αυτών των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανές δυσκολίες στη μετέπειτα φοίτησή τους στην Α' Δημοτικού. Το τεστ μπορεί να χορηγηθεί σε κάθε μαθητή νηπιαγωγείου και να αξιολογήσει παιδιά που πιθανόν θα δυσκολευτούν ή θα διευκολυνθούν στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Το τεστ αποτελείται από εννέα δοκιμασίες-κλίμακες αξιολόγησης, οι οποίες αξιολογούν τέσσερις βασικούς τομείς γνωστικών-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν και υποστηρίζουν την εκμάθηση και τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Οι τέσσερις βασικοί τομείς είναι: η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική κατανόηση, η φωνολογική επίγνωση και η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών.

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση: Χορηγείται σε παιδιά Α' και Β' Δημοτικού και όχι σε παιδιά νηπιαγωγείου. Θεωρείται εύκολη για τους καλούς μαθητές και είναι κλιμακούμενης δυσκολίας για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Ο τομέας της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες: α) ανάγνωση συλλαβών και β) ανάγνωση ψευδο-λέξεων:

- Ανάγνωση συλλαβών: Συμπεριλαμβάνει 24 συλλαβές. Δίνεται στο παιδί το τεύχος παρουσίασης υλικού και του ζητείται να το διαβάσει προκειμένου να εξοικειωθεί με αυτό. Αργότερα, το παιδί διαβάζει στον εξεταστή μία-μία τις συλλαβές κι εκείνος καταγράφει στο φυλλάδιο του εξεταστή με (✓) στο πλαίσιο για τη σωστή ή τη λάθος απάντηση (λάθος θεωρείται όταν το παιδί αντιμετωπίζει, παραλείπει ή προσθέσει φώνημα ή παρουσιάζει αδυναμία-άρνηση για ανάγνωση).
- Ανάγνωση ψευδο-λέξεων: Συμπεριλαμβάνει 24 ψευδο-λέξεις, οι οποίες έχουν επιλεγεί, ώστε να αντιπροσωπεύονται όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις συλλαβικής δομής. Ο τρόπος αξιολόγησης είναι ο ίδιος με αυτόν της ανάγνωσης συλλαβών.

Αναγνωστική κατανόηση: Αξιολογείται η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου. Ξεφεύγει πλέον από το επίπεδο των μεμονωμένων λέξεων και προχωρά στην ανάγνωση προτάσεων. Δίνεται σε μαθητές Α' και Β' Δημοτικού και όχι σε μαθητές νηπιαγωγείου. Αποτελείται από δύο κλίμακες αξιολόγησης:

- Ανάγνωση προτάσεων κι επιλογή εικόνων: Αποτελείται από 16 προτάσεις, των οποίων οι λέξεις και η συντακτική δομή είναι ανάλογη με την ηλικία των παιδιών. Κάθε πρόταση συνοδεύεται από τρεις εικόνες. Η μία μόνο από αυτές έχει το σωστό νόημα με την αντίστοιχη πρόταση. Η θέση τους είναι τυχαία. Το παιδί διαβάζει την πρόταση (χωρίς χρονικό περιορισμό) και καλείται να δείξει την εικόνα με το ίδιο νόημα. Ο εξεταστής σημειώνει ανάλογα με την

απάντηση του παιδιού (✓) στο πλαίσιο Α, Β ή Γ στο φύλλο εξεταστή. Η ποιότητα-ακρίβεια-πληρότητα της εκφώνησης δεν αξιολογούνται. Μπορεί να γίνει εξέταση ακόμη κι αν το παιδί δεν εκφωνήσει την πρόταση, αρκεί μόνο να υποδείξει την εικόνα που θεωρεί ότι αναπαριστάει το νόημα της πρότασης.

- Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων: Αποτελείται από 16 προτάσεις σε καθεμία από τις οποίες λείπει μια λέξη. Η σωστή λέξη βρίσκεται από κάτω μαζί με δύο άσχετες σε τυχαία σειρά. Το παιδί διαβάζει την πρόταση και επιλέγει μία από τις τρεις λέξεις. Κατά τα άλλα ισχύουν τα παραπάνω με την παραπάνω μέθοδο.

4.5 Σταθμισμένα στα ελληνικά Τεστ Μαθησιακών Δυσκολιών:

Στον ελληνικό χώρο έχουν σταθμιστεί τα εξής εργαλεία για την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών: Το Texas Primary Reading Inventory (K-2) (Bear, et al., 1996) είναι ένα ανιχνευτικό τεστ με υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, το οποίο έχει στόχο την αναγνώριση και την αξιολόγηση των αναπτυξιακών σταδίων της ανάγνωσης σε παιδιά από το νηπιαγωγείο έως και την τρίτη τάξη του Δημοτικού. Το Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS). Οι δοκιμασίες του τεστ έχουν σχεδιαστεί για να αξιολογήσουν α) φωνημική επίγνωση, β) φωνολογική επίγνωση, γ) ευχέρεια με το κείμενο, δ) λεξιλόγιο, ε) κατανόηση. Οι δοκιμασίες αυτές είναι πολύ σύντομες (ενός λεπτού) και χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού, των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων και της πρόβλεψης του επιπέδου της μεταγενέστερης ανάγνωσης (Shinn, 2002). Έχει δημιουργηθεί στη βάση των διαδικασιών μέτρησης της επίδοσης που δημιούργησαν οι Demo και οι συνεργάτες του στο Ινστιτούτο Μαθησιακών Δυσκολιών του Πανεπιστημίου της Μινεσότα την περίοδο 1970-80.

Με σχόλια [Dionysios36]: Παράθεση σαν κείμενο όχι σαν παρουσίαση powerpoint

4.6 Διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με το DSM-5:

Σύμφωνα με το DSM-5 για την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών πρέπει να πληρούνται τα παρακάτω κριτήρια:

A) Δυσκολίες στην εκμάθηση και στη χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, Ανακριβή ή αργή και κουραστική ανάγνωση λέξεων, δυσκολία στην κατανόηση μιας έννοιας στο κείμενο που διαβάζουν, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, δυσκολίες στη σειροθέτηση, τις ακολουθίες και τους υπολογισμούς και δυσκολίες με τη μαθηματική λογική. Για τη διάγνωση πρέπει να υπάρχει ένα τουλάχιστον σύμπτωμα από τα παρακάτω, διάρκειας για τουλάχιστον έξι μήνες.

B) Οι μειωμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι ποιοτικά και ποσοτικά σημαντικά χαμηλότερες από τις αναμενόμενες για τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, και επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή

ή επαγγελματική απόδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής.

Γ) Οι μαθησιακές δυσκολίες αρχίζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, αλλά δεν είναι απολύτως έκδηλες έως ότου οι απαιτήσεις σχετικά με τις ελλειπείς ακαδημαϊκές δεξιότητες υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες του ατόμου

Δ) Εάν κάποιο παιδί παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες αυτό μπορεί να μην σχετίζεται με την νοητική αναπηρία, νευρολογικές ή ψυχικές διαταραχές, ανεπαρκή εκπαιδευτική διαδικασία ή ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες. Οι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι έχουν διαφορετική άποψη για τον εντοπισμό της δυσλεξίας. Ωστόσο για να είναι μία αξιολόγηση έγκαιρη πρέπει να είναι διεπιστημονική και συνεργατική και να έχουν εμπλακεί πολλοί επιστημονικοί κλάδοι. Για μία σωστή διάγνωση σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια του παιδιού, η συναισθηματική, η φυσική και η οργανική κατάσταση του. Επιπλέον, τις πιο βασικές παραμέτρους είναι το νοητικό δυναμικό του παιδιού και οι σχολικές δεξιότητες του.

Κατά την διαδικασία της διάγνωσης η οικογένεια του παιδιού καθώς και το ίδιο το παιδί διερευνώνται ώστε να γίνουν εκτιμήσεις τόσο σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο, όσο σε οργανικό και εξελικτικό επίπεδο. Έχοντας σαν βάση τις δυσκολίες και τις ικανότητες του παιδιού δημιουργείται ένα ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα αποκατάστασης ώστε να ξεπεραστούν κάποιες δυσκολίες.

Πέρα από τα κριτήρια που αναφέρθηκαν, η ορθή και έγκυρη διάγνωση προϋποθέτει επίσης, το ιστορικό της υπόθεσης, τις ιατρικές εξετάσεις, τα τεστ νοημοσύνης και προσωπικότητας, τη νευροψυχολογική εξέταση και τέλος την παιδαγωγική εξέταση. (Dumont, 1991),

Σύμφωνα με το **DSM-IV**, τα κριτήρια που ορίζονται για την διαταραχή της ανάγνωσης είναι τα εξής:

Α) Η επίδοση στην ανάγνωση, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες της ακρίβειας ή της κατανόηση της ανάγνωσης, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής του ηλικίας, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία. Β) Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά την σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες και Γ) Αν υπάρχει αισθητηριακό ελλείτωμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Με σχόλια [Dionysios37]: Δείτε το από πάνω σχόλιο

Επίσης που είναι τα κριτήρια κατά DSM-V?

