



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΕΙΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ**

Κωνσταντινιά Κουδουμάκη Α.Μ. 17718

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βικτωρία Ζακοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος
Λογοθεραπείας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2020



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΕΙΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ**

Κωνσταντινιά Κουδουμάκη Α.Μ. 17718

Επιβλέπων: Βικτωρία Ζακοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Λογοθεραπείας
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2020

**SPECIFIC LEARNING DISORDER IN SECONDARY
EDUCATION: THE EDUCATIONAL AND LEGISLATIVE
CONTEXT. THE TEACHING APPROACH OF THE
MODERN GREEK LANGUAGE's LESSON**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος 2020

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Βικτωρία Ζακοπούλου,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Λογοθεραπείας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2. Μέλος επιτροπής

Ευγενία Τόκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εφαρμοσμένη Πληροφορική στην αξιολόγηση διαταραχών προφορικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας

3. Μέλος επιτροπής

Παπαδοπούλου Σουλτάνα

Επίκουρος Καθηγήτρια, Λογοπαθολογία

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Ναυσικά Ζιάβρα

Καθηγήτρια, Χειρουργός ΩΡΛ

Υπογραφή

© Κουδουμάκη Κωνσταντινά, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

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

Κουδουμάκη Κωνσταντινιά

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το θέμα της παρούσας πτυχιακής ήταν μια προσπάθεια προσέγγισης της «Γλώσσας» ως μάθημα που διδάσκεται στην εκπαίδευση, αλλά και ως γνωστικό αντικείμενο της επιστήμης της Λογοθεραπείας, αφού και στις δύο περιπτώσεις στόχος είναι η προαγωγή της ανθρώπινης επικοινωνίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, κ. Βικτωρία Ζακοπούλου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την καθοδήγησή της στην εκπόνηση της εργασίας μου, αλλά και όλους τους καθηγητές του Τ.Ε.Ι Λογοθεραπείας που συνέβαλαν στο να διατηρούν ζωντανή την ανάγκη για συνεχιζόμενη μάθηση και κατάρτιση. Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την κατανόηση σ' αυτή μου την προσπάθεια.

Τέλος, θέλω να αφιερώσω αυτή την εργασία στις μητέρες των μαθητών που αγωνίζονται να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους είτε πρόκειται για ειδικές είτε όχι.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή, όπως αυτή εκδηλώνεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πρώτο μέρος προσεγγίζεται θεωρητικά η έννοια της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής με βάση τη βιβλιογραφία και τα Διεθνή Διαγνωστικά και Στατιστικά Συστήματα Ταξινόμησης DSM-IV, DSM-V και ICD-10. Αναφέρονται απόψεις για την αιτιοπαθογένεια, το κλινικό προφίλ, την αναπτυξιακή της πορεία με έμφαση στην περίοδο της εφηβείας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το νομοθετικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο που ισχύει στη χώρα μας για τους μαθητές με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή. Γίνεται, επίσης, λεπτομερής παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και των προσαρμογών τους ειδικότερα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Παράλληλα, δίνεται το πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης, μέσα στο οποίο εντάσσονται οι προσαρμογές αυτές.

Σκοπός είναι να επισημανθούν οι αλλαγές στην έννοια της «ανάγνωσης», του «κειμένου» και του «γραμματισμού», καθώς και των «ακαδημαϊκών δεξιοτήτων» στην εποχή μας, με βάση τα όσα προβλέπονται στα αναλυτικά προγράμματα και τις νομοθετικές ρυθμίσεις και να αναδειχθεί η ανάγκη προσέγγισης του όρου της «Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής» συμπεριλαμβανομένης της «δυσλεξίας» υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών. Στόχος επίσης είναι να υπογραμμιστεί η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης-εξατομικευμένης παιδαγωγικής με βάση το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη διαγνωστική του ταξινόμηση.

Λέξεις –κλειδιά: ειδική μαθησιακή διαταραχή, δυσλεξία, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, νεοελληνική γλώσσα

ABSTRACT

This paper is referred to Specific Learning Disorder, as it is manifested in the lesson of Modern Greek Language, in secondary education. The first part is a theoretical approach over the concept of Specific Learning Disorder based on the literature and the International Diagnostic and Statistical Manuals, DSM-IV, DSM-V and ICD -10. Views about its etiology, clinical profile, and developmental course are reported, giving emphasis on the adolescent period. The second part presents the legal and educational context, applied in our country (Greece), for the students with Specific Learning Disorder. A detailed presentation of the Analytic Study Programs of the general education is also being presented, as well as their adaptations in the Modern Greek Language lesson, in secondary education. The context of differentiated teaching and integrational education, in which these adaptations are applied, is also being discussed.

The aim is to point out the changes of the concepts of "reading", "text" and "literacy", as well as the "academic skills" in the present time, in regards to what is prescribed to analytic programs and legislation and to highlight the necessity of the approach of the term "Specific Language Disorder", including "Dyslexia", under the prism of these changes. Another aim is to underline the necessity of differentiated-personalized education, based on the educational profile over every student, regardless of the diagnostic classification.

Key- words: Specific Learning Disorder, analytic educational programs, secondary education, Modern Greek Language

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	xi
Α΄ ΜΕΡΟΣ:ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ Ε.Μ.Δ	1
1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ.....	1
2. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ (DSM- IV , DSM-V, ICD-10).....	7
3. ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΙΤΙΟΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑΣ	19
<i>3.1 Ψυχογλωσσολογία</i>	<i>19</i>
<i>3.2. Νευροβιολογία</i>	<i>23</i>
<i>3.3. Περιβάλλον</i>	<i>30</i>
<i>3.4. Συμπεράσματα.....</i>	<i>31</i>
4. ΚΛΙΝΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	32
<i>4.1 Οι τομείς-τα γενικά χαρακτηριστικά.....</i>	<i>32</i>
<i>4.2 Οι ακαδημαϊκές / σχολικές δεξιότητες.....</i>	<i>32</i>
5. Η ΣΧΕΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	39
6. Η ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ.....	43
<i>6.1 Προσχολική ηλικία:.....</i>	<i>43</i>
<i>6.2 Σχολική ηλικία.....</i>	<i>45</i>
<i>6.3 Η περίοδος της εφηβείας</i>	<i>47</i>
<i>6.4 Ενήλικη ζωή</i>	<i>55</i>
7. ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	58
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	
ΜΕ Ε.Μ.Δ	61
8. ΟΙ ΔΟΜΕΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	61
9. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ.....	63
10. Ο ΤΡΟΠΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ.....	67
11. Η «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ» ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΗΣ	
ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	69
<i>11.1 Εισαγωγή</i>	<i>69</i>
<i>11.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση</i>	<i>70</i>
<i>11.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση</i>	<i>75</i>
<i>11.4 Συνοψίζοντας.....</i>	<i>85</i>

12. Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ /ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	87
13. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Μ.Δ	94
<i>13.1 Το εκπαιδευτικό υλικό και το θεωρητικό πλαίσιο των προσαρμογών.....</i>	<i>94</i>
<i>13.2 Η «Νεοελληνική Γλώσσα» στα Διαφοροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα στο Γυμνάσιο</i>	<i>96</i>
14. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ (ΦΕΚ, ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ Υ.ΠΑΙ.Θ.).....	119

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Ε.Μ.Δ	Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ICD	International Classification of Diseases
Κ.Ε.Σ.Υ	Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Ε.Δ.Ε.Α.Υ	Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
Σ.Δ.Ε.Υ	Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης
Δ.Ε.Π.Π.Σ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Α.Π.Σ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΕΕΠ	Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δυσλεξία στο DSM-V (American Psychiatric Assosiation, 2013) θεωρείται ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για να εξειδικεύσει έναν τύπο της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής που χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην ακριβή ή με ευχέρεια αναγνώριση λέξεων, φτωχή αποκωδικοποίηση και φτωχές ικανότητες ορθογραφίας. Οι αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια και στην ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών στο DSM-V προκάλεσαν τις αντιδράσεις της Διεθνούς Ένωσης Δυσλεξίας, σύμφωνα με την οποία ο όρος «δυσλεξία» είναι ο πιο εύστοχος για να αποδώσει τις μη αναμενόμενες δυσκολίες στον γραπτό λόγο, οι οποίες οφείλονται σε φωνολογικά κυρίως ελλείμματα (Τζιβνίκου, 2015). Παράλληλα, οι Elliott & Grigorenko (2015), ενώ υπογραμμίζουν τις ανάγκες των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, προτείνουν ταυτόχρονα τη διακοπή της χρήσης του όρου «δυσλεξία» θεωρώντας ότι είναι ένας όρος που έχει «σαφώς ξεπεράσει την εννοιολογική και διαγνωστική χρησιμότητά του» (Elliott & Grigorenko, 2015, σελ. 306) και υπογραμμίζουν ότι τα ποικίλα προβλήματα που συνδέονται με τη χρήση του όρου αυτού συντηρούν μια τεράστια βιομηχανία που προσανατολίζεται στην παροχή αξιολογήσεων, διαγνώσεων και θεραπειών. Προς επίρρωση της θέσης τους αναφέρεται η άποψη του Stanovitch (2012), σύμφωνα με την οποία «ο οποιοσδήποτε σκοπός που εξυπηρετεί η χρήση του όρου “δυσλεξία”, αναιρείται από τη σύγχυση που παράλληλα προκαλεί» (Stanovitch, 2012 όπως αναφ στο Elliott & Grigorenko, 2015, σελ. 314).

Στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusive education) και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρατηρούμε το άνοιγμα του σχολείου της γενικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές και τη δημιουργία διαφοροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων. Η «συμπερίληψη» πολύ περισσότερο μάλιστα αφορά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι θεωρούνται μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ικανοί τις περισσότερες φορές να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης τους (Γελαστοπούλου, 2017· Τζουριάδου, 2008· UNESCO, 1994· ΦΕΚ 21/2016).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφενός να δοθεί η θεωρητική προσέγγιση του όρου της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής μέσα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αφετέρου να παρουσιαστεί το ελληνικό εκπαιδευτικό και νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει για τους μαθητές αυτούς. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη του όρου, τα διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με τα επίσημα Διεθνή Διαγνωστικά και Στατιστικά

Συστήματα Ταξινόμησης των DSM και ICD-10 και η αιτιοπαθογένεια της διαταραχής μέσα από μια πολυπαραγοντική προσέγγιση. Στο κλινικό προφίλ που ακολουθεί αναφέρονται οι συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες που πλήττονται, καθώς και τα γενικά χαρακτηριστικά των ατόμων με Ε.Μ.Δ. Στη συνέχεια, γίνεται σύντομη αναφορά στη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου ως λογική προϋπόθεση για τη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική ηλικία που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο της αναπτυξιακής πορείας της διαταραχής. Στο κεφάλαιο αυτό δίνεται έμφαση στην περίοδο της εφηβείας με εκτενή αναφορά τόσο στη φυσιολογική εξέλιξη αυτής της περιόδου όσο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εφήβων με Ε.Μ.Δ, ενώ η «πορεία» ολοκληρώνεται με την αναφορά στην ενήλικη ζωή. Στο τέλος του πρώτου μέρους της εργασίας καταγράφονται οι απόψεις για τη συννοσηρότητα με άλλες νευρολογικές και ψυχιατρικές διαταραχές.

Στο δεύτερο μέρος, όπου παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό και νομοθετικό πλαίσιο, αναφέρονται συγκεκριμένα οι δομές φοίτησης, καθώς και οι υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές για τις οποίες διευκρινίζεται ο ρόλος τους σε επίπεδο αξιολόγησης, διάγνωσης και παρέμβασης. Δίνονται επίσης οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τον τρόπο εξέτασης των συγκεκριμένων μαθητών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, καθώς και στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Ακολουθεί η παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, αφού οι μαθητές με Ε.Μ.Δ βρίσκονται στη γενική τάξη, ενώ γίνεται λεπτομερής αναφορά στο Γυμνάσιο ως υποχρεωτική βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από νομοθετικές ρυθμίσεις και απόψεις ερευνητών, προκειμένου να καταδειχθεί το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται τα διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό που υπάρχει για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται όσα προβλέπονται στις προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και αφορούν τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. Η εργασία ολοκληρώνεται με συμπεράσματα –συζήτηση υπό το πρίσμα των ειδικών γνωρισμάτων της διαταραχής έτσι όπως προσεγγίστηκε θεωρητικά, των αναλυτικών προγραμμάτων και της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ Ε.Μ.Δ

1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Η ιστορική εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών διακρίνεται με βάση τη βιβλιογραφία σε έξι περιόδους (Αναστασίου, 2005· Τζιβινίκου, 2015· Wilmshurst, 2011):

1. της ευρωπαϊκής θεμελίωσης (1800-1920)
2. της αμερικανικής θεμελίωσης (1920-1960)
3. της ανάδυσης του πεδίου (1960-1975)
4. της σταθεροποίησης (1975-1985)
5. των αντιπαράθεσεων (1985-2000)
6. σύγχρονη περίοδος (2000 έως σήμερα)

Κατά την περίοδο της ευρωπαϊκής θεμελίωσης: Οι πρώιμες έρευνες αφορούσαν τη σχέση εγκεφαλικού τραύματος και διαταραχής στην αναγνωστική ικανότητα. Το 1877, ο Kussmaul χρησιμοποιεί τον όρο «λεκτική τύφλωση», ενώ ο Berlím, το 1887, χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο «δυσλεξία» ως μια μορφή «λεξικής τυφλότητας» που βρέθηκε σε ενήλικες που είχαν υποστεί εγκεφαλικές κακώσεις. Από τους ενήλικες και την επίκτητη δυσλεξία, οι μελέτες πέρασαν στην εξελικτική δυσλεξία. Ο Pringle Morgan, το 1896, μιλά για «συγγενή λεκτική τύφλωση» που την εντοπίζει σε βλάβη του εγκεφαλικού φλοιού, με αφορμή την περίπτωση ενός παιδιού 14 ετών που δεν μπορούσε να διαβάσει, παρά την κανονική ευφυΐα και την ακέραια όρασή του. Ο Hinshelwood, αναφέρει τη γωνιώδη έλικα ως το μέρος του εγκεφάλου όπου εντοπίζεται η διαδικασία της ανάγνωσης, προτείνει την ενίσχυση της οπτικής μνήμης μέσα από ατομικά προγράμματα διδασκαλίας και το 1917, στο έργο του «*Congenital word-blindness*» (Συγγενής λεκτική τύφλωση), υπογραμμίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα της διαταραχής στους άνδρες και την πιθανότητα κληρονομικής μεταβίβασης (Wilmshurst, 2011, σελ. 394).

Στην περίοδο της αμερικανικής θεμελίωσης: Σημαντική υπήρξε η συμβολή του Αμερικανού νευρολόγου Samuel Orton, το 1925, ο οποίος θα περιγράψει το φαινόμενο της καθρεπτικής ανάγνωσης και γραφής ως «στρεφοσυμβολία». Παρατηρώντας μια συσχέτιση μεταξύ αναγνωστικών δυσκολιών και αριστεροχειρίας ή αμφιδεξιότητας, απέδωσε τα προβλήματα αυτά σε διαταραχές της πλαγίωσης του εγκεφάλου. Ήταν από τους πρώτους που έδωσαν έμφαση στην εκπαιδευτική παρέμβαση χρησιμοποιώντας το

πολυαισθητηριακό πρόγραμμα της Fernald και στηρίχτηκε ιδιαίτερα στη φωνολογία. Επίσης, ο Orton, αρχίζει να χρησιμοποιεί τα τεστ νοημοσύνης επισημαίνοντας ότι ορισμένα από τα παιδιά που εξέτασε σημείωσαν ανώτερες ή μέτριες επιδόσεις στο Stanford-Binet. Παράλληλα, η Monroe, το 1932, εισάγει την έννοια της ασυμφωνίας μεταξύ νοητικών προσδοκιών και ακαδημαϊκής επίδοσης για να διαγνώσει τις αναγνωστικές δυσκολίες (Αναστασίου, 2005· Wilmshurst, 2011).

Στην περίοδο της ανάδυσης του πεδίου: Αναγνωρίζεται επίσημα η διαταραχή και σημειώνεται ραγδαία εξάπλωση. Ο Kirk, το 1962, δημοσιεύει το «*“Educating exceptional children” (Εκπαιδεύοντας τα αποκλίνοντα παιδιά)*» εισάγοντας τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disabilities) για να αντικαταστήσει τους μη λειτουργικούς όρους «αντιληπτικώς ανάπηρα παιδιά» (perceptually handicapped children), «ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη» (minimal brain damage) και άλλους. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: «*Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση*» (Αναστασίου, 2005, σελ. 8· Τζιβνίκου, 2015, σελ.20).

Ο ορισμός αυτός αποτέλεσε και τη βάση για την ίδρυση του Συλλόγου για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, γνωστός ως LDA (Learning Disability Association). Στον Kirk επίσης οφείλεται και το Ιλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων, ένα εργαλείο με στόχο τη διάκριση των διαφορετικών τύπων των μαθησιακών δυσκολιών υπό το πρίσμα των γλωσσικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Αντίθετα, την ίδια περίοδο, άλλοι ερευνητές, όπως οι Newell Kephart, Marianne Frostig, Gerald Getman, Raymond Barsch, Glen Doman και Carl Delacato εφάρμοζαν εκπαιδευτικά προγράμματα εστιασμένα στα οπτικο-αντιληπτικά και οπτικο-κινητικά προβλήματα των παιδιών αυτών (Τζιβνίκου, 2015, σελ.28).

Το 1965, η Barbara Bateman, επαναφέρει το κριτήριο της ασυμφωνίας της Monroe, ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και στην πραγματική επίδοση. Το 1975, το Κογκρέσο ψηφίζει νόμο με τον οποίο αναγνωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως αποδεκτή κατηγορία,

που μπορεί να λαμβάνει χρηματοδότηση για άμεσες υπηρεσίες (Education for All Handicapped Children Act), ενώ νέοι εκπαιδευτικοί θεσμοί, όπως τα «Τμήματα Ένταξης (recourse rooms)», μέσα στα κανονικά σχολεία, θα αρχίσουν να εξαπλώνονται στις ΗΠΑ αυτή την περίοδο (Αναστασίου, 2005· Wilmshurst , 2011).

Η περίοδος της σταθεροποίησης: Χαρακτηρίζεται από μεγάλη ώθηση σε τομείς έρευνας και εκπαίδευσης που οδήγησε σε προγράμματα και εκπαιδευτικές μεθόδους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κοινό σημείο προσέγγισης υπήρξε η υπόθεση της φωνολογικής ανεπάρκειας του Vellutino.

Κατά την περίοδο των αντιπαραθέσεων: Κυριαρχούν έντονοι προβληματισμοί και αντιπαραθέσεις σχετικά με την καλύτερη αναγνώριση αυτής της κατηγορίας μαθητών, εξαιτίας μιας υπερ-διάγνωσης που είχε διαπιστωθεί τα τελευταία χρόνια. Οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών συνεχώς αλλάζουν, άλλοτε με μικρές κι άλλοτε με σημαντικότερες διαφοροποιήσεις (Τζιβνίκου , 2015· Wilmshurst , 2011).

Το 1988, η Εθνική Κοινή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD) προσθέτει στον ορισμό της την επιμονή των δυσκολιών, επισημαίνει την ετερογένεια και την πιθανή συνύπαρξη με άλλα προβλήματα, ενώ δεν κάνει αναφορά σε ψυχολογικές διεργασίες, συμφωνώντας με τους ορισμούς άλλων οργανώσεων. Διαφοροποιείται ωστόσο ως προς τη σημασία που δίνει στα κοινωνικά προβλήματα των ατόμων αυτών, τα οποία θεωρεί ότι, αν και υπάρχουν, δεν επιβεβαιώνουν την ύπαρξη κοινωνικής μαθησιακής δυσκολίας. Συγκεκριμένα στον ορισμό του Hammil επισημαίνεται ότι: *«Οι Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών δεξιοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής /ακατάλληλη διδασκαλία, δεν αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιδράσεων»* (Hammil, 1990, όπως αναφ. στο Παντελιάδου, 2011, σελ. 187-188· Wilmshurst, 2011).

Στην περίοδο 2000 έως σήμερα, σημαντική πρόοδος σημειώνεται στον τομέα της πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης των μαθησιακών δυσκολιών. Όσον αφορά τα κριτήρια, αυτά στηρίζονται τόσο στη διακύμανση όσο και στην ανταπόκριση στην παρέμβαση και ενισχύεται μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. Εξακολουθούν συνεχείς τροποποιήσεις των σύγχρονων ορισμών με σημεία σύγκλισης αλλά και διαφορές μεταξύ τους. Στο τελευταίο συμπόσιο του NJCLD, το 2011, δεν έγιναν αλλαγές στον ορισμό του 1990 και προέκυψαν τα εξής σημεία συμφωνίας ως προς τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015):

- Η ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών
- Η νευροβιολογική τους βάση
- Η συμβολή των γνωστικών λειτουργιών
- Οι επιπτώσεις στη μάθηση
- Η επιμονή τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου
- Η ύπαρξη πρώιμων εκδηλώσεων των δυσκολιών πριν από την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης
- Η συνύπαρξή τους με άλλες διαταραχές, οι οποίες ωστόσο δεν μπορούν από μόνες τους να εξηγήσουν τις μαθησιακές δυσκολίες
- Διαταραχές στη γλώσσα και την επικοινωνία αποτελούν την ουσία των μαθησιακών δυσκολιών
- Περιβαλλοντικοί και άλλοι πολιτισμικοί-κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν στη διαφοροποίηση αλλά όχι σε αυτή καθαυτή την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών
- Πιθανή ύπαρξη ανώτερου νοητικού δυναμικού καθυστερεί αλλά δεν αποκλείει την εκδήλωση των δυσκολιών
- Οι μαθητές έχουν ανάγκη από διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη.

Μία από τις αλλαγές ωστόσο, που επήλθαν το 2004 στις ΗΠΑ εκφράζοντας τις διαφωνίες ως προς το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ νοητικού δυναμικού και σχολικής επίδοσης, αποτυπώνεται στην αναθεώρηση του Νόμου για τη βελτίωση της Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA). Με βάση αυτή τη νομοθεσία, δε χρειάζεται να πληρείται το κριτήριο της ασυμφωνίας, ενώ αντίθετα πρέπει να τεκμηριώνεται ότι η υποεπίδοση του παιδιού δεν οφείλεται σε ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία. Παράλληλα, πρέπει να εκτιμάται και να αποδεικνύεται η μη ανταπόκριση του παιδιού στην επιστημονική τεκμηριωμένη παρέμβαση (Παντελιάδου, 2011· Wilmshurst, 2011).

Ένας ακόμη ορισμός είναι αυτός που έχει διατυπωθεί από τους Kavale, Spaulding & Beam(2009) στον οποίο αναφέρεται η ετερογένεια της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας, η ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και σχολικής επίδοσης, καθώς και ο εντοπισμός των δυσκολιών σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Τα προβλήματα αυτά δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές ή ανεπαρκείς εκπαιδευτικές, πολιτισμικές και άλλες γλωσσικές εμπειρίες. Επίσης, οι δυσκολίες πέρα από τη γλωσσική ικανότητα μπορεί να εντοπίζονται και στις γνωστικές λειτουργίες (π.χ. επίλυση προβλημάτων, ικανότητα σκέψης, ωριμότητα),στις νευροψυχολογικές διαδικασίες (π.χ. πρόσληψη, προσοχή, μνήμη) ή σε οποιοσδήποτε συνδυασμό τέτοιων ελλείψεων, ενώ σχετίζονται με δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος (Kavale, Spaulding & Beam, 2009).

Σύμφωνα με το ICD-10 : *«Η έννοια των Ειδικών Αναπτυξιακών Διαταραχών των Σχολικών Ικανοτήτων ευθέως αντιστοιχεί προς την έννοια των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας(...)Πρόκειται για διαταραχές στις οποίες τα φυσιολογικά πρότυπα απόκτησης ικανοτήτων διαταράσσονται από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης. Δεν πρόκειται απλώς για μια συνέπεια της έλλειψης ευκαιριών μάθησης, ούτε μόνον το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης και δεν οφείλονται σε οποιαδήποτε μορφή επίκτητου τραυματισμού ή νόσου του εγκεφάλου. Οι διαταραχές αυτές οφείλονται μάλλον σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, οι οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος βιολογικής δυσλειτουργίας. Όπως και στις περισσότερες άλλες αναπτυξιακές διαταραχές εμφανίζονται πολύ πιο συχνά στα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια»* (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997, σελ.304-305).

Στο DSM-V,οι «Μαθησιακές Διαταραχές» (πρώην Διαταραχές Σχολικών Δεξιοτήτων) αντικαταστάθηκαν από τον όρο «Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή», η οποία αποτελεί μια ευρύτερη κατηγορία, όπου οι ειδικοί θα πρέπει να αναφέρουν για κάθε ξεχωριστή περίπτωση, τους συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς και τις ειδικές δεξιότητες που επηρεάζονται (Elliott & Grikorenko, 2015). Πιο συγκεκριμένα, η διάγνωση της προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε σταθμισμένα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών (American Psychiatric Assosiation, 2013).

Τη δυσλεξία, το DSM-V, την αναφέρει ως εναλλακτικό όρο ενός τύπου μαθησιακής διαταραχής, που αφορά σε προβλήματα ανάγνωσης και συλλαβισμού – ορθογραφίας (American Psychiatric Association, 2013).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται το «σύνδρομο της δυσλεξίας» που εκδηλώνεται με μια πληθώρα συμπτωμάτων, διαφορετικής βαρύτητας στο κάθε άτομο (Κωτσόπουλος, 2005). Πολλοί, ωστόσο, αμφισβητούν την ανάγκη μιας σαφούς και διακριτής διαγνωστικής κατηγοριοποίησης κάθε φορά που εκδηλώνεται μια μαθησιακή διαταραχή (Elliott & Grikorenko, 2015). Στην άποψη αυτή συνέβαλε και η απουσία αποδοχής ενός κοινού ορισμού από τους επιστήμονες. Σημεία που δημιουργούν σύγχυση μπορούμε να εντοπίσουμε σε μερικούς από τους παρακάτω ορισμούς, όπως η σχέση της δυσλεξίας με τις γνωστικές διεργασίες, το φωνολογικό έλλειμμα ή οι δυσκολίες στην επεξεργασία των πληροφοριών.

Η Διεθνής Εταιρία για τη Δυσλεξία, αναφέρει: *«Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία νευρολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και ευχερή αναγνώριση λέξεων και από χαμηλές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές τυπικά προέρχονται από ανεπάρκειες στο φωνολογικό στοιχείο του λόγου και συχνά δεν είναι αναμενόμενες σε σχέση με τις άλλες γνωστικές λειτουργίες και την επαρκή διδασκαλία. Δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση και να περιορίζουν τις αναγνωστικές εμπειρίες, γεγονός που μπορεί να παρεμποδίζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της προϋπάρχουσας γνώσης»* (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, όπως αναφ. στο Τζουριάδου, Βουγιούκας, Αναγνωστοπούλου & Μενεξές, 2015, σελ. 180).

Ωστόσο, σε άλλο ορισμό σημειώνεται πως *«Η δυσλεξία αναφέρεται σε διαφορές στην επεξεργασία των πληροφοριών και συχνά χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην απόκτηση του γραμματισμού που επηρεάζει την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. Μπορεί επίσης να επηρεάζει τις γνωστικές διεργασίες όπως τη μνήμη, την ταχύτητα επεξεργασίας, τη διαχείριση του χρόνου, το συντονισμό και την αυτοματοποίηση. Μπορεί να αφορά οπτικές ή φωνολογικές δυσκολίες και συνήθως οι μαθητές με δυσλεξία έχουν διαφοροποιήσεις στις σχολικές επιδόσεις. Παρουσιάζει συνήθως διαφορετικές εκδηλώσεις στις διάφορες περιπτώσεις μαθητών και γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό ύφος και το περιεχόμενο της μάθησης και της διδασκαλίας όταν σχεδιάζονται οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις και πρακτικές»* (Reid, 2013, όπως αναφ. στο Τζουριάδου κ.ά., 2015, σελ. 180).

2. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ (DSM- IV , DSM-V, ICD-10)

Στο κεφάλαιο αυτό συνοψίζονται τα βασικότερα σημεία της διαγνωστικής αυτής κατηγορίας με βάση δύο ταξινομικά συστήματα:

1. Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM), της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, APA) και
2. Τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και των Συναφών Προβλημάτων Υγείας (International Classification of Diseases, ICD), του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας.

Σύμφωνα με το DSM- IV-TR η ταξινόμηση των Μαθησιακών Διαταραχών περιλαμβάνει τις παρακάτω κατηγορίες (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2004):

- Διαταραχή της Ανάγνωσης
- Διαταραχή των Μαθηματικών
- Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης
- Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη

Τα διαγνωστικά κριτήρια με βάση το παραπάνω σύστημα ταξινόμησης είναι τα εξής:

(Σημείωση: Στην παρούσα εργασία τα κριτήρια παρουσιάζονται ενιαία, όσον αφορά τις τρεις πρώτες κατηγορίες του DSM- IV, καθώς είναι κοινά και διαφοροποιούνται μόνο οι αντίστοιχες δεξιότητες)

A. Η επίδοση στην ανάγνωση/στη μαθηματική ικανότητα/στις δεξιότητες γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία του.

B. Η διαταραχή στο Κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες/ μαθηματική ικανότητα/ σύνθεση γραπτών κειμένων (π.χ. γραφή γραμματικών σωστών προτάσεων και οργανωμένων παραγράφων).

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες/οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα/στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Για την τελευταία κατηγορία, «Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς» αναφέρεται ότι αφορά διαταραχές στη μάθηση που δεν πληρούν τα κριτήρια κάποιας ειδικής μαθησιακής διαταραχής και μπορεί να περιλαμβάνει προβλήματα και στις τρεις περιοχές(ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση),τα οποία μαζί παρεμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση του μαθητή, ακόμη και αν στις επιμέρους δοκιμασίες δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση από το αναμενόμενο αποτέλεσμα βάσει της χρονολογικής, νοητικής ηλικίας του παιδιού και της εκπαίδευσης που έχει λάβει (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2004).