4.6.1. Αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας:

Για την αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν δημιουργηθεί τα παρακάτω εργαλεία:

1. **Preschool Language Scale -3 (PLS-3)** (Zimmerman, 1992). Το συναντάμε κυρίως στις αγγλόφωνες χώρες για να αξιολογηθεί η αντίληψη και η έκφραση του λόγου. Ξεκινάει όταν το παιδί είναι περίπου ενός ετών μέχρι 6 έτη και 11 μήνες. Για παιδιά που έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική οι κατάλληλες ηλικίες είναι από 2-5 ετών.
2. **Clinical Evaluation of Language Fundamentals –Preschool (Celf- Preschool)** (Wiig & Semel, 2000). Απευθύνεται σε παιδιά που έχουν λόγο και αξιολογεί τις γλωσσικές ικανότητες σε παιδιά ηλικίας 3.0-6.11. Περιλαμβάνει έξι κλίμακες από τις οποίες οι τρεις είναι για την αντίληψη και οι υπόλοιπες για την έκφραση του λόγου.
3. **Peabody Picture Vocabulary Test III (PPVT-III)** (Dunn, 1997). Είναι έγκυρο τεστ για για λεξιλόγιο αντίληψης μεταφρασμένο και μη σταθμισμένο στα ελληνικά. Όταν το παιδί στερείται ερεθίσματα από το περιβάλλον παρουσιάζει δυσκολίες στο τεστ.
4. **Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised** (Gardner, 1990). Είναι απλό τεστ και αξιολογείται το λεξιλόγιο έκφρασης. Προτιμάται να δίνεται με την κλίμακα <<λεξιλόγιο>> του τεστ Αθηνά.
5. **The Renfrew Action One World Picture Vocabulary Test** (Renfrew, 1988): Αξιολογεί την έκφραση και τη γραμματική δομή του λόγου.
6. **Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών** (1995). Ελληνικό σταθμισμένο τεστ για την φωνολογική εξέλιξη από 2.6-6 ετών: Εκτιμάται η φωνολογική ενημερότητα. Σκοπός είναι να χωριστεί η πρόταση σε λέξεις, να αντιληφθούν τα παιδιά τις ομοιοκαταληξίες, να χειριστούν σύνθετες λέξεις και να γίνει κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές και διάκριση-απομόνωση φωνημάτων.
7. **TPRI (Texas Primary Reading Inventory, (Foorman, Fletcher & Francis, 2004)**
8. **DIBELS (Τεστ Δυναμικών δεικτών των βασικών πρώιμων δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής / Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, (Good & Kaminski, 2003; Shin, 1989).**
9. **Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας (Dyslexia Early Screening Test-2 η έκδοση/ DEST, Nicolson & Fawcett 2004), η χορήγηση γίνεται σε 4,06-6,06 ετών. Οι τομείς που εξετάζονται είναι η μνήμη, ταχεία κατανομασία, η αντιγραφή σχημάτων, η σταθερότητα στάσης σώματος.**
10. **Τεστ ανίχνευσης προσχολικής ηλικίας (Pre- School Screening Test, Lee, Nicolson, Fawcett,**

2001_ Ηνωμένο Βασίλειο), χορηγείται σε παιδιά 3,06- 4,06 ετών. Σκοπός του τεστ είναι να βρεθούν τα παιδιά τα οποία χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη.

11. Bangor Dyslexia test (Miles, T. 1983)
12. Aston Index (Newton & Thompson 1982)
13. Shapiro test ή New Brief Dyslexia test (Shapiro, 1981)
14. Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας (Ζακοπούλου, 2001): Συμβάλλει στην προβολή των παραγόντων που αφορούν την εκδήλωση του συνδρόμου της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας κατά την προσχολική ηλικία. Χωρίζεται σε 2 ενότητες: Α) Νοητική ικανότητα και Β) Δεξιότητες. Τομείς αξιολόγησης: Α) αναγνώριση εικόνων & Β) ιχνογράφημα, αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων, οπτική αντίληψη, πλευρικότητα, διάκριση ήχων, γραφή ονόματος, οπτικό-λεκτική αντιστοίχιση.
15. ΑΘΗΝΑ Τεστ, σταθμισμένο στην Ελλάδα (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή - Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999).

Με σχόλια [Dionysios38]: Είναι πτυχιακή δεν είναι παρουσίαση powerpoint

4.6.2 Αξιολόγηση παιδιών σχολικής ηλικίας

1. Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-R) (Semel, Wiig, Secord, 1987). Είναι ένα πλήρες τεστ για να δούμε τις ικανότητες του παιδιού το οποίο περιλαμβάνει 11 κλίμακες (έξι κλίμακες για την αντίληψη και πέντε για την έκφραση. Για να εκτιμήσουμε την μνήμη εργασίας χρησιμοποιούμε την κλίμακα επανάληψης.
2. Αθηνά Τεστ. (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999). Για να εκτιμήσουμε την μνήμη εργασίας χρησιμοποιούμε την κλίμακα «μνήμη αριθμών»
3. Peabody Picture Vocabulary Test III (Dunn, 1997).
4. Αξιολόγηση Φωνολογικής Ενημερότητας: Αποτελείται από μία σύντομη αξιολόγηση των παρακάτω δεξιοτήτων: αντίληψη και παραγωγή ομοιοκαταληξίας, κατάτμηση προτάσεων σε λέξεις, κατάτμηση σύνθετων λέξεων, κατάτμηση συλλαβών σε φωνήματα, κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, απομόνωση 81 φωνημάτων, χειρισμός φωνημάτων, συλλαβών και λέξεων, σύνθεση φωνημάτων, συσχέτιση γραμμάτων και φωνημάτων, και ανάγνωση ψευδο-λέξεων π.χ. βλέπε Δυσλεξία: Εγχειρίδιο για Ειδικούς (Reid, 2003)
5. Ταχύτητα επεξεργασίας (Speed of Processing, Comprehensive Test of Phonological Processing), (Wagner et al, 2000). Αποτελείται από δύο ομάδες γραμμάτων από 36 η κάθε

μία, σύνολο 72 γράμματα τις οποίες πρέπει να ονομαστούν γρήγορα καθώς υπάρχει χρονόμετρο.

6. Τεστ μέτρησης ευχέρειας ηχηρής ανάγνωσης: Το συγκεκριμένο τεστ χρησιμοποιήθηκε από τους (Schratschneider & Crawford, (2008), για να ελέγξουν αν υπάρχει εξέλιξη στη βελτίωση των παιδιών της πρώτης τάξης του δημοτικού σε 4 διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η παράμετρος της ανάπτυξης δεν πρόσθεσε κάποια σημαντική πληροφορία σχετικά με την πρόβλεψη των μελλοντικών αναγνωστικών δεξιοτήτων. Διαδικασία εισόδου σε 2 βήματα (two-step gated procedure): Σύμφωνα με τους (Compton et al, 2010), γίνεται χορήγηση ως αρχικό τεστ μέτρησης σε όλα τα παιδιά, και γίνεται αναγνώριση των παιδιών που είναι πιο πιθανόν να αναπτύξουν αναγνωστική δυσκολία. Σε αυτά τα παιδιά θα χορηγηθούν διάφορες διαγνωστικές μετρήσεις με πολλές μεταβλητές.
7. Τεστ τα οποία αξιολογούν τις υποκειμενικές αναγνωστικές δεξιότητες: α) Μετρήσεις φωνημικής ενημερότητας, β) Ευχέρεια στην κατονομασία γραμμάτων, γ) Ευχέρεια στην ανάγνωση λέξεων, δ) Ευχέρεια στην αντιγραφή εννοιών, ε) Ευχέρεια στην προφορική γλώσσα (Compton et al, 2010).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα παιδιά τα οποία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο, είναι σημαντικό να δεχθούν κάποιο είδος πρόληψης αφού γίνει διάγνωση αναγνωστικής δυσκολίας. Επιπλέον, η φωνολογική ενημερότητα είναι η πιο ισχυρή πρόβλεψη, σύμφωνα με την επανεξέταση 23 μελετών που έλαβε χώρα από τους Al Otaiba & Fuchs (2002). Μια ανάλυση 30 μελετών από τους Nelson, Benner & Gonzalez, (2003), επισημαίνει πως οι ισχυρότεροι δείκτες πρόληψης είναι η φωνολογική ενημερότητα, η ταχεία κατονομασία και η γνώση των γραμμάτων, το περιβάλλον της τάξης, η επιρροή των συμμαθητών και τέλος οι δεξιότητες του δασκάλου. (Elliot & Grigorenko, 2014).

4.6.3 Αξιολόγηση ανάγνωσης και ορθογραφίας:

Σε αυτό το στάδιο γίνεται η αξιολόγηση των σταδίων κατάκτησης από αρχάριο στάδιο μέχρι το στάδιο όπου θα έχουν κατακτηθεί οι δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας.

Υποχρεωτικές είναι και άλλες ειδικές αξιολογήσεις όπως να αξιολογηθούν οι οπτικό-κινητικές δεξιότητες διότι πολλά παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείματα σε λειτουργίες εξαρτώμενες από την παρεγκεφαλίδα.(Ramus et al, 2003). Μέσα από μία πλήρη αξιολόγηση μπορεί να γίνει η διαφορο-διάγνωση της δυσλεξίας από την ειδική γλωσσική διαταραχή, ή από τις μαθησιακές δυσκολίες και τις διαταραχές ομιλίας. Σε μία αξιολόγηση πενήντα παιδιών που είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Κωτσοπούλου και συνεργάτες, μελέτη σε εξέλιξη) παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διαβάσει ψευδο-λέξεις. Εμφανίζεται έλλειψη στη μνήμη εργασίας συνεπώς το παιδί δεν μπορεί να μάθει τις χρονικές έννοιες, ημερομηνίες, ονόματα και δυσκολεύονται σε δευτερεύοντα μαθήματα.