Κάποια σημεία που υπογραμμίζονται στο DSM- IV είναι τα ακόλουθα:

- Σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο σημαίνει αναντιστοιχία μεταξύ επίδοσης και νοημοσύνης, η οποία είναι μεγαλύτερη από δύο τυπικές αποκλίσεις.
- Οι διαταραχές αυτές συχνά συνοδεύονται από συναισθήματα απογοήτευσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Το ποσοστό σχολικής διαρροής ιδιαίτερα κατά την εφηβική ηλικία είναι υψηλό. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν συναισθηματικές ή διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς, ενώ στην ενήλικη ζωή πιθανόν να εκδηλώνονται με δυσκολίες στις προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις.
- Προβλήματα γνωστικής επεξεργασίας, οπτικής αντίληψης, προσοχής, μνήμης είναι συνήθως εμφανή.
- Τα ποσοστά επιπολασμού υπολογίζεται ότι κυμαίνονται μεταξύ 2% και 10% των παιδιών σχολικής ηλικίας ανάλογα με τους ορισμούς και τα κριτήρια.
- Για την διαταραχή στη γραπτή έκφραση σημειώνεται ότι περιλαμβάνει λάθη γραμματικής, ορθογραφίας και στίξης, φτωχή οργάνωση παραγράφων και φτωχό γραφικό χαρακτήρα. Η διαταραχή συνυπάρχει συχνά με διαταραχή της ανάγνωσης. Προτείνονται εναλλακτικές μέθοδοι διάγνωσης, όπως σύγκριση δειγμάτων γραπτής εργασίας με δείγματα ανάλογα με την ηλικία, δραστηριότητες αντιγραφής, ορθογραφίας ή αυθόρμητης γραπτής έκφρασης. Σημειώνεται ότι η διάγνωση δεν είναι πλήρης, αν υπάρχουν μόνο ορθογραφικά λάθη ή κακός γραφικός χαρακτήρας, χωρίς άλλα προβλήματα. Ο κακός γραφικός χαρακτήρας απαιτεί περαιτέρω αξιολόγηση για την περίπτωση που αποτελεί σύμπτωμα αναπτυξιακής διαταραχής συντονισμού.
- Βασικό στοιχείο διαφοροδιάγνωσης ανάμεσα στη νοητική υστέρηση και μία μαθησιακή δυσκολία είναι ότι στην πρώτη η σχολική επίδοσή είναι χαμηλή, αλλά

αντίστοιχη με το δείκτη νοημοσύνης, ενώ στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές η σχολική επίδοσή είναι σημαντικά κατώτερη από την αξιολογηθείσα νοημοσύνη τους (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2004· Παπαγεωργίου, 2005· Wilmshurst, 2011).

Σύμφωνα με το DSM-V τα διαγνωστικά κριτήρια της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής είναι τα παρακάτω (American Psychiatric Association, 2013):

A. Δυσκολίες μάθησης και χρήσης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως δηλώνονται από την παρουσία τουλάχιστον ενός από τα ακόλουθα συμπτώματα, που διαρκούν για τουλάχιστον 6 μήνες, παρά την παροχή παρεμβάσεων που στοχεύουν σε αυτές τις δυσκολίες:

1. Ανακριβής ή αργή επίμοχθη ανάγνωση λέξεων (π.χ. το άτομο διαβάζει μεμονωμένες λέξεις φωναχτά και εσφαλμένα ή αργά και διστακτικά, συχνά μαντεύει λέξεις, έχει δυσκολίες στη σωστή προφορά τους).
2. Δυσκολία στην κατανόηση του περιεχομένου του αναγιγνωσκομένου κειμένου (π.χ. μπορεί να διαβάσει το κείμενο με ακρίβεια αλλά δεν καταλαβαίνει την αλληλουχία, τις σχέσεις, τα συμπεράσματα, ή τα βαθύτερα νοήματα).
3. Δυσκολίες στην ορθογραφία (π.χ. μπορεί να προσθέσει, να παραλείψει ή να αντικαταστήσει γράμματα).
4. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (γραμματικά λάθη ή λάθη στα σημεία στίξης, στη δομή μιας παραγράφου, στη σαφή απόδοση νοημάτων).
5. Δυσκολίες στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών ή στους υπολογισμούς (π.χ. στην αντίληψη του μεγέθους των αριθμών, στην ανάκληση του αποτελέσματος, χρησιμοποιεί τα δάχτυλα για να κάνει πράξεις).
6. Δυσκολίες στον μαθηματικό συλλογισμό ή την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (π.χ. έχει σοβαρή δυσκολία εφαρμογής μαθηματικών εννοιών, γεγονότων ή διαδικασιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων).

B. Οι επηρεαζόμενες ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι ουσιαστικά και ποσοτικά σημαντικά κάτω από τις αναμενόμενες για την χρονολογική ηλικία του ατόμου επιδόσεις, γεγονός που προκαλεί σημαντική δυσκολία στις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές επιδόσεις ή στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως αυτό επιβεβαιώνεται και από μεμονωμένα σταθμισμένα τεστ κλινικής αξιολόγησης. Για άτομα άνω των 17 ετών το τεκμηριωμένο

ιστορικό των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να αντικατασταθεί από την καθορισμένη εκτίμηση.

Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται κατά τη σχολική ηλικία, αλλά ίσως δεν εκδηλώνονται πλήρως, έως ότου οι απαιτήσεις των επηρεαζόμενων ακαδημαϊκών ικανοτήτων ξεπεράσουν τις περιορισμένες δεξιότητες του ατόμου (π.χ. χρονομετρημένα τεστ, γράψιμο εκτενών εκθέσεων, αύξηση φόρτου σχολικών εργασιών).

Δ. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εξηγούνται καλύτερα από τη διανοητική αναπηρία, μη διορθωμένη οπτική ή ακουστική οξύτητα, άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας ή ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία.

Τα τέσσερα διαγνωστικά κριτήρια, θα πρέπει να βασίζονται στην κλινική σύνθεση του ατομικού ιστορικού (αναπτυξιακό, ιατρικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό), σχολικές αναφορές και ψυχοκοινωνική αξιολόγηση.

Όσον αφορά την κωδικοποίηση, συστήνεται να κωδικοποιούνται ξεχωριστά όλοι οι ακαδημαϊκοί τομείς και οι επιμέρους δεξιότητες οι οποίες είναι επηρεασμένες, σύμφωνα με τους παρακάτω προσδιοριστές:

- **315.00(F81.0) με δυσκολία στην ανάγνωση:**

- Ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων

- Ρυθμός ή ευχέρεια ανάγνωσης

- Κατανόηση ανάγνωσης

Σημείωση: Η δυσλεξία είναι ένας εναλλακτικός όρος, ο οποίος χρησιμοποιείται για αναφορά σε έναν τύπο μαθησιακών δυσκολιών, που χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην ακριβή ή με ευχέρεια αναγνώριση λέξεων, φτωχή αποκωδικοποίηση και φτωχές ικανότητες ορθογραφίας. Αν η δυσλεξία χρησιμοποιείται για να εξειδικεύσει αυτόν τον ειδικό τύπο δυσκολιών, είναι επίσης σημαντικό να εξειδικεύσει οποιοσδήποτε επιπρόσθετες δυσκολίες είναι παρούσες, όπως δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης ή στον μαθηματικό συλλογισμό.

- **315.2 (F81.81) με δυσκολία στη γραπτή έκφραση:**

- Ακρίβεια στην ορθογραφία

- Ακρίβεια στη γραμματική και στη χρήση σημείων στίξης

Καθαρότητα ή οργάνωση της γραπτής έκφρασης

- **315.1(F81.2) με δυσκολία στα μαθηματικά:**

Έννοια αριθμών

Απομνημόνευση αριθμητικών πράξεων

Ακριβής ή ευχερής υπολογισμός

Ακρίβεια μαθηματικού συλλογισμού

Σημείωση: Η δυσαριθμησία είναι ένας εναλλακτικός όρος, που χρησιμοποιείται για να γίνει αναφορά σε έναν τύπο μαθησιακών δυσκολιών που χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην επεξεργασία αριθμητικής πληροφορίας, εκμάθηση αριθμητικών πράξεων και εκτέλεση με ακρίβεια ή ευχέρεια υπολογισμών. Αν η δυσαριθμησία χρησιμοποιείται για να εξειδικεύσει αυτόν τον συγκεκριμένο τύπο των μαθησιακών δυσκολιών, είναι επίσης σημαντικό να εξειδικεύσει κάθε επιπρόσθετες δυσκολίες, οι οποίες είναι παρούσες, όπως δυσκολίες με μαθηματικούς συλλογισμούς ή την ακρίβεια λεκτικών συλλογισμών.

Η βαρύτητα της διαταραχής κατηγοριοποιείται ως εξής:

Ήπια: Δυσκολίες σε έναν ή δύο ακαδημαϊκούς τομείς αλλά αρκετά ήπιας σοβαρότητας, ώστε το άτομο να μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτούς, όταν πλαισιωθεί με υποστηρικτικές δομές, ειδικά κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων.

Μέτρια: Παρατηρήσιμες δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς, ώστε το άτομο να είναι απίθανο να καταστεί ικανό χωρίς διαστήματα εντατικής και εξειδικευμένης διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Μπορεί να χρειαστούν ειδικές δομές ή υποστηρικτικές υπηρεσίες, τουλάχιστον για ένα μέρος της μέρας στο σχολείο, στον χώρο εργασίας ή στο σπίτι για να ολοκληρωθούν δραστηριότητες με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα.

Σοβαρά: Σοβαρές δυσκολίες που επηρεάζουν διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς, ώστε το άτομο να χρειάζεται συνεχιζόμενη και εντατική εξατομικευμένη διδασκαλία κατά τη σχολική του πορεία. Ακόμα και με μια σειρά κατάλληλων υπηρεσιών στο σπίτι, στο σχολείο ή στον χώρο εργασίας, το άτομο μπορεί να μην είναι ικανό να ολοκληρώσει όλες τις δραστηριότητες αποτελεσματικά (American Psychiatric Association, 2013).

Συνοψίζοντας επομένως τις κύριες αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια των μαθησιακών δυσκολιών στο DSM-V, οι Machado, Caye, Frick & Rohde (2013) επισημαίνουν τα εξής σημεία :

1. Περιορισμός των προηγούμενων τεσσάρων υποκατηγοριών του DSM IV σε μία. Το κριτήριο A απαιτεί πλέον μόνο ένα από έξι ετερογενή συμπτώματα. Παραμένουν αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις, ως προσδιοριστές, περιλαμβάνοντας, ακόμα και επεκτείνοντας, τα κύρια χαρακτηριστικά των προηγούμενων υποτύπων.
2. Διεύρυνση της ελάχιστης ηλικίας για τη διάγνωση: Τα συμπτώματα αρχίζουν κατά την σχολική ηλικία, αλλά μπορεί να μην είναι πλήρως έκδηλα μέχρι οι απαιτήσεις των επηρεαζόμενων ακαδημαϊκών ικανοτήτων να ξεπεράσουν τις περιορισμένες δεξιότητες του ατόμου.
3. Δημιουργία κριτηρίου επιμονής και αντίστασης στην παρέμβαση: Τα συμπτώματα πρέπει να επιμένουν παρά την παροχή παρεμβάσεων, οι οποίες στοχεύουν στις δυσκολίες.
4. Αλλαγή στον ορισμό της χαμηλής επίδοσης: Τα νέα κριτήρια ορίζουν τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ως ουσιαστικά χαμηλότερες από το μέσο όρο, σύμφωνα με σταθμισμένες ως προς την ηλικία, την εκπαίδευση και τον πολιτισμό διαγνωστικές δοκιμασίες και αποκλείουν τη διάγνωση στην παρουσία νοητικής καθυστέρησης (Machado, Caye, Frick & Rohde , 2013).

Σύμφωνα με το ICD-10 οι Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων (F81) ταξινομούνται στις παρακάτω κατηγορίες (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997· Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008):

- **F81.0 Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης**
- **F81.1 Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού**
- **F81.2 Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων**
- **F81.3 Μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων**
- **F81.8 Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων**
- **F81.9 Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθορισμένη**

Οι δυσκολίες που αφορούν τη διάγνωση συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

1. Η αναγκαία διαφοροποίηση από τις φυσιολογικές παραλλαγές.
2. Η πορεία της ανάπτυξης. Ειδικότερα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη:

- α) Η βαρύτητα, π.χ. μια καθυστέρηση ενός έτους στη ηλικία των 7 ετών είναι διαφορετικής βαρύτητας από την καθυστέρηση κατά ένα έτος στην ηλικία των 14 ετών.
- β) Η μεταβολή στον τύπο. Συνήθως μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία αποκαθίσταται ως προς την ομιλία, αλλά ακολουθείται από ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση, η οποία με τη σειρά της περιορίζεται στην εφηβεία, ενώ το σημαντικότερο πρόβλημα που παραμένει κατά την πρώιμη εφηβεία είναι η βαριά διαταραχή του συλλαβισμού.
3. Οι σχολικές δεξιότητες δεν είναι εγγενείς, αφού πρέπει να διδαχθούν και να αφομοιωθούν. Δεν υπάρχει ένας αντικειμενικός τρόπος διαφοροποίησης των δυσκολιών που οφείλονται σε έλλειψη εμπειριών από εκείνες που οφείλονται σε κάποια ατομική διαταραχή.
4. Δεν υπάρχει, επίσης, πάντα εύκολος τρόπος διαφοροποίησης μεταξύ υποκείμενων ανωμαλιών στη γνωστική διαδικασία που προξενούν δυσκολίες στην ανάγνωση και εκείνων που οφείλονται ή σχετίζονται με ελάττωση των ικανοτήτων ανάγνωσης.
5. Εξακολουθεί να υπάρχει αβεβαιότητα ως προς τον καλύτερο τρόπο υποδιαίρεσης των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών των σχολικών ικανοτήτων.
6. Οι προσδοκίες ως προς τις αναμενόμενες ικανότητες που περιμένουμε να αναπτύξουν τα παιδιά είναι ανόμοιες, αφού η ηλικία έναρξης της επίσημης εκπαίδευσης ποικίλει μεταξύ των χωρών, καθιστώντας έτσι δύσκολη την καθιέρωση διεθνούς εγκυρότητας χρηστικών ορισμών για τις διαταραχές σχολικών ικανοτήτων.

Όσον αφορά τις οδηγίες για τη διάγνωση υπογραμμίζονται τα παρακάτω:

1. Πρέπει να υπάρχει κλινικά σημαντικού βαθμού έλλειψη της συγκεκριμένης σχολικής ικανότητας. Αυτό θα κριθεί βάσει:
- α) Της βαρύτητας (βαθμός αναμενόμενος για ποσοστό μικρότερο από 3% των παιδιών του σχολείου).
- β) Αναπτυξιακών προδρόμων καταστάσεων (καθυστερήσεων ή παρεκκλίσεων -πιο συχνά στην ομιλία ή τη γλώσσα- κατά την προσχολική ηλικία).
- γ) Συναφών προβλημάτων (π.χ. απροσεξία, υπερδραστηριότητα, συναισθηματική διαταραχή ή προβλήματα στη διαγωγή).

δ) Της ανταπόκρισης στη θεραπεία (δηλαδή σχολικών δυσκολιών που δεν υποχωρούν γρήγορα και εύκολα με αυξημένη βοήθεια στο σπίτι ή και από το σχολείο).

2. Η βλάβη πρέπει να είναι ειδική, δηλαδή δεν εξηγείται από μόνη την παρουσία νοητικής καθυστέρησης ή από ελάσσονες ελλείψεις της γενικής νοημοσύνης.

3. Η έλλειψη πρέπει να υπάρχει από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης στο σχολείο και να μην είναι μεταγενέστερη.

4. Οι δυσκολίες δεν πρέπει να οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν να τις εξηγήσουν επαρκώς, όπως η μακροχρόνια απουσία από το σχολείο χωρίς διδασκαλία στο σπίτι ή μια γενικά ανεπαρκής εκπαίδευση.

5. Δεν πρέπει να οφείλονται άμεσα σε αισθητηριακά ελλείμματα, όπως προβλήματα όρασης ή ακοής που δεν έχουν αποκατασταθεί ή σε νευρολογικές, ψυχιατρικές ή άλλου είδους διαταραχές και δεν πρέπει να είναι επίκτητες.

Αναλυτικότερα για την κάθε διαταραχή επισημαίνονται τα εξής:

F81.0 Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης:

Σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης, συμπεριλαμβανομένων της ικανότητας κατανόησης του αναγινωσκόμενου κειμένου, την αναγνώριση των λέξεων του κειμένου, την ικανότητα μεγάλωφωνης ανάγνωσης και την εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων που προϋποθέτουν ανάγνωση.

Η απόδοση του παιδιού πρέπει να είναι κατά πολύ κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία, τη γενική νοημοσύνη και το συγκεκριμένο σχολείο. Αυτή εκτιμάται καλύτερα με τη διεξαγωγή προτυποποιημένης δοκιμασίας ακρίβειας της ανάγνωσης και κατανόησης του κειμένου.

Στα πρώιμα στάδια της εκμάθησης μιας αλφαβητικής μεθόδου μπορεί να υπάρξουν δυσκολίες κατά την εκφώνηση του αλφαβήτου, την απόδοση της ορθής ονομασίας κάθε γράμματος, το σχηματισμό απλών ομοιοκαταληξιών και την ανάλυση ή την κατηγοριοποίηση των φθόγγων.

Αργότερα μπορεί να παρουσιαστούν κατά τη μεγάλωφονη ανάγνωση:

- Παραλείψεις, υποκατασταστάσεις, στρεβλώσεις ή προσθήκες λέξεων ή συλλαβών σε λέξεις
- Αργός ρυθμός ανάγνωσης
- Λανθασμένο ξεκίνημα, δισταγμοί μακράς διάρκειας ή «απώλεια θέσης» στο κείμενο και ανακριβής χωρισμός των φράσεων

- Αναστροφές λέξεων μέσα σε προτάσεις ή γραμμάτων μέσα σε λέξεις, καθώς και ελλείμματα στην κατανόηση του κειμένου
- Αδυναμία ανάκλησης γεγονότων που αναφέρονται στο κείμενο
- Αδυναμία εξαγωγής συμπερασμάτων
- Χρήση γενικών γνώσεων ως πηγή πληροφοριών, παρά των πληροφοριών από το συγκεκριμένο κείμενο.

Στη μέση παιδική και εφηβική ηλικία και κατά την ενήλικη ζωή, οι δυσκολίες στην ορθογραφία είναι πιο εμφανείς από ό,τι τα ελλείμματα στην ανάγνωση. Συχνά οι δυσκολίες συλλαβισμού ακολουθούνται από φωνητικά λάθη που φαίνονται να οφείλονται πιθανόν σε βλάβη της φωνολογικής ανάλυσης.

Συνήθως αναφέρεται ιστορικό προηγούμενων διαταραχών της ομιλίας ή της γλώσσας ή σε άλλες περιπτώσεις δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία ή προβλήματα οπτικής επεξεργασίας, παρότι σ' αυτή την ηλικία τα προβλήματα αυτά είναι συνηθισμένα στα παιδιά που αρχίζουν να μαθαίνουν ανάγνωση.

Συναισθηματικές διαταραχές που σχετίζονται με τις παραπάνω δυσκολίες ή διαταραχές συμπεριφοράς, μειωμένη αυτοεκτίμηση, προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, καθώς και προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους είναι επίσης συχνά κατά τη σχολική περίοδο.

Περιλαμβάνονται:

«Ανάδρομη ανάγνωση» (ανάγνωση προς τα πίσω)

Αναπτυξιακή δυσλεξία

Ειδική καθυστέρηση της ανάγνωσης

Δυσκολίες συλλαβισμού που σχετίζονται με διαταραχή της ανάγνωσης

Εξαιρούνται:

Επίκτητη αλεξία και δυσλεξία

Επίκτητες δυσκολίες στην ανάγνωση, δευτεροπαθείς σε συναισθηματική διαταραχή

Διαταραχή του συλλαβισμού που δε σχετίζεται με δυσκολίες στην ανάγνωση (F81.1)

F81.1 Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού:

Το κύριο χαρακτηριστικό είναι μια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων. Προσβάλλονται τόσο η προφορική ικανότητα συλλαβισμού όσο και η ικανότητα ορθής γραφής των λέξεων.

Η συλλαβιστική απόδοση του παιδιού πρέπει να είναι κατά πολύ κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία του, τη γενική νοημοσύνη και την τάξη του στο σχολείο και εκτιμάται καλύτερα με ατομική προτυποποιημένη δοκιμασία συλλαβισμού.

Οι αναγνωστικές δεξιότητες του παιδιού (όσον αφορά την ακρίβεια και την κατανόηση του κειμένου) πρέπει να βρίσκονται εντός των φυσιολογικών ορίων και να μην αναφέρονται στο ιστορικό σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Περιλαμβάνονται:

Ειδική καθυστέρηση του συλλαβισμού (χωρίς διαταραχή της ανάγνωσης)

Εξαιρούνται:

Επίκτητη διαταραχή του συλλαβισμού

Δυσκολίες συλλαβισμού που σχετίζονται με διαταραχή της ανάγνωσης (F81.0)

Δυσκολίες συλλαβισμού που αποδίδονται σε ανεπαρκή διδασκαλία

F81.2 Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων:

Ειδική μειονεξία των αριθμητικών ικανοτήτων και περισσότερο της αφομοίωσης των βασικών υπολογιστικών πράξεων της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης παρά των ικανοτήτων που σχετίζονται με περισσότερο αφηρημένες μαθηματικές έννοιες από την άλγεβρα, την τριγωνομετρία ή τη μαθηματική ανάλυση.

Ελλείμματα παρουσιάζονται περισσότερο στις οπτικο-χωρικές και οπτικο-αντιληπτικές δεξιότητες παρά στις ακουστικο-αντιληπτικές και λεκτικές.

Η απόδοση του παιδιού πρέπει να είναι κατά πολύ κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία, τη γενική ευφυΐα και την τάξη του στο σχολείο και εκτιμάται καλύτερα με ατομική προτυποποιημένη δοκιμασία αριθμητικής.

Οι δεξιότητες ανάγνωσης και συλλαβισμού πρέπει να βρίσκονται εντός των φυσιολογικών για την ηλικία του παιδιού ορίων, με βάση την εκτίμησή τους από ατομικές, κατάλληλα προτυποποιημένες δοκιμασίες.

Ειδικότερα οι αριθμητικές δυσκολίες περιλαμβάνουν:

- Έλλειψη κατανόησης μαθηματικών όρων ή συμβόλων

- Αδυναμία αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων
- Δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών
- Δυσκολία κατανόησης των αριθμών που σχετίζονται με συγκεκριμένο πρόβλημα αριθμητικής
- Δυσκολία ορθής στοίχισης των αριθμών ή τοποθέτησης της υποδιαστολής ή των συμβόλων κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών
- Αδυναμία ικανοποιητικής αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού

Περιλαμβάνονται:

Αναπτυξιακή αναριθμησία

Αναπτυξιακού τύπου διαταραχή της αρίθμησης

Αναπτυξιακό σύνδρομο Gerstmann

Εξαιρούνται:

Επίκτητη διαταραχή της αρίθμησης (αναριθμησία)

Δυσκολίες στην αρίθμηση που σχετίζονται με διαταραχή ανάγνωσης ή συλλαβισμού (F81.1)

Δυσκολίες στην αρίθμηση που αποδίδονται σε ανεπαρκή διδασκαλία

F81.3 Μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων:

Η κατηγορία αυτή είναι ασαφώς καθορισμένη και θα πρέπει ο κωδικός αυτός να χρησιμοποιείται για διαταραχές που πληρούν τα κριτήρια της διαταραχής των αριθμητικών ικανοτήτων και μιας από τις διαταραχές της ανάγνωσης ή του συλλαβισμού.

Εξαιρούνται:

Ειδική διαταραχή των αριθμητικών δεξιοτήτων (F81.2)

Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (F81.0)

Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού (F81.1)

F81.8 Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων:

Περιλαμβάνεται:

Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών δεξιοτήτων

F81.9 Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθορισμένη:

Όπως επισημαίνεται, η χρήση αυτής της κατηγορίας πρέπει να αποφεύγεται στο βαθμό που είναι αυτό δυνατόν.

Περιλαμβάνονται:

Ανικανότητα απόκτησης γνώσεων ΜΚΑ

Ανικανότητα μάθησης ΜΚΑ

Διαταραχή μάθησης ΜΚΑ

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως το ICD-10 για τη διάγνωση της κάθε μιας ειδικής διαταραχής εξαιρεί την ύπαρξη της άλλης, ενώ το DSM -V, εξελίσσοντας σημεία του DSM- IV, όπως τη συνύπαρξη διαταραχής της ανάγνωσης με τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης, θεωρεί ότι η ειδική μαθησιακή διαταραχή είναι ενιαία με διαφορετικές εκφάνσεις, οι οποίες κωδικοποιούνται ξεχωριστά, αλλά μπορούν να υπάρχουν ταυτόχρονα.

3. ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΙΤΙΟΠΑΘΟΓΕΝΕΙΑΣ

Σε μελέτες οι ερευνητές υπογράμμισαν τις σημαντικές διαφορές των παιδιών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες στις γνωστικές διεργασίες, σε σχέση με τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, επεσήμαναν ότι οι δυσκολίες εμφανίζονται στη φωνολογική ενημερότητα, στην ταχεία κατονομασία, στις διεργασίες της εργαζόμενης και βραχυπρόθεσμης μνήμης, στην οπτική και ακουστική επεξεργασία, στην προσοχή και στις εκτελεστικές διεργασίες.

3.1 Ψυχογλωσσολογία

3.1.1 Το φωνολογικό έλλειμμα

Η ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου ονομάζεται φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με την αναγνωστική δεξιότητα έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές σε πολλές γλώσσες. Κοινό εύρημα όλων αυτών των ερευνών ήταν πως η ανεπαρκής φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται με φτωχή αναγνωστική δεξιότητα, ενώ η επαρκής συνδέεται με υψηλές αναγνωστικές επιδόσεις (Λεγάκη, 2015).

Σύμφωνα με τη θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολία στην αναπαράσταση των λεκτικών ήχων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την ανακριβή επεξεργασία των προφορικών λέξεων. Η ανεπάρκεια αυτή εκτός από τη φωνολογική ενημερότητα περιλαμβάνει και άλλες σχετιζόμενες λειτουργίες, όπως την αλφαβητική χαρτογράφηση, τη φωνολογική αποκωδικοποίηση, τη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη και την κωδικοποίηση και ανάκληση ονόματος (Κωτσόπουλος, 2005).

Επίσης, στη βιβλιογραφία έχει αναφερθεί ότι το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, αν και είναι πιο έκδηλο στις μικρότερες ηλικίες, εξακολουθεί να υπάρχει έως και την ενήλικη ζωή και να επηρεάζει τις γνωστικές λειτουργίες. Ωστόσο, παρά την κοινή παραδοχή της σχέσης μεταξύ φωνολογικού ελλείμματος και δυσκολιών στην ανάγνωση, σύγχρονες μελέτες επισημαίνουν ότι οι δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας δεν αποτελούν το μοναδικό αιτιώδη παράγοντα, καθώς κι άλλες γνωστικές λειτουργίες επιδρούν στην ύπαρξη της διαταραχής (Catts, MacIraith, Bridges, & Nielsen, 2017; Παντελιάδου, 2011).

3.1.2 Η ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία και το διπλό έλλειμμα

Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες σε διαδικασίες ταχείας αυτοματοποιημένης κατονομασίας (Rapid Automatized Naming-RAN), δηλαδή κατονομάζουν με πιο αργούς ρυθμούς απ' ό,τι τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά, οπτικά ερεθίσματα που τους είναι γνωστά και παρουσιάζονται μπροστά τους (γράμματα, αριθμούς, χρώματα ή αντικείμενα). Σύμφωνα με τη θεωρία του διπλού ελλείμματος της Wolf, τα σοβαρά προβλήματα στην ανάγνωση είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα κατονομασίας.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι η φωνολογική επίγνωση και η RAN συσχετίζονται με διαφορετικά είδη προβλημάτων ανάγνωσης, η RAN κυρίως με την αναγνωστική ευχέρεια, ενώ η φωνολογική επίγνωση με την αναγνωστική ακρίβεια.. Οι ερευνητές σήμερα-όπως και η Wolf παλαιότερα - θεωρούν ότι η αναγνωστική ευχέρεια προϋποθέτει ένα σύνολο ακόμη λειτουργιών και μία σειρά από μηχανισμούς αντίληψης, προσοχής οπτικής επεξεργασίας, αποθήκευσης και ανάκλησης γλωσσικών πληροφοριών κι επομένως τα προβλήματα της ταχείας κατονομασίας αποτελούν συνάρτηση αυτού του συνόλου των δυσκολιών (Papadopoulos, Spanoudis, & Georgiou, 2016).

3.1.3 Η βραχυπρόθεσμη και η εργαζόμενη μνήμη

Η μνήμη εργασίας είναι η ικανότητα του ατόμου να συγκρατεί μία πληροφορία για σύντομη χρονική περίοδο και ταυτόχρονα να την επεξεργάζεται και να εμπεριέχει σε αυτή καινούριες πληροφορίες. Πολλοί επιστήμονες αποδίδουν τα προβλήματα στη μνήμη εργασίας στη δυσκολία των παιδιών να χρησιμοποιούν κατάλληλες φωνολογικές αναπαραστάσεις, συσχετίζοντας έτσι τα ελλείμματα της βραχυπρόθεσμης μνήμης με τη θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με το μοντέλο μνήμης εργασίας του Baddeley, οι γνωστικές διεργασίες ελέγχονται και ρυθμίζονται από μια κεντρική εκτελεστική μονάδα που περιλαμβάνει το φωνολογικό κύκλωμα, την οπτικοχωρική αποτύπωση και την επεισοδιακή ενδιάμεση μνήμη. Το φωνολογικό κύκλωμα θεωρείται χώρος της λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης, ενώ η οπτικοχωρική αποτύπωση είναι υπεύθυνη για τη βραχυπρόθεσμη αποθήκευση και τον χειρισμό των οπτικών και χωρικών πληροφοριών. Η εκμάθηση της ανάγνωσης περιλαμβάνει την κωδικοποίηση, αποθήκευση και ανάκτηση γλωσσικών συσχετισμών τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Απαραίτητος όρος είναι η λεξιλογική ανάκτηση που απαιτεί την οπτική αναγνώριση των γραμμάτων της λέξης και στη συνέχεια

την ανάκτηση του ονόματός της και της σημασίας της από τη μνήμη (Elliott & Grikorenko, 2015).

Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στη μνήμη εργασίας και ιδιαίτερα στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη. Τα ελλείμματα σ' αυτή αφορούν προβλήματα προσωρινής διατήρησης των ήχων της ομιλίας στο φωνολογικό κύκλωμα και αξιολογούνται συνήθως με δοκιμασίες ψευδολέξεων και με την επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων. Μελέτες έχουν αναφερθεί στη συσχέτιση και την προβλεψιμότητα των στοιχείων της μνήμης εργασίας, όπως η «κωδικοποίηση», η «διασταυρούμενη ολοκλήρωση» και η «επιλεκτική προσοχή» με τη δυσλεξία (Nielsen et al., 2016).

3.1.4 Πρωτογενής αισθητηριακή επεξεργασία

Ακουστική αντίληψη- επεξεργασία:

Ορισμένοι ερευνητές προσπαθούν να εξηγήσουν την αναγνωστική δυσκολία με ελλείμματα πρωτογενούς επιπέδου, όπως αυτά της ακουστικής και οπτικής επεξεργασίας.

Οι έρευνες της Tallal, το 1980, κατέληξαν στο ότι οι δυσκολίες σε δοκιμασίες ακουστικής ευαισθησίας εντοπίζονται στην αντίληψη σύντομων και γρήγορα εναλλασσόμενων τόνων επηρεάζοντας έτσι την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και τελικά την απόκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Επεκτείνοντας τη θεωρία της, μεταγενέστερες μελέτες συμπεριέλαβαν και άλλους παράγοντες, όπως τις αλλαγές της συχνότητας και άλλες γλωσσικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι μεγαλύτερη δυσκολία υπάρχει όταν προφέρονται φωνήματα σε λίγες δεκάδες του χιλιοστού του δευτερολέπτου και χαρακτηρίζονται από αλλαγή στη συχνότητα. Οι δυσκολίες ωστόσο αυτές μετριάζονται, αν μεγαλώσει το διάστημα μεταξύ των φωνημάτων (Κωτσόπουλος, 2005).

Επίσης, συμπληρώνοντας τη θεωρία της ταχείας επεξεργασίας, άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι το ακουστικό έλλειμμα αφορά κατεξοχήν τον λόγο και υπογράμμισαν τη σημασία της αντίληψης των ακουστικών σημάτων της ομιλίας, όπως ο ρυθμός, ο χρόνος και ο επιτονισμός. Τόνισαν ότι διαταραχές σε αυτές τις λειτουργίες επηρεάζουν την αντίληψη της προσωδίας του λόγου και επομένως τη φωνολογική ενημερότητα και τις πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες. Μάλιστα, παρατήρησαν ότι το πρόβλημα αφορά στην αντίληψη παραλλαγής αλλοφώνων. Χαρακτηριστική είναι η άποψη ορισμένων λογοπεδικών, σύμφωνα με την οποία, τα ακουστικά ελλείμματα στους φτωχούς

αναγνώστες διαμορφώνονται από πληθώρα διακριτών στοιχείων της ομιλίας που δεν περιορίζονται μόνο στα φωνήματα, αλλά λειτουργούν σε ένα ευρύτερο γλωσσικό φάσμα (Elliott & Grikorenko, 2015).

Οπτική αντίληψη-επεξεργασία:

Όσον αφορά τη σχέση ελλειμμάτων οπτικής επεξεργασίας και αναγνωστικής δυσκολίας, μια εξήγηση που έχει δοθεί είναι αυτή του μεγαλοκυτταρικού συστήματος. Σύμφωνα με αυτή, περιορισμένη ευαισθησία στο μεγαλοκυτταρικό σύστημα προκαλεί υπερσυγκέντρωση των οπτικών πληροφοριών στον αμφιβληστροειδή, με αποτέλεσμα το φαινόμενο της απόκρυψης και την ελάττωση της οπτικής οξύτητας, η οποία στη συνέχεια παρεμποδίζει την αναγνωστική διαδικασία.

Η άποψη για τον ρόλο των οπτικών παραγόντων στη δυσλεξία είχε επικριθεί από τον Vellutino και η θεωρία του μεγαλοκυτταρικού συστήματος θεωρείται ανεπαρκής από τους επιστήμονες. Η άποψη ότι τα προβλήματα οφθαλμοκίνησης αποτελούν αιτία της αναγνωστικής διαταραχής έχει αμφισβητηθεί από τις σύγχρονες έρευνες, οι οποίες, αντίθετα, τα ερμηνεύουν ως αποτέλεσμα και όχι ως πρωταρχική δυσκολία. Αλλά και απόψεις περί «σκοτοπικής δυσφορίας» ή «οπτικού στρες» που συσχετίζονται με τη δυσλεξία έχουν διαψευστεί τόσο από την Αμερικανική Ακαδημία Παιδιάτρων όσο και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Elliott & Grikorenko, 2015, σελ.142).

Για πολλούς ερευνητές είναι αδύνατο ένα οπτικό έλλειμμα να εξηγήσει όλες τις μορφές δυσλεξίας, ενώ ακόμη και στην περίπτωση που εμπλέκονται τέτοια ελλείμματα, η ερμηνεία αυτή δεν παρέχει πειστική εξήγηση για την επιλεκτικότητα της δυσκολίας στο γλωσσικό και μόνο κώδικα (Κωνσταντοπούλου, 2017).

Συμπερασματικά, για κάποιους ερευνητές, η αδυναμία επεξεργασίας ταχέων και υψηλής αντίθεσης αισθητηριακών ερεθισμάτων (οπτικών ή ακουστικών) βρίσκεται στον πυρήνα των δυσκολιών στην επεξεργασία της γλώσσας και της αναγνωστικής διαταραχής συγκεκριμένα. Για άλλους, ο ρόλος τους θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο σε συνδυασμό με παράγοντες πρόσβασης και προσοχής στις αναπαραστάσεις, ανεξάρτητα από τη μορφή τους.

3.1.5 Παράγοντες προσοχής

Ενώ στον τυπικό πληθυσμό η ικανότητα της επιλεκτικής προσοχής αναπτύσσεται με τα χρόνια, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μια αναπτυξιακή επιβράδυνση στην ικανότητα να εστιάζουν στα σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο

ερεθίσματα (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Αρκετοί ερευνητές συσχέτισαν τα πρώιμα αναπτυξιακά ελλείμματα, όπως τα προβλήματα προσοχής και συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία με τις μαθησιακές δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την προσοχή και να συνδεθούν με τις μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς ωστόσο να τις ερμηνεύσουν επαρκώς, είναι τα ελλείμματα στην εργαζόμενη μνήμη, η αργή επεξεργασία των πληροφοριών, η έλλειψη κινήτρων και κατάλληλων στρατηγικών μάθησης (Παντελιάδου, 2011).

Η ερμηνεία των ευρημάτων από σχετικές μελέτες είναι συχνά αντιφατική, αφού σε άλλες τα ευρήματα αναφέρονται στα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής ως αποτέλεσμα της δυσλεξίας, ενώ σε άλλες κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται και υποστηρίζεται η συνύπαρξη δύο ξεχωριστών διαταραχών. Η ύπαρξη ωστόσο ασυνήθιστα υψηλών ποσοστών διαταραχής ελλείμματος προσοχής σε φτωχούς αναγνώστες αποτελεί κοινό εύρημα, ακόμη και αν η προσοχή εμπλέκεται με διαφορετικό τρόπο ως «απομακρυσμένη» αιτία μιας κοινής αναγνωστικής συμπεριφοράς διαφορετικών ατόμων. Άλλωστε, η συννοσηρότητα δυσλεξίας και διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) συνεχίζει να διερευνάται και ως προς την αναζήτηση πιθανών κοινών γενετικών αιτιολογικών παραγόντων (Κωτσόπουλος, 2005· McArthur & Castles, 2017).

3.2. Νευροβιολογία

3.2.1 Το νευρωνικό δίκτυο της μάθησης:

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα επικυρώνουν παλαιότερα ευρήματα για το νευροβιολογικό υπόστρωμα του λόγου και της ομιλίας. Περιοχές στο αριστερό κυρίως ημισφαίριο του προμετωπιαίου, του κροταφικού και του βρεγματικού λοβού (που είχαν ανακαλύψει οι Broca και Wernicke), αλλά και άλλες περιοχές, όπως η νήσος του Reil διερευνώνται με τη χρήση εξελιγμένων νευροαπεικονιστικών μεθόδων και φωτίζουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κωτσόπουλος, 2005).

Αν και στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε περισσότερο στις δυσκολίες του γραπτού λόγου, δεν μπορούμε παρά να συμπληρώσουμε και την ύπαρξη του νευροβιολογικού υποστρώματος των αριθμητικών δεξιοτήτων. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η περιοχή Wernicke εμπλέκεται στις υπολογιστικές ικανότητες, καθώς και

ο προμετωπιαίος φλοιός στην επίλυση πολυπλοκότερων προβλημάτων (Ματή-Ζήση, 2010).

Μελέτες έχουν δείξει ότι η περιοχή που επεξεργάζεται αριθμούς βρίσκεται στην ενδοβρεγματική αύλακα και ενεργοποιείται κατά τη σύγκριση ψηφίων, σειράς κουκίδων και κατά την απαρίθμηση αντικειμένων. Αυτές οι λειτουργίες αναπτύσσονται στην παιδική ηλικία και εξελίσσονται με μια περαιτέρω ανάπτυξη της οριζόντιας ενδοβρεγματικής αύλακας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, οδηγώντας στην ικανότητα πιο σύνθετων υπολογισμών σε συμβολικό επίπεδο. Μάλιστα, όπως επισημαίνεται, οι περιοχές αυτές παρουσιάζουν μειωμένη ενεργοποίηση, όταν υπάρχουν δυσκολίες στις αριθμητικές ικανότητες, ακόμα και στην ηλικία των πέντε ετών (Βλάχος, 2015).

Από τις πρώιμες μεταθανάτιες έρευνες του προηγούμενου αιώνα έχει βρεθεί ότι η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα που εντοπίζεται στον εγκέφαλο. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η ανάγνωση στηρίζεται σε ένα καλά οργανωμένο δίκτυο νευρωνικών συστημάτων, που το καθένα υποστηρίζει είτε ξεχωριστά είτε σε συνδυασμό κάθε μια από τις παραμέτρους της, όπως τη φωνολογία, τη μορφολογία-σύνταξη, και τη σημασιολογία. Το νευρωνικό αυτό δίκτυο αποτελείται από (Elliott & Grikorenko, 2015; Vandermosten, Hoeft, & Norton, 2016):

1. την πρόσθια περιοχή (με την αριστερή κάτω μετωπιαία έλικα), υπεύθυνη για τη φωνολογική επεξεργασία και συγκεκριμένα για τη φωνολογική επανάληψη, ενώ συνδέεται και με εκτελεστικές λειτουργίες
2. την οπίσθια ραχιαία περιοχή ή κροταφοβρεγματική (με την οπίσθια άνω κροταφική, τη γωνιώδη και την υπερχειλία έλικα), υπεύθυνη κατά κύριο λόγο για την ανάλυση ομιλίας-ήχου, για τον αισθησιοκινητικό μετασχηματισμό, τη φωνολογική επεξεργασία και συγκεκριμένα την αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος, καθώς και για τη σημασιολογική επεξεργασία
3. την οπίσθια κοιλιακή περιοχή ή ινιοκροταφική (με την αριστερή κάτω κροταφική/ατρακτοειδή έλικα), υπεύθυνη για την ταχεία αναγνώριση οπτικής λέξης.

Χαρακτηριστική είναι με βάση τα παραπάνω η «συνεργασία» περιοχών για τη φωνολογική επεξεργασία, ενδεικτικό της πολυπλοκότητας της αναγνωστικής διαδικασίας.

3.2.2 Η πορεία και τα ευρήματα των μελετών:

Ο Orton εισήγαγε τη θεωρία της ελλιπούς εγκεφαλικής κυριαρχίας και πίστευε ότι η ανεπαρκής ανάπτυξη της πλαγίωσης του εγκεφάλου είχε ως αποτέλεσμα την

καθυστερημένη ανάπτυξη της επικράτησης στη χρήση του χεριού. Αυτό το θεώρησε ως αιτία για τα λάθη «αντιστροφής» της δυσλεξίας. Ωστόσο, σήμερα πια αναγνωρίζεται ότι, αν και στα περισσότερα άτομα επικρατεί το αριστερό ημισφαίριο όσον αφορά τις λειτουργίες του λόγου και της κίνησης, σύνθετες διαδικασίες όπως η ανάγνωση, προϋποθέτουν τη συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Ο Geschwind και οι συνεργάτες του απέδωσαν την καθυστερημένη πλαγίωση της γλώσσας, για την οποία είχε μιλήσει ο Orton, στην παρουσία μικρών εγκεφαλικών ανωμαλιών. Τα προβλήματα στη ανάγνωση αποδόθηκαν επίσης σε βλάβη στον αριστερό ινιακό λοβό, με αποτέλεσμα τη «λειτουργική τύφλωση» του δεξιού οπτικού πεδίου, καθώς και σε βλάβη στο μεσολόβιο, η οποία εμποδίζει τη μεταφορά της οπτικής πληροφορίας από το δεξιό ημισφαίριο στις περιοχές του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο. Συνεχίζοντας τις παραπάνω έρευνες ο Galaburda και οι συνεργάτες του μέσα από παθολογοανατομικές παρατηρήσεις των εγκεφάλων ατόμων με δυσλεξία, ανέφεραν την απουσία ή αναστροφή της φυσιολογικής ασυμμετρίας που συνήθως παρατηρείται στο κροταφικό πεδίο (planum temporale) σε τυπικής ανάπτυξης άτομα μεταξύ αριστερού και δεξιού ημισφαιρίου (αριστερό μεγαλύτερο από το δεξί). Ωστόσο, τα ευρήματα μετέπειτα μελετών δεν επιβεβαιώνουν σταθερά την υπόθεση αυτή της απόκλισης από την τυπική ασυμμετρία σε άτομα με δυσλεξία.

Στις αρχικές αυτές έρευνες, διαπίστωσαν, επίσης, την ύπαρξη κυτταροαρχιτεκτονικών ανωμαλιών (εκτοπίες), διάσπαρτων, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο, γύρω από την αύλακα του Sylvius, γύρω από την περιοχή της έλικας του Broca, καθώς και στα στρώματα των μακροκυττάρων στους ομόλογους πλάγιους γονατώδεις πυρήνες. Σήμερα, αναγνωρίζεται η σχέση αυτών των δομών με τη μακροκυτταρική οδό και η σύνδεσή τους με την επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων. Επίσης, παρατηρήθηκε δυσανάλογα αυξημένος αριθμός μικρών κυττάρων στον αριστερό μέσο γονατώδη πυρήνα, ο οποίος σχετίζεται με τη μεταβίβαση ακουστικών ερεθισμάτων. Η ιδιαίτερη σημασία αυτών των «δυσγενεσιών» βρίσκεται στην πρώιμη έναρξή τους, καθώς, όπως είχε σημειωθεί στο παρελθόν, αυτές συμβαίνουν κατά την μετανάστευση των νευρώνων στις τελικές τους θέσεις στη διάρκεια της εμβρυϊκής ανάπτυξης του εγκεφάλου (Αναγνωστόπουλος, 2000· Κωτσόπουλος, 2005).

Μελέτες της ανατομικής δομής επιβεβαίωσαν τα ευρήματα των παραπάνω μελετών και οι δομικές ανωμαλίες εντοπίστηκαν με απεικονιστικές μεθόδους κυρίως στο κροταφικό πεδίο, το μεσολόβιο και την παρεγκεφαλίδα.

Το κροταφικό πεδίο συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη και την κατανόηση της γλώσσας. Με τη χρήση μαγνητικής τομογραφίας (MRI) διαπιστώθηκε ότι συχνά το αριστερό κροταφικό πεδίο ατόμων με γλωσσικά ελλείμματα ήταν μικρότερο σε μέγεθος, και συχνό εύρημα σε άτομα με δυσλεξία ήταν η έλλειψη αριστερόστροφης ασυμμετρίας. Η σημασία αυτών των ευρημάτων για τη δυσλεξία είναι μεγάλη, καθώς εξηγεί προβλήματα ακουστικής και φωνολογικής αποκωδικοποίησης (Bloom, Garcia-Barrera, Miller, Miller & Hynd, 2013· Κωνσταντοπούλου, 2017).

Η απεικόνιση της μυελώδους δομής μέσω τανυστή διάχυσης (DTI), δείχνει την ακεραιότητα των σχηματισμών της λευκής ουσίας (ανισοτροπία) και τη συνδεσιμότητα στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Μελέτες εντόπισαν τις κύριες οδούς της λευκής ουσίας που φαίνεται να είναι σημαντικές για την ανάγνωση, όπως τον ακτινωτό στέφανο, το μεσολόβιο και την ανώτερη επιμήκη δεσμίδα. Χαμηλότερες τιμές κλασματικής ανισοτροπίας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, βρέθηκαν στην αριστερή κροταφοβρεγματική και μετωπιαία περιοχή φτωχών αναγνώστων, σε πολλές μελέτες. Αξιοσημείωτη ήταν, επίσης, η αύξηση της κλασματικής ανισοτροπίας σε παιδιά με αναγνωστική δυσκολία, των οποίων οι δεξιότητες φωνολογικής αποκωδικοποίησης βελτιώθηκαν μετά από εντατική διδασκαλία.

Η Λειτουργική Απεικόνιση -σε αντίθεση με τη δομική - στοχεύει στην ανίχνευση ή την καταγραφή αλλαγών στον μεταβολισμό, τη ροή αίματος ή την περιφερειακή χημική σύσταση που προκαλούνται στον εγκέφαλο κατά την επιτέλεση γνωστικών λειτουργιών. Κυριότερες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η Τομογραφία Εκπομπής Ποζιτρονίων (PET), η Λειτουργική Μαγνητική Τομογραφία (fMRI), τα Προκλητά Δυναμικά (ERP)-τύπος ηλεκτροεγκεφαλογράφηματος (EEG)-και η Μαγνητοεγκεφαλογραφία (MEG). Αφετηρία των μελετών αποτελούν τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν διατυπωθεί και τα οποία επιβεβαιώνονται ή όχι, ανάλογα με τα ευρήματα. Οι σημαντικότερες θεωρίες των οποίων η ισχύς θα λέγαμε ότι δοκιμάζεται, είναι αυτή του φωνολογικού ελλείμματος, οι οπτικές θεωρίες και οι θεωρίες της παρεγκεφαλίδας (Elliott & Grikorenko, 2015).

Ευρήματα μελετών ενισχύουν την κοινή παραδοχή των επιστημόνων, ότι δηλαδή κατά την αναγνωστική διαδικασία στους φτωχούς αναγνώστες δραστηριοποιούνται κυρίως περιοχές του δεξιού ημισφαιρίου, ενώ στους τυπικούς αναγνώστες ενεργοποιούνται αυτές του αριστερού.

Όσον αφορά τη θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος έρευνες με fMRI σε παιδιά με αναγνωστική δυσκολία έδειξαν μειωμένη ή ανύπαρκτη ενεργοποίηση στα αριστερά

οπίσθια συστήματα κατά τη διάρκεια φωνολογικών διαδικασιών. Η αριστερή ινιοκροταφική συμβολή που ενώνει τις πρόσθιες περιοχές της γλωσσικής έκφρασης (τον αριστερό κροταφικό και μετωπιαίο φλοιό) με τον οπίσθιο οπτικό φλοιό είναι η περιοχή όπου παρατηρούνται οι περισσότερες λειτουργικές ανωμαλίες στα άτομα με αναγνωστική δυσκολία. Μάλιστα οι περιοχές αυτές είναι και οι πρώτες που συνδέονται άμεσα κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης. Οι έρευνες έδειξαν ότι μπορεί να υπάρχει υποπλασία της νήσου του Riel, του σημείου ένωσης μεταξύ των οπισθίων και μετωπιαίων γλωσσικών περιοχών ή να υπάρχει μία ανωμαλία στη μεταβίβαση πληροφοριών από μια «λειτουργική αποδιοργάνωση» των δύο οπισθίων περιοχών του δικτύου (ραχιαία και κοιλιακή) (Κωνσταντοπούλου, 2017· Κωτσόπουλος, 2005· Vandermosten, Hoeft & Norton, 2016).

Ενθαρρυντικά ήταν τα ευρήματα διαχρονικών μελετών με τη χρήση fMRI, MEG και EEG μετά από παρέμβαση, στις οποίες παρατηρήθηκε μία σημαντική αναδιοργάνωση της πλαστικότητας του εγκεφάλου στην αριστερή κροταφοβρεγματική, στην ινιακή και στην αριστερή περιοχή του πρόσθιου εγκεφάλου (κάτω αριστερή μετωπιαία έλικα). Τα ευρήματα αυτά συσχετίστηκαν με τις αλλαγές σε επίπεδο συμπεριφοράς, δηλαδή με βελτίωση των φωνολογικών δεξιοτήτων και γενικότερα της αναγνωστικής ευχέρειας παιδιών με δυσλεξία μετά από στοχευμένες παρεμβάσεις (Elliott & Grikorenko, 2015).

3.2.3 Βιολογικοί- Γενετικοί παράγοντες:

Η αναγνώριση των κληρονομικών παραγόντων στην αναγνωστική δυσκολία ήταν μια διαπίστωση των ερευνητών από τα τέλη του 19ου αιώνα. Σήμερα, τα νέα ερευνητικά δεδομένα διευρύνουν την επιστημονική γνώση και επιτρέπουν μια καλύτερη κατανόηση των βιολογικών και γενετικών αυτών επιδράσεων. Επιπλέον, πολλές από τις παρατηρήσεις των μελετών για τη νευροβιολογική φύση της διαταραχής έχουν ενσωματωθεί στα ταξινομικά συστήματα των DSM-5 και ICD-10 επικυρώνοντας την αξιοπιστία των ευρημάτων τους (American Psychiatric Assosiation, 2013· Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008).

Σε μελέτες διδύμων (μονοζυγωτικών και ετεροζυγωτικών) οι παρατηρήσεις έδειξαν ότι οι διακυμάνσεις στις αναγνωστικές ικανότητες εξηγούνται σε ένα μεγάλο ποσοστό από τους γενετικούς παράγοντες. Φάνηκε επίσης, ότι μεγαλύτερη συσχέτιση της μαθησιακής διαταραχής υπήρχε στους μονοζυγωτικούς σε σχέση με τους διζυγωτικούς διδύμους, αποδεικνύοντας τον ρόλο της γενετικής στην διαγενεακή μεταβίβαση της διαταραχής. Ευρήματα ερευνών, έδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό των γονέων των αγοριών και κοριτσιών με αναγνωστικές δυσκολίες, παρουσίαζε ανάλογες δυσκολίες, με μεγαλύτερο το ποσοστό

στους γονείς των αγοριών. Μάλιστα, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο κίνδυνος για δυσλεξία είναι οκτώ φορές μεγαλύτερος σε παιδιά των οποίων ο ένας γονιός αντιμετωπίζει ανάλογες δυσκολίες. Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα μεταγενέστερων μελετών με διδύμους, όπου επιβεβαιώνεται η επίδραση γενετικών παραγόντων στις αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες (Αναγνωστόπουλος, 2000· Κωτσόπουλος, 2005· Nielsen, et al., 2016).

Η αυξημένη συχνότητα στα αγόρια (4:1) σε σχέση με τα κορίτσια, που είχε αναφερθεί από τις πρώτες έρευνες (Αναγνωστόπουλος, 2000), εξακολουθεί να αναφέρεται στη βιβλιογραφία με μικρές διαφοροποιήσεις, όπως 3-4:1 ή 3:2, ενώ σε άλλες έρευνες επισημαίνεται πως το ποσοστό αυτό κυμαίνεται στο 3:1 έως 5:1, με επικράτηση και πάλι των αγοριών έναντι των κοριτσιών, στοιχεία ενδεικτικά της νευροβιολογικής φύσης της διαταραχής (Arnett et al., 2017· Μήτσιου-Δάκτυλα, 2008· Παπαγεωργίου, 2005). Άλλωστε, η σημασία του φύλου και των ανδρογόνων ορμονών έχει υπογραμμιστεί από πολλούς επιστήμονες και πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι τα ανώμαλα επίπεδα τεστοστερόνης σχετίζονται με την ανάπτυξη περιοχών στο αριστερό ημισφαίριο, ενώ και οι θυρεοειδείς ορμόνες επηρεάζουν την ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου, ιδιαίτερα τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Σήμερα, οι μοριακές-γενετικές μελέτες συμβάλλουν αφενός στον εντοπισμό των υπεύθυνων γονιδίων, αφετέρου στην κατανόηση των βιολογικών μηχανισμών μέσω των οποίων τα γονίδια αυτά εμπλέκονται στην εμφάνιση της αναγνωστικής διαταραχής. Σε αντίθεση με τις μελέτες κληρονομικότητας, οι οποίες στηρίζονται αποκλειστικά στις συμπεριφορές των ατόμων, στις γενετικές έρευνες λαμβάνεται βιολογικό δείγμα (συνήθως αίματος ή σάλιου) προκειμένου να εξεταστεί και το DNA. Επίσης, η ανίχνευση αλλαγών στη γονιδιακή έκφραση μέσω τέτοιου δείγματος, οδηγεί στην αποτύπωση επιγονιδιωματικών χαρτών, σημαντικών για την περαιτέρω διερεύνηση της αναγνωστικής και των σχετικών με αυτή δυσκολιών.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές έχουν στραφεί στην αναζήτηση γενετικών τόπων «ευπάθειας» και «υποψήφιων» γονιδίων, ενώ υπογραμμίζουν πως η εμφάνιση της δυσλεξίας ίσως προϋποθέτει την παρουσία περισσότερων του ενός υποψήφιων γονιδίων σε ένα γενετικό τόπο προδιάθεσης και την ύπαρξη πολλών τέτοιων γενετικών περιοχών. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται περίπου 20 πιθανοί γενετικοί τόποι προδιάθεσης και τουλάχιστον έξι υποψήφια γονίδια για την αναγνωστική δυσκολία (DIXIC1, KIAA0319, DCDC2, ROBO1, MRPL2, C2orf3) (Elliott & Grikorenko, 2015, σελ. 203,205).

Αναλυτικότερα, το γονίδιο DYX1C1 έχει εντοπιστεί στον γενετικό τόπο 15q21, στο χρωμόσωμα 15 και πολλοί ερευνητές συμφωνούν στο ότι είναι «υποψήφιο» για τη δυσλεξία. Επίσης, σε βιβλιογραφική ανασκόπηση πολλών γενετικών ερευνών έχουν αναφερθεί αρκετές ακόμη περιοχές σε χρωμοσώματα που έχουν συσχετιστεί με τη δυσλεξία, όπως οι 6p21.3-23, 2p15-16(DYX3 και DYX1), 7q32, ενώ άλλες μελέτες αναφέρουν ως υπεύθυνες της διαταραχής, γενετικές μεταλλάξεις γονιδίων σχετικών με τη δυσλεξία χωρίς να υπάρχουν ακόμη σταθερά ευρήματα (Bishop, 2015· Κωτσόπουλος, 2005, σελ. 7· Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010 σελ. 103).

Επιπλέον, αναφέρουμε και μερικά ακόμη στοιχεία που επισημαίνονται στη βιβλιογραφία θεωρώντας ότι θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής (Elliott & Grikorenko 2015· Nielsen, et al., 2016):

- τη διερεύνηση συμμετοχής των «υποψήφιων» γονιδίων και σε άλλους τομείς μάθησης, (π.χ τα μαθηματικά) ή σε άλλες γνωστικές λειτουργίες (θεωρία της γονιδιακής γενίκευσης)
- την επίδραση μιας μεμονωμένης δομικής μεταβολής ενός γονιδίου, σε ευρύτερες κοινές μεταβολές σε περιοχές του γονιδιώματος. Η προσέγγιση αυτή καθιστά ξεπερασμένη την ιδέα ενός συγκεκριμένου υπεύθυνου γονιδίου που ενοχοποιείται για την ενδογενεακή μεταβίβαση ενός κληρονομικού χαρακτηριστικού
- την ύπαρξη χρονικών παραγόντων που δημιουργούν μια γενετική ετερογένεια του ίδιου φαινότυπου της ανάγνωσης, όταν αυτός μελετάται εξελικτικά, σε διαφορετικά χρονικά σημεία, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της αναγνωστικής διαδικασίας
- την παρουσία διαφόρων μοριακών οντοτήτων που, αν και αποτελούν μειονότητα στο γονιδίωμα, επηρεάζουν τη λειτουργία του DNA και γενικότερα τις κυτταρικές και εγκεφαλικές διεργασίες (CNEs, RNA) και οι διακυμάνσεις αυτών των στοιχείων παίζουν σημαντικό ρόλο στις διαφοροποιήσεις των αναγνωστικών επιδόσεων.

Συμπερασματικά, οι επιστήμονες αναφέρονται σε μια γονοτυπική ποικιλότητα της διαταραχής, που σε συνδυασμό με το περιβάλλον, πιθανόν εξηγεί τη φαινοτυπική διακύμανσή της στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας (π.χ. φωνολογικές, ορθογραφικές διεργασίες, λεξιλόγιο). Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε ότι μια τέτοια οπτική διαπιστώνουμε και στις αλλαγές που έχουν γίνει στο

DSM -V, όσον αφορά τον προσδιορισμό του όρου «δυσλεξία» και την ταξινόμηση της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής.

3.3. Περιβάλλον

Η σχέση περιβάλλοντος και γονιδίων έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφία ως «βιοοικολογικό» γονίδιο και η επιγενετική αποτελεί την πιο πρόσφατη έκφρασή της. Σύμφωνα με τους επιστήμονες, η επίδραση του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς μας στην έκφραση- και όχι στη δομή -των γονιδίων μας δημιουργεί ένα νέο φαινότυπο. Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι οι επιγενετικές αλλαγές είναι κληρονομήσιμες αλλά και αναστρέψιμες. Οι επιγενετικοί μηχανισμοί μπορούν να προκαλέσουν μεταβολές σε διάφορα γονίδια απαντώντας στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Jaenisch & Bird, 2003).