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά με κίνδυνο δυσλεξίας εμφανίζουν δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα. Τα παιδιά άνω των 9 ετών με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή και κυρίως στην ανάγνωση παρόλο που έχουν κατακτήσει το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης. Η δεξιότητα που σχετίζεται με τη δυσκολία στην ορθογραφία ονομάζεται μορφολογική ενημερότητα, δηλαδή η εκμάθηση των μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας όπως: επίθετα, παράγωγα κλπ. Μετά από τη διάγνωση επέρχεται η θεραπεία η οποία βασίζεται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης και σημαντικό είναι να κινητοποιηθεί το παιδί ώστε να συμμετέχει στη θεραπευτική διαδικασία (Zafiropoulou & Mati – Zissi, 2004).

Με σχόλια [Dionysios39]: Παρακαλώ να έχετε καλύτερη παρουσίαση αυτών των πληροφοριών

4.6.4 Η διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση δυσκολιών στη βασική ανάγνωση:

Εφόσον έχει αξιολογηθεί η φωνολογική επίγνωση πρέπει να αξιολογηθεί και η βασική ανάγνωση. Στη βασική ανάγνωση αναφερόμαστε στις γνωστικές ικανότητες του παιδιού να επεξεργάζεται μεμονωμένες λέξεις ή μικρές φράσεις και εάν μπορεί να κατανοήσει και να αποκωδικοποιήσει. Η αποκωδικοποίηση αξιολογείται σε τρία επίπεδα: στην αξιολόγηση γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων.(Πόρποδας, 2002, σελ. 461). Ενώ στην κατανόηση αξιολογούμε την κατανόηση λέξεων. Η αξιολόγηση της ανάγνωσης επηρεάζεται από τον χρόνο και την ακρίβεια της ανάγνωσης. Σε ένα σχολικό πλαίσιο μετράμε το συνολικό χρόνο που κάνει το παιδί για να διαβάσει γράμματα, συλλαβές ή λέξεις. Η ακρίβεια υπολογίζεται ανάλογα με τον αριθμό των λαθών και τη φύση τους κατά την ανάγνωση. Αυτοί είναι οι βασικοί παράγοντες που θα βοηθήσουν στην σωστή αξιολόγηση και έπειτα στην κατάλληλη αντιμετώπιση. (Πόρποδας, 2002, σελ. 461).

Με σχόλια [Dionysios40]: Ποιοι τα είπαν αυτά;

4.6.5 Η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση μεμονωμένων γραμμάτων:

Ένας τρόπος είναι να παρουσιαστεί μία σειρά μεμονωμένων γραμμάτων τα οποία έχουν ήδη διδαχθεί και το παιδί καλείται να τα ονομάσει καθώς και να ονομάσει το κάθε γράμμα με τον αντίστοιχο φθόγγο.(ε,λ,κ,α) και όχι με το όνομα του(πχ έψιλον, λάμδα, κάπα, άλφα).Όσο χρόνος χρειάζεται για να αναγνωριστεί ένα γράμμα τόσοσ χρόνος χρειάζεται για να το επεξεργαστεί στο γνωστικό του σύστημα. Επομένως, όταν ένα παιδί μπορεί να αναγνωρίσει τα γράμματα τότε μπορεί να μάθει επιπλέον στοιχεία.(Πόρποδας, 2002,σελ 461).

4.6.6 Η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση των δυσκολιών σε επίπεδο συλλαβής

Η αξιολόγηση αποσκοπεί στην εξέταση των μαθητών εάν μπορούν να αναγνωρίσουν τα γράμματα κάθε συλλαβής ,να τα συγκαταούν στην εργαζόμενη μνήμη τους και να τα προφέρουν.(Πόρποδας, 2002).Στην αξιολόγηση θα χρησιμοποιήσουμε κάποιες συλλαβές οι οποίες πρέπει να τηρούν κάποια κριτήρια.

1. η συλλαβή πρέπει να αποτελείται από γράμματα τα οποία έχουν ήδη διδαχθεί.
2. στην αρχή της αξιολόγησης η συλλαβή να αποτελείται από δύο γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν)
3. πρέπει οι συλλαβές να γίνονται από όσο πιο πολλούς συνδυασμούς γραμμάτων γίνεται
4. εάν η αξιολόγηση συνεχιστεί με συλλαβές τριών ή περισσότερων γραμμάτων τότε πρέπει να αποτελείται από σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο και αργότερα συλλαβές τύπου σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν ή σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο.

Με σχόλια [Dionysios41]: Ποιοι τα είπαν αυτά;;

4.6.7 Αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση λέξεων

Είναι το τελευταίο στάδιο της βασικής ανάγνωσης. Σε αυτό το στάδιο γίνεται έλεγχος εάν το παιδί μπορεί να αποκωδικοποιήσει τη γραφημική παράσταση της λέξης και να μεταφραστεί σε φωνολογική παράσταση και αν μπορεί να κατανοήσει τη σημασία της. Τα αποτελέσματα μπορεί να είναι.(Πόρποδας, 2002. σελ.462-464).

α)το παιδί να διαβάζει αργά, χωρίς να υπάρχει συνέχεια από τη μία λέξη στην άλλη ή

β)το παιδί να διαβάζει συλλαβιστά αλλά να αναγνωρίζει τη λέξη.

γ)Είναι σημαντικό το παιδί τις συλλαβές που μαθαίνει να τις αποθηκεύει στην εργαζόμενη μνήμη του και να κάνει ανάγνωση των συλλαβών με τέτοιο ρυθμό ώστε να ακούγεται η λέξη ολοκληρωμένη. Εάν το παιδί χρειάζεται πολύ χρόνο στην ανάγνωση των συλλαβών τότε θα ξεχνάει τις πρώτες συλλαβές και απλά θα διαβάζει τις τελευταίες συλλαβές.(Πόρποδας, 2002. σελ.462-464).

Με σχόλια [Dionysios42]: Ποιοι τα είπαν αυτά;

4.6.8 Τα πλεονεκτήματα της έγκαιρης αξιολόγησης και παρέμβασης:

Σύμφωνα με την (Τζιβινίκου, 2015), η έγκαιρη αξιολόγηση και παρέμβαση, συμβάλλει στο να αποφευχθεί η ψυχολογική ματαίωση πριν ή κατά τη διάρκεια της σχολικής αποτυχίας για να μην αφανιστεί ο αυτοσεβασμός και η αυτοεκτίμηση τους. Αυτό μπορεί να έχει επιρροή στην εξέλιξη του παιδιού στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα

Διευκολύνεται η θεμελίωση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στα πλαίσια της εκπαίδευσης.

Όσο μικρότερο είναι το παιδί τόσο πιο εύκολο είναι να κινητοποιηθεί και να ενεργοποιηθεί μέσα από διάφορες δραστηριότητες.

Προτού υιοθετηθούν συγκεκριμένες <<κακές>> αναγνωστικές συνήθειες δίνεται η ευκαιρία για κατάλληλη βοήθεια.

Υποδεικνύονται τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία του παιδιού και αυτό βοηθάει τους γονείς να το αποδεχτούν πιο εύκολα και με την κατάλληλη καθοδήγηση να συμβάλλουν στην υποστήριξη του παιδιού.

Με σχόλια [Dionysios43]: Ποιοι τα είπαν αυτά;;

4.7 Θεραπευτική Αντιμετώπιση

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες και κατ'επέκταση οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν ένα ετερογενές σύνδρομο, δεδομένου του ότι το κάθε άτομο εμφανίζει τις δικές του ιδιαιτερότητες ως προς το συνδυασμό των δυσκολιών του και ως προς τις πηγές τους επομένως οι θεραπευτικοί στόχοι που θέτονται διαφέρουν από άτομο σε άτομο και από δυσκολία σε δυσκολία. Επομένως για να ξεκινήσει σωστά ένα θεραπευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να τεθούν και οι θεραπευτικοί στόχοι με βάση πάντοτε το άτομο και τον τομέα στον οποίο παρουσιάζει δυσκολία. Έτσι σε αναφορά με την προοπτική θεραπευτικής προσέγγισης του προβλήματος το ζητούμενο κάθε φορά είναι η εφαρμογή ενός συνδυασμού τεχνικών και μέσων, που είναι ο αποτελεσματικός για το συγκεκριμένο παιδί. Οι Rescorla (2003) & Compton et al, (2010), μελέτησαν μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και κατέληξαν ότι κάποιοι είχαν δυσλειτουργία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, ενώ κάποιοι άλλοι

είχαν κακή κατανόηση. Υπήρχαν και ορισμένοι που είχαν δυσλειτουργίες και στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση των λέξεων. Έτσι οι περισσότεροι είχαν τουλάχιστον κάποια δυσκολία με την ανάγνωση λέξεων και την αποκωδικοποίηση των λέξεων, όπου αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τους Lipka, et all (2006). Ακριβώς αυτός ο συνδυασμός στοιχειοθετεί την έννοια του εξατομικευμένου υποστηρικτικού προγράμματος. Στόχος λοιπόν συγκεκριμένα στον τομέα της ανάγνωσης είναι η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και η αναγνωστική ευχέρεια ξεκινώντας από την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση μεμονωμένων γραμμάτων έπειτα περνώντας σε επίπεδο συλλαβής σε επίπεδο ολόκληρης λέξης σε επίπεδο ολόκληρης πρότασης τέλος να έχει την ικανότητα να διαβάσει σωστά ένα κείμενο.