Η σχέση αλληλεπίδρασης περιβάλλοντος και κυττάρων έχει αναφερθεί και στην αναγνωστική διαταραχή. Οι Dilnot, Hamilton, Maughan & Snowling (2017) σε έρευνες τους καταλήγουν στο ότι η αυξημένη επικινδυνότητα μεταξύ των μελών μια οικογένειας, δεν συνεπάγεται οπωσδήποτε την ύπαρξη δυσλεξίας και επομένως η κληρονομικότητα δεν είναι ο αποκλειστικός παράγοντας που προκαλεί την κλινική εκδήλωσή της, αντίθετα είναι πιο ακριβές να μιλάμε για συσχετίσεις γονιδίου και περιβάλλοντος (Dilnot, Hamilton, Maughan & Snowling, 2017).

Για τον Vellutino και τους συνεργάτες του, η δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα βιολογικών (γενετικών) παραγόντων που αναφέρονται κυρίως στις φωνολογικές ικανότητες και περιβαλλοντικών παραγόντων κινδύνου, δηλαδή *«άστοχων τρόπων διδασχής με τους οποίους το παιδί ασκείται στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση της σχέσης ήχου-γράμματος»* (Vellutino 2004, όπως αναφ. στο Κωτσόπουλος, 2005, σελ.3). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η διαταραχή εμφανίζεται, όταν ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων υπερβεί ένα ελάχιστο όριο εκδήλωσης, ενώ τα φωνολογικά ελλείμματα βρίσκονται και σε άτομα χωρίς δυσλεξία. Σε μελέτες έχει βρεθεί ότι το ποσοστό της κληρονομικότητας της δυσλεξίας αυξάνει όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται ο ακριβής ρόλος των περιβαλλοντικών παραγόντων που συμμετέχουν σε αυτό το ποσοστό (Elliott & Grikorenko, 2015).

Παλαιότερες μελέτες είχαν επισημάνει τον επιβαρυντικό ρόλο των προγεννητικών και περιγεννητικών παραγόντων στην παρουσία των μαθησιακών διαταραχών. Πιο

συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές είχαν συσχετίσει τις διαταραχές αυτές με το χαμηλό βάρος γέννησης, την προωρότητα, αλλά και τον αλκοολισμό και το κάπνισμα της μητέρας. Άλλοι παράγοντες που ενοχοποιήθηκαν ήταν η ψυχολογική παραμέληση και η κακή διατροφή, η οποία βρέθηκε ότι έχει επιπτώσεις στις γνωστικές λειτουργίες και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 2000).

3.4. Συμπεράσματα

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη διαδικασία και προϋποθέτει ένα σύνολο γλωσσικών αναπαραστάσεων και γνωστικών διεργασιών, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται και με άλλες περιοχές του εγκεφάλου (οπτικές, κινητικές κ.ά). Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι αποτελεί τη συνισταμένη όλων των επιμέρους νευρωνικών δικτύων που την υποστηρίζουν, του γενετικού μηχανισμού και του περιβάλλοντος, αποτελώντας έτσι ένα ενιαίο σύστημα. Όταν κάτι διαταραχθεί σε μία ή περισσότερες από αυτές τις επιμέρους συνιστώσες, προκαλείται δυσλειτουργία στην αναγνωστική και σε όσες σχετίζονται με αυτή διαδικασίες.

Τα ευρήματα των διαφόρων μελετών που έγιναν καθ' όλη την διάρκεια της ιστορικής τους πορείας, συνδέονται με τα κλινικά συμπτώματα της διαταραχής. Το μοντέλο των «πολυεστιακών ανωμαλιών» στον εγκέφαλο, η συμμετοχή των «υποψήφίων» γονιδίων και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, πιθανόν εξηγούν τη φαινοτυπική διακύμανση της διαταραχής και υπαγορεύουν μια πολυπαραγοντική και διεπιστημονική προσέγγιση.

Το ότι έχει αποδειχθεί πως οι δυσλειτουργίες αυτές ανιχνεύονται κατά την εμβρυογένεση ή και κατά τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης, σε συνδυασμό με την αποδεδειγμένη ευπλαστότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου, αποτελεί και το ελπιδοφόρο μήνυμα ωθώντας τους επιστήμονες στη συνέχιση των ερευνών τους.

Άλλωστε, *«τα γονίδια είναι σημαντικά αλλά δεν αποτελούν τη συνολική εικόνα, δεν είναι ο τελικός προσδιορισμός. Το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, η ανατροφή του παιδιού, η διατροφή, η υγειονομική περίθαλψη, η σχέση των συνομηλίκων και η εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσουν την έκφραση αυτών των γονιδίων. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί επίσης να επηρεάσουν με τρόπους που δεν έχουν πλήρως κατανοηθεί, την πλαστικότητα του νευρικού συστήματος που θέτουν σε λειτουργία αυτά τα γονίδια»* (McCardle και Miller, 2012, όπως αναφ. στο Elliott & Grikorenko, 2015, σελ. 215).

4. ΚΛΙΝΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

4.1 Οι τομείς-τα γενικά χαρακτηριστικά

Το προφίλ των ατόμων με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή αποτελεί μια συνισταμένη νευροβιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Πρόκειται για μια ανομοιογενή ομάδα που εκδηλώνει συνδυασμό χαρακτηριστικών και ελλειμμάτων σε ποικίλους τομείς. Εκτός από τα γλωσσικά ελλείμματα που αφορούν στην αντίληψη και επεξεργασία οπτικών και ακουστικών γλωσσικών πληροφοριών, δυσκολίες εμφανίζονται και σε άλλες αντιληπτικές, γνωστικές και εκτελεστικές λειτουργίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η μνήμη, η αντίληψη, η προσοχή, η νόηση και η κινητικότητα είναι μερικοί από τους τομείς που μπορεί να παρουσιάζουν αδυναμίες. Η ψυχοκοινωνική εξέλιξη επίσης επηρεάζεται, έστω και δευτερογενώς (Ματή - Ζήση, 2010· Μήτσιου-Δάκτυλα, 2008). Πιο συγκεκριμένα τα ελλείμματα αφορούν επίσης:

- στη μνήμη (κυρίως στην εργαζόμενη-βραχυπρόθεσμη ή/και στη μακροπρόθεσμη), ιδιαίτερα στη συγκράτηση λεκτικών πληροφοριών
- στην ψυχοκινητική ανάπτυξη
- στην προσοχή, στην επικέντρωση σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, (εστίαση)
- στη σκέψη, τη διαδικασία νοητικών σχημάτων και λογικών συσχετισμών των πληροφοριών (διάκριση, κατηγοριοποίηση, εξαγωγή συμπερασμάτων)
- στη μεταγνώση και στην αυτορρύθμιση, δηλαδή στην ικανότητα σχεδιασμού, παρακολούθησης και επαναπροσδιορισμού των στρατηγικών για την επίτευξη ενός γνωστικού έργου
- σε δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα και συναισθηματικές διαταραχές
- σε μειωμένα κίνητρα δράσης
- στις διαπροσωπικές σχέσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες (Ματή - Ζήση, 2010· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).

4.2 Οι ακαδημαϊκές / σχολικές δεξιότητες

Το ICD- 10 αναφέρει: «*Η βλάβη πρέπει να είναι ειδική, δηλαδή δεν εξηγείται από μόνη την παρουσία νοητικής καθυστέρησης ή από ελάχιστες ελλείψεις της γενικής νοημοσύνης*» (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997, σελ.308) και στο DSM-V επισημαίνεται ότι η διαταραχή θεωρείται ειδική, καθώς δεν αποδίδεται σε «*διανοητική αναπηρία, μη διορθωμένη οπτική ή ακουστική οξύτητα, άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας ή ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία*» (American Psychiatric Assosiation, 2013, σελ.67).

Ερμηνεύοντας τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι ο προσδιορισμός της «ειδικής» διαταραχής, δεν έχει περιοριστικό ρόλο ως προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και τους μαθησιακούς τομείς όπου πιθανόν παρουσιάζονται δυσκολίες. Η άνιση, δηλαδή, ανάπτυξη των επιμέρους ικανοτήτων και η εκδήλωση μεγαλύτερων ελλειμμάτων σε μια συγκεκριμένη περιοχή, δεν αποκλείει τη συνύπαρξή τους με κάποια άλλα χαρακτηριστικά που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία και τα οποία αφορούν επίσης ακαδημαϊκές δεξιότητες που πλήττονται.

Ακόμη και αν μιλάμε για ένα πολύ συγκεκριμένο πρόβλημα--φωνολογικής κυρίως βάσης--όπως το σύνδρομο της δυσλεξίας, που οι ελλείψεις της αφορούν στον γραπτό κυρίως λόγο, δεν μπορούμε να μη συμφωνήσουμε με την άποψη ότι αυτό το αναγνωστικό πρόβλημα εμπλέκεται και στα υπόλοιπα μαθήματα, τουλάχιστον σε όσα η ανάγνωση είναι προαπαιτούμενη δεξιότητα (Ματή - Ζήση, 2010). Σύμφωνα με τη Τζιβινίκου, (2015) προβλήματα προφορικού λόγου παρουσιάζονται σε ποσοστό περίπου 50% των ατόμων με δυσλεξία, ενώ η Μήτσιου-Δάκτυλα (2008) αναφέρει ότι η δυσκολία αυτή μπορεί να εκδηλωθεί στην αφήγηση γεγονότων και στην αναδιήγηση των θεωρητικών μαθημάτων. Αλλά και αυτή καθεαυτή η ανάγνωση, όπως είδαμε, περικλείει πολλές επιμέρους δεξιότητες και οι αδυναμίες σ' αυτή αποτυπώνουν προφανώς σύνθετα ελλείμματα.

Εφόσον με βάση τη βιβλιογραφία μιλάμε για σύνδρομο, τα συμπτώματα ως ενδείξεις συγκεκριμένης συμπεριφοράς είναι διαφορετικά στο κάθε άτομο, ενώ είναι πρακτικά αδύνατο να εμφανίζονται όλα μαζί (Ματή - Ζήση, 2010· Μήτσιου-Δάκτυλα, 2008). Πιο συγκεκριμένα, τα προβλήματα στην ανάγνωση μπορεί να εμφανίζονται με ανακριβή ανάγνωση λέξεων (άγνωστων ή με ανώμαλη γραφοφωνημική αντιστοιχίση), με μειωμένη ευχέρεια, όπου εμπλέκεται και η ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων ή/και με ελλιπή κατανόηση των κειμένων (McArthur & Castles, 2017· Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008). Τα προβλήματα αυτά έχουν συνδεθεί, επίσης, με τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά, τη διαφάνεια, του ορθογραφικού συστήματος κάθε γλώσσας (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Ως προς τα λάθη που παρατηρούνται στην ανάγνωση, αυτά αφορούν «στην αντίληψη, κωδικοποίηση και επεξεργασία των συμβόλων-γραφημάτων,(...)στην κατανόηση και χρήση ολόκληρων λέξεων,(...) στην αντίληψη του ύφους και του χρωματισμού της ανάγνωσης ως διαδικασίας» (Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010, σελ. 96-97).

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από τα συχνότερα λάθη:

- αντιστροφές γραμμάτων και των ακολουθιών τους μέσα στη λέξη, συγχύσεις γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά, αντικαταστάσεις, προσθήκες ή παραλείψεις γραμμάτων, απλοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων, λάθος προφορά κυρίως συμφώνων (π.χ προ/σ/καλώ, σ/φ/τ/άζω, θερ/σ/μός, κ/ρ/ίμα -κύμα)
- «καθρεπτική» ανάγνωση
- παραλείψεις σημαντικών μορφημάτων μιας λέξης (π.χ. καταλήξεων), προσθήκες, συντομεύσεις και σε επίπεδο συλλαβής των λέξεων
- παραλείψεις κυρίως λειτουργικών λέξεων (π.χ. άρθρα, συνδέσμους)
- επινόηση λέξεων με βάση τα συμφραζόμενα, αντικατάσταση λέξεων με άλλες που μοιάζουν σημασιολογικά (π. χ νύχτα-βράδυ)
- ιδιαίτερη δυσκολία στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων, ιδιοματισμών, ψευδολέξεων και πολυσύλλαβων λέξεων
- σύγχυση ως προς τη διάκριση παρώνυμων λέξεων (πόδια,-ποδιά, μόνος-νόμος σχόλιο-σχολείο, όμως-ωμός, γένεση-γέννηση, γέλιο- γελοίο)
- αργή και κοπιώδης ανάγνωση, ιδιαίτερα της χειρόγραφης γραφής
- αδυναμία εστίασης στη γραμμή του κειμένου
- αγνόηση των σημείων στίξης, παρατονισμός, μονότονος αναγνωστικός ρυθμός
- ελλιπής κατανόηση (American Psychiatric Assosiation, 2013· Ματή - Ζήση, 2010· Μήτσιου-Δάκτυλα, 2008· Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010· Τζιβινίκου, 2015).

Πέρα από το ότι οι δυσκολίες στην ακρίβεια και την ευχέρεια της αποκωδικοποίησης έχουν επίπτωση και στην κατανόηση του γραπτού λόγου, οι ερευνητές έχουν αναφερθεί και στην πιθανότητα δυσκολιών στην κατανόηση της γλώσσας, ανεξάρτητα από την αποκωδικοποίηση. Τα προβλήματα αυτά, που εκδηλώνονται περισσότερο στις μεγαλύτερες ηλικίες, έχουν αποδοθεί στους περιορισμούς στη μνήμη εργασίας και σε δυσκολίες ιδιαίτερα του αντιληπτικού λεξιλογίου, στη χρήση της γλώσσας υποβάθρου, καθώς και σε ελλείμματα στη χρήση στρατηγικών και σχεδιασμού (McArthur & Castles, 2017· Παντελιάδου, 2011).

Η ανάγνωση και η ορθογραφία, αποτελούν στα αλφαβητικά συστήματα δύο όψεις της ίδιας διαδικασίας, συγκεκριμένα, της αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος. Για την ελληνική γλώσσα, οι ερευνητές αναφέρουν ότι τα περισσότερα λάθη των παιδιών με δυσλεξία είναι λάθη ορθογραφίας και ευχέρειας και λιγότερο λάθη αποκωδικοποίησης, αφού η ελληνική θεωρείται μια γλώσσα με χαμηλή διαφάνεια στην ορθογραφία (διαφορετικά γραφήματα για τα φωνήεντα), σε αντίθεση με την ανάγνωση που παρουσιάζει μεγάλη διαφάνεια. Τα είδη λαθών στην ορθογραφία διακρίνονται σε φωνολογικά λάθη (γραφοφωνημικής αντιστοίχισης), γραμματικά (μορφολογία λέξης), οπτικά λάθη ιστορικής ορθογραφίας (ετυμολογία λέξης), τονικά λάθη και λάθη στίξης, ενώ στην ελληνική γλώσσα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα λάθη μορφολογίας (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010· Παντελιάδου, 2011· Protopapas, Fakou, Drakoroulou, Skaloumbakas, & Mouzaki, 2013).

Παρακάτω αναφέρουμε τα πιο συχνά, με βάση τη βιβλιογραφία, λάθη στην ορθογραφία-γραφή (Ματή-Ζήση, 2010· Μήτσιου-Δάκτυλα, 2008· Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010):

- αντιστροφές (μεταστροφή στον προσανατολισμό) ή συγχύσεις μεταξύ γραμμάτων ή άλλων συμβόλων, που μοιάζουν είτε οπτικά είτε στο σχήμα, τη φορά, τον προσανατολισμό, τον ήχο τους(3-ε, 6-ρ, θ-β, γ-χ)
- αντικαταστάσεις γραμμάτων (στην αρχή ή στο τέλος των λέξεων), παραλείψεις (κυρίως τελικών συμφώνων) και προσθήκες σε επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών ή και λέξεων
- η γραφή μιας λέξης μπορεί να επηρεαστεί από τον ήχο της (π.χ. απόπσε)
- συχνά οι δύο λέξεις γίνονται μία (π.χ. πατέραζμου)
- παράλειψη σημείων στίξης, προβλήματα τονισμού λέξεων (απουσία τόνου ή παρατονισμός)
- λάθη στη χρήση μικρών -κεφαλαίων γραμμάτων
- αδυναμία εφαρμογής γραμματικών κανόνων, δυσκολία στη γενίκευσή τους
- ασυνέπεια ως προς την ορθογραφημένη γραφή μιας λέξης ακόμη και μέσα στο ίδιο κείμενο
- πολύ αργός ρυθμός γραφής
- ακατάστατο, δυσανάγνωστο γραπτό
- κατάργηση ορίων των λέξεων
- αδυναμία γραφής πάνω στη γραμμή του τετραδίου, κάποιες φορές αντίστροφη πορεία γραφής.

Οι δυσκολίες αυτές αφορούν την αντιγραφή (ως μηχανική ιχνογραφική ενέργεια), την καθ' υπαγόρευση (ως καταγραφή του προφορικού λόγου) και την αυθόρμητη γραφή.

Επιπλέον, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, αφού πρέπει να προστεθεί και ο καταγισμός ιδεών γύρω από το θέμα, η οργάνωση τους, ο σχηματισμός αιτιολογικών κρίσεων και επιχειρημάτων, η εφαρμογή συντακτικών και γραμματικών κανόνων σε διαδοχικό, υποτακτικό λόγο. Έτσι, τα παιδιά με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλα τα στάδια της γραφής (σχεδιασμός, καταγραφή, αναθεώρηση) και τα κείμενά τους έχουν κάποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Ματή - Ζήση, 2010· Παντελιάδου, 2011):

- μικρή έκταση, συνήθως δυσανάγνωστα
- φτωχά νοήματα, ελλιπής ανάπτυξη ιδεών, επανάληψη νοημάτων
- περιορισμένο λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα
- «τηλεγραφικός» λόγος με απλή συντακτική δομή
- εσφαλμένη χρήση σημείων στίξης
- αδυναμία προσαρμογής στο επικοινωνιακό πλαίσιο του θέματος
- απουσία οργάνωσης, σχεδιασμού και ελέγχου
- προβληματική σύνδεση με το κυρίως θέμα και τα ζητούμενα, αδυναμία συγκράτησης όλων των πληροφοριών
- αυξημένος χρόνος για την ολοκλήρωση του γραπτού κειμένου.

Τα προβλήματα στα μαθηματικά -όπως άλλωστε και αυτά στη γραφή/γραπτή έκφραση- αναφέρονται στη βιβλιογραφία είτε ως αυτόνομη ειδική μαθησιακή διαταραχή είτε ως δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαταραχή της ανάγνωσης/δυσλεξία. Συγκεκριμένα, το ICD-10 για τη διάγνωση της ειδικής διαταραχής αριθμητικών ικανοτήτων, εξαιρεί δυσκολίες στην αρίθμηση που σχετίζονται με διαταραχή ανάγνωσης ή συλλαβισμού, όπως άλλωστε εξαιρεί και από την διαταραχή του συλλαβισμού/ορθογραφίας, τις αντίστοιχες δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαταραχή της ανάγνωσης. Αντίθετα, στο DSM-V ο όρος «δυσαριθμησία» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με πιθανές επιπρόσθετες δυσκολίες, π.χ. στους μαθηματικούς συλλογισμούς ή στην ακρίβεια λεκτικών συλλογισμών (American Psychiatric Association, 2013· Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008).

Η δυσαριθμησία, με βάση τη βιβλιογραφία, είναι η σοβαρή ή πλήρης αδυναμία μαθηματικού υπολογισμού. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δυσκολίες στην ευχέρεια υπολογισμών και στην αυτόματη ανάκληση αριθμητικών δεδομένων και οι αδυναμίες αυτές αντιστέκονται στην παρέμβαση, σε αντίθεση με άλλες γενικές μαθησιακές

δυσκολίες. Ένα επιπλέον στοιχείο που μπορεί να εντοπιστεί πρώιμα είναι η δυσκολία στην αντίληψη της έννοιας του αριθμού π.χ. η εκτίμηση του μεγέθους του (Wilmshurst, 2011).

Σύμφωνα με τον Geary (2006, όπως αναφ. στο Πλέρου, 2010), ο όρος «δυσαριθμησία» εκδηλώνεται ως μια διαρκής δυσκολία στη μάθηση και την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, ενώ τα συμπτώματα μπορούν να ποικίλλουν ανάλογα με τις γνωστικές περιοχές που τα επηρεάζουν. Έχουν αναφερθεί επίσης, διαταραχές οπτικοακουστικής αντίληψης, αφαιρετικού συλλογισμού, μνήμης, προσοχής, προβλήματα στη λεπτή κινητικότητα και δυσκολίες στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών. Στη δυσαριθμησία οι δυσκολίες εντοπίζονται σε επίπεδο συμβόλων, απλών αριθμητικών πράξεων και υπολογιστικών ικανοτήτων, αλλά και πιο σύνθετων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, όπως η αλγοριθμική μαθηματική σκέψη (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2011).

Κάποια από τα πιο συχνά χαρακτηριστικά λάθη είναι τα εξής (Αγαλιώτης, 2011· Πλέρου, 2010· Τζιβνίκου, 2015) :

- σύγχυση μεταξύ αριθμών και μαθηματικών συμβόλων που μοιάζουν, παραλείψεις, αντικαταστάσεις, αναστροφές (6 αντί 9), αντιστροφές στα ψηφία των αριθμών (12 - 21)
- δυσκολία στη ανάγνωση και γραφή αριθμών
- δυσκολίες στη διάταξη των αριθμών π.χ. σε κάθετες στήλες, λάθος τοποθέτηση των ψηφίων ανάλογα με την αξία τους
- δυσκολία οργάνωσης του χώρου κατά την επίλυση ασκήσεων στο τετράδιο
- δυσχέρειες σε προβλήματα προσανατολισμού και κατεύθυνσης, σε γεωμετρικές έννοιες
- αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων
- δυσκολία με τη μέτρηση, ανώριμες στρατηγικές, όπως μέτρημα με τα δάχτυλα, αδυναμία εκτέλεσης απλών αριθμητικών πράξεων
- δυσκολίες στην αυτόματη ανάκληση αριθμών, στην απομνημόνευση ορισμών και τύπων
- αδυναμία στην ανάκληση και εφαρμογή διαδοχικών βημάτων για την επίλυση προβλημάτων, στις νοητικές μαθηματικές στρατηγικές
- προβλήματα στην κατανόηση χρονικής σχέσης των δεδομένων ενός προβλήματος
- αδυναμία διαχείρισης του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωση μιας άσκησης

Παλαιότερες έρευνες αμφισβητούσαν τη δυσαριθμησία ως αυτόνομη μαθησιακή δυσκολία, θεωρώντας ότι αυτή οφείλεται αποκλειστικά σε γλωσσικές διαταραχές. Σήμερα, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία και η δυσαριθμησία είναι δύο διαφορετικές και ανεξάρτητες μεταξύ τους διαταραχές. Σε μελέτες διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν μαθηματικές δυσκολίες χωρίς παράλληλες δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή κυμαίνεται μεταξύ 4% - 5% του συνολικού πληθυσμού (Πλέρου, 2010).

Η δυσαριθμησία είναι και αυτή ένα σύνδρομο, όπως και η δυσλεξία, κι επομένως η διάγνωση δεν μπορεί να στηριχτεί στη ύπαρξη ενός μεμονωμένου συμπτώματος. Οι μαθητές με δυσαριθμησία συνήθως δεν έχουν δυσκολίες σε γλωσσικά μαθήματα (ανάγνωση, ορθογραφία, γραφή) και γενικά οι επιδόσεις τους εκτός των μαθηματικών είναι ικανοποιητικές. Επίσης, πιστεύεται ότι τα προβλήματα της δυσαριθμησίας οφείλονται σε δυσλειτουργίες του δεξιού ημισφαιρίου και εντοπίζονται κυρίως σε οπτικοαντιληπτικές και οπτικοχωρικές δυσκολίες παρά στις ακουστικο-αντιληπτικές και λεκτικές (Ματή - Ζήση, 2010· Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997· Τομαράς, 2012).

Όσον αφορά την ύπαρξη προβλημάτων στα μαθηματικά σε άτομα με δυσλεξία, σε κάποιες περιπτώσεις είναι αναμενόμενη, εξαιτίας παρόμοιων αντιληπτικών και γνωστικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν π.χ. στη μνήμη ή τον προσανατολισμό (Ματή - Ζήση, 2010), αλλά και εξαιτίας των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία στην αποκωδικοποίηση λεκτικών μαθηματικών εννοιών και δεδομένων π.χ. στη λεκτική περιγραφή των μαθηματικών διαδικασιών (Τζιβνίκου, 2015).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως, η δυσλεξία και η δυσαριθμησία, σε κάποιες περιπτώσεις, μοιράζονται κοινούς αιτιολογικούς παράγοντες και δίνουν παρόμοια συμπτωματολογία. Ωστόσο, είναι πιθανό τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στα μαθηματικά, να μην στοιχειοθετούν αυτό που οι ειδικοί ορίζουν ως δυσαριθμησία, αν και με βάση τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, δεν αποκλείεται η συνύπαρξή τους.

5. Η ΣΧΕΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ο προφορικός λόγος αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Η περίοδος από τη γέννηση έως την προσχολική ηλικία στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως περίοδος του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού. Σημαντικές δεξιότητες αναπτύσσονται προετοιμάζοντας τη μετέπειτα πορεία του παιδιού στην επίσημη εκπαίδευση, ενώ ελλείμματα σε αυτές τις δεξιότητες, αποτελούν παράγοντες κινδύνου για μετέπειτα ακαδημαϊκές δυσκολίες.

Οι δυσκολίες προφορικού λόγου, οι φτωχότερες λεκτικές ικανότητες και η καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο έχουν αυξημένη συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Anderson & Shames, 2013). Ένα ποσοστό 40-65% των παιδιών με προβλήματα στη γλώσσα έχουν διαγνωστεί ήδη στις πρώτες τάξεις του σχολείου με δυσκολίες στην ανάγνωση. Κατά την προσχολική ζωή και το νηπιαγωγείο, τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο ικανά να αναγνωρίσουν και να αντιγράψουν τα γράμματα, να προσποιηθούν ότι διαβάζουν ή γράφουν, να συμμετέχουν σε καθημερινές προ-γλωσσικές ασκήσεις, ενώ οι πρώιμες παρεμβάσεις σε αυτή την περίοδο μπορούν να συμβάλουν στη μείωση των γλωσσικών ελλειμμάτων (Goldstein et al., 2016· Owens, 2016).

Παιδιά με ιστορικό προβλημάτων τόσο στην άρθρωση όσο και στη δεκτική και εκφραστική γλώσσα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή. Παρόμοιο κίνδυνο αντιμετωπίζουν και παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες και κυρίως με φωνολογικά ελλείμματα στην ηλικία των 6 ετών. Τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν να παρουσιάσουν δυσκολίες στην ανάγνωση, καθώς ξεκινούν με λιγότερες γλωσσικές ικανότητες που δύσκολα μπορούν να αναπληρώσουν, δυσκολεύονται στην κατανόηση, έχουν αδύναμες μεταγλωσσικές τους ικανότητες και επεξεργάζονται πιο αργά τις γλωσσικές πληροφορίες (Owens, 2016).

Μια σημαντική δεξιότητα του προφορικού λόγου που αναπτύσσεται κατά την προσχολική περίοδο, είναι η φωνολογική επίγνωση. Η μεταγλωσσική αυτή δεξιότητα αποτελεί την κοινή βάση που μοιράζονται ο προφορικός και ο γραπτός λόγος (Παντελιάδου, 2011). Πολλές μελέτες συσχετίζουν τα γλωσσικά ελλείμματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας με την ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης, ενώ η ικανότητα αναγνώρισης ομοιοκαταληξιών και παρηχήσεων στην προσχολική ηλικία αποτελεί προβλεπτικό δείκτη της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών στη σχολική ηλικία

(Αναγνωστόπουλος, 2000). Παιδιά και έφηβοι με γλωσσικές και μαθησιακές διαταραχές εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σε ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης (Roth & Worthington, 2016).

Επιπλέον, πολλοί ερευνητές τονίζουν τον ρόλο της ανάπτυξης και κατανόησης του λεξιλογίου, καθώς και της μορφολογικής και συντακτικής επίγνωσης του προφορικού λόγου ως προβλεπτικού δείκτη στην ανάγνωση. Επισημαίνουν ακόμη ότι δεξιότητες που ενισχύουν τον προφορικό λόγο, όπως η συζήτηση και η αφήγηση στην προσχολική ηλικία διευκολύνουν την περαιτέρω γλωσσική εξέλιξη του παιδιού (Goldstein et al., 2016; Παντελιάδου, 2011). Σε μελέτες αναφορικά με τα γλωσσικά ελλείμματα του αυθόρμητου λόγου των παιδιών με αναγνωστική δυσκολία, παρατηρείται μειωμένη χρήση ρημάτων, περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολία στην εύρεση των κατάλληλων λέξεων, περιορισμένη κατανόηση των παράγωγων λέξεων, απουσία κανόνων γραμματικής στον προφορικό λόγο και αδυναμία στην χρήση αφηρημένων εννοιών που αφορούν τις σχέσεις των πραγμάτων (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Η ακρίβεια κατονομασίας και ανάκτησης λέξεων, καθώς και η μορφολογική επίγνωση σχετίζονται με την ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού. Το μέγεθος του λεξιλογίου κατά τη νηπιακή ηλικία συνδέεται με την ικανότητα αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις, θεωρείται ότι το λεξιλόγιο αποτελεί προγνωστικό παράγοντα κατανόησης της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, το λεξιλόγιο στην ηλικία των 3 ετών είναι προγνωστικό της επακόλουθης ικανότητας στην ανάγνωση και τον αλφαριθμητισμό στις επόμενες τάξεις του δημοτικού (Anderson & Shames, 2013; Roth & Worthington, 2016).

Από πολλούς επιστήμονες επισημαίνεται η ανάγκη μεγαλύτερης διερεύνησης της δυσκολίας στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Πολλοί ερευνητές προσπαθούν να διαχωρίσουν τα προβλήματα κατανόησης του γραπτού λόγου από τις φωνολογικές δεξιότητες και αναφέρουν ότι τα προβλήματα αυτά σχετίζονται περισσότερο με παρόμοιες ανεπάρκειες του προφορικού λόγου και όχι με φωνολογικά ελλείμματα. Τα φωνολογικά προβλήματα είναι συχνά εντονότερα σε παιδιά με δυσλεξία παρά σε παιδιά με άλλου τύπου γλωσσικές διαταραχές, τα οποία μπορεί να έχουν προβλήματα στην κατανόηση, χωρίς όμως να παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης σε επίπεδο λέξης (Κωτσόπουλος, 2005; Owens, 2016).

Οι ελλείψεις εξάλλου στους παραπάνω τομείς του προφορικού λόγου, αποτελούν μερικά από τα συνηθέστερα χαρακτηριστικά της γλωσσικής διαταραχής στην παιδική και εφηβική ηλικία (Roth & Worthington, 2016). Κοινά γλωσσικά ελλείμματα των

διαταραχών αυτών, που εμφανίζονται κατά την προσχολική περίοδο, είναι το ανεπαρκές λεξιλόγιο, η φτωχή ικανότητα αναδιήγησης και η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα. Επισημαίνεται πως η δυσλεξία αποτελεί διαταραχή λόγου και ομιλίας και ευρήματα μελετών την συσχετίζουν με την ειδική γλωσσική διαταραχή που εκδηλώνεται κατά την προσχολική ηλικία. Η διαταραχή αυτή προηγείται της δυσλεξίας και σε πολλές περιπτώσεις συμπτώματα των δύο διαταραχών συνυπάρχουν. Η ειδική γλωσσική διαταραχή δεν ακολουθείται υποχρεωτικά από τη δυσλεξία, αλλά συνιστά παράγοντα κινδύνου για την εκδήλωσή της (Κωτσόπουλος, 2005).

Οι κοινές δυσκολίες που διαπιστώθηκαν στη φωνολογική επεξεργασία και σε ευρύτερες γλωσσικές δεξιότητες, οδήγησαν τους ερευνητές στην υπόθεση ενός συνεχούς, με τις δύο διαταραχές να εμφανίζονται ως διαφορετικά «άκρα» του (Μοντέλο της Μονοπαραγοντικής υπόθεσης). Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν σε μία ενιαία «γλωσσική μαθησιακή διαταραχή» πιστεύοντας ότι εκείνο που τις διαφοροποιεί είναι η σοβαρότητα του ελλείμματος.

Άλλοι ερευνητές τις θεώρησαν παρόμοιες αλλά διακριτές μεταξύ τους διαταραχές, εξαιτίας των επιπρόσθετων ελλειμμάτων του προφορικού λόγου που παρουσιάζονται στην ειδική γλωσσική διαταραχή, ενώ η αλληλοεπικάλυψη των διαταραχών αποδόθηκε στο κοινό φωνολογικό έλλειμμα (Μοντέλο επιπρόσθετων ελλειμμάτων). Ένα ακόμη μοντέλο, αυτό της συννοσηρότητας, ερμηνεύει την ύπαρξή τους ως διαφορετικές διαταραχές, που όμως μπορούν να συνυπάρχουν ταυτόχρονα. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό μοντέλο μιας πολυπαραγοντικής διερεύνησης της σχέσης των δύο διαταραχών (Μοντέλο των πολλαπλών ελλειμμάτων), η κάθε διαταραχή έχει το δικό της προφίλ παραγόντων κινδύνου, ενώ μερικοί από αυτούς είναι κοινοί στις διαταραχές με αποτέλεσμα την εμφάνιση συννοσηρότητας (Ράλλη & Παληκαρά, 2013).

Εκτός από την ελλιπή φωνολογική επεξεργασία και τις άλλες πλευρές του προφορικού λόγου, τα προβλήματα ανάγνωσης και γραφής σχετίζονται και με ελλείμματα ορθογραφικής ενημερότητας προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας και του νηπιαγωγείου, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη γραφή. Ελλείμματα στη μορφολογική δομή των λέξεων αναφέρονται στα παιδιά με διαταραχές λόγου με επιπτώσεις στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Owens, 2016).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι τα πρώιμα γλωσσικά ελλείμματα του προφορικού λόγου και οι δεξιότητες του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού αποτελούν προγνωστικούς δείκτες για τις μετέπειτα δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Ωστόσο, πιθανόν ο φαινότυπος της διαταραχής να εξαρτάται από τους τομείς της γλώσσας όπου

εντοπίζονται αυτές οι δυσκολίες, αφού τα πρώιμα φωνολογικά προβλήματα φαίνεται να είναι μία μόνο από τις πολλές πτυχές της γλώσσας που εμπλέκονται στην ειδική μαθησιακή δυσκολία (εννοιολογική, μορφοσυντακτική, πραγματολογική). Έτσι, δημιουργούνται διαφορετικού τύπου ειδικά προβλήματα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, παρότι συχνά μοιράζονται πολλές κοινές συνιστώσες.

6. Η ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

6.1 Προσχολική ηλικία:

Η σχέση μεταξύ του πρώιμου αλφαριθμητισμού και των μετέπειτα δεξιοτήτων στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και η σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης και πρώιμης παρέμβασης στα παιδιά με κίνδυνο εμφάνισης ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, έχει επισημανθεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία και αποτελεί αντικείμενο πρόσφατων ερευνών (Goldstein et al., 2016· Zakoroulou et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που αφορούν στον πρώιμο αλφαριθμητισμό των παιδιών αναφέρονται :

- στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ειδικότερα στην πρώιμη φωνολογική επίγνωση, καθώς τα παιδιά δυσκολεύονται σε δραστηριότητες φωνολογικής επεξεργασίας, π.χ. αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας, εντοπισμού, σύνθεσης, ή κατάτμησης σε επίπεδο συλλαβής αρχικά και σε επίπεδο φωνήματος αργότερα (Κιρπότην & Δημητρακή, 2015)
- στην αίσθηση της ιστορίας- παραμυθιού και πιο συγκεκριμένα στην κατάκτηση της βασικής δομής και των αλληλουχιών που περιέχουν οι αφηγηματικές ιστορίες, έτσι π.χ. αδυνατούν να διηγηθούν μια προσωπική εμπειρία ή μια μικρή ιστορία ακολουθώντας τη σειρά των γεγονότων (Anderson & Shames, 2013· Goldstein et al., 2016)
- σε γνώσεις που αφορούν τις έννοιες/συμβάσεις του γραπτού, όπως τη σημασία των διαστημάτων ανάμεσα στις λέξεις, την κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, την αντίληψη ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη κειμένων με διαφορετικές λειτουργίες το καθένα. Δυσκολίες εκδηλώνονται επίσης, στην αναγνώριση του περιβαλλοντικού γραπτού πχ σε πινακίδες, λογότυπους σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης κ.λπ
- αδυναμίες υπάρχουν στην αλφαριθμητική γνώση, δηλαδή στην ικανότητα αναγνώρισης και κατονομασίας των γραμμάτων της αλφαβήτου ξεχωριστά, ώστε να κατακτήσουν αργότερα σταδιακά την αλφαριθμητική αρχή, δηλαδή την αντιστοιχία ήχων –συμβόλων

- στην ανάπτυξη της αναδυόμενης γραφής, στην ικανότητα δηλαδή των παιδιών να μουτζουρώνουν και να σχεδιάζουν δυσανάγνωστα γράμματα, που όμως παριστάνουν ότι διαβάζουν ή ότι επικοινωνούν μέσω αυτού του πρώτου τους «κειμένου» (Anderson & Shames, 2013· Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2015).

Άλλες παρατηρήσιμες συμπεριφορές-ενδείξεις αυτής της περιόδου αφορούν ευρύτερους τομείς στην ανάπτυξη του παιδιού: τη νευροφυσιολογική του ωρίμανση, την ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας (την έννοια του σωματικού σχήματος, την κατάκτηση της πλευρίωσης, την αδυναμία προσανατολισμού και κατάκτησης της έννοιας του χωροχρόνου), την κινητική του εξέλιξη, τους γνωστικούς μηχανισμούς (την βραχυπρόθεσμη/ εργαζόμενη λεκτική μνήμη, την προσοχή, την αντίληψη), καθώς και την ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Zakoroulou, et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα μπορεί να εκδηλώνονται:

- αμφιπλευρική ελλιπής δόμηση εικόνας σώματος, δυσκολίες στον προσανατολισμό και τις οπτικοχωρικές δεξιότητες, την κατευθυντικότητα, την αναγνώριση δεξιού -αριστερού, πάνω-κάτω, δυσκολίες στο να αναγνωρίζει και να τοποθετεί τα μέλη του σώματος του σωστά όταν κάνει συγκεκριμένες κινήσεις (έκδηλο και στις παιδικές ζωγραφιές), δεν προσανατολίζεται εύκολα σε ομαδικά παιχνίδια, συχνά χάνεται αναζητώντας την τάξη του
- αργοί ρυθμοί στη γενικότερη ψυχοκινητική του κατάσταση, αδεξιότητα στο περπάτημα, στις κινήσεις, έλλειψη συγχρονισμού και συντονισμού
- δυσκολίες στη γραφοκινητικότητα και τον οπτικοκινητικό συντονισμό, προβλήματα στη λεπτή κινητικότητα, ανωριμότητα στον τρόπο που κρατά το μολύβι, στη χρήση ψαλιδιού, στη ζωγραφική, στη συναρμολόγηση, στις κατασκευές
- προβλήματα οπτικής αντίληψης, σταθερής εικόνας ενός αντικειμένου, διάκρισης όλου-μέρους, μορφής- πλαισίου, δυσκολίες συσχέτισης και ταξινόμησης, αδυναμία να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές σε σχήματα και εικόνες
- δυσκολίες στην αίσθηση του χρόνου, στη σωστή χρήση χρονικών επιρρημάτων, στο «πριν» και στο «μετά», στο «τώρα» και στο «χθες», στη μάθηση της ώρας
- δυσκολίες να απαγγείλει ποιήματα, να μάθει τις ημέρες της εβδομάδας, να θυμηθεί ένα σύνολο οδηγιών (μνήμη ακολουθιών και γλωσσικοί περιορισμοί)
- δυσκολία σε δραστηριότητες που απαιτούν αυτοματισμό και αλληλοδιαδοχή συντονισμένων κινήσεων π.χ. ενέργειες αυτοεξυπηρέτησης, όπως να φορέσει τα ρούχα του

- δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής, εκδηλώνει υπερδιέγερση με νευρικές κινήσεις χεριών και ποδιών ή νωχελικότητα όταν η δραστηριότητα το δυσκολεύει
- δεν μπορεί να οργανώσει τον χώρο του, να διευθετήσει τα προσωπικά του αντικείμενα
- δυσκολίες στην αντίληψη ποσοτήτων, μεγεθών, στην καταμέτρηση αντικειμένων
- αισθήματα κατωτερότητας, υπερβολική δειλία ή επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, έντονα ξεσπάσματα, αισθήματα ανεπάρκειας και ματαίωσης.
(Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2015· Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Θα λέγαμε, επομένως, πως συχνά οι αναπτυξιακές δυσκολίες που αφορούν οπτικο-ακουστικο-αντιληπτικές αδυναμίες, διαταραχές λόγου και ομιλίας, αντιληπτικο-κινητικές δυσκολίες, υπερκινητικότητα και προσοχή, οι οποίες εμφανίζονται από την προσχολική ηλικία, μπορεί να «κρύβονται» πίσω από τις ειδικές ακαδημαϊκές δυσκολίες της ανάγνωσης, γραφής -γραφτής έκφρασης και των μαθηματικών. Είναι φανερό επίσης, ότι διαφορετικού τύπου προβλήματα συνθέτουν το προφίλ όχι τόσο της κάθε διαταραχής όσο του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Εξάλλου, η αναπτυξιακή πορεία της ειδικής μαθησιακής διαταραχής είναι αποτέλεσμα όχι μόνο των συγκεκριμένων ελλειμμάτων του κάθε παιδιού αλλά και των μαθησιακών στόχων που τίθενται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα για καθένα από τα γνωστικά αντικείμενα που καλείται να κατακτήσει το παιδί.

6.2 Σχολική ηλικία

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών στις επόμενες ηλικιακές περιόδους αποτελούν ένα συνεχές που περιλαμβάνει εξελίξεις του προφορικού λόγου και του αλφαριθμητισμού (ανάγνωσης, γραφής), με τις πρώτες τάξεις να επικεντρώνονται σε δεξιότητες αποκωδικοποίησης και χρήσης της αλφαριθμητικής αρχής (Roth & Worthington , 2016).

Ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης στη Β΄ τάξη Δημοτικού διαβάζει νέες λέξεις, αυτοδιορθώνεται, αρχίζει και εφαρμόζει πιο συχνά τους κανόνες ορθογραφίας, έχει ευανάγνωστη γραφή και τα πρώτα του κείμενα έχουν αρχή, μέση, τέλος. Τα φωνολογικά λάθη μειώνονται και αυξάνεται η σωστή ορθογραφία των λέξεων (Shipley & McAfee, 2013).

Αντίθετα, τα παιδιά με δυσλεξία, συνεχίζουν να κάνουν φωνολογικά λάθη στη γραφή τους, ακόμη κι όταν βρίσκονται σε μεγαλύτερες τάξεις. Σύμφωνα με έρευνες,

ελληνόφωνα παιδιά μεταξύ 10-13 ετών, στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο, συνεχίζουν να κάνουν φωνολογικά λάθη, αν και τα προβλήματα στην ορθογραφημένη γραφή τους είναι περισσότερα από αυτά στη φωνολογική γραφή. Οι ερευνητές συμφωνούν στο ότι το φωνολογικό έλλειμμα εμποδίζει την ανάπτυξη γραφοφωνηματικών δεξιοτήτων στα πρώτα σχολικά χρόνια και αργότερα την ανάπτυξη των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων και τον σχηματισμό του νοητικού ορθογραφικού λεξικού, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά ακόμη και στην εφηβεία να εμφανίζουν λάθη παραγωγικών επιθημάτων και γραμματικών καταλήξεων (Διαμαντή, 2010).

Η Jeanne Chall, περιέγραφε την ανάγνωση ως μια αναπτυξιακή διαδικασία όπου τα παιδιά «μαθαίνουν να διαβάζουν στην Τρίτη τάξη, ενώ στις επόμενες τάξεις διαβάζουν για να μάθουν» (Jeanne Chall, όπως αναφ. στο Shipley & McAfee, 2013, σελ.310). Οι μαθητές από τις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού αντιμετωπίζουν συνθετότερες δομές προτάσεων, αφηρημένες έννοιες και προοδευτικά πολυπλοκότερο λεξιλόγιο. Η ορθογραφική ικανότητα παρουσιάζει επίσης αναπτυξιακή πορεία. Στην Δ΄ τάξη, η ανάγνωση ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης είναι πλήρως αυτοματοποιημένη και γίνεται για ευχαρίστηση και μάθηση. Οι ορθογραφικοί κανόνες είναι γνωστοί και η γραφή του είναι επεξεργασμένη από άποψη γραμματικής και στίξης (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010· Shipley & McAfee, 2013).

Μετά την πρωτοσχολική ηλικία, το επίκεντρο της εκπαίδευσης μετατοπίζεται στην κατανόηση της ανάγνωσης ή ανάγνωσης με νόημα, ενώ εξελίσσεται η ανάπτυξη της γραφής σε επίπεδο ορθογραφίας και γραπτής σύνθεσης κειμένου με αποτέλεσμα να γίνονται περισσότερο εμφανή πιθανά ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς (Roth & Worthington, 2016). Διαφοροποίηση παρατηρείται με βάση τους επιστήμονες, στη συσχέτιση μεταξύ προγενέστερων προβλημάτων προφορικού λόγου με τα αναγνωστικά προβλήματα και τα προβλήματα ορθογραφίας-γραφής. Πιο συγκεκριμένα, ενώ παραμένει υψηλή η συσχέτιση μεταξύ γλωσσικών προβλημάτων και αναγνωστικής επίδοσης (75% έως 42%), όχι μόνο στην πρωτοσχολική ηλικία αλλά και στη συνέχεια της σχολικής φοίτησης (μεγαλύτερες τάξεις δημοτικού και γυμνάσιο), τα ελλείμματα στην ορθογραφημένη γραφή συσχετίζονται περισσότερο με ελλείμματα μορφολογικής επίγνωσης των λέξεων και η συσχέτιση αυτή φαίνεται περισσότερο στις τάξεις του Γυμνασίου (Owens, 2016· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2015).

Η κατανόηση ακολουθεί και αυτή μια αναπτυξιακή πορεία και ενώ στις μικρές τάξεις είναι στενά συνδεδεμένη με την ακρίβεια και την ευχέρεια της ανάγνωσης, στις

μεγαλύτερες τάξεις αποδεσμεύεται σταδιακά από αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες και σχετίζεται περισσότερο με την ποιότητα του λεξιλογίου. Το λεξιλόγιο, ιδιαίτερα μετά τη Δευτέρα δημοτικού, «μεσολαβεί στη σχέση ανάγνωσης και κατανόησης» (Πρωτόπαπας, 2015, σελ. 178). Στα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (ακρίβειας ή και ευχέρειας) σε επίπεδο λέξης, πιθανόν θα υπάρξει αντιστάθμιση αυτών των δυσκολιών με άλλες γλωσσικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να κατανοούν τα συμφραζόμενα αξιοποιώντας το γλωσσικό πλαίσιο (Ράλλη & Παληκαρά, 2013).

Σύμφωνα με τον Πρωτόπαπα (2015), τα παιδιά αυτά που παρουσιάζουν καλή κατανόηση, εξαιτίας του «ειδικού» χαρακτήρα του προβλήματος, έχουν αυξημένες πιθανότητες να διαγνωστούν με δυσλεξία και να υποστηριχτούν εκπαιδευτικά, ενώ όταν υπάρχουν και προβλήματα κατανόησης στην ανάγνωση πιθανόν να δώσουν την εικόνα μιας πιο γενικής μαθησιακής δυσκολίας και τα προβλήματα ανάγνωσης, που είναι το ίδιο υπαρκτά με αυτά της δυσλεξίας, να μην αντιμετωπιστούν έγκαιρα (Πρωτόπαπας, 2015).

Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού εδραιώνεται η ευχέρεια και η ταχύτητα στην ανάγνωση και οι μαθητές μπορούν πια να επικεντρωθούν στο κείμενο, ενώ η ορθογραφία και η γραφή αυτοματοποιούνται σε επίπεδο σύνθεσης κειμένου. Οι διεργασίες γραφής περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό, τη σύνθεση, την αναθεώρηση και την επιμέλεια. Ο συλλαβισμός, η γραμματική πολυπλοκότητα και οι μορφολογικοί τύποι εφαρμόζονται σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου (Roth & Worthington, 2016). Η ανάπτυξη των δομών του γραπτού κειμένου εξελίσσεται από την αφηγηματική σχηματοποίηση σε διάφορους τύπους επεξηγηματικής μορφής (περιγραφή, σύγκριση-αντίθεση). Το είδος αυτό της γραφής καλλιεργείται σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού και σε όλες τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες παράλληλα και με κείμενα επιχειρηματολογίας/πειθούς. Προβλήματα σ' αυτές τις πιο προηγμένες μορφές γραφής εγκυμονούν κινδύνους για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Shipley & McAfee, 2013).

6.3 Η περίοδος της εφηβείας

Η εφηβεία θεωρείται περίοδος μεγάλων αλλαγών, ιδιαίτερα στο σωματικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα της, μία περίοδος προετοιμασίας των εφήβων για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και τη διαμόρφωση της ενήλικης ταυτότητας. Θα μπορούσε να οριστεί ως «το σύνολο των ψυχικών διεργασιών που επιτελούνται επί της ήβης» και

αυτή ακριβώς η διάκρισή της από την ενήβωση καθιστά την περίοδο αυτή ιδιαίτερη και εξαιρετικά σημαντική για τη μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου (Στεφανάτος, 2020, σελ.11).

6.3.1 Γλωσσικά και γνωσιακά επιτεύγματα

- Η γνωστική ικανότητα των εφήβων περνά σταδιακά στην αφαιρετική σκέψη και στην ικανότητα συσχετισμών, ενώ στην αρχή της εφηβείας εναλλάσσεται με την συγκεκριμένη σκέψη. Αναπτύσσονται δεξιότητες σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων, ικανότητες κατανόησης, σύγκρισης και απαρτίωσης περίπλοκων θεωρητικών απόψεων (Guerra, Williamson & Lucas-Molina, 2012· Τσιάντης, 1998).
- Ανάπτυξη αυτογνωσίας και μεταγνώσης, δηλαδή αυξημένης προσοχής και επίγνωσης των δικών τους διεργασιών σκέψης. Η βελτίωση των στρατηγικών γνωσιακής αυτορρύθμισης, ωστόσο, υπάρχει παράλληλα με την παρορμητικότητα και την απροσεξία. (Guerra et al., 2012· Roth & Worthington , 2016).
- Γνωσιακές παραμορφώσεις σε σχέση με τον εαυτό τους. Μπορεί να έχουν την πεποίθηση ότι αποτελούν το επίκεντρο της προσοχής των άλλων (φαντασικό ακροατήριο), να πιστεύουν ότι είναι ιδιαίτεροι και μοναδικοί (προσωπικός μύθος) και ότι τα συναισθήματά τους είναι διαφορετικά, συχνά εντονότερα ή φριχτά σε σύγκριση με τα συναισθήματα των άλλων. Μπορεί επίσης να έχουν την πεποίθηση ότι είναι άτρωτοι.
- Περαιτέρω ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Ανάπτυξη παρατηρείται ιδιαίτερος στον μεταγλωσσικό τομέα των μη κυριολεκτικών ή μεταφορικών χρήσεων της γλώσσας με χρήση λεπτών αποχρώσεων στη συζήτηση, ειρωνείας και σαρκασμού από την ηλικία των 14 ετών (Guerra et al., 2012· Roth & Worthington , 2016).

6.3.2 Οι νέες συνθήκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η αλλαγή σχολικής βαθμίδας από το δημοτικό στο γυμνάσιο, δηλαδή σε μια ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα στην ηλικία περίπου των 12 ετών, συμπίπτει με την απαρχή ενός νέου βιολογικού σταδίου, αυτού της εφηβείας. Οι αλλαγές αφορούν τόσο στις συνθήκες ως προς το σχολικό περιβάλλον (αλλαγή σχολικού χώρου, πολλοί εκπαιδευτικοί, καινούρια μαθήματα, αυξημένες απαιτήσεις, προσανατολισμός σε επαγγελματικές

επιλογές) όσο και στις ιδιαιτερότητες του έφηβου μαθητή με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας (Roth & Worthington , 2016):

- στον προφορικό λόγο αναπτύσσεται το μήκος εκφωνήματος, η κατανόηση και παραγωγή σύνθετων προτάσεων και η μορφική και νοηματική σύνδεση πολυπλοκότερων συντακτικών δομών
- μεγάλη ανάπτυξη εμφανίζεται στις σημασιολογικές γνώσεις με τη συνεχή επαφή πλήθους εννοιών και ειδικού λεξιλογίου που εμφανίζονται σε ποικίλα κειμενικά είδη και σχολικά πλαίσια
- η γραφή και η ανάγνωση περιλαμβάνουν πολυπλοκότερη οργάνωση και οι μαθητές εξασκούνται κυρίως στον εντοπισμό και τη χρήση δομής, «σχήματος περιεχομένου», σε διάφορα κείμενα
- τελειοποιούνται στην αναγνώριση των κειμενικών δεικτών, στις τεχνικές αναθεώρησης των αρχικών προσχεδίων, καθώς και στην προσαρμογή των κειμένων τους στις επικοινωνιακές παραμέτρους
- καλλιεργείται η ικανότητα εκφραστικής αποτύπωσης πιο σύνθετων συλλογιστικών διεργασιών
- στα μαθηματικά, έχουμε μετάβαση από την αριθμητική στην άλγεβρα με την εισαγωγή νέων αριθμητικών συνόλων (αρνητικοί, άρρητοι, άγνωστοι αριθμοί, απόλυτες τιμές κλπ.) περνώντας από τους συγκεκριμένους αριθμούς στις αφηρημένες μεταβλητές (Νικολόπουλος, 2015).

Η Φλωράτου (2009) διακρίνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες -αυτής της περιόδου- σε όσους δεν αξιολογήθηκαν και δεν έλαβαν καμία υποστήριξη στο δημοτικό, με αποτέλεσμα τον χαρακτηρισμό τους ως αδιάφορους ή «τεμπέληδες» και σε αυτούς που έλαβαν έγκαιρα διάγνωση και παρέμβαση, οι οποίοι όμως συχνά στο γυμνασιακό ανταγωνιστικό περιβάλλον συνεχίζουν να έχουν χαμηλή επίδοση (Φλωράτου, 2009).

6.3.3 Τα πιο συνηθισμένα λάθη των εφήβων με ειδική μαθησιακή διαταραχή

- δυσκολίες στην ανάγνωση που επιμένουν και εντοπίζονται κυρίως στην κατανόηση των κειμένων και στον χειρισμό των νοημάτων, στον εντοπισμό κύριων ιδεών, στην πύκνωση κειμένου (περίληψη)

- ελλείμματα μεταγνωστικής γνώσης, δεν γνωρίζουν πώς να προσεγγίσουν ένα κείμενο ιδιαίτερα μακροσκελές και με άγνωστο συνήθως λεξιλόγιο
- αδυναμία στη χρήση στρατηγικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη συγγραφή, όπως τον σχεδιασμό, την αυτο-διόρθωση και την αναθεώρηση του κειμένου τους
- προβληματική παραμένει η δόμηση παραγράφων και η συνολική οργάνωση του κειμένου, απουσιάζουν συνήθως πρόλογος και επίλογος
- ελλιπής η χρήση διαρθρωτικών λέξεων με αποτέλεσμα τη χαλαρή νοηματική και μορφική σύνδεση των νοημάτων, την απουσία αλληλουχίας
- παρατακτική συνήθως σύνταξη, ενώ όταν χρησιμοποιείται υποτακτικός λόγος υπάρχει αδυναμία στη χρήση των κατάλληλων συνδέσμων
- απουσιάζουν τελείες ή άλλα σημεία στίξης
- αδυναμία προσαρμογής στο κειμενικό είδος (επιστολή, ομιλία, άρθρο) και στις επικοινωνιακές παραμέτρους που ζητούνται
- μικρής έκτασης κείμενα, κακογραφία, κατάργηση περιθωρίων
- παραμένουν λάθη στον τονισμό ή απουσία τόνων
- λάθη κυρίως ιστορικής ορθογραφίας και αυτοματοποιημένης εφαρμογής των γραμματικών κανόνων, ειδικότερα στην ορθογραφία των παραγωγικών επιθημάτων ουσιαστικών και επιθέτων, καθώς και των γραμματικών καταλήξεων των ρημάτων αλλοιώνοντας έτσι και το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων
- συνήθως στρατηγική τους να αντικαθιστούν λέξεις των οποίων δε γνωρίζουν την ορθογραφία με λέξεις που έχουν απομνημονεύσει, με αποτέλεσμα το περιορισμένο λεξιλόγιο, τη χρήση προφορικού λόγου στο γραπτό και την απλούστευση νοημάτων (Διαμαντή, 2010· Ματή-Ζήση, 2010· Παντελιάδου κ.ά., 2004· Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010· Roth & Worthington, 2016)
- τα ορθογραφικά λάθη καθίστανται ιδιαίτερα προβληματικά στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας παραβιάζοντας γραμματικά και σημασιολογικά τις λέξεις (Χαιροπούλου & Γιαννέλη, 2015)
- επιπλέον, προστίθενται στις δυσκολίες στον συμβολισμό που υπήρχαν από τα πρώτα σχολικά χρόνια και οι δυσκολίες στην αλγοριθμική σκέψη, δηλαδή στην κατάτμηση μιας εργασίας σε διακριτά διαδοχικά βήματα δυσχεραίνοντας έτσι την επίλυση σύνθετων προβλημάτων στα θετικά μαθήματα (Πλέρου, 2010).

6.3.4 Κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη και συμπεριφορά στην εφηβεία

Οι ψυχολογικές αλλαγές αυτής της περιόδου αποτελούν προσπάθεια προσαρμογής στις δραματικές αλλαγές στη σχέση του εφήβου με το σώμα του, τις επιθυμίες του, τους γονείς του, τους συνομηλίκους του και την εικόνα του εαυτού του. Οι αλλαγές αυτές αφορούν στην ανάπτυξη ικανοποιητικής και ρεαλιστικής εικόνας εαυτού, στην ανάπτυξη μεγαλύτερης ανεξαρτησίας από τους γονείς και επαρκών δεξιοτήτων αυτοφροντίδας και αυτορρύθμισης, στην ανάπτυξη ικανοποιητικών σχέσεων έξω από την οικογένεια, στην ανάπτυξη κατάλληλου ελέγχου ως προς την έκφραση των αυξημένων σεξουαλικών ενορμήσεων. Περιλαμβάνουν επίσης, τη διαμόρφωση της ταυτότητας, τη διαμόρφωση ηθικών κανόνων, καθώς και την προετοιμασία για απομάκρυνση από τη γονεϊκή κατοικία και οικονομική ανεξαρτησία (King & Rutherford, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, την περίοδο αυτή υπάρχουν έντονες διακυμάνσεις ως προς το αίσθημα αυτοεκτίμησης, τη ρύθμιση του συναισθήματος και τη συνολική διαμόρφωση της ταυτότητας. Συχνά οι έφηβοι παρουσιάζουν διογκωμένη αυτοεκτίμηση και αισθάνονται ότι είναι πολύ σημαντικοί, όμως επίσης συχνά τείνουν να ασκούν έντονη κριτική στον εαυτό τους και να βιώνουν αισθήματα θλίψης και θυμού. Επίσης, εκφράζονται έντονες διαφωνίες και συγκρούσεις με τους γονείς, που μπορεί να προέρχονται τόσο από την συναισθηματική ευμεταβλητότητα των εφήβων όσο και από την αδυναμία των γονέων να διαχειριστούν τις αναπτυξιακές μεταβολές τους (Guerra et al., 2012). Ο Αναστασόπουλος (1998) σημειώνει πως οι γονείς πρέπει να είναι συναισθηματικά παρόντες και αρκετά ισχυροί για να μπορέσει ο έφηβος να τους απο-ιδανικοποιήσει.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η προσκόλληση σε ομάδες συνομηλίκων και η εξιδανίκευσή τους, ενώ η προσωπική αυτοεκτίμηση τους εξαρτάται από την αξιολόγηση της ομάδας όπου ανήκουν. Η παρέα λειτουργεί σαν «*συμπληρωματικό Εγώ*», λειτουργεί σαν «*γέφυρα*» για τη μετάβαση από τις εξαρτητικές σχέσεις με τους γονείς στη δόμηση ταυτότητας, υποστηρίζει την κλονισμένη τους αυτοεκτίμηση και λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για την αποτροπή ψυχοπαθολογίας (Αναστασόπουλος, 1998, σελ.62). Η ισχυρότερη πηγή επιρροής είναι οι φίλοι που παρέχουν υποστήριξη και βοηθούν στην αποφυγή των συγκρούσεων. Το σχολείο επίσης, αποτελεί συναισθηματικά σημαντικό μεταβατικό χώρο μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας, όπου θα δοκιμαστούν ικανότητες, θα αναπτυχθούν σχέσεις, θα διαμορφωθούν πρότυπα. Η σχέση με τους καθηγητές είναι εξαιρετικά σημαντική σε μια περίοδο που αναζητούνται πρότυπα εκτός οικογένειας (Αναστασόπουλος, 1998· Guerra et al., 2012).