4.7.1 Αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αναγνώριση γραμμάτων:

Το παιδί πρέπει να εξασκηθεί στην αναγνώριση των γραμμάτων που έχει ήδη διδαχθεί και μετά να του παρουσιαστούν καινούργια γράμματα. Μέσα από αυτό θα ενισχυθεί η μνήμη και η αντίληψη του. (Πόρποδας, 2002). Στο ξεκίνημα της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης το παιδί εξασκείται στα φωνήεντα σε συνδυασμό με τα σύμφωνα που έχουν μεγαλύτερη συχνότητα. Ο στόχος είναι το παιδί να μπορεί να συγκρατήσει στη μνήμη του τα καινούργια γράμματα που μαθαίνει, να τα ανακαλεί και να τα αναγνωρίζει όταν του ζητηθεί. Ο δάσκαλος με διάφορους τρόπους μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν πιο εύκολα τα γράμματα. Παρακάτω επισημαίνονται κάποιοι τρόποι που θα μπορούσαν να βοηθήσουν το μαθητή όπως:

α) Να γράφει πιο μεγάλα τα γράμματα ώστε τα χαρακτηριστικά στοιχεία τους να είναι πιο φανερά για τους μαθητές.

β) Σε κάθε γράμμα να τονίζει τα χαρακτηριστικά του στοιχεία.

γ) Κατά την εξάσκηση να χρησιμοποιούνται όσο γίνεται περισσότερο οι αισθήσεις του παιδιού (αφή, όραση, ακοή)

δ) Να εξασκηθεί στην αναγνώριση και ανάκληση των γραφο-φωνημικών στοιχείων των γραμμάτων.

ε) Προσφέρουμε στους μαθητές όσο χρόνο χρειάζονται ώστε να αναλύσουν κάθε γράμμα.

στ) Κατά τη διδασκαλία σημαντικό είναι να θυμόμαστε πως κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και έχει διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις και κάθε μαθητής χρειάζεται διαφορετικό χρόνο και τρόπο για να μάθει. (Πόρποδας, 2002).

Με σχόλια [Dionysios44]: Πάλι παράθεση σαν powerpoint
Ποιος τα λέει αυτά;

4.7.2 Εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση συλλαβής:

Πρέπει να δίνονται στο παιδί ασκήσεις με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Ο δάσκαλος δημιουργεί ασκήσεις για να εξασκηθούν οι μαθητές στην ανάγνωση, οι οποίες πρέπει να έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. (Πόρποδας, 2002).

1. Οι συλλαβές να αποτελούνται από δύο γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν) (να, λα, τα)

2. Να χρησιμοποιούνται τα σύμφωνα σε συνδυασμό με όλα τα φωνήεντα που έχει μάθει το παιδί (μα, με, μι, μο κλπ). Τα φωνήεντα να συνδυάζονται με όλα τα σύμφωνα που γνωρίζει το παιδί (βα, τα, ρα, πα, μι, λι, κι, χι κλπ). Μόλις το παιδί διδαχθεί τα σύμφωνα (ν), (σ), ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει συλλαβές με σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο (πχ: της, τας, την, μην κλπ). Τέλος, Όταν το παιδί διδαχθεί και άλλα γράμματα και έχει ξεκινήσει να διαβάζει απλές, μικρές λέξεις τότε μπορεί να χρησιμοποιήσει συλλαβές με δύο σύμφωνα-φωνήεν (στη, στο, πρα, πρε) ή δύο σύμφωνα-φωνήεν-σύμφωνο (στης, προς) ή τρία σύμφωνα-φωνήεν (στρε, στρο). (Πόρποδας, 2002, σελ.394)

Σε περίπτωση που το παιδί παρουσιάσει δυσκολία στην ανάγνωση μίας σύνθετης λέξης τότε ο δάσκαλος μπορεί να το βοηθήσει με το να εξασκηθεί στην ανάγνωση λέξεων με δύο γράμματα. Εάν οι δυσκολίες συνεχίζονται τότε ο δάσκαλος πρέπει να επιστρέψει στην εξάσκηση με μεμονωμένα γράμματα. (Πόρποδας, 2002, σελ.461-462).

Με σχόλια [Dionysios45]: Δείτε το παραπάνω σχόλιο

4.7.3 Η αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση λέξεων

Αρχικά, παρουσιάζεται μία λέξη, μετά μία μία μαθαίνει καινούργιες λέξεις. Μερικές φορές πρέπει να συνεχίζεται η ανάγνωση συλλαβών καθώς και να αναλύουν και να συνθέτουν τις πρώτες λέξεις που έμαθαν σε γράμματα και συλλαβές. (Πόρποδας, 2002). Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν καινούργια γράμματα για να δημιουργήσει το παιδί καινούργιες λέξεις ακόμα και φράσεις. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο, οπότε οι φράσεις πρέπει να έχουν τέτοιο μέγεθος ώστε το παιδί να μπορεί να τα συγκρατήσει στην εργαζόμενη μνήμη του και να μπορεί να κατανοεί το νόημα της πρότασης. Οι ασκήσεις πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες του παιδιού καθώς και στις γνώσεις που έχει ήδη. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα θα βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και κίνητρο για να ξεπερνάει τις δυσκολίες καθώς θα μπορεί να διαβάζει και να μαθαίνει περισσότερα. Όταν το παιδί μπορεί πλέον να διαβάσει φράσεις τότε δημιουργεί γνωστικές προϋποθέσεις για να διαβάσει προτάσεις, παραγράφους και κείμενα. Έτσι το παιδί από αρχάριο στάδιο σιγά σιγά κατακτά την ολοκληρωμένη ανάγνωση. Μέσα από τη βασική ανάγνωση το παιδί κατανοεί το σημασιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων και αποκτά γνώσεις. (Πόρποδας, 2002, σελ.395).

Με σχόλια [Dionysios46]: Δείτε το παραπάνω σχόλιο

Με σχόλια [Dionysios47]: Δείτε το παραπάνω σχόλιο

4.7.4 Προγράμματα βασισμένα στην ανάπτυξη του λόγου

Το θεραπευτικό πρόγραμμα του Myklebust (Johnson & Myklebust, 1967) είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών κατά τομείς. Στον τομέα της ανάγνωσης μεγαλύτερη σημασία αποκτά η εξατομίκευση. Το θεραπευτικό σχήμα ρυθμίζεται ανάλογα με το αν η δυσκολία είναι οπτικού ή ακουστικού τύπου (οπτικό - ακουστική). Στην πρώτη περίπτωση η θεραπευτική προσέγγιση στηρίζεται αρχικά στη διδασκαλία μεμονωμένων φθόγγων που διαφέρουν οπτικά. Στη συνέχεια γίνεται συνδυασμός με άλλους φθόγγους καθώς και συνδυασμός σε λέξεις και προτάσεις. Επίσης, δίνεται έμφαση στην οπτική μορφή του τυπωμένου λόγου, στο σχήμα δηλαδή που παίρνει μία λέξη. Στη δεύτερη περίπτωση, η προσοχή στρέφεται στην διδασκαλία της λέξης συνδυαστικά με το εννοιολογικό της περιεχόμενο.

Εξίσου πρωτεύων ρόλο διαδραματίζει το περιβάλλον του παιδιού, σύμφωνα με τον Jarro (2012), ένα παιδί με δυσκολίες στην ανάγνωση θα πρέπει να έχει υποστηρικτικό περιβάλλον σε όλα τα πλαίσια στο σχολείο, (καλή σχέση με εκπαιδευτικούς), και στο σπίτι (ενθάρρυνση από τους γονείς), ώστε να μην νιώσει ματαίωση και να μπορεί να ανταπεξέλθει επιτυχώς στο θεραπευτικό σχεδιασμό. Επίσης, να έχει μια ισορροπημένη καθημερινότητα αλλά και οι γονείς - εκπαιδευτικοί - λογοθεραπευτές θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους και να λειτουργούν σαν μια ομάδα.

4.8 Προτάσεις αντιμετώπισης της Δυσαναγνωσίας για εκπαιδευτικούς ,γονείς και το παιδί:

Η Δυσαναγνωσία συγκαταλεγόμενη στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αποτελεί μεν μία διαταραχή η οποία επηρεάζει τη σχολική πρόοδο του παιδιού και πολλές φορές του δημιουργεί δυσκολίες τόσο στο κομμάτι της μάθησης, όσο και στη συναισθηματική του κατάσταση δημιουργώντας του άγχος και ανασφάλεια. Ωστόσο, εδώ και αρκετές δεκαετίες, έχουν ανακαλυφθεί μέσω συνεχόμενων ερευνών από εξειδικευμένους επιστήμονες, όπως: παιδοψυχολόγους, γλωσσολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, τρόποι και λύσεις για την αντιμετώπιση της διαταραχής και την διευκόλυνση του μαθητή. Παρακάτω αναφερόμαστε με τη σειρά στο ρόλο του εκπαιδευτικού, των γονέων και στο ίδιο το παιδί.. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Με σχόλια [Dionysios48]: Δείτε το παραπάνω σχόλιο

Αρχικά, όταν οι γονείς ή ο εκπαιδευτικός ήδη από το νηπιαγωγείο, αντιληφθούν την ύπαρξη του προβλήματος, αμέσως πρέπει να ξεκινήσει η διαδικασία της διάγνωσης. Έπειτα από το στάδιο της

διάγνωσης και αφού καταμετρηθούν οι δυσκολίες και τα ελλείμματα που έχει το παιδί στον συγκεκριμένο τομέα, τότε θα πρέπει να ξεκινήσει άμεσα η δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος στο σχολείο και στο σπίτι. Ίσως το πιο δύσκολο σημείο είναι να αποδεχτούν οι γονείς πως το παιδί τους παρουσιάζει κάποια δυσκολία ή το ότι μπορεί να είναι ένα ιδιαίτερο παιδί με κάποια ιδιαίτερη σκέψη και ιδιοσυγκρασία, όμως το γεγονός αυτό δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να αφήσει στάσιμα τα πράγματα τη δεδομένη χρονική στιγμή. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι εκείνοι που πρέπει να κάνουν το καλύτερο δυνατό και να επιστρατεύσουν όλα τα μέσα προκειμένου να είναι δίπλα στο παιδί και να το βοηθήσουν ώστε αυτό με τη σειρά του να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Επομένως, η διαδικασία της αντιμετώπισης, ξεκινά από την συναισθηματική αποδοχή του προβλήματος, την επιλογή της σωστής τοποθέτησης δηλαδή της διδασκαλίας και τον καταρτισμό κατάλληλων προγραμμάτων σύμφωνα με τις αδυναμίες και την επιλογή των προσφορότερων μεθόδων διδασκαλίας για την εκάστοτε περίπτωση. <http://www.karibou-care.gr>.