Άτομα με παραπτωματική συμπεριφορά μπορεί να γίνονται αποδεκτά ή ακόμα και δημοφιλή κατά την εφηβεία. Ωστόσο οι ταυτίσεις- ειδικά κατά την πρώιμη και ως ένα βαθμό τη μέση εφηβεία-είναι επιφανειακές και ευμετάβλητες, περισσότερο ως αποτέλεσμα μιμητισμού και λιγότερο μιας μόνιμης ταύτισης. Οι έφηβοι τείνουν να εκτιμούν ιδιαίτερα αξίες όπως η εμπιστοσύνη, η φιλία, η αξιοπιστία και η αλληλεγγύη και να απορρίπτουν ακραία επιθετικές ή βίαιες συμπεριφορές. Παρ' όλα αυτά, έφηβοι με έντονα ενδοψυχικά προβλήματα, προϋπάρχουσα εναντιωματικότητα ή αντιδραστική συμπεριφορά, μπορεί εύκολα να επηρεαστούν και να αναπτύξουν παραβατικές συμπεριφορές.

Η ομάδα μπορεί να ενθαρρύνει ή να πιέσει τον έφηβο να αναπτύξει παρόμοιες συμπεριφορές προκειμένου να αποκτήσει αποδοχή και αναγνώριση. Μάλιστα, η χαμηλή δημοφιλία των εφήβων που έχουν υποστεί απορρίψεις, τους κάνει πιο ευάλωτους σε αρνητικές ταυτίσεις και καταστροφικές συμπεριφορές. Συχνή παραμένει η θυματοποίηση (bullying) κατά την εφηβεία και πραγματοποιείται κυρίως έμμεσα και λιγότερο με σωματική βία. Είναι περισσότερο πιθανό να γίνεται με τη χρήση κινητών τηλεφώνων ή υπολογιστών (κυβερνοεκφοβισμός). Συνήθως επικεντρώνεται σε θέματα σχέσεων στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η σεξουαλικότητα (Αναστασόπουλος, 1998· Guerra et al., 2012).

Καθώς οι έφηβοι διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, κατανοούν σταδιακά καλύτερα τις δικές τους απόψεις και ηθικές αξίες. Όσο πλησιάζουν στην ηλικία των 18 ετών συμπεριφέρονται περισσότερο σε συμφωνία με το προσωπικό τους αξιακό σύστημα, που, εκτός από τις επιδράσεις της ομάδας συνομηλίκων, μπορεί να συμπεριλαμβάνει θρησκευτικές, πολιτισμικές και άλλες επιρροές. Σε πολλές παραδοσιακές κοινωνίες, το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην εφηβεία συνοδεύεται από συγκεκριμένες, για κάθε πολιτισμό, τελετουργίες, οι οποίες συμβολίζουν τη διάρρηξη με την προηγούμενη ζωή και την έναρξη της ενηλικίωσης. Παρόμοια, στη σύγχρονη κοινωνία, μπορούμε να βρούμε δραστηριότητες που μοιάζουν σε αυτές τις τελετουργίες μετάβασης, όπως είναι, για παράδειγμα, οι πολλαπλές εξετάσεις για την εισαγωγή των εφήβων και για την αποφοίτησή τους από τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Guerra et al., 2012· King & Rutherford, 2018).

6.3.5 Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της ειδικής μαθησιακής διαταραχής στον έφηβο

Επιπρόσθετα των δυσκολιών της ηλικιακής αυτής περιόδου, οι έφηβοι με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα της μακρόχρονης

σχολικής τους αποτυχίας, από υψηλότερα επίπεδα άγχους, αισθήματα ανασφάλειας και ματαίωσης. Τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά τους, όπως τα προβλήματα προσοχής, επεξεργασίας και αποθήκευσης των εισερχομένων γλωσσικών πληροφοριών, τους οδηγούν συχνά σε παρερμηνείες με επιπτώσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν χαμηλά ποσοστά δημοφιλίας και υψηλά ποσοστά απόρριψης από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να έχουν αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν έντονο άγχος και αίσθημα απομόνωσης (Μήτσιου-Δάκτυλα, 2008· Παντελιάδου κ.ά., 2004).

Η αυτοεικόνα τους επηρεάζεται έντονα από την ακαδημαϊκή τους επίδοση και από τη σχέση τους με τους άλλους. Σε έρευνες φάνηκαν οι επιπτώσεις που είχε η αρνητική στάση των «σημαντικών άλλων» στην αυτοεκτίμηση των εφήβων με δυσλεξία, αλλά και η σημασία των στενών φίλων στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, εξισορροπώντας έτσι τις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες (Θεοδωροπούλου, Μαλικιώση & Γαλανάκη, 2018· Τσικνή, 2017).

Κάθε δυσαρμονία μεταξύ του ιδανικού εαυτού και της πραγματικής εικόνας εαυτού γεμίζει αισθήματα ντροπής και ανεπάρκειας τον έφηβο με αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοπεποίθηση, την απογοήτευση, την οργή (Αναστασόπουλος, 1998). Κι ενώ από αυτή την αντίφαση πηγάζει η συχνή καταθλιπτικότητα του συναισθήματος για έναν έφηβο χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ο αυξημένος κίνδυνος για αυτοκτονία έχει συσχετιστεί θετικά με τη διατήρηση της μαθησιακής δυσκολίας στην εφηβεία (Αναγνωστόπουλος, 2001· Αναστασόπουλος, 1998).

Επίσης, οι αντικοινωνικές και παραπτωματικές συμπεριφορές, αναφέρονται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία για τους εφήβους με μαθησιακή διαταραχή, αν και γενικά η όποια αύξηση της παραπτωματοκτονίας στην εφηβεία σχετίζεται περισσότερο με αντιδράσεις περιορισμένες στον χρόνο και λιγότερο με σταθερά ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά (Αναγνωστόπουλος, 2001). Συχνά οι έφηβοι προσπαθούν με διάφορους μηχανισμούς αναπλήρωσης να επιβεβαιώσουν το «εγώ» τους και να υπερβούν τις δυσκολίες τους. Πολλά παιδιά που στις πρώτες τάξεις του δημοτικού είχαν αναγνωστικές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν προβλήματα διαγωγής στην ηλικία των 16 ετών, ενώ τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης, τους καθιστά ευάλωτους στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (Μήτσιου-Δάκτυλα, 2008· Παντελιάδου κ.ά., 2004).

Έρευνα σε 70 αγόρια και 70 κορίτσια με δυσλεξία ηλικίας 7 έως 14 ετών έδειξε θετική συσχέτιση μεταξύ της δυσλεξίας, της απόρριψης από τους δασκάλους και εμφάνισης άγχους διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, μελέτες έχουν δείξει ότι τα

συναισθήματα κατωτερότητας που αναπτύσσονται στην ηλικία των 10 περίπου ετών είναι δύσκολο να ανατραπουν στα επόμενα χρόνια. Αλλά και ο θυμός του έφηβου δυσλεκτικού που καταπνίγεται στον χώρο του σχολείου, στρέφεται περισσότερο προς το οικογενειακό του περιβάλλον, μέσα στο οποίο νιώθει ασφαλής και μάλιστα προς τη μητέρα του, σε μια προσπάθεια να αντιμετωπίσει την εξάρτηση που νιώθει από αυτούς και την ανάγκη του να αυτονομηθεί (Κουκουβέτσου, 2018).

Αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε ελληνικά σχολεία σε δείγμα 118 μαθητών 11-12 ετών με και χωρίς δυσλεξία, έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών που είχαν δυσλεξία ήταν χαμηλότερη από αυτή των μη δυσλεκτικών ατόμων, συνέπεια που αποδόθηκε ενδεχομένως στην «ετικετοποίηση» της διάγνωσης. Επίσης, στην ίδια έρευνα φάνηκε πως η αυτοεικόνα των μαθητών συσχετίζεται με την αποδοχή ή την απόρριψη που δείχνει στον μαθητή ο εκπαιδευτικός και, όπως σημειώνεται, τα αποτελέσματα αυτά πιθανόν ερμηνεύονται από το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2018).

Οι μελέτες δείχνουν πως η διάγνωση σε άλλους λειτουργεί ανακουφιστικά και τους βοηθά στην αναγνώριση των δυσκολιών τους και σε άλλους προκαλεί συναισθήματα ντροπής. Η διάγνωση, αν και επώδυνη, είναι απαραίτητο να γίνεται έγκαιρα και να συνοδεύεται από εξήγηση των δυσκολιών του ατόμου με δυσλεξία και υποστήριξη των «σημαντικών άλλων» (Τσικνή, 2017). Η διάκριση και ο στιγματισμός συμβαίνει, όταν τα άτομα αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους άλλους, ενώ η έγκαιρη αξιολόγηση τους βοηθά να διδάσκονται με τον τρόπο που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες τους (Κουκουβέτσου, 2018).

Ο «κύκλος αποτυχίας» του εφήβου, όπως αναφέρει η Ζακοπούλου (2010, σελ.99), περιλαμβάνει επιμέρους παραμέτρους, όπως την αποτυχία στις σχολικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά), τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την απόσυρση, τα φτωχά κίνητρα και τα προβλήματα συμπεριφοράς, που επηρεάζουν και επηρεάζονται από το συνεχιζόμενο αίτημα κατάκτησης νέας γνώσης, ενισχύοντας το άγχος του, ενώ η προσέγγιση του εφήβου με δυσλεξία από το περιβάλλον του χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη την ιδιαιτερότητα του αναπτυξιακού σταδίου της εφηβείας και το συγκεκριμένο κλινικό προφίλ του μαθητή (Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010).

6.4 Ενήλικη ζωή

Η δυσλεξία δεν σταματά να υπάρχει με το τέλος της σχολικής ζωής των ατόμων, συνεχίζει να υπάρχει δια βίου και επηρεάζει τους τομείς της καθημερινότητας, την κοινωνική ζωή, την ακαδημαϊκή τους πορεία, την επαγγελματική τους αποκατάσταση και σταδιοδρομία.

Προς το τέλος της εφηβείας και στην έναρξη της ενήλικης περιόδου, οι μαθητές με γλωσσικές και μαθησιακές διαταραχές συνήθως μεταπηδούν σε δομές μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή επαγγελματικής απασχόλησης, όπου θα χρειαστεί να συνεχίσουν να υποστηρίζονται (Roth & Worthington , 2016).

Τα συνήθη χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στην ενήλικη περίοδο και αφορούν τη συνέχιση της εκπαίδευσής τους ως φοιτητές-σπουδαστές, τον εργασιακό τους τομέα και τις κοινωνικές-συναισθηματικές τους δυσκολίες είναι τα εξής (“Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση”, 2019· Καρπαθίου, 2020· Παυλίδου, 2010):

- δυσκολίες στην ανάγνωση, ειδικά σε άγνωστες λέξεις ή ειδική ορολογία, ενώ πιθανά προβλήματα μπορεί να υπάρχουν και στην κατανόηση
- δυσκολίες να εστιάσουν την προσοχή τους, να αντιγράψουν σωστά, να κρατάνε σημειώσεις και να προσέχουν ταυτόχρονα
- συχνά αποφεύγουν την ανάγνωση και τη γραφή και κρύβουν τις δυσκολίες τους
- αδυνατούν να βρουν παραπομπές σε έντυπες πηγές, έχουν δυσκολίες να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες και τις δυνατότητες στη βιβλιοθήκη, να παρακολουθήσουν τους ρυθμούς διαλέξεων και σεμιναρίων
- προβλήματα κακογραφίας, χρήσης σημείων στίξης, τόνων, αργός ρυθμός γραφής
- παραλείψεις συλλαβών, λέξεων και ορθογραφικά λάθη θεματικά και γραμματικών καταλήξεων
- προβλήματα περιεχομένου, συνοχής και σύνταξης
- δυσκολεύονται στην αυτοδιόρθωση
- στα μαθηματικά μπερδεύουν σύμβολα, δυσκολεύονται στις πράξεις, στην απομνημόνευση τύπων, ορισμών
- προβλήματα μνήμης και προσανατολισμού, δεν θυμούνται διαδικασίες και οδηγίες, μεταφέρουν λάθος μηνύματα

- συνήθως η εικόνα που δίνουν ανάμεσα σε αυτό που κατανοούν, γνωρίζουν και εκφράζουν έχει μεγάλη διαφορά με την γραπτή απόδοσή τους, ενώ κάποιοι έχουν αυξημένες ικανότητες στον προφορικό λόγο
- δυσκολεύονται στη συμπλήρωση χρηστικών εντύπων (π.χ. αιτήσεις)
- συχνά οι δουλειές που επιλέγουν είναι πιο κάτω από το γενικότερο επίπεδο των ικανότητων τους, ενώ αποφεύγουν θέσεις εργασίας που σχετίζονται με γραπτές εργασίες και μελέτη κειμένων
- δυσκολεύονται στην οργάνωση του χρόνου τους και στο να ολοκληρώσουν εργασίες σε συγκεκριμένες ημερομηνίες
- έχουν έντονο άγχος, αισθήματα ματαίωσης, χαμηλή αυτοπεποίθηση, συμπτώματα κατάθλιψης
- εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις, παθητική συμπεριφορά ή εριστικότητα που συνήθως εκδηλώνεται προς τους οικείους τους.

Αποτελέσματα μελέτης σε φοιτητές με δυσλεξία έδειξαν επιπλέον την εκδήλωση σωματικών παθήσεων, όπως ημικρανίες, ναυτίες, δερματικές ασθένειες, οφθαλμολογικά προβλήματα κ.ά. Επίσης, έρευνα σε νεαρούς ενήλικες με δυσλεξία 18 έως 27 ετών κατέδειξε τα αισθήματα κατωτερότητας και το άγχος που βίωναν τα άτομα αυτά από πειράγματα συμμαθητών και κακούς χειρισμούς των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), ενώ παράλληλα επισημάνθηκε η αναγκαιότητα της συναισθηματικής και κοινωνικής υποστήριξής τους, καθώς και της κατάλληλης επιμόρφωσης του ακαδημαϊκού προσωπικού (Κουκουβέτσου, 2018).

Ερευνητικά δεδομένα επίσης, έδειξαν ότι οι έφηβοι και νεαροί ενήλικες (φοιτητές) με αναγνωστικές δυσκολίες, που έχουν την υποστήριξη όχι μόνο των φίλων και της οικογένειας, αλλά και την πλαισίωση από θεσμικούς φορείς, όπως των υπηρεσιών του Πανεπιστημίου (υπηρεσίες υγείας, σύλλογοι διδασκόντων, φοιτητικοί σύλλογοι κ.λπ.), έχουν μειωμένα αρνητικά συναισθήματα και η στήριξη αυτή δρα ευεργετικά στην ψυχική τους εξέλιξη και στη συνέχεια της πορείας τους (Τσικνή, 2017).

Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια υποστήριξης των φοιτητών με ειδική μαθησιακή διαταραχή από τους θεσμικούς φορείς, όπως τα Πανεπιστήμια, μέσα από συγκεκριμένες οδηγίες και πρακτικές που απευθύνονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Αναλυτικότερα, συνιστάται η αποφυγή της προφορικής υπαγόρευσης από τους καθηγητές, της προφορικής ανάγνωσης από τους εκπαιδευόμενους, προτείνεται η ενίσχυσή τους με οπτικό υλικό ή ηχογραφημένα βιβλία, περιλήψεις, βοηθητικές διευκρινίσεις και βήματα για τη συγγραφή

εργασιών και τη μελέτη συγγραμμάτων, η δυνατότητα επιλογής μεταξύ γραπτής και προφορικής εξέτασης, περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση ενός έργου κ.ά. (“Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση”, 2019).

Επίσης, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του ένας ενήλικας, έχουν δημιουργεί διάφορα υποστηρικτικά πλαίσια, που τον ενισχύουν στα καθημερινά του προβλήματα, στην κατάρτισή του, στην εύρεση εργασίας, στην αυτοεκτίμησή του (Παυλίδου, 2010). Σε έρευνες έχει φανεί πως η στήριξη ενηλίκων με δυσλεξία από εθελοντικές ομάδες ατόμων που έχουν επίσης δυσλεξία, μπορεί να προσφέρει πολλά παρέχοντας ένα περιβάλλον ασφάλειας και ενθάρρυνσης. Επίσης, έρευνα με 50 συμμετέχοντες ηλικίας από 60 ετών και άνω με δυσλεξία έδειξε πως η θετική οικογενειακή στήριξη μειώνει τις αρνητικές συνέπειες της δυσλεξίας στην αυτοεκτίμηση των ατόμων αυτής της ηλικίας (Κουκουβέτσου, 2018· Τσικνή, 2017).

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία δεν εμφανίζεται με την ενηλικίωση, αντίθετα, αποτελεί συνέχεια της διαταραχής των προηγούμενων χρόνων, με μεγαλύτερα τα προβλήματα στον εργασιακό χώρο και εντονότερη τη συμπτωματολογία των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων. Η αναγκαιότητα της στήριξης των ατόμων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους θεωρείται τόσο επιστημονικά τεκμηριωμένη όσο και ηθικά αναγκαία.

7. ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Σύμφωνα με τον Pennington (όπως αναφ. στο Elliott & Grikorenko, 2015) η σύνθετη φύση των ανθρώπινων συμπεριφορών επιβάλλει μια πολυπαραγοντική προσέγγιση. Γενετικές και περιβαλλοντικές συνθήκες τροποποιούν και μεταβάλλουν τα νευρωνικά δίκτυα των γνωστικών λειτουργιών προκαλώντας τα αντίστοιχα συμπτώματα των διαταραχών. Όπως επισημαίνεται, ένας και μόνο παράγοντας δεν είναι αρκετός για να προκαλέσει μία διαταραχή, ενώ πολλές διαταραχές μοιράζονται κοινούς αιτιολογικούς παράγοντες με αποτέλεσμα τη συννοσηρότητα μεταξύ τους (Elliott & Grikorenko, 2015).

Μελέτες συννοσηρότητας θεωρούν ότι οι νευρολογικής αιτιολογίας διαταραχές που συχνά συνυπάρχουν, βρίσκονται σε ένα συνεχές. Η πρώτη ένδειξη είναι συχνά καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη. Στην ηλικία των 4 ή 5 χρονών, το ίδιο παιδί μπορεί να έχει δυσκολία στην επεξεργασία και στην κατανόηση του λόγου (διαταραχή γλωσσικής αντίληψης) ή μπορεί να έχει δυσκολία στην οργάνωση των σκέψεων, στην ανεύρεση των κατάλληλων λέξεων και στη ρέουσα και ευκρινή ομιλία (διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης) (Αναγνωστόπουλος, 2001· Silver, 1996).

Ερευνητές υποστηρίζουν πως η συννοσηρότητα Δυσλεξίας και Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής οφείλεται πιθανόν στο ότι οι επιπτώσεις της μιας διαταραχής αγγίζουν τα όρια της άλλης και η ΕΓΔ αποτελεί παράγοντα κινδύνου της δυσλεξίας. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά, επίσης, η συννοσηρότητα δυσλεξίας και ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, διαταραχής της κεντρικής ακουστικής επεξεργασίας, δυσαριθμησίας και διαταραχής της ανάπτυξης του συντονισμού (Ράλλη & Παληκαρά, 2013).

Για κάποια παιδιά τα πρωταρχικά προβλήματα αφορούν στην αδυναμία να συντονίσουν και να χρησιμοποιήσουν ομάδες μεγάλων μυών και έχουν δυσκολία στο τρέξιμο, στο άλμα και στο σκαρφάλωμα. Άλλα μπορεί να έχουν δυσκολία στον συντονισμό και τη χρήση μικρών μυϊκών ομάδων, δηλαδή σε λεπτές κινητικές δεξιότητες. Μπορεί επίσης να εμφανίσουν δυσκολίες στην επεξεργασία των ερεθισμάτων από τις δερματικές νευρικές απολήξεις ή δυσκολία στη διεργασία των πληροφοριών του αιθουσαίου συστήματος (διαταραχή αισθητηριακής απαρτίωσης).

Ο βαθμός συννοσηρότητας ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και το υπερκινητικό σύνδρομο κυμαίνεται από 10-92%. Αυτή η μεγάλη διαφορά φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα διαφορετικών κριτηρίων επιλογής του δείγματος, των ερευνητικών εργαλείων και κυρίως ασταθών διαγνωστικών κριτηρίων για τη διάκριση ανάμεσα στο

υπερκινητικό σύνδρομο και τις μαθησιακές διαταραχές. Μελέτες επανεξέτασης (follow up) έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκές και οι μαθησιακές δυσκολίες των υπερκινητικών παιδιών παραμένουν στην εφηβεία και συνδέονται με τη χρόνια σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου (Αναγνωστόπουλος, 2001· Silver, 1996).

Η συννοσηρότητα με τη διαταραχή αυτή φαίνεται να οφείλεται και στο ότι οι δύο διαταραχές επηρεάζονται από κοινούς γενετικούς (χρωματόσωμα 6p), νευροψυχολογικούς και γνωστικούς παράγοντες, όπως τα ελλείμματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Επιπλέον, η διασπαστική συμπεριφορά θεωρείται παράγοντας κινδύνου για την ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών, καθώς παρεμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία και επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Η θεραπεία της ΔΕΠΥ αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας και η επιπλέον θεραπευτική αγωγή σε περίπτωση συνύπαρξης με διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι απαραίτητη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006· Κωτσόπουλος, 2005).

Μελέτες έχουν δείξει ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς, όπως και αντίστροφα, μεγάλο ποσοστό παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρείται πιθανό ότι ιδιοσυστασιακοί παράγοντες, όπως η υπερδραστηριότητα, η μικρή δυνατότητα προσοχής και η παρορμητικότητα μπορεί να ευθύνονται για τη συννοσηρότητα ανάμεσα στις διαταραχές συμπεριφοράς και στη δυσκολία στην ανάγνωση. Έρευνες για τη σχέση παραπτωματοκότητας και μαθησιακής δυσκολίας στην ενήλικη ζωή δεν διαπίστωσαν αύξηση των ποσοστών εγκληματικότητας ανάμεσα στα άτομα με μαθησιακή δυσκολία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται επίσης με ένα ευρύ φάσμα ψυχικών διαταραχών, που μπορεί να ακολουθούν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ο βαθμός στον οποίο οι δυσκολίες αυτές μπορεί να οφείλονται σε δευτερογενείς παράγοντες ή να αποτελούν αντανάκλαση δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος είναι ακόμα, σε πολλές περιπτώσεις, υπό συζήτηση. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποθάρρυνση, καταθλιπτικό συναίσθημα και άλλα συναισθηματικά προβλήματα. Η κατάθλιψη είναι από τις συχνότερες συνοδές διαγνώσεις. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η επίπτωση της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής μπορεί να είναι μέχρι επτά φορές μεγαλύτερη στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από ό, τι στον μέσο όρο του παιδικού πληθυσμού (Αναγνωστόπουλος, 2001· McArthur & Castles, 2017).

Ερευνητικά δεδομένα των El Sheikh και των συνεργατών του (2016, όπως αναφ. στο Κουκουβέτσου, 2020) σε δείγμα 567 μαθητών με δυσλεξία ηλικίας 9 έως 12 ετών,

έδειξαν συννοσηρότητα με ψυχιατρικές διαταραχές σε ποσοστό 57,8%,ενώ ακολουθούσαν η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας (33%),η γενικευμένη διαταραχή άγχους(21%)και η καταθλιπτική διαταραχή(16,2%) (Κουκουβέτσου, 2018).Αποτελέσματα έρευνας σε δείγμα 54 παιδιών από 6 έως 12 ετών με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων που είχαν προσέλθει στο Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο του Γ.Ν.Γ Παπανικολάου το διάστημα 2006-2010, έδειξαν υψηλό ποσοστό συννοσηρότητας των διαταραχών αυτών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (31,5%), ενώ όσον αφορά τις ψυχιατρικές διαταραχές συχνές ήταν οι διαταραχές συναισθήματος (40,7%),ακολουθούσαν οι διαταραχές διαγωγής (27,8%), οι διαταραχές κοινωνικής λειτουργικότητας(14,8%), ενώ ένα μικρό ποσοστό συνυπήρχε με μωσπάσματα (Ζοσιμίδου, 2011).

Με βάση τις έρευνες, οι μαθησιακές δυσκολίες και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας, καθώς και οι ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης και των μαθηματικών θεωρούνται πρόδρομες ενδείξεις της σχολικής και εφηβικής ηλικίας για την εκδήλωση ψυχιατρικών διαταραχών την περίοδο της ενήλικης ζωής. Όσον αφορά την ύπαρξη ενός «συνεχούς» των διαταραχών μάθησης και ψυχικών διαταραχών από την παιδική στην ενήλικη ζωή, τα ευρήματα αναδρομικής μελέτης ενήλικων ψυχικά ασθενών έδειξαν ότι ο ρόλος των διαταραχών μάθησης στη σχολική και εφηβική ηλικία είναι καθοριστικός για τη μετέπειτα ζωή του ατόμου. Ωστόσο, οι ψυχικές διαταραχές των ενηλίκων, αν και οφείλονται σε προβλήματα προηγούμενων αναπτυξιακών σταδίων, είναι το αποτέλεσμα αρνητικής αλληλεπίδρασης πολλών και όχι μεμονωμένων παραγόντων, όπως πχ. οι μαθησιακές δυσκολίες (Ζακοπούλου, 2015). Άλλωστε, τα ψυχολογικά προβλήματα που εκδηλώνουν τα άτομα με δυσλεξία είναι συχνά το αποτέλεσμα των συνεπειών της διαταραχής και όχι το αίτιο αυτής (Κωτσόπουλος, 2005).

Συμπερασματικά, η έννοια της συννοσηρότητας είτε ως αντανάκλαση διαφορετικών τρόπων εκδήλωσης μιας μόνο διαταραχής είτε ως συνεκδήλωση διαφορετικών διαταραχών που μοιράζονται κοινούς αιτιολογικούς παράγοντες είτε ως αποτέλεσμα αιτιώδους σχέσης μεταξύ των διαταραχών ή ακόμη της πιθανότητας η μία να αποτελεί πρόιμη εκδήλωση της άλλης, είναι υπαρκτή στην περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Εκείνο που έχει ιδιαίτερη αξία είναι όχι τόσο η αναγνώριση των διαταραχών που συνυπάρχουν, απλώς ως διαγνωστικές κατηγορίες, αλλά η ιεράρχηση των συμπτωμάτων προς όφελος του θεραπευόμενου και η «κατανόηση της διαδικασίας της επιγένεσης των προβλημάτων» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, σελ. 35).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Μ.Δ

8. ΟΙ ΔΟΜΕΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

Σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 3 του Νόμου 3699/2008 «*Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν(...) διαταραχές ομιλίας- λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές(φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.» (ΦΕΚ 199/2008 , σελ. 3500).*

Το άρθρο 6 του Ν. 3699/2008, έτσι όπως αυτό τροποποιήθηκε με μεταγενέστερους νόμους, αναφέρεται στη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία ή/ και με εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί μπορούν να φοιτούν:

- σε σχολική τάξη γενικού σχολείου, εάν είναι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, με την υποστήριξή τους από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε συνεργασία με το προσωπικό των Κ.Ε.Σ.Υ και τους άλλους αρμόδιους φορείς
- σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ (ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης), μετά από αντίστοιχη εισήγηση του Κ.Ε.Σ.Υ. Η παράλληλη στήριξη αφορά μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης με κατάλληλη ατομική υποστήριξη
- σε ειδικά οργανωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), που λειτουργούν στις σχολικές μονάδες γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και είναι κατάλληλα

στελεχωμένα από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας, ενώ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθορίζονται και οι κλάδοι των εκπαιδευτικών που μπορούν να διδάξουν σε αυτά.

Τα ΤΕ σημειώνεται ότι λειτουργούν με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

- α) κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του αρμόδιου Κ.Ε.Σ.Υ για τους μαθητές με ηπιότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα οποία μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα
- β) εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, όπως αυτό καθορίζεται με πρόταση του Κ.Ε.Σ.Υ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(ΦΕΚ 199/2008· ΦΕΚ 163/2010· ΦΕΚ 118/2011· ΦΕΚ 193/2013· ΦΕΚ 21/2016· ΦΕΚ 17/2017· ΦΕΚ 102/2018· ΦΕΚ 181/2019).

Με την προσθήκη της 5ης παρ. του άρθρου 82 του Ν. 4368/2016 στον Ν. 3699/08 και την αιτιολογική έκθεση της τροπολογίας, ενισχύεται ο ενταξιακός χαρακτήρας του ΤΕ στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης μεταφέροντας την υποστήριξη των μαθητών από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ στο περιβάλλον της τάξης που ανήκουν οι μαθητές, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος, συμβάλλοντας στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και των διδακτικών πρακτικών, στην κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μελλοντικής ένταξής τους στο περιβάλλον της τάξης τους (ΦΕΚ 21/2016).

Επιπλέον, όσον αφορά την κατανομή των μαθητών με διαγνωσμένες από αρμόδιο φορέα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στον Ν. 4452/2017 αναφέρεται ότι δεν μπορεί να είναι ανώτερος των τεσσάρων(4) ανά τμήμα. Μάλιστα, διευκρινίζεται ότι, αν ο αριθμός αυτός είναι ανώτερος από τέσσερις και δεν λειτουργεί Τμήμα Ένταξης, τότε ο συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος μειώνεται κι άλλο (ΦΕΚ 17/2017, σελ. 192).

9. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ

Με το άρθρο 4 του Ν. 4547/2018 ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ), των οποίων αποστολή είναι *«ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων»* (ΦΕΚ 102/2018, σελ.8381). Ως αρμοδιότητές τους, μεταξύ άλλων, ορίζονται: η οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων και στελεχών της εκπαίδευσης, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, για τα νέα βιβλία, τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους αξιολόγησης. Φροντίζουν, επίσης, σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ για την εφαρμογή αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκειμένου να περιοριστούν φαινόμενα όπως η σχολική αποτυχία, η διαρροή μαθητών και ο σχολικός εκφοβισμός, να καταπολεμηθεί κάθε μορφής αποκλεισμού και διακρίσεων και να ενισχυθεί η ενταξιακή εκπαίδευση (ΦΕΚ 102/2018).

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του ίδιου νόμου, ιδρύονται επίσης τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ), ενώ στο άρθρο 7 καθορίζεται ως αποστολή τους *«η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και η προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου.»* (ΦΕΚ 102/2018, σελ.8384). Αναλυτικότερα, στα άρθρα 7 και 51 του νόμου, οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ, μεταξύ άλλων, αφορούν στη διερεύνηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών ή άλλων δυσκολιών που παρεμποδίζουν τη μάθηση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η διερεύνηση αυτή, πραγματοποιείται από διεπιστημονική ομάδα που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν ψυχολόγο, ενώ μπορεί να συμμετέχει και λογοθεραπευτής ή εργοθεραπευτής ή άλλο μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ανάλογα με την περίπτωση. Μετά το τέλος της αξιολόγησης η διεπιστημονική ομάδα συντάσσει έκθεση αξιολόγησης-γνωμάτευση, στην οποία προσδιορίζεται το είδος των ειδικών αναγκών και δυσκολιών του κάθε μαθητή, καθώς και οι κλίσεις του και τα ενδιαφέροντά του. Η έκθεση-διάγνωση συνοδεύεται από το

αντίστοιχο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), το οποίο περιλαμβάνει βασικούς άξονες και γενικές υποδείξεις, ενώ στον σχεδιασμό του ΕΠΕ συμμετέχει και ο γονέας ή κηδεμόνας του παιδιού, αν αυτό είναι δυνατόν (ΦΕΚ 102/2018).

Επίσης, τα Κ.Ε.Σ.Υ εισηγούνται για θέματα που αφορούν στην επιλογή του καταλληλότερου σχολικού πλαισίου φοίτησης, στην αξιοποίηση μεθόδων και μέσων ενίσχυσης της μαθησιακής διδασκαλίας και στην προώθηση των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Εισηγούνται, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις ενδοσχολικές, προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και στις εισαγωγικές πανελλήνιες εξετάσεις.

Στις αρμοδιότητές τους περιλαμβάνεται ακόμη η υλοποίηση προγραμμάτων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, καθώς και προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης και πρόληψης. Παρέχουν, επίσης, υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, υποστηρίζουν το συνολικό έργο των σχολικών μονάδων και ευαισθητοποιούν την κοινότητα σε θέματα διαφορετικότητας, ψυχοκοινωνικής υγείας και σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (ΦΕΚ 102/2018).

Σύμφωνα μάλιστα με σχετική υπουργική απόφαση που αφορά στον κανονισμό λειτουργίας και στα ειδικά καθήκοντα του προσωπικού των Κ.Ε.Σ.Υ, σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση φροντίζουν για θέματα αξιολόγησης και υποστήριξης της περιοχής αρμοδιότητάς τους και για την υποστήριξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Ειδικότερα, όσοι ανήκουν στον κλάδο των Νηπιαγωγών, έχουν την ευθύνη για την πρώιμη και έγκαιρη παρέμβαση, καθώς και για τη στήριξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας και των οικογενειών τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φροντίζουν για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της βαθμίδας τους για θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων των εφήβων μαθητών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και υλοποιούν ενημερωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές σχετικά με τη διαδικασία των εξετάσεων. Κατά τη διάρκεια των εισαγωγικών πανελλαδικών εξετάσεων βρίσκονται στα εξεταστικά κέντρα και υποστηρίζουν το έργο των αρμόδιων επιτροπών (Υ.Α 211076/ΓΔ4, ΦΕΚ 5614/ 2018).

Στη συνέχεια της απόφασης, καθορίζονται με λεπτομέρειες τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, του Ψυχολόγου, του Κοινωνικού Λειτουργού, του Λογοθεραπευτή και των υπολοίπων μελών του προσωπικού. Ειδικότερα, το άρθρο 19, αναφέρεται στις αρμοδιότητες του Λογοθεραπευτή για θέματα

πρόληψης, αξιολόγησης, εισήγησης πλαισίου παρέμβασης και συμβουλευτικής σε δυσκολίες και διαταραχές λόγου, φωνής, ομιλίας και επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, ο Λογοθεραπευτής αξιολογεί τις γλωσσικές–επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, εισηγείται τους στόχους ειδικού προγράμματος λογοθεραπείας, ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σχετικά με το αντικείμενό του, «*σχεδιάζει και υλοποιεί σε μόνιμη βάση, μέσα σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο του Κ.Ε.Σ.Υ εξατομικευμένα προγράμματα λογοθεραπείας για τους/τις μαθητές / τριες που το έχουν ανάγκη*» (Υ.Α 211076/ΓΔ4, ΦΕΚ 5614/ 2018, σελ. 66149).

Εκτός από τα παραπάνω και σύμφωνα με το άρθρο 10 του Ν. 4547/2018 ιδρύονται τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ) που αποτελούνται από σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης με σκοπό την προώθηση της μεταξύ τους συνεργασίας. Επίσης, σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σ' αυτό το δίκτυο, συστήνεται Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ), αρμοδιότητα της οποίας είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η υποστήριξη των μαθητών της σχολικής κοινότητας.

Αναλυτικότερα, μεταξύ άλλων, οι επιτροπές αυτές διενεργούν αξιολογήσεις του είδους των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές και προτείνουν την παραπομπή στα Κ.Ε.Σ.Υ των μαθητών εκείνων, οι οποίοι δεν ανταποκρίθηκαν στην εφαρμογή βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο σχολείο τους και κρίνεται απαραίτητη η έκδοση έκθεσης-γνωμάτευσης. Για την παραπομπή των μαθητών στα Κ.Ε.Σ.Υ απαιτείται και αιτιολογημένη εισήγηση του συλλόγου διδασκόντων, από την οποία να προκύπτει ότι έχουν γίνει όλες οι αναγκαίες υποστηρικτικές παρεμβάσεις από τη σχολική μονάδα του μαθητή και την Ε.Δ.Ε.Α.Υ και να αναφέρονται τα αποτελέσματα αυτών των παρεμβάσεων. Επίσης, οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ διαμορφώνουν προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης, εξειδικεύουν τους βασικούς άξονες των Ε.Π.Ε σε συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και έχουν την ευθύνη παρακολούθησης της εφαρμογής τους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή και τα Κ.Ε.Σ.Υ(ΦΕΚ 102/2018).

Στο άρθρο 11 του ίδιου νόμου αναφέρεται ο τρόπος διασύνδεσης των Κ.Ε.Σ.Υ με τις σχολικές μονάδες και τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ, ενώ διευκρινίζεται ότι όπου δεν λειτουργούν Ε.Δ.Ε.Α.Υ, οι αντίστοιχες αρμοδιότητες μεταφέρονται σε Ομάδα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης που αποτελείται από το διευθυντή/υποδιευθυντή του σχολείου, τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό τμήματος και τον υπεύθυνο επικοινωνίας με το Κ.Ε.Σ.Υ, το οποίο υποστηρίζει και το έργο της ομάδας αυτής.

Επομένως, όπως υπογραμμίζεται στο άρθρο 51 του παραπάνω νόμου, όσον αφορά στους διαγνωστικούς, αξιολογικούς και υποστηρικτικούς φορείς, « οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπιστώνονται από τα Κ.Ε.Σ.Υ, τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ και τα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων άλλων Υπουργείων». Σε περίπτωση διάστασης απόψεων μεταξύ των Κ.Ε.Σ.Υ και των Κοινοτικών Κέντρων Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων για τον ίδιο μαθητή, υπερισχύει αυτή των Κ.Ε.Σ.Υ. Όταν οι γονείς-κηδεμόνες αμφισβητούν το αποτέλεσμα της έκθεσης, έχουν δικαίωμα προσφυγής σε πενταμελή Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διεπιστημονικής Αξιολόγησης (ΔΕΔΑ), της οποίας η απόφαση είναι οριστική. Στον νόμο σημειώνεται, επίσης, ότι τα Κ.Ε.Σ.Υ μπορούν να αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος ή στην περίπτωση επαναξιολόγησης που αφορά φοίτηση σε εκπαιδευτικές δομές, εφόσον δεν υπερβαίνουν το 30ο έτος της ηλικίας τους (ΦΕΚ 102/2018, σελ. 8414).

Επιπλέον, ο θεσμός του σχολικού συμβούλου καταργείται και οι αρμοδιότητες μεταφέρονται στον νέο θεσμό των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου. Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις, οι σχολικές μονάδες και το εκπαιδευτικό έργο πλαισιώνεται και υποστηρίζεται από συλλογικές δομές, ενώ ενσωματώνει διαδικασίες αξιολόγησης και παρέμβασης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Υ.Α Φ.351.1/49/167596/Ε3, ΦΕΚ 4511/2018· Υ.Α 158733/ΓΔ4, ΦΕΚ 4299/2018).

10. Ο ΤΡΟΠΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο Γυμνάσιο, καθώς και για τους υποψηφίους αυτής της κατηγορίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, με βάση σχετικές υπουργικές αποφάσεις, προβλέπεται η προφορική τους εξέταση.

Αναλυτικότερα, εξετάζονται προφορικά μετά από αίτησή τους, μεταξύ άλλων, οι μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία,. Απαιτείται σχετική γνωμάτευση, στην οποία θα αναγράφεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία από την οποία θα προκύπτει ότι η επίδοσή τους στα μαθήματα δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις. Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ εξετάζονται ταυτόχρονα και στα ίδια θέματα με τους συμμαθητές τους. Ειδικότερα, μετά τον χρόνο προετοιμασίας τους, όπου παραμένουν στην τάξη, καλούνται από τους οικείους καθηγητές ή την επιτροπή να προσέλθουν για την προφορική εξέταση. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους να κρατούν σημειώσεις στο τετράδιό τους, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια της προφορικής τους αξιολόγησης (Υ.Α 28722/Γ2,ΦΕΚ 276/2010· Υ.Α 253/155439/Β6, ΦΕΚ 2544/ 2009).

Όσον αφορά τον τρόπο εξέτασης στις Πανελλαδικές εξετάσεις, σε πρόσφατη εγκύκλιο δίνονται επιπλέον οδηγίες ως προς τη διάρκεια της εξέτασης, καθώς και τη διαδικασία, ενώ τονίζεται η δυνατότητα του υποψηφίου να απαντήσει γραπτά σε κάποια ερωτήματα, την οποία δηλώνει γραπτά στο γραπτό του. Συγκεκριμένα, για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση με προφορικές δοκιμασίες αποτελεί *«μια διαφοροποιημένη προσέγγιση που προκύπτει από τις διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί(...)*Πρόκειται για μαθητές ικανούς να παρακολουθήσουν το πλήρες Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης τους» (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ. Πρ. Φ.251/77753/Α5/16-5-2019,σελ.7), αλλά εμποδίζονται από δυσκολίες κυρίως στη διαχείριση του χρόνου, του γραπτού λόγου και στην αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου, όπως δυσκολίες στην ανάγνωση μεγάλων κειμένων, ασυνέπειες ως προς την ορθή γραφή και τη σύνταξη, παραλείψεις των συμβόλων τονισμού και στίξης κ.λπ.

Σ' αυτούς τους μαθητές, γενικά και εκτός από τις ασκήσεις γραμματικής, δεν λαμβάνονται υπόψη τα ορθογραφικά λάθη. Στην περίπτωση μαθητών με δυσαριθμησία, υπογραμμίζεται ότι αξιολογούνται κυρίως οι γνώσεις, η ανάπτυξη σκεπτικού και στρατηγικής επίλυσης των προβλημάτων και λιγότερο τα λάθη σε υπολογισμούς και

αριθμητικές πράξεις. Δίνονται επιπλέον, διευκρινίσεις στους εξεταστές για τη διευκόλυνση των μαθητών στη χρήση συμβόλων ή προσήμων, στον σχεδιασμό γραφικών παραστάσεων κλπ. Επίσης, στην εγκύκλιο αναφέρεται ότι οι μαθητές με Ε.Μ.Δ συχνά συνεμφανίζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση και διασπάται η προσοχή τους από θορύβους του περιβάλλοντος.

Τέλος, τονίζεται ότι η ιδιαίτερη αντιμετώπιση των μαθητών αυτών σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ένδειξη επιείκειας *«ή άλλης μορφής ιδιαίτερη μεταχείριση, αλλά σκοπεύει μόνο στην παροχή της δυνατότητας να εξωτερικεύσουν τις γνώσεις, τις οποίες λόγω της πάθησής τους αδυνατούν να εξωτερικεύσουν με το γραπτό λόγο»*. Επίσης, εφιστάται η προσοχή για την αποτροπή περιφρονητικών ή απαξιωτικών συμπεριφορών εκ μέρους των αξιολογητών απέναντι στους εξεταζομένους (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ. Φ.251/77753/Α5/16-5-2019, σελ. 8).

11. Η «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ» ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

11.1 Εισαγωγή

Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ αντιμετωπίζονται ως μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνήθως φοιτούν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Κατά πόσο όμως τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και στις δυσκολίες των μαθητών αυτών; Θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια εικόνα των Α.Π.Σ ειδικότερα για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και θα εστιάσουμε περισσότερο σε αυτά της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που ο γραπτός λόγος -δυσκολία όπου κυρίως εντοπίζεται η Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή- είναι η παράμετρος με τη βαρύνουσα σημασία.

Στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, στο παγκόσμιο συνέδριο της UNESCO (1994), επισημαίνεται πως τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών και όχι αντίστροφα. Ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαμορφώνονται βάσει του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), όπως αυτό καθορίζεται με τις Υπουργικές αποφάσεις 21072α/Γ2 (ΦΕΚ 303/2003) και 21072β/Γ2 (ΦΕΚ 304/2003). Η Διαθεματική αυτή προσέγγιση οργανώνει την ύλη σε μια οριζόντια και κάθετη κατανομή επιδιώκοντας-κατά το δυνατόν-τη διασύνδεση τόσο του κάθε γνωστικού αντικείμενου σε όλες τις τάξεις και βαθμίδες της εκπαίδευσης όσο και τα γνωστικά αντικείμενα μεταξύ τους (European Commission-Eurydice, 2020).

Με βάση τα όσα αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, κάποιες από τις αλλαγές που έχουν συμβεί στην εποχή μας και έχουν επηρεάσει τη διαμόρφωση τους και συγκεκριμένα τους στόχους της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α):

- η στροφή προς κειμενοκεντρικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις σε αντίθεση με προηγούμενες γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας

- οι σημαντικές κοινωνικές-πολιτιστικές ανακατατάξεις σε παγκόσμιο επίπεδο που έφεραν στο προσκήνιο την ανάγκη εδραίωσης των δημοκρατικών αξιών και του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Οι πολυπολιτισμικές τάξεις και η παρουσία στην τάξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής κ.ά., διαμόρφωσαν επιπλέον την ανάγκη για ειδικά σχέδια διδασκαλίας και διαφοροποιημένη διδασκαλία
- η ανάπτυξη της τεχνολογίας αλλά και η πληθώρα των μέσων μιας εικονιστικής αναπαράστασης της πραγματικότητας, εκτός των άλλων, αύξησε σημαντικά το πλήθος των πληροφοριών και το είδος των κειμένων που προσλαμβάνει το άτομο, ενώ ταυτόχρονα επέβαλλε τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας. Ταυτόχρονα, εργαλεία της γλωσσικής τεχνολογίας, όπως επεξεργαστές κειμένων και συστήματα ορθογραφικής διόρθωσης, επινοητές λέξεων, συστήματα αναγνώρισης και σύνθεσης προφορικού λόγου κ.ά., διεύρυναν τις επικοινωνιακές δυνατότητες του. Η ανάπτυξη του Ψηφιακού Σχολείου αποτέλεσε μια σημαντική έκφραση αυτής της δυνατότητας.

Επιπλέον, όπως σημειώνεται, προκάλεσε προβληματισμό η χαμηλή επίδοση των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς, ειδικά σε δραστηριότητες κατανόησης των κειμένων, η οποία αποδόθηκε στο είδος των κειμένων, στους τύπους της ανάγνωσης και στην αναγνώριση της πρόθεσης σύνταξης ενός κειμένου. Γι' αυτόν τον λόγο, στα Αναλυτικά Προγράμματα δίνεται έμφαση σε ποικίλα πολυτροπικά κείμενα που συνδυάζουν τη γλώσσα και άλλους σημειωτικούς κώδικες, κείμενα συνεχούς και ασυνεχούς λόγου, ενώ παράλληλα προβλέπεται ιδιαίτερα η ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης προφορικών και γραπτών κειμένων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α).

11.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

11.2.1 Νηπιαγωγείο:

Όσον αφορά το Νηπιαγωγείο, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003) καταρχάς διευκρινίζεται ότι στη βαθμίδα αυτή της εκπαίδευσης δεν υπάρχουν αυτόνομα διδακτικά αντικείμενα, αλλά κατευθύνσεις που αξιοποιούνται για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων «που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά». Αυτές είναι της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος,

της Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και της Πληροφορικής. Για το πρόγραμμα σχεδιασμού στη Γλώσσα τονίζεται ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και στην προετοιμασία των παιδιών «για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, όπως η σημερινή» (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003, σελ. 587).

Ως προς τα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας σημειώνεται ότι η επικοινωνία και η τεχνολογία εμπεριέχεται σε όλα τα προγράμματα και η μάθηση αποκτά έναν διαδραστικό και πολυαισθητηριακό χαρακτήρα. Η γλώσσα άλλωστε, ως μέσο επικοινωνίας, εμπλέκεται σε όλες τις δραστηριότητες και τα θέματα με τα οποία ασχολούνται και επομένως καλλιεργείται τόσο σε επίπεδο προφορικής επικοινωνίας όσο και σε επίπεδο πρώιμου αλφαριθμητισμού. Δίνεται έμφαση σε σχέδια εργασίας που επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά, ενώ οι σχετικές δραστηριότητες είναι περισσότερο βιωματικές συνδέοντας την καθημερινή πρακτική με τη σχολική πραγματικότητα.

Όσον αφορά το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, μεταξύ άλλων, επιδιώκεται οι μαθητές (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a):

α) στην προφορική επικοινωνία (ακρόαση και ομιλία):

- να εξοικειώνονται στην ακρόαση διαφόρων μορφών προφορικού λόγου, να αναγνωρίζουν ποιος μιλάει, σε ποιες συνθήκες
- να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται διαισθητικά τους διαφορετικούς σκοπούς των προφορικών κειμένων, τις διαφορές στο λεξιλόγιο, τις γραμματικές επιλογές των ομιλητών
- να ρωτάνε για να πάρουν περισσότερες πληροφορίες, να τηρούν τους κανόνες επικοινωνίας, να περιμένουν για να πάρουν το λόγο, να χρησιμοποιούν φράσεις ευγένειας, να συμμετέχουν σε συζητήσεις
- να σχεδιάζουν τα βασικά σημεία του λόγου τους, να διηγούνται-αφηγούνται ένα παραμύθι ή μια προσωπική εμπειρία, να επιλέγουν το κατάλληλο λεξιλόγιο, να χρησιμοποιούν λέξεις για να ενώσουν τα σημεία της ιστορίας τους
- να περιγράφουν αντικείμενα ή διαδικασίες που παρατηρούν
- να εξηγούν και να αιτιολογούν τις επιλογές και τις πράξεις τους
- να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο

- να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση μέσα από τραγούδια, ομοιοκαταληξίες, να καταλάβουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από μικρότερα μέρη, τις συλλαβές, τα φωνήματα και ότι αν αλλάξουμε ένα ήχο, αλλάζει και η σημασία της λέξης
- να κατανοούν τη διαφοροποιητική αξία του τόνου μέσα σε μια λέξη και τη σημασία του διαφορετικού επιτονισμού στο νόημα του λόγου

β) στην ανάγνωση-κατανόηση γραπτού λόγου:

- να διακρίνουν την εικόνα από τη γραπτή απόδοση μιας λέξης, να αναγνωρίζουν ότι ο γραπτός λόγος είναι η αναπαράσταση του προφορικού και μεταφέρει μηνύματα
- να έρχονται σε επαφή και να αναγνωρίζουν με βάση τα εξωτερικά τυπογραφικά χαρακτηριστικά τους διαφορετικά κείμενα (αφίσες, χάρτες, συσκευασίες προϊόντων κ.ά.)
- να αντιλαμβάνονται τις βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος της γραφής, όπως την ανάγνωση από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω
- να ακούν και να κατανοούν μια μικρή ιστορία που τους διαβάσει κάποιος, να διακρίνουν τα διαλογικά από τα αφηγηματικά της μέρη
- να απομνημονεύουν μικρά κείμενα, να αναγνωρίζουν μέσα σε κείμενα και στο περιβάλλον τους γνωστές λέξεις
- να αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου, (χειρόγραφο-έντυπο) αλλά και την ελληνική από άλλες γραφές
- να μπορούν να ξεχωρίζουν τις πληροφορίες από διάφορες πηγές όπου συνδυάζεται η εικόνα και ο λόγος (επιγραφές, αφίσες κ.ά.)
- να αναγνωρίζουν σταδιακά τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου, να αντιστοιχούν κάποια φωνήματα με τα γραφήματά τους

γ) στη γραφή-γραπτή έκφραση:

- να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσο μεταφοράς μηνυμάτων και ως πηγή ευχαρίστησης, να συμμετέχουν στη συλλογική δημιουργία κειμένων, όπως επιστολές, προσκλήσεις, συνταγές, παραμύθια
- να αποκτήσουν ικανότητες που υποστηρίζουν τη γραφή, όπως η σωστή στάση σώματος, η χρήση τριποδικής λαβής, να χρησιμοποιούν διάφορα μέσα γραφής (μαρκαδόρο, μολύβι, «ποντίκι» για τη χρήση υπολογιστή)

- να σχεδιάζουν το όνομά τους με κεφαλαία ή και πεζά γράμματα (π.χ. χρήση πίνακα αναφοράς στον χώρο του νηπιαγωγείου με τις φωτογραφίες και τα ονόματα των παιδιών)
- να αντιγράφουν λέξεις που έχουν νόημα για τα ίδια και εκφράζουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α).

11.2.2 Δημοτικό σχολείο:

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ του Δημοτικού (2003) η γλώσσα προσεγγίζεται ως:

- μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων
- μέσο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης
- εργαλείο μάθησης και μέσο υλοποίησης των σκοπών όλων των μαθημάτων
- αξία και φορέας πολιτισμού
- μέσο κατανόησης, έκφρασης και αλλαγής της πραγματικότητας
- διάλογος επικοινωνίας στην παγκόσμια κοινότητα

Οι θεματικοί άξονες είναι ίδιοι σε όλες τις τάξεις και οι διαθεματικές έννοιες, όπως η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, η δομή-το σύστημα, η ομοιότητα-διαφορά κ.ά. προσεγγίζονται στις μικρές τάξεις περισσότερο εμπειρικά, ενώ στις μεγαλύτερες με πιο μεθοδικό τρόπο. Ο γενικός σκοπός που διατυπώνεται σε κάθε άξονα γνωστικού περιεχομένου και αφορά στην ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων είναι:

α) προφορικός λόγος (κατανόηση και παραγωγή): Στις πρώτες τάξεις σκοπός είναι η οργάνωση του προφορικού λόγου με έναν λογικά αποδεκτό τρόπο, η σωστή χρήση της μορφολογίας της γλώσσας, καθώς και το απλό λεξιλόγιο. Οι επόμενες τάξεις επικεντρώνονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ακρόασης και προφορικής έκφρασης, καθώς και στη βελτίωση της ταχύτητας διατύπωσης οργανωμένου λόγου. Η παρότρυνση για συμμετοχή σε κάθε μορφή προφορικού λόγου, ανακοινώσεις, αφηγήσεις, περιγραφές, διάλογο κλπ, συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου.

β) γραπτός λόγος-ανάγνωση και κατανόηση: Στις πρώτες τάξεις σκοπός είναι η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, καθώς και οι δεξιότητες εντοπισμού και αξιοποίησης της πληροφορίας. Η φωνημική επίγνωση, η σύνδεση του προφορικού με τον γραπτό λόγο, η επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη είναι μερικά από τα επιτεύγματα του παιδιού αυτή την περίοδο. Στις επόμενες τάξεις σκοπός είναι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας, καθώς και της κατανόησης των ιδεών που περιέχονται σε ολόενα και δυσκολότερα κείμενα, η γενίκευση της αναγνωστικής τους ικανότητας και στα άλλα μαθήματα αλλά και

στο ευρύτερο περιβάλλον τους, η ευχαρίστηση από την ανάγνωση διαφορετικών κειμενικών ειδών.

γ) γραπτός λόγος-γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου: Στις πρώτες τάξεις σκοπός είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να διατυπώνουν τις σκέψεις τους γραπτά. Η καλλιγραφία, η σωστή ορθογραφία των λέξεων, η με ακρίβεια αντιγραφή, αποτελούν μερικούς από τους επιδιωκόμενους στόχους. Στις επόμενες τάξεις σκοπός είναι η καλλιέργεια της ακρίβειας και της αποτελεσματικότητας του γραπτού τους κειμένου προσαρμόζοντάς το κατάλληλα στις συγκεκριμένες κάθε φορά επικοινωνιακές παραμέτρους. Η γραφή διαφορετικών κειμενικών ειδών, η σύνταξη περίληψης και η χρήση των κατάλληλων συνδετικών λέξεων αποτελούν επίσης δεξιότητες που ενισχύονται. Επιδιώκεται ακόμη, να αναπτύξουν την ικανότητα να οργανώνουν τη σκέψη τους και να επικοινωνούν την προσωπική εμπειρία και τη σχολική γνώση μέσω του γραπτού λόγου. Επιπλέον, στόχος είναι η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στις συγγραφικές τους δυνατότητες και η άντληση ευχαρίστησης από τη διαδικασία της γραπτής επικοινωνίας.

Επίσης ως προς το λεξιλόγιο, σκοπός είναι καταρχάς η εμπέδωση του λεξιλογίου της προσχολικής ηλικίας, η χρήση περισσότερων λέξεων που έχουν σχέση με την καθημερινότητα και τις ανάγκες τους και ο περαιτέρω εμπλουτισμός με το ειδικό λεξιλόγιο από το σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Η εξοικείωση των παιδιών με οικογένειες λέξεων, οι στοιχειώδεις και εμπειρικοί ορισμοί, καθώς και η πολυσημία των λέξεων συμβάλλουν σ' αυτό τον σκοπό.

Ως προς τη γραμματική και τη σύνταξη, στις πρώτες τάξεις τα παιδιά συνειδητοποιούν τα βασικά στοιχεία της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας περισσότερο εμπειρικά, ενώ σταδιακά οι γνώσεις αυτές εξελίσσονται και συστηματοποιούνται σε επίπεδο πολυπλοκότερων προτασιακών δομών. Η διάκριση των φθόγγων μέσα στη λέξη και των λέξεων μέσα στη φράση, η αναγνώριση των δίψηφων, των δίφθογγων και των συμπλεγμάτων, η αναγνώριση των μερών του λόγου, η χρήση ελλειπτικών και επαυξημένων προτάσεων, η παρατακτική και υποτακτική σύνταξη, τα κλιτικά μορφήματα, η συνειδητοποίηση του ρόλου του σωστού τονισμού των λέξεων, είναι μερικοί από τους στόχους σε αυτό τον τομέα της γλώσσας.

Η κατάκτηση, επίσης, δεξιοτήτων αναζήτησης, κριτικού ελέγχου και δημιουργικής αξιοποίησης της πληροφορίας από διάφορες πηγές, γλωσσικές και μη, η χρήση του Η/Υ, η ικανότητα να αξιοποιούν χάρτες, πίνακες, εικόνες, κλπ, αποτελούν επιδιωκόμενους στόχους του προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α).

11.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκεται από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο. Στο Δημοτικό ο κυριότερος στόχος είναι η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων του προφορικού και του γραπτού λόγου (γραφή/ ανάγνωση) και η γλώσσα διδάσκεται μέσα από μια «κειμενοκεντρική» προσέγγιση. Στο Γυμνάσιο και το Λύκειο διευρύνονται και καλλιεργούνται πιο συστηματικά οι δεξιότητες χρήσης του λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο, προϋποθέτοντας τις δεξιότητες της γραφής και ανάγνωσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003, σελ. 61).

Από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στο Γυμνάσιο, αφενός γιατί ανήκει στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αφετέρου γιατί η συνέχεια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών φτάνει μέχρι αυτό το στάδιο της εκπαίδευσης. Αντίθετα, στο Λύκειο απουσιάζει ένα ενιαίο πλαίσιο αναλυτικών προγραμμάτων παρά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143602/Δ2/17-09-2019 · Υ.Α 203549/Δ2, ΦΕΚ 4911/ 2019). Ειδικά οι πρώτες τάξεις του Λυκείου στηρίζονται σε παλαιότερα ΑΠΣ τα οποία διευκρινίζονται με νεότερες εγκυκλίους.

11.3.1 Γυμνάσιο

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ του Γυμνασίου (2003) αναφέρονται οι ειδικοί στόχοι που τίθενται για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε κάθε τάξη ξεχωριστά, διευκρινίζοντας ότι οι γενικοί αλλά και ειδικοί στόχοι που διατυπώνονται στο Πρόγραμμα «θεωρούνται ότι αποτελούν στόχοι οροφής, προς τους οποίους τείνει η όλη διδασκαλία και που δεν είναι εφικτό να επιτυγχάνονται στο σύνολό τους και στο μέγιστο βαθμό.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003, σελ.41).

Α' Τάξη

Στις Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, αναφέρεται πως η ιδιαιτερότητα της τάξης ως μεταβατικής από τη μια βαθμίδα στην άλλη, επιβάλλει την ενσωμάτωση των αρχών της βιωματικής μάθησης προκειμένου να υποστηριχτούν οι μαθητές στην προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον. Οι θεματικοί άξονες είναι: «Σχολείο,

Φύση, Υγεία και Διατροφή, Θέατρο/ Κινηματογράφος, Δραστηριότητες, Ο κόσμος μέσα από την οθόνη/ εικόνα, Αθλητισμός, Τόπος και Πολιτισμός» (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019, σελ.11).