4.8.1 Προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς

Στο νηπιαγωγείο, το παιδί εισέρχεται στο προ-αναγνωστικό στάδιο ακούγοντας τη νηπιαγωγό να διαβάζει το παραμύθι, μαθαίνει πως να συμπεριφέρεται ως αναγνώστης. Δηλαδή, πως να κρατά το βιβλίο, να γυρίζει τις σελίδες, να χρωματίζει τη φωνή του ανάλογα με το νόημα. Επιπλέον επειδή το παιδί θα πρέπει να αποκωδικοποιεί και το νόημα των όσων ακούει και διαβάζει, προετοιμάζεται από τη νηπιαγωγό α) στο να παρατηρεί και να περιγράφει εικόνες ενώ τις βλέπει, β) να πει τι θυμάται από μια εικόνα που μόλις περιεργάστηκε, αλλά δε βλέπει, γ) να βρει τι είναι λάθος σε μια εικόνα ή τι λείπει από μια εικόνα, δ) να βρει ποια είναι η σωστή σειρά που πρέπει να τοποθετηθούν διάφορες εικόνες για να βγει μια ιστορία. <http://www.karibou-care.gr>

Να διαβάζει μεγαλόφωνα μικρά παραμύθια και ιστοριούλες με εύκολη πλοκή για 5 με 10 λεπτά τη μέρα που θα διαρκούν μία εβδομάδα και θα έχει το καθένα μία ή δύο χαρακτηριστικές προτάσεις που θα επαναλαμβάνονται κάθε φορά. Αυτός ο επαναληπτικός ρυθμός λέξεων ενθουσιάζει και παρασύρει τα παιδιά στο να τις επαναλαμβάνουν μόνα τους. Πριν ξεκινήσει ωστόσο το διάβασμα της παρακάτω ιστορίας, η νηπιαγωγός κάνει μια αναδρομή στο τι έγινε πιο πριν και ζητά από τα παιδιά να μαντέψουν τι μπορεί να γίνει στη συνέχεια. Αυτό αποσκοπεί στην ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης και της μακροπρόθεσμης μνήμης αλλά και στο να γίνει πιο εύκολη η είσοδος των νέων πληροφοριών σχετίζοντάς τις με τις ήδη κεκτημένες πληροφορίες. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Με σχόλια [Dionysios49]: Δείτε το παραπάνω σχόλιο

Κάποιες οδηγίες και προτάσεις που έχουν δοθεί κατά καιρούς σε εκπαιδευτικούς είναι:

Θα πρέπει να κατανοήσουν τη δυσκολία του παιδιού στο επίπεδο της ανάγνωσης και να κάνουν μικρά αλλά σταθερά βήματα κάθε φορά. <http://www.karibou-care.gr>

Η συνεχής επανάληψη των κανόνων της γλώσσας είναι αναγκαία.

Να επιδοκιμάζουν το παιδί όσο γίνεται.

Να του βάζουν λιγότερη δουλειά για το σπίτι με πιο μικρές εργασίες.

Να χωρίζουν τις μεγάλες λέξεις σε συλλαβές.

Να προφέρουν μαζί τις λέξεις.

Το παιδί πρέπει να κάθεται στο μπροστινό μέρος της τάξης ώστε να το βοηθούν και να βλέπει καθαρά στον πίνακα.

Να δίνουν τον απαραίτητο χρόνο στο παιδί ώστε να αντιγράψει από τον πίνακα και να χρησιμοποιούν διαφορετικό χρώμα κιμωλίας για κάθε πρόταση.

Δεν πρέπει να υποχρεώνουν το παιδί που αντιμετωπίζει πρόβλημα με την ανάγνωση να διαβάζει δυνατά μπροστά σε άλλους αν δεν το θέλει.

Να μην διορθώνουν συνέχεια το παιδί και να του επισημαίνουν τα λάθη του γιατί αυτό είναι αποθαρρυντικό.

Να διδάσκουν στα παιδιά το αλφάβητο γράμμα-γράμμα (π.χ. κεφαλαίο Μ, μικρό μ), καθώς και τα φωνήεντα-σύμφωνα ένα προς ένα.

Να κάνουν ασκήσεις εξοικείωσης με το ρυθμό και την ομοιοκαταληξία (π.χ. τραγούδια, παιχνίδια, γραπτή εργασία). <http://www.karibou-care.gr>

Να διδάσκουν συστηματικά τις αντιστοιχίες μεταξύ ήχων – γραμμάτων και το αντίστροφο.

Να μάθει το σωστό τονισμό.

Να μάθουν στο παιδί να μαγνητοφωνεί τον εαυτό του, όταν διαβάζει και να διορθώνει τα λάθη του ακούγοντας κατόπιν την κασέτα.

Να εξασκηθεί ώστε να συλλαμβάνει τα κεντρικά σημεία στην ανάγνωση ενός κειμένου και να κάνει το ίδιο με τις σκέψεις του πριν να τις εκφράσει στο χαρτί.

Ενίσχυση της προσοχής και της συγκέντρωσης.

Έμφαση στην επικοινωνία, την ενεργή συμμετοχή και τη δημιουργικότητα.

Να χρησιμοποιούν καλοσχεδιασμένα φυλλάδια εργασίας (ευδιάκριτα γράμματα, αποστάσεις μεταξύ σειρών, όχι υπερβολές σε σκίαση, έντονη ή πλάγια γραφή, υπογράμμιση ή γραφικά, χρήση χρωματιστού χαρτιού).

Χρήση σχεδιαγραμμάτων, εποπτικών μέσων, οπτικών βοηθημάτων. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Με σχόλια [Dionysios50]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Με σχόλια [Dionysios51]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Συναισθηματική στήριξη, τόνωση της αυτοεκτίμησης και ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του.

(Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), <http://www.karibou-care.gr>

Να γίνεται χρήση παιχνιδιών με τα γράμματα που μπερδεύει με τις καρτέλες διπλής όψης.

Χρήση καρτών διπλής όψης για συλλαβές.

Λίστες λέξεων που περιλαμβάνουν δύσκολα για το παιδί γράμματα.

Ανάγνωση κειμένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ενίσχυση της πολύ-αισθητηριακής αντίληψης συνδυάζοντας ακουστικά με οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), <http://www.karibou-care.gr>

Σε επίπεδο σχολείου οι πρακτικές που μπορούν να εφαρμοσθούν από τον εκπαιδευτικό, για να προωθηθεί η θετική συνεργασία και συμμετοχή των γονέων είναι να συγκεντρώνει πληροφορίες για τις ανάγκες και προτιμήσεις των οικογενειών, με συστηματικό τρόπο, να αναπτύξει και να διανέμει υλικό σχετικό με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, καθώς και τις διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου. Να προσκαλέσει τους γονείς να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, να επικοινωνεί με τους γονείς όσο το δυνατόν περισσότερο και τέλος να συζητά μαζί τους και να τους δείχνει τρόπους πως να βοηθούν το παιδί τους στο σπίτι με το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. (Παντελιάδου-Μποτσας, 2007).

4.8.2 Προτάσεις αντιμετώπισης για τους γονείς

Πρέπει πρώτα να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη δυσκολία που έχει το παιδί τους και να είναι σε θέση να το βοηθήσουν. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), <http://www.karibou-care.gr>

Να του παρέχουν συναισθηματική στήριξη. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010),

Να βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία με τον δάσκαλο του παιδιού και να υπάρχει καλή συνεργασία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Να το ενθαρρύνουν συνεχώς χωρίς να του υπενθυμίζουν τα λάθη του. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010),.

Να το ανταμείβουν για την προσπάθεια που καταβάλλει.

Να του παρέχουν βοήθεια με τις εργασίες του. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010),

Να το ενθαρρύνουν να διαβάζει βιβλία, άρθρα και να εξασκείται στην ανάγνωση.

Διαβάζοντας βιβλία στο παιδί να το ρωτούν το νόημα, να εξηγούν τις λέξεις που δεν καταλαβαίνει το ίδιο

Να διαβάζουν οι ίδιοι δυνατά άρθρα ή κείμενα που ενδιαφέρουν το παιδί ή τα σχολικά βιβλία

Να εμπλέκουν το παιδί σε καθημερινές συζητήσεις και κάθε φορά να συμπεριλαμβάνουν καινούριες λέξεις

Να υπάρχει οργάνωση μέσα στο σπίτι και το παιδί να κάνει τις εργασίες του σε ένα ήσυχο μέρος

Με σχόλια [Dionysios52]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Με σχόλια [Dionysios53]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Με σχόλια [Dionysios54]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Ακόμη, εάν οι γονείς παρατηρήσουν πως το παιδί εξακολουθεί για αρκετό διάστημα ακόμα να δυσκολεύεται στην ανάγνωση, πρέπει να ζητήσουν επιπλέον βοήθεια από λογοθεραπευτή και όχι να το παραιτούν. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010), <http://www.karibou-care.gr>.

Με σχόλια [Dionysios55]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

4.8.3 Προτάσεις για το ίδιο το παιδί

Να συνειδητοποιήσει πως έχει δυσκολία στον συγκεκριμένο τομέα και να καταβάλλει προσπάθεια για να βελτιωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο έστω και με αργά βήμα.

Να προσπαθήσει να περιορίσει το άγχος του όταν ξεκινά να διαβάζει. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010; Παντελιάδου-Μποτσας, 2007), <http://www.karibou-care.gr>

Με σχόλια [Dionysios56]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Με σχόλια [Dionysios57]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Να είναι υπομονετικό όταν ξεκινά να μαθαίνει καινούρια πράγματα που περιέχουν καινούριες λέξεις και ήχους.

Να διαλέγει το ίδιο βιβλία που το ενδιαφέρουν ώστε να μην βαριέται. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Με σχόλια [Dionysios58]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Όταν διαβάζει μαζί με το δάσκαλο ή το γονιό του, να ακολουθεί με το δάχτυλό του τη σειρά ανάγνωσης.

Να κάνει ασκήσεις και δραστηριότητες μαζί με τον εκπαιδευτικό και το γονιό του για να εξασκηθεί στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση.

Το παιδί πρέπει να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό και να συνειδητοποιήσει πως ο δάσκαλος είναι εκείνος που μπορεί να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. (Λιβανίου, 2004; Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Με σχόλια [Dionysios59]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Να χρησιμοποιεί σχεδιαγράμματα, εξωτερικά βοηθήματα (υπογραμμίσεις, σημειώσεις) και μεθόδους που το διευκολύνουν. (Παντελιάδου-Μποτσας, 2007), <http://www.karibou-care.gr>

Με σχόλια [Dionysios60]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

Με σχόλια [Dionysios61]: Ποιοι τα είπαν όλα αυτά;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εφαρμογή της αλφαβητικής αρχής- μάθηση των γραμμάτων:

Δραστηριότητα 1)

Παρουσιάζουμε με τη χρήση καρτελών το γράφημα και ζητάμε από το παιδί να το προφέρει, να το δείξει όταν το προφέρουμε και εμείς και στη συνέχεια να κλείσει το ένα μάτι και να το σχηματίσει στον αέρα και τέλος να το γράψει στο χαρτί.

Δραστηριότητα 2)

Ζητάμε από το παιδί να μας πει λέξεις που ξεκινούν ή και τελειώνουν από το συγκεκριμένο γράμμα (ανεξάρτητα από την ορθογραφημένη γραφή)
πχ με το γράμμα ο: ομπρέλα , δέντρο

Δραστηριότητα 3)

Δίνουμε στο παιδί το γράφημα είτε με διακεκομμένες γραμμές είτε με κενά και του ζητάμε να τα ολοκληρώσει και να αναγνωρίσει το γράμμα.

Δραστηριότητα 4)

Χρησιμοποιούμε εύπλαστα υλικά όπως πλαστελίνη ή πηλό και του ζητάμε να σχηματίσει το συγκεκριμένο γράφημα που θέλουμε και στη συνέχεια να το προφέρει

Δραστηριότητα 5)

Δίνουμε στο παιδί εικόνες με γράμματα και του ζητάμε να χρωματίσει την εικόνα με το συγκεκριμένο γράφημα που θα του πούμε.

Δραστηριότητα 6)

Δίνουμε στο μαθητή ομάδες γραμμάτων λέξεων ή εικόνων και του ζητάμε να αναγνωρίσει και να προφέρει το γράμμα που θα του ζητήσουμε.

Δραστηριότητα 7)

Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει τις παρακάτω λέξεις:

αγρός - αργός

μόνος - νομός

μάγος - γάμος

φακές-καφές

νίκησα - κίνησα

λέγω - γελώ

νότος - τόνος

αργία - άγρια

αργά - ράγα

Γάλλος - λαγός

ρήξη - ξηρή

έβαλα-έλαβα

σαφάρι - φαράσι

λίμα-μίλα

γύρος - υγρός

σκέτα - στέκα

κάρο-ρόκα

παρά - άρπα

σόμπα - μπάσο

Δραστηριότητα 8)

Χορηγούμε καρτέλες με λέξεις που διαφέρουν λίγο στη πρώτη συλλαβή π.χ

βαγόνι – παγόνι

βάρος – φάρος

τρέχω – βρέχω

τρένο – φρένο

τρέχω – βρέχω

ρόδα-μόδα

θυμάρι - ζυμάρι

Δραστηριότητα 9)

Χορηγούμε καρτέλες με λέξεις που ξεκινούν με την ίδια συλλαβή πχ

τρόπος – τρόμος

σόλα – σόδα

καβούρι – καβούκι

καβούρι – καβούκι

τζάμι – τζάκι

τρόμος-τρόπος

έκρηξη-έκπληξη

πάτωμα – πάλωμα

μπαλκόνι-μπαλόνι

Δραστηριότητα 10)

Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει τις παρακάτω λέξεις:

ΒΟΔΙ-ΠΟΔΙ

ΛΑΒΑ-ΚΑΒΑ

ΡΗΜΑ-ΣΗΜΑ

ΧΑΔΙ-ΛΑΔΙ

ΔΕΜΑ-ΨΕΜΑ

ΖΑΡΙ-ΨΑΡΙ

ΘΕΜΑ-ΡΕΜΑ

ΣΗΜΑ-ΡΗΜΑ

ΚΥΜΑ-ΘΥΜΑ

ΒΑΣΗ-ΔΑΣΗ

ΚΑΝΟ-ΠΑΝΟ

ΤΡΟΦΗ-ΚΑΡΦΙ

ΜΑΛΛΙΑ-ΧΑΛΙΑ

Δραστηριότητα 11)

Δίνουμε στο παιδί καρτέλες με λέξεις που διαφέρουν μόνο στον τονισμό πχ

μόνος – μονός

νόμος – νομός

χάλια – χαλιά

γένια – γενιά

απλά-άπλα

ζεστή-ζέστη

μήνας-Μηνάς

Δραστηριότητα 12)

Χρήση καρτελών με λέξεις που περιέχουν αντίστροφες συλλαβές πχ

μόνος – μονός

καφές – φακές

ζάρι – ρίζα

λάμπα – μπάλα

Δραστηριότητα 13)

Χορηγούμε καρτέλες με λέξεις που προφέρονται ακριβώς ίδια αλλά με διαφορετική ορθογραφία και διαφορετική σημασία πχ

μήλα – μίλα

ψηλή – ψιλή

βάζο – βάζω

κλίμα – κλήμα

αυτή – αυτί

Σε αυτή τη περίπτωση ζητάμε από το παιδί να φτιάξει συλλαβές με κάθε μία λέξη για να μάθει αν γνωρίζει το νόημα, φτιάχνουμε προτάσεις με κενά και του ζητάμε να βάλει τη σωστή λέξη μέσα από πολλές επιλογές

πχ Η μαμά έβαλε πάνω στο τραπέζι το _____ (βάζω, βάζω)

Δραστηριότητα 14)

Δίνουμε στο παιδί καρτέλες με ομόηχα επίθετα σε γένος θηλυκό στον ενικό και γένος αρσενικό σε πληθυντικό πχ

φίλη – φίλοι

μικρή – μικροί

κοντή – κοντοί

λίγη – λίγοι

ψηλή – ψηλοί

Δραστηριότητα 15)

Χρήση καρτελών με λέξεις με την ίδια κατάληξη πχ

ελιά – μηλιά

σκοτεινός – φωτεινός

κοπέλα – καρτέλα

κάστρα – γλάστρα

Δραστηριότητα 16)

Δίνουμε στο παιδί να διαβάσει καρτέλα με μονοσύλλαβες λέξεις:

Αν, μην, θες, πριν, λες, πες, ναι

Δραστηριότητα 17)

Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει μια καρτέλα δυσύλλαβων λέξεων:

πάνω

θέση

γάτα

κούπα

ρολό

τόξο

Δραστηριότητα 18)

Παρουσιάζουμε μία καρτέλα με τρισύλλαβες λέξεις και λέμε στο παιδί να τις διαβάσει:

ταξίδι

κουτάλι

πιρούνι

λιμάνι

ποτίζω

Δραστηριότητα 19)

Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει τις ψευδο-λέξεις που θα του δώσουμε:

γάβα

λόρυ

χόξο

ποτίκω

γεράει

σελιδόξι

τηλέφηξο

Δραστηριότητα 20)

Ζητάμε από το παιδί να βάλει σωστά τις συλλαβές ώστε να δημιουργηθεί η σωστή λέξη:

τα-γα=

κος-λυ=

τι-σπι=

ρο-μω=

τη-ρι-πο=

ρε-κλα-κα=

ρτα-ρι-συ=

πλω-πα-μα=

ο-βλι-βι=

πα-λα-ντου=

δι-σα-κι-ο=

λε-ρα-τη-ση-ο=

τα-μα-νι-ρι=

Ασκήσεις για τα δίψηφα φωνήεντα:

Αραστηριότητα 1)

Δίνουμε στο παιδί ομάδες γραμμάτων με οπτική ομοιότητα και ομάδες λέξεων και ζητάμε να αναγνωρίσουν το συγκεκριμένο δίψηφο φωνήεν

Αραστηριότητα 2)

Δίνουμε καρτέλες με διάφορα σύμφωνα και μία μόνο με το δίψηφο φωνήεν. Στη συνέχεια του ζητάμε να συνθέσει συλλαβές και να τις διαβάσει.