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τους παράγοντες επικοινωνίας (πομπός, δέκτης, σκοπός, θέμα, συνθήκες) μέσα από διαφορετικά είδη κειμένων και συνειδητοποιούν ότι ο γλωσσικός είναι ένας μόνο από τους πολλούς κώδικες επικοινωνίας. Αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά είδη προφορικού και γραπτού λόγου (συζήτηση, ιστοσελίδα, μήνυμα στο κινητό, διαφήμιση κ. ά), τη διαφορετική γλωσσική ποικιλία και το ξεχωριστό ύφος που υπάρχει σε καθένα από αυτά. Μαθαίνουν για τη σημασία των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων του προφορικού λόγου στην επικοινωνία μέσω του εντοπισμού τους στον(συν)ομιλητή. Όσον αφορά στην κατανόηση των γραπτών κειμένων, καλλιεργούν στρατηγικές όπως υποθέσεις από τα συμφραζόμενα, αξιοποίηση εικόνας, τίτλου κλπ.

Έμφαση δίνεται στον ρόλο της παραγράφου σε ένα κείμενο, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν τα δομικά της μέρη, να εντοπίζουν την κεντρική ιδέα με τη μορφή πλαγιότιτλου και να αναπτύσσουν θεματικές προτάσεις. Επίσης, εξετάζουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του περιγραφικού, αφηγηματικού λόγου, καθώς και των κειμένων επιχειρηματολογίας, ενώ εξασκούνται στην επαφή και στη συγγραφή τέτοιων κειμένων αξιοποιώντας το πλαίσιο επικοινωνίας. Μελετούν τη σχέση περίληψης με το αρχικό κείμενο, ενώ συγκεντρώνουν περιλήψεις από ποικίλα κείμενα. Ακόμη, μετασχηματίζουν κείμενα που πραγματεύονται το ίδιο θέμα σε διαφορετικό είδος κειμένου. π. χ μια είδηση σε επιστολή.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο και τη μορφολογία του λόγου (γραμματική, σύνταξη), εντοπίζουν τα διαφορετικά είδη της πρότασης (ερωτηματικές, επιφωνηματικές, αποφατικές) μέσα σε κείμενα αλλά και σε παιχνίδια ρόλων (δραματοποίηση) και τα συνδέουν με τη χρήση τους σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες αντιλαμβανόμενοι έτσι και την πραγματολογική αξία της γλώσσας. Επιπλέον, με αφορμή τα περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα εξασκούνται στην κλίση ουσιαστικών και επιθέτων, στην παραγωγή και σύνθεση ως μηχανισμούς λεξιλογικής δημιουργίας(παράγωγα ρήματα και ουσιαστικά). Κατανοούν τους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων(ασύνδετο σχήμα, παρατακτική και υποτακτική σύνδεση) και τον ρόλο της στίξης. Αντιλαμβάνονται την ευελιξία, την οικονομία και τους περιορισμούς της ελληνικής γλώσσας μετακινώντας ή αντικαθιστώντας λεκτικά σύνολα μέσα στις προτάσεις στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα. (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003· Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019).

Β' Τάξη

Οι μαθητές εξελίσσουν προηγούμενες γνώσεις και παράλληλα εμβαθύνουν σε συνθετότερες γλωσσικές δομές. Οι θεματικοί άξονες αναφέρονται στα εξής θέματα: «*Ταξίδια, Οικογένεια, Φιλία, Σχολείο, Εργασία, Ενημέρωση, Σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.*» (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019, σελ. 19).

Αναλυτικότερα, οι μαθητές μαθαίνουν να συντάσσουν παραγράφους με διαφορετικούς τρόπους ανάπτυξης (παραδείγματα, ορισμό, σύγκριση-αντίθεση κ.ά.). Μελετούν διεξοδικά τη διαδικασία της περίληψης, επισημαίνουν βασικές πληροφορίες του αρχικού κειμένου, χρησιμοποιούν τους πλαγιότιτλους και εξασκούνται στην περίληψη κειμένων από διάφορα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές επανελέγχου και αυτοδιόρθωσης των γραπτών τους, να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν συνδετικές λέξεις κατά την οργάνωση ενός ευρύτερου κειμένου προσέχοντας τη μορφική και νοηματική του σύνδεση. Συγκεντρώνουν υλικό από διάφορες πηγές για να συνθέσουν απλές εργασίες. Αναπτύσσουν ποικίλα κείμενα με κατάλληλο ύφος (π.χ ηλεκτρονική επιστολή σε φιλικό πρόσωπο/σε επίσημο φορέα), ενώ σταδιακά μαθαίνουν να αξιολογούν και να αναπτύσσουν επιχειρηματολογία σε μια συζήτηση ή σε γραπτά κείμενα.

Επίσης, επιδιώκεται οι μαθητές να αντιληφθούν τις διαφορετικές μορφές του υποκειμένου μέσα στην πρόταση, τα μεταβατικά - αμετάβατα ρήματα και τις μορφές του αντικειμένου. Συνειδητοποιούν τον ρόλο των εγκλίσεων, των διαφορετικών χρονικών βαθμίδων των ρημάτων στον προφορικό και γραπτό λόγο, ασκούνται στον μετασχηματισμό κειμένων από τη μια χρονική βαθμίδα στην άλλη, καθώς και στις αλλαγές των εγκλίσεων. Διακρίνουν τις φωνές, τις συζυγίες και τις διαθέσεις των ρημάτων και μελετούν από τη γραμματική τις καταλήξεις τους. Εξοικειώνονται με τους κλιτικούς τύπους και τον συντακτικό ρόλο των προσωπικών αντωνυμιών και ειδικά με τις διαφορές δυνατών και αδύνατων τύπων.

Ασκούνται στον εντοπισμό των συνθετικών μερών των λέξεων, παράγουν λέξεις που ανήκουν στην ίδια ετυμολογική οικογένεια, απλές ή σύνθετες, μαθαίνουν τα διαφορετικά είδη των συνθέτων (παρατακτικά, προσδιοριστικά, κτητικά, αντικειμενικά), αντιλαμβάνονται μέσα από παραδείγματα τη διαφορά γνήσιας και καταχρηστικής σύνθεσης, καθώς και των παρασύνθετων. Εξασκούνται στη διατύπωση ορισμών και στη χρήση διαφορετικών λεξικών (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003· Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019).

Γ' Τάξη

Στην τάξη αυτή οι μαθητές καλούνται να ασκηθούν σε επίπεδο κατανόησης και σε επίπεδο παραγωγής σε πολύ πιο σύνθετες δραστηριότητες με τις οποίες θα αποκτήσουν έναν περισσότερο σύνθετο λόγο, που χαρακτηρίζεται από πιο τυπικό και επίσημο ύφος. Ο προσωπικός– υποκειμενικός λόγος των προηγούμενων τάξεων μέσα από επιστολές, ημερολόγια, κλπ, δίνει τη θέση του σε πληροφοριακά κείμενα και κείμενα πειθούς. Πολλά από τα κείμενα το σχολικού εγχειριδίου είναι από τον χώρο της δημοσιογραφίας και της επιστήμης, έχουν πλούσιο λεξιλόγιο και μακροπερίοδο, υποτακτικό λόγο.

Οι θεματικοί άξονες περιλαμβάνουν τα εξής θέματα: «*Ελλάδα- Ευρώπη, Ρατσισμός, Κοινωνικά Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, Ειρήνη – Πόλεμος, Ενεργοί πολίτες, Τέχνη, Προβληματισμοί για το Μέλλον*» (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019,σελ 26). Τα θέματα αυτά θίγουν κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα και προβληματίζουν, ενώ παράλληλα κινητοποιούν τους μαθητές ώστε να διαμορφώσουν την προσωπική τους θέση πάνω σε αυτά. Οι μαθητές διατυπώνουν προφορικά ή γραπτά αιτιολογημένες απόψεις για θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες, αναλύουν ένα κείμενο με παραγωγική μέθοδο, δηλαδή από το γενικό στα επιμέρους (κείμενο, ενότητα, παράγραφος, πρόταση, λέξη), συνεχίζουν συστηματικότερα την προσπάθεια για τη σύνταξη περίληψης. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το σύνολο των σημείων στίξης και να αντιλαμβάνονται τον λειτουργικό τους ρόλο στα κείμενα (έκφραση συναισθημάτων, σχολιασμός κ. ά). Ασκούνται στο να σχεδιάζουν και να γράφουν σύνθετες /ερευνητικές εργασίες αξιοποιώντας το υλικό από αντίστοιχες πηγές.

Ως προς τη γραμματική και τη σύνταξη, διαπιστώνουν τις συντακτικές και υφολογικές διαφορές της παρατακτικής σύνταξης από την υποτακτική, εξοικειώνονται με όλα τα είδη των ονοματικών και των επιρρηματικών προτάσεων μέσα στο λειτουργικό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στις αναφορικές προτάσεις, στη συχνή χρήση του «που» στον προφορικό λόγο, καθώς και στη μετατροπή ευθέος λόγου σε πλάγιο, σημαντική δεξιότητα για τις αφηγήσεις, περιλήψεις κλπ. Επιπλέον, συνειδητοποιούν την πραγματολογική λειτουργία της σύνταξης μιας πρότασης, π.χ μια ερώτηση μπορεί να εκφράσει επιθυμία ή προσταγή.

Όσον αφορά τη διεύρυνση και τη χρήση του λεξιλογίου, οι μαθητές εξασκούνται σε λέξεις με πολυσήμαντο περιεχόμενο και στην επιλογή εκείνης που ταιριάζει στο κατάλληλο γλωσσικό και επικοινωνιακό περιβάλλον. Καταδεικνύεται μέσα από επιλεγμένα κείμενα διαφόρων ειδών το πλήθος των ελληνικών λέξεων που υπάρχουν σε

πολλά γνωστικά πεδία των ευρωπαϊκών γλωσσών. Επίσης, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη χρήση συνώνυμων και αντώνυμων λέξεων, λαμβάνοντας υπόψη τα συμφραζόμενα και το ύφος του κειμένου. Παράλληλα, επιδιώκεται να αναγνωρίζουν φαινόμενα μετωνυμίας των λέξεων και άλλων σχημάτων λόγου σχετικά με τις παράλληλες σημασίες που μπορεί να πάρει η αρχική σημασία λέξεων/φράσεων (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003· Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019).

Όλοι οι επιδιωκόμενοι στόχοι, επομένως, και των τριών τάξεων του Γυμνασίου αποβλέπουν στην ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μέσω της ανάπτυξης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a, σελ. 16):

- α) Στην κατανόηση προφορικού λόγου-«Ακούω και Κατανοώ»
- β) Στην παραγωγή προφορικού λόγου -«Ακούω και Μιλώ»
- γ) Στην κατανόηση γραπτού λόγου-«Διαβάζω και Κατανοώ»
- δ) Στην παραγωγή γραπτού λόγου -«Διαβάζω και Γράφω»

Όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, αποτελείται από κείμενα που αποτελούν αφόρμηση καλλιέργειας όχι μόνο γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και στάσης ζωής. Είναι κείμενα περιγραφικά, αφηγηματικά, επιχειρηματολογίας και πολυτροπικά, ανήκουν σε ποικίλα είδη και περιλαμβάνουν διάφορους κειμενικούς τύπους και γλωσσικές ποικιλίες, όπως χρηστικά, λογοτεχνικά, κόμικς, διαφημίσεις, δημοσιογραφικά, δοκίμια, ιστοσελίδες, έρευνες κλπ. Επιπλέον, υπάρχουν Λεξικά και κείμενα Γραμματικής που αναφέρονται σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας (Φωνολογία, Μορφολογία, Σύνταξη, Σημασιολογία, Πραγματολογία). Ειδικότερα για τη γραμματική, υπογραμμίζεται ότι αντιμετωπίζεται *«κριτικά και λειτουργικά»*, με την έννοια ότι οι κανόνες και οι μορφοσυντακτικές δομές συσχετίζονται με την πραγματική χρήση της γλώσσας και τη δημιουργία ύφους στο κάθε κείμενο, καθώς και με την πρόθεση του συντάκτη η οποία καθορίζει τις γλωσσικές του επιλογές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a, σελ.14). Επίσης, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας δεν χρειάζεται να ακολουθεί τη γραμμική σειρά των θεματικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου, αλλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε οποιαδήποτε αναδιάταξη της ύλης με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τους επιμέρους στόχους που τίθενται για την κάθε τάξη (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019).

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία αναφέρεται ότι *«διέπεται από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας* (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003, σελ.61). Επίσης, στον Οδηγό για τον

Εκπαιδευτικό, προβλέπεται η διδασκαλία συγκεκριμένων στρατηγικών (μεταγνωστικών, γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών) και η αξιοποίηση του διδακτικού μοντέλου της «γνωσιακής μαθητείας-cognitive apprenticeship». Το μοντέλο αυτό, όπως σημειώνεται, «προστατεύει από τα τραυματικά βιώματα της αποτυχίας» και μπορεί να εφαρμοστεί στην παραγωγή και στην κατανόηση γραπτών και προφορικών κειμένων. Η Αμοιβαία Διδασκαλία με κυρίαρχο τον ρόλο του διαλόγου και η Άμεση Διδασκαλία των στρατηγικών με την «μοντελοποίηση» και την «έκφωνη σκέψη», θεωρείται ότι συμβάλλουν ιδιαίτερα στην κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b, σελ.17-18).

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει δραστηριότητες επαναδιατύπωσης των κειμένων των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν στην διόρθωση και τροποποίηση τους. Σε δραστηριότητες επαναδιατύπωσης συνεχούς προφορικού λόγου, σημαντική είναι η συνδρομή της τεχνολογίας, ενώ τονίζεται πως η αντιμετώπισή του δεν πρέπει να γίνεται με αυστηρά γραμματικοσυντακτικά κριτήρια, αλλά με αυτό της συνολικής επικοινωνιακής αποτελεσματικότητάς του.

Αξιοσημείωτη επίσης είναι η αναφορά στην αξιοποίηση ενός «πολυ-νοητικού δυναμικού των μαθητών και του ιδιοσυγκρασιακού τρόπου με τον οποίο καθένας από αυτούς επεξεργάζεται και εσωτερικεύει τις πληροφορίες του περιβάλλοντος, δηλαδή με την ενεργοποίηση των ισχυρών τύπων νοημοσύνης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο εκάστοτε συγγραφικό» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a, σελ. 19). Προσαρμόζοντας και διαφοροποιώντας ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του στα διαφορετικά αυτά δυναμικά των μαθητών του, πετυχαίνει, όπως σημειώνεται, το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα παρά την ετερογένεια της τάξης του. Απαραίτητη θεωρείται, επομένως, η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι επαναληπτικές ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες για την αντιμετώπιση προβλημάτων βασικών δεξιοτήτων γραφής και γραπτού λόγου, που εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές στο Γυμνάσιο. Έμφαση δίνεται επίσης, σε ατομικές και ομαδικές ερευνητικές εργασίες που συνδυάζουν τους παράγοντες επικοινωνίας με τη διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003).

Ειδικότερα για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα κάποιων δραστηριοτήτων όπως: διεξαγωγή οργανωμένων συζητήσεων, διεξαγωγή διττών λόγων, δραματοποιημένοι διάλογοι, προσχεδιασμένος προφορικός λόγος, διάγραμμα κειμένου, περίληψη, συμπλήρωση κειμένου σε κενά πλαίσια διαλόγου εικονογραφημένης ιστορίας, σύνταξη επιστολής, άρθρου ή ενημερωτικού φυλλαδίου,

συνέντευξη, ομιλία για την οποία δίνονται οδηγίες για το επικοινωνιακό πλαίσιο, διατύπωση και αιτιολόγηση επιχειρημάτων για ένα θέμα κ. ά. Όσον αφορά στη διδασκαλία γραμματικο-συντακτικών φαινομένων, καθώς και το λεξιλόγιο (αναζήτηση συνώνυμων και αντώνυμων), προτείνεται να προσεγγίζονται μέσα από τον λειτουργικό τους ρόλο στα κείμενα, ενώ όπως διευκρινίζεται, δεν διδάσκονται ούτε αξιολογούνται αυτόνομα, αλλά ενσωματωμένα στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, αυτή μπορεί να γίνει σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι κυρίως ανατροφοδοτική για τον εκπαιδευτικό, για τον σχεδιασμό και τον ανασχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Η «*αρχική ή διαγνωστική*» αξιολόγηση, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσεων, αναγκών, κινήτρων των μαθητών του και να διαμορφώσει τους στόχους και γενικά το πλάνο του προγράμματος διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Θα μπορούσε να γίνει όχι μόνο στην αρχή της χρονιάς, αλλά και πριν από κάθε ενότητα, προκειμένου να διερευνηθεί το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών και η επικοινωνιακή τους ετοιμότητα.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η «*διαμορφωτική*» αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα ελέγχου της εξελικτικής πορείας των μαθητών και επαναπροσδιορισμού των στόχων, ενώ η «*τελική ή αθροιστική*» αξιολόγηση παρέχει στοιχεία για το βαθμό επίτευξης των συνολικών στόχων και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Ως προς την αυτοαξιολόγηση του ίδιου του μαθητή προτείνεται η διαδικασία του «*αναστοχασμού*» ως προς το τι γνωρίζει για ένα θέμα πριν το διδαχθεί, τι θέλει ή τι απαιτείται να μάθει και τέλος, τι πραγματικά έμαθε (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019, σελ. 7).

Επιπλέον, πέρα από τους συμβατικούς τρόπους αξιολόγησης (π.χ κριτήρια, διαγωνίσματα κλπ) αναφέρονται και εναλλακτικές μορφές, όπως η συστηματική παρατήρηση, οι(ημι)δομημένες συζητήσεις, η συμπλήρωση ερωτηματολογίων, η αξιοποίηση δείγματος από εργασίες μαθητών, η αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας, η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Ο φάκελος αξιολόγησης για τη γλώσσα (portfolio), αφορά κυρίως την αυτοαξιολόγηση των μαθητών ως προς τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει σταδιακά σε σχέση με τη γλώσσα και τα ποικίλα κείμενα με τα οποία έχουν έρθει σε επαφή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a).

Άλλωστε, στην αξιολόγηση συνυπολογίζονται οι προφορικές και γραπτές εργασίες που γίνονται στην τάξη με αυτές που δίνονται για το σπίτι, οι οποίες θα μπορούσε να

έχουν και τη μορφή εισηγήσεων προσχεδιασμένου προφορικού λόγου. Τονίζεται ακόμη ότι *«παραγωγή λόγου θεωρείται κάθε κείμενο, προφορικό ή γραπτό, που παράγουν οι μαθητές σε συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, με συγκεκριμένο σκοπό»*. Ειδικότερα, λαμβάνονται υπόψη όλοι οι τομείς του λόγου, δηλαδή ο μαθητής αξιολογείται τόσο στην προφορική όσο και στην γραπτή επικοινωνία, ως πομπός και ως δέκτης, ενώ υπογραμμίζεται η ύπαρξη ενδοατομικών διαφορών σε καθένα από αυτούς τους τομείς (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003, σελ.62).

11.3.2 Λύκειο

Ανατρέχοντας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στις αντίστοιχες υπουργικές αποφάσεις και σχετικές εγκυκλίους από το 2002 έως και το 2019-20, συνοψίζουμε τα όσα αναφέρονται για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο στα εξής:

Σύμφωνα με το άρθρο 3 της Υ.Α 8212/Γ2, επιδιώκεται οι μαθητές σε όλες τις τάξεις του Λυκείου να κατακτήσουν τη γλώσσα, μεταξύ άλλων, ως βασικό μέσο επικοινωνίας της γλωσσικής κοινότητας όπου ανήκουν, ως μέσο συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, ως βασικό φορέα έκφρασης της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε λαού. Η διδακτέα ύλη αρθρώνεται με βάση: α) την προαγωγή της προφορικής επικοινωνίας ως προς την ακρόαση και την κατανόηση της ομιλίας, καθώς και ως προς την προφορική έκφραση β) την προαγωγή της γραπτής επικοινωνίας ως προς την ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου, καθώς και ως προς την παραγωγή του (ΦΕΚ 131/2002).

Σε μεταγενέστερη Υπουργική Απόφαση τονίζεται η ιδιαιτερότητα της Α΄ Λυκείου, καθώς οι μαθητές βρίσκονται σε ένα *«μεταιχμιακό»* στάδιο της σχολικής τους πορείας, έχοντας ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, ενώ παράλληλα καλούνται να πάρουν αποφάσεις για το μέλλον τους. Γλωσσικά βρίσκονται σε ένα επαρκές επίπεδο γραμματισμού, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές - πολιτισμικές ομάδες που αποτελούν μαζί και διαφορετικές *«κειμενικές κοινότητες»*. Από δω και πέρα, όπως επισημαίνεται, καλλιεργείται η περαιτέρω ικανότητά τους να συμμετέχουν στην απαιτητικότερη σχολική/γλωσσική καθημερινότητα του Λυκείου, αλλά και στην ευρύτερη εξωσχολική/επικοινωνιακή πραγματικότητα μέσα από μια οπτική *«κριτική και αναστοχαστική»*.

«Οι στόχοι διακρίνονται σε γλωσσικούς και αξιακούς» (Υ.Α 70001/Γ2, ΦΕΚ 1562/2011, σελ 21052). Ως προς τους πρώτους, επιδιώκεται οι μαθητές να αντιληφθούν τις γλωσσικές ποικιλίες σε συνάρτηση όχι μόνο με τα εγγενή χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας, αλλά και με την ποικιλότητα των κειμένων, η οποία εξαρτάται από τις

διαφορετικές κάθε φορά επικοινωνιακές συνθήκες και κοινωνικές πρακτικές. Επομένως, πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν και να παράγουν προφορικά και γραπτά κείμενα με την κατάλληλη δομή, συνοχή και γλωσσική ποικιλία προκειμένου να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές συνθήκες. Επιπλέον στόχος είναι να αποκτήσουν δεξιότητες «ψηφιακού γραμματισμού» και σύνθεσης υβριδικών και πολυτροπικών κειμένων (προφορικός και γραπτός σε συνδυασμό με άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως εικόνα, σκίτσα γραφήματα κλπ). Όσον αφορά τους αξιακούς στόχους, μεταξύ άλλων επιδιώκεται η καλλιέργεια του σεβασμού στη γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα ατόμων και λαών, η χρήση της γλώσσας με δημοκρατικό ήθος, η αντίσταση δια μέσου του λόγου σε κάθε μορφή προπαγάνδας (Υ.Α 70001/Γ2,ΦΕΚ 1562/ 2011, σελ 21053).

Σύμφωνα με την Υ.Α. 203549/Δ2, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου, έχει «*μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και επικοινωνιακή παρά γλωσσοκεντρική*» σε σχέση με τα ΠΣ που είχαν προηγηθεί από το 1999 έως το 2011 (ΦΕΚ 4911/2019, σελ. 56078).

Ως προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τις αντίστοιχες μαθησιακές διαδικασίες, αυτές διακρίνονται σε δύο επίπεδα: α) σε διαδικασίες κατανόησης του περιεχομένου, της δομής και της μορφής των γραπτών, προφορικών και πολυτροπικών κειμένων, με επιμέρους διαδικασίες τον εντοπισμό των βασικών χαρακτηριστικών τους, την ερμηνεία και την κριτική τους προσέγγιση, τον αναστοχασμό σχετικά με τις διαδικασίες κατανόησης που χρησιμοποιούνται β) σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού, προφορικού και πολυτροπικού λόγου, με επιμέρους διαδικασίες τον σχεδιασμό και την οργάνωση των κειμένων, τον μετασχηματισμό τους, τη συνοπτική απόδοσή τους, τη σύνθεση κειμένων (συγγραφική φάση), την αναθεώρηση-δημοσίευσή τους και τέλος τον αναστοχασμό σχετικά με τις στρατηγικές παραγωγής λόγου. Με τις δραστηριότητες αναστοχασμού και ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν τον τρόπο και τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν.

Όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία στην παραπάνω υπουργική απόφαση προβλέπονται συμμετοχικές διδακτικές πρακτικές και δίνεται έμφαση στον σχεδιασμό της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος-όπως επισημαίνεται- διδάσκει κάθε φορά σε μια μοναδική και ξεχωριστή τάξη. Διευκρινίζεται ότι η διδασκαλία μορφοσυντακτικών φαινομένων, του λεξιλογίου, των σημασιολογικών και πραγματολογικών στοιχείων, γίνεται πάντα σε συνάρτηση με τη λειτουργία τους στο κείμενο και δεν αποσκοπεί στην απομνημόνευση συγκεκριμένων όρων. Επιπλέον, ως βασική στρατηγική για την παραγωγή

λόγου προτείνονται τα σχέδια εργασίας (project), όπου οι μαθητές έχουν έναν ενεργητικό ρόλο στα πλαίσια διερεύνησης ενός θέματος-προβλήματος μέσω της αναζήτησης πηγών, συγκέντρωσης και σύνθεσης (ΦΕΚ 4911/2019).

Πηγές άντλησης υλικού θεωρούνται όχι μόνο τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και έγκυροι δικτυακοί τόποι, ποικίλα έντυπα κείμενα (δοκίμια, δημοσιογραφικά, λογοτεχνικά κείμενα, επιστολές, ημερολόγια κλπ), οπτικοακουστικό -εικονιστικό υλικό, έργα τέχνης κλπ (χάρτες, φωτογραφίες, σχεδιαγράμματα, πίνακες ζωγραφικής, ταινίες, ντοκιμαντέρ, ψηφιακές αφηγήσεις, σκίτσα, γελοιογραφίες, κόμικς κλπ). Επίσης, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην *«παιδαγωγική των πολυγραμματισμών»*. Τονίζεται ότι η ψηφιακή τεχνολογία χρησιμοποιείται ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και συγκεκριμένα αναφέρεται ότι *«η ικανότητα της κατανόησης, ερμηνείας και δημιουργίας οπτικών και οπτικο-ακουστικών μηνυμάτων συνιστά ένα είδος γραμματισμού εξίσου αναγκαίου με την κατανόηση, ερμηνεία και παραγωγή γραπτών κειμένων»* (ΦΕΚ 4911/2019, σελ.56091). Στο ΠΣ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο είδος αυτό του γραμματισμού στην ανώτερη βαθμίδα της Β/θμιας εκπαίδευσης, ενώ προτείνονται μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας, που αναπτύσσουν διαφορετικές δεξιότητες οπτικού γραμματισμού (εικονογράφηση, φωτοδοκίμιο, ψηφιακή ιστορία, σχεδιασμός αφίσας, λογότυπου κλπ) προκειμένου να κατανεμηθούν σε όλες τις τάξεις του Λυκείου.

Πιο αναλυτικά επεξηγούνται οι όροι της «ανάγνωσης» και του «γραμματισμού». Για την «ανάγνωση» αναφέρεται ότι δεν περιορίζεται στη διαδικασία αποκωδικοποίησης των γλωσσικών/σημειωτικών στοιχείων ενός κειμένου, αλλά περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση και άλλων σημειωτικών κωδίκων που υπάρχουν σε ένα κείμενο, καθώς και την κατανόηση- ερμηνεία της μορφής και του περιεχομένου του. Για τον «γραμματισμό» (literacy) σημειώνεται ότι αντικατέστησε τον όρο «αλφαριθμητισμό» που αναφερόταν στη γνώση γραφής και ανάγνωσης ανεξάρτητα από τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Συγκεκριμένα, ο όρος δηλώνει *«τη δυνατότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί, να αμφισβητεί, χρησιμοποιώντας έντυπο, γραπτό και οπτικό υλικό σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις»* (ΦΕΚ 4911/2019, σελ.56095-96). Με τον «κριτικό γραμματισμό» επισημαίνεται επιπλέον η κριτική προσέγγιση κάθε μορφής λόγου, ενώ ο όρος «πολυγραμματισμοί» αναφέρεται στις νέες μορφές κειμένων και επομένως νέων μορφών γραμματισμού που προήλθαν από την ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Στις εγκυκλίους όπου δίνονται οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις τάξεις του Γενικού Λυκείου, σημειώνεται πως η γλωσσική

και η λογοτεχνική εκπαίδευση «*συνεργούν ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού, είτε αυτό συμβαίνει στον δημόσιο είτε στον σχολικό ή ιδιωτικό χώρο, τόσο στο επίπεδο κατανόησης όσο και στο επίπεδο παραγωγής λόγου*» (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ. Πρ 143602/Δ2/17-09-2019,σελ.24) και διευκρινίζεται ότι η εξέταση των μαθημάτων αυτών είναι κοινή. Ως προς την αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών προσδιορίζονται τα εξής κριτήρια: α) η ποιότητα (αλήθεια και ακρίβεια) του περιεχομένου, β) η ποσότητα-επάρκεια των πληροφοριών, γ) η συνάφεια με τον επικοινωνιακό στόχο και δ) η σαφήνεια της έκφρασης και η κατάλληλη χρήση των μορφοσυντακτικών δομών και του λεξιλογίου (Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ. Πρ. 143300/Δ2/ 16-09-2019).

11.4 Συνοψίζοντας

Υπογραμμίζουμε κάποια από τα χαρακτηριστικά των Δ.Ε.Π.Π.Σ-ΑΠΣ που ισχύουν για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη γενική εκπαίδευση, τα οποία θεωρούμε ότι είναι σημαντικά για τους μαθητές με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή:

- η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, όπου όλες οι γλωσσικές δεξιότητες (ακουστική κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) αναπτύσσονται συγχρόνως και όλα τα συστήματά της (φωνολογία, σύνταξη-γραμματική,σημασιολογία, πραγματολογία) αλληλεπιδρούν
- η επικοινωνιακή και κοινωνιοκεντρική κατεύθυνση της γλωσσικής διδασκαλίας
- η αφομοίωση της γλώσσας μέσα από τη φυσική της χρήση για πραγματικούς επικοινωνιακούς σκοπούς, η αυθεντικότητα των δραστηριοτήτων
- η έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου
- η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου
- η συνδρομή της νέας τεχνολογίας
- τα σχέδια εργασίας(project), η «διερευνητική μάθηση»
- η διδασκαλία ανάπτυξης συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής λόγου
- η διδασκαλία της γλώσσας και μέσω των άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος
- η έμφαση στην κατανόηση και στην ερμηνεία των κειμένων και λιγότερο στη γραμματικο-συντακτική μορφή της γλώσσας