Αραστηριότητα 3)

Χορηγούμε στο παιδί μια ομάδα συλλαβών και του ζητάμε να αναγνωρίσει κάθε φορά μία συγκεκριμένη συλλαβή.

Αραστηριότητα 4)

Παρουσιάζουμε τις συλλαβές μιας λέξης ανακατεμένες και ζητάμε να τις βάλει σε σειρά ώστε να σχηματίσει τη λέξη και να την προφέρει.

Αραστηριότητα 5)

Δίνουμε στο παιδί τη λέξη που περιλαμβάνει το δίψηφο φωνήεν και του ζητάμε να διαβάσει και να

τη συλλαβίσει.

Οπτική και Ακουστική διάκριση συμφώνων:

Δραστηριότητα 1)

Καλούμε το παιδί να παρατηρεί τα χείλη μας και τη γλώσσα κατά την προφορά ενός συμφώνου και στη συνέχεια να επαναλάβει το ίδιο μπροστά σε έναν καθρέπτη.

Δραστηριότητα 2)

Μαθαίνουμε το παιδί να ελέγχει σωστά την αναπνοή του κατά την προφορά ενός συμφώνου με τη χρήση ενός αναμμένου κεριού για τα σύμφωνα φ,σ,θ και σύμφωνα που δε σβήνουν όπως τα β,χ,ψ

Δραστηριότητα 3)

Δίνουμε στο παιδί καρτέλες με σύμφωνα που μοιάζουν οπτικά και ακουστικά μεταξύ τους όπως μ-ρ φ – ψ, β – δ, ζ – ξ, λ – χ και τους ζητάμε να τα συσχετίσουν με διάφορες εικόνες που αρχίζουν με αυτά

Δραστηριότητα 4)

Χορηγούμε στο παιδί λέξεις με διάφορους τύπους λανθασμένης γραφής όλων των συμφώνων και κυρίως αυτών που μοιάζουν μεταξύ τους και ζητάμε να προσδιορίσουν τον σωστό τύπο συμφώνου και να σχηματίσουν το σύμφωνο πρώτα με το δάχτυλό τους και ύστερα να το γράψουν

Αντίληψη και διάκριση κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων:

Δραστηριότητα 1)

Κάνουμε αντιστοίχιση κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων με παιγνιώδη τρόπο. Δίνουμε στο παιδί μια καρτέλα με κεφαλαία και μία καρτέλα με μικρά και ζητάμε να κάνει ζευγάρι με ένα μικρό κανένα μεγάλο

Δραστηριότητα 2)

Χορηγούμε στο παιδί πλαστικά γράμματα κεφάλαια και μικρά τα οποία έχουν διαφορετικό χρώμα και του λέμε να τα αντιστοιχίσει.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, η Δυσαναγνωσία συγκαταλεγόμενη στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αποτελεί ένα φαινόμενο που απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί τους ερευνητές όπως επίσης και την κοινή γνώμη. Ένα άτομο με Δυσαναγνωσία σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί πως δεν δύναται να αναπτύξει τις ικανότητές του και να καλλιεργήσει στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές του. Μόλις το παιδί αρχίσει να παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση ,ήδη από την προσχολική ηλικία, θα πρέπει να ξεκινήσει η διαδικασία της Διάγνωσης και να αξιολογηθούν όλοι οι παράγοντες που συμβάλουν στη διαταραχή.

Εφόσον διαγνωστεί η Δυσαναγνωσία, πρωτεύων στόχος είναι να τεθεί σε λειτουργία το κατάλληλο θεραπευτικό πρόγραμμα το οποίο και θα εστιάζει εις βάθος στην αντιμετώπισή της, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψιν τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις ικανότητες του συγκεκριμένου παιδιού. Τα παιδιά με Δυσαναγνωσία ή άλλου είδους Μαθησιακή Δυσκολία μπορούν μέσα σε ένα σωστά διαμορφωμένο ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον, να αναπτύξουν μία αυτόνομη προσωπικότητα και για αυτό το λόγο υπογραμμίζεται ο ρόλος που διαδραματίζει το στενό οικογενειακό αλλά και το εκπαιδευτικό περιβάλλον .

Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η επιστημονική ομάδα που έχει αναλάβει το θεραπευτικό πρόγραμμα του παιδιού, είναι εκείνοι που θα βοηθήσουν ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και μέσα από αυτές να φτάσει τους στόχους του. Τέλος, σημαντικό ρόλο έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχει το παιδί καθώς βοηθούν μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αθανασιάδη, Ε. (2008). Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας
Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). Διδασκαλία μαθηματικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Φύση και
εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αϊδίνης, Α. (2007). Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα, στο
Βλασοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. &
Λευθήρη, & Σακελλαρίου, Γ.(επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο
της σχολικής Μάθησης (πρακτικά συνεδρίου). Σελ. 413- 421. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές
Δυσκολίες.(στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες). σελ. 35-40.
Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόηση, στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ.
(επιμέλεια). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.
(στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας &
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες). σελ 41-48. Θεσσαλονίκη:
Γράφημα.
- Βεντίκου, Π. (2007). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης.
(πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζακοπούλου, Β. (2001). Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής
συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία.
- Ζάχος, (1992). Ανάγνωση – Ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογολογικών
Μελετών.
- Ζέρβα, Ε., Βεντίκου, Π. (2007).Η αναγνώριση και η διόρθωση του λάθους στο γραπτό λόγο ως
μεταγνωστικό κριτήριο σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στο Βλασοπούλου, Μ.
& Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. &
Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της
σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). Σελ. 318- 322. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ζησιμόπουλος, Δ. (2007). Προσαρμογή διδακτικών στόχων στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η τεχνική της Ανάλυσης Έργου (Task Analysis), στο Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄. Σελ. 55-71. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Καλατζή-Αζίζι, Α. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσουνάνου, Ε. (1992). Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση: Σύγχρονες προοπτικές. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσουνάνου, Ε. (2001) Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας, στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). σελ 35-40. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Λεγάκη, Μ. (2007). Φωνολογική Ενημερότητα και η σχέση της με την ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης, στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου). σελ. 277-280. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη., Αθήνα: Κέδρος.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2010). Δυσκολίες Μάθησης - Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαστροπαύλου, Μ., & Τσιμπλή, Ι. (2007). Η μελέτη της γλωσσικής επεξεργασίας του γραπτού λόγου σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. σελ 281-291(πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μιχελogiάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). Δυσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Θεωρητική γλωσσολογία, Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία. Αθήνα: ΡΟΜΑΝΟΣ, Ε.Π.Ε. Μπότσας, Γ & Παντελιάδου Σ., (2007).
- Οκαλίδου. Α. (2007). Διεθνή πρότυπα για τον καθορισμό του ρόλου του Λογοπεδικού στην αποκατάσταση των δυσκολιών γραπτού λόγου στο Βλασσοπούλου, Μ., & Γιαννετοπούλου, Α., & Διαμαντή, Μ., & Κιρπότην, Λ., & Λεβαντή, Ε. & Λευθέρη, Ε., & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά-συνεδρίου). σελ.34-38. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007) α. Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ (3).
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007) β. Τεστ Α. ΥΠΕΠΘ – ΥΠΕΑΕΚ.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ:Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες. σελ.42-52. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1999). Αθηνά Τεστ – Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Π. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Άτραπος.
- Πόρποδας, Κ. (1997). Δυσλεξία. Αθήνα.. Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002) Η Ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2003). Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση). Αθήνα:Ιδιωτική Έκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης στο δημοτικό σχολείο. ΕΠΕΑΕΚ. Πάτρα.

Πρωτόπαπας, Α. (2007). Διαστάσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα, στο Βλασσοπούλου, 191 Μ. & Γιαννετοπούλου, Α., & Διαμαντή, Μ., & Κιρπότην, Λ., & Λεβαντή, Ε., & Λευθήρη, Ε., & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης.(πρακτικά-συνεδρίου). σελ 211-220. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πρωτόπαπας, Α. (2008). Η Αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. P15 (3) Psychology. Σελ. 267 – 289.

Πήτα, Ρ. (1998). Ψυχολογία της γλώσσας . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακελλαροπούλου. Α., & Βλασσοπούλου. Μ. et all, (2007). Η αναγνωστική ικανότητα παιδιών ηλικίας 7- 8 ετών, μαθητών της β΄ τάξης δημοτικού σχολείου που εμφανίζουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α., & Διαμαντή, Μ., & Κιρπότην, Λ., & Λεβαντή, Ε., & Λευθήρη, Ε., & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης.(πρακτικά-συνεδρίου). σελ 68-8. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σπαντιδάκης, Γ. (2007). Σχεδιάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικότερης διαχείρισης του γνωστικού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου, στο Βλασσοπούλου, Μ., & Γιαννετοπούλου, Α., & Διαμαντή, Μ., & Κιρπότην, Λ., & Λεβαντή, Ε., & Λευθήρη, Ε., & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης.(πρακτικά-συνεδρίου). Σελ. 296-306. Αθήνα: Γρηγόρη.

Στασινός, Δ. (1999). Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2009). Ψυχολογία του Λόγου και Γλώσσας, Ανάπτυξη και Παθολογία, Δυσλεξία και Λογοθεραπεία, Αθήνα: Gutenberg.

Τάφα, Ε.(1995). Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας Τεστ-Α, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (2000). Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζιβνίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές Παρέμβασες, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Κάλλιπος.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία, Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Φλωράτου, Μ. (2005). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. Αθήνα: Οδυσσέας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Achenbach, T. & Rescorla, A. (2003). Manual for the ASEBA adult forms & profiles. Burlington, VT. University of Vermont, Research Center for children, young & families.

Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of Children Who Are Unresponsive to Early Literacy Intervention A Review of the Literature. Remedial and Special Education, 23(5), p.p 300-316.

Ball, E., & Blacman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly. p.p 49-86.

Bear, D. & Templeton, S. et al (1996). Words their way: Word study for phonics, vocabulary and spelling instruction. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Bender, W., & Larkin, M. (2003). Reading strategies for students with learning disabilities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bereiter, C., & Englemann, S. (1964). Teaching disadvantaged children in preschool. p.p 337-46. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Choi, B., & Annita, W. (2008). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 3. Discipline, inter-discipline distance and selection of discipline. (311). p. 41-48. Clinical and investigative Medicine,

Choi, B., & Pak, A. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: I. Definitions, Objectives and evidence of effectiveness. (351). Clinical and investigated Medicine. 29(6).

Choi, B., & Pak, A. (2007). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 2. Promoters, barriers and strategies of enhancement. p.p 224-232. Clinical and investigative Medicine, 306.

Compton, D., et al, (2010). Selecting at-risk first-grade readers for early intervention: Eliminating false positives and exploring the promise of a two-stage gated screening process. p.p 327. Journal of Educational Psychology, 102(2).

Dunn, L. (1997). Peabody Picture Vocabulary Test – III. Circle Pines, MN, American Guidance Service Inc.

Eileen, B., & Blachman, B. (1991). Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten Make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling? Reading Research Quarterly. Vol. 26, No. 1), pp. 49-66. Published by: [International Literacy Association](#) and [Wiley](#).

Elliot, J., & Grigorenko, N. (2014). Δυσλεξία. Νέες Προσεγγίσεις – Νέες Προοπτικές (επιμέλεια Ζακοπούλου Β. – Μετάφραση: Χριστοδουλίδης Π & Ζαραβέλλα. Πάτρα: Gotsis.

Erwin, D. (1991). Assessing Student Learning and Development: A guide to the Principles, Goals, Methods of Determining College Outcomes.

Foorman, B., & Fletcher, F., et al (2004). Texas primary reading inventory. Texas: Educational Agency and the University of Texas System.

Gandy, S. (2013). Informal reading inventories and ELL students. Reading & Writing Quarterly, 29, p.p 271-287. Governors State University, University Park, Illinois, USA.

Gardner, M. F. (1990). Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-Revised. Novato California: Academic Therapy Publications.

Glaser, M. (1991). Becoming literate: The construction of inner control. Michigan: Heinemann Education.

Glaser, M. (1991). The early detection of reading difficulties. Heinemann, Auckland, New Zealand: Heinemann.

Good, R. & Caminski, R. (2003). DIBELS Dynamic indicators of basic early literacy skills (6th ed). Longmont, CO: Sopris west.

Hallahan, R., et al, (1996). Introduction to learning disabilities (3d ed). Englewood Cliffs, N J.: Prentice Hall.

Heward, L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος.

Jarmo, R. (2012). Infant brain responses associated with reading-related skills before school and at school age. Scientific article: Clinical Neurophysiology.

- Johnstone, B., & Myclebust, H., (1967). Learning disabilities: Educational Principles and Practices. New York: Grune & Stratton.
- Johnstone, B. & Stonnington, H. (2006). Γνωστική Αποκατάσταση νευρο-ψυχολογικών Διαταραχών. Επαγγελματικός Οδηγός. Επιστημονική Επιμέλεια Ελληνικής Έκδοσης: Α.Α. Καστελλάκης, Α. Μεσσήνης. Πάτρα: Φιλομάθεια.
- Kaldi, S. et all, (2011). Project based learning in primary schools: Effects on pupil's learning and attitudes. Education 3-13: International journal of Primary, Elementary and Early years Education p p.35-47.
- Kammeenui, F., & Carnine, W. (1998). Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners, 2nd Edition, University of Oregon.
- Kirk, S. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In proceedings of the conference on the exploration into the problems of the Perceptually Handicapped Child. p. 64.
- Lieberman, I., & Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet and teaching to read. In Theory and Practice of Early Reading, ed. L. B. Resnik and P. A. Weaver. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lipka, O., et all, (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds: Reading and Writing 19(1).p p. 99-131. University of British Columbia, Vancouver, British: Columbia.
- Lorna, I. (1997). Reading Success. A Specialized Literacy Program for Learners With Challenging Reading Needs, Austin: Texas: Pro-ed.
- Mattingly, C. (1998). Language by ear and by eye, The relationship between speech and reading. Massachusets: Institute of Technology.
- Miles, T. (1983). Dyslexia: The pattern of difficulties (Vol. 2). London: Granada.
- Nelson, R. (1997). Learner Characteristics that Influence the treatment effectiveness of Early Literacy Interventions: A Meta-Analytic Center for At-Risk Children's Services. p p. 255–267. University of Nebraska–Lincoln Learning Disabilities Research & Practice, 18(4).
- Newton, M., & Thompson, M. (1982). The Revised Aston Index. Cambridge: Learning Development Aids.
- Nicolson, R., & Fawcett, A. (2006). Do cerebellar deficits underlie phonological problems in dyslexia? Developmental Science, (9). p p. 259–262. New York.

- Peter, S. (2001). Westwood Aust Council for Research. Reading and Learning difficulties; Approaches to Teaching And Assessment.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2004). Learning Disabilities: A practical approach to foundations, assessments diagnosis and teaching (fully reflects IDEA 2004). Pearson Allyn & Bacon.
- Provost, M., et al, (2010). Informal Reading Inventories: Creating Teacher-Designed Literature-Based Assessments. Intervention in School and Clinic, 45, p.211-220.
- Protopapas, A., et al, (2008). Validation of unsupervised computer-based screening for reading disability in the Greek elementary Grades 3 & 4 Learning Disabilities: A contemporary journal 1,6 , (1). pp. 45-69.
- Ramus, F., et al. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. Brain, 126, p.p 841-865.
- Rasinski, T. (2004). Effective reading strategies. Teaching children who find reading difficult (3d ed). Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Reid, G. (2003). Δυσλεξία: Εγχειρίδιο για Ειδικούς. Μετάφραση στα Ελληνικά από Γ. Παπαδάτου. Αθήνα: Παρισιάνου.
- Renfre, C. (1988). The Renfrew Action Picture Test, (3rd ed), Renfrew, Oxford, England.
- Roland, H., et al, (2001). Βέλτιστες πρακτικές στη χρήση βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού (dibels) σε ένα μοντέλο βασισμένο στα αποτελέσματα. Σχολική Ψυχολογία IV DC Εθνική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων. Washington. pp. 679-700.
- Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report.
- Sandrabelis, A. (2015). Screening on Dyslexia in Greek language for bilingual students in compulsory education.
- Schatschneider, C., et al, (2008). The importance of measuring growth in response to intervention models: Testing a core assumption. Learning and Individual Differences, 18(3), p.p 308-315.
- Sideridis, G., et al, (2013). The relationship between victimization at school and achievement. The

- culp catastrophe model for reading performance behavioral Disorders. p. 228-242.
- Siegel, J. (1992). An evaluation of discrepancy definition of Dyslexia Learning Disabilities, 25(10), pp. 618-622.
- Shapiro, A. (1983). A New Brief Dyslexia Test. Reading Improvement, 20(1), p.p 45.
- Shaywitz, E., & Sally, M. (1996). Dyslexia : Scientific American, pp. 98-103.
- Shinn, E. (1989). Προηγμένες Εφαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών μέτρησης p.p. 61-88. New York: Guilford.
- Shum, J. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. New York: Guilford Press. pp.118-162.
- Snowling, M. & Hulme, C. (2005). The Science of Reading. Oxford: Blackwell.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. (1998) Curing Our “Epidemic” of Learning Disabilities. Phi Delta Kappan.
- Spinelli, C. (2008). Introduction: The Benefits, Uses and Practical Application of Informal Assessment Procedures. Taylor & Francis Group, 24, pp. 1-6.
- Velluntino, F. (1979). Dyslexia Theory and Research. Cambridge: M.A MIT Press.
- Wagner, R., et al, (2000). Comprehensive Test of Phonological Processing. Austin TX, Pro-ed.
- Wiig, E., et al, (1987). Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool and the Psychological Corporation Ltd. London.
- Zafiropoulou, M., & Mati-Zissi, H. (2004). A cognitive-behavioral intervention program for students with special reading disabilities. Perceptual and Motor Skills, 98, pp. 587-593.
- Zimmerman, I., et al, (1992). Preschool Language Scales (PLS-3). The Psychological Corporation, San Antonio Ca: Harcourt Brace & Company.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ

Καυκούλα, Ε, (2010). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών
<http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/Kaykoyla.pdf>.

<http://www.photodentro.gr/paidia/ekpaideusi/3460-dysanagnosia.html>

<http://www.karibou-care.gr>

Με σχόλια [Dionysios62]: Να ακολουθήσει το ΑΠΑ στυλ.

Δείτε εδώ

https://www.lib.auth.gr/sites/default/files/docs_files/APA_Guide.pdf

<https://www.sbs-studies.gr/apa-style>

αυτό θα πρέπει να γίνει και μέσα στο κείμενο

Με σχόλια [Windows U63]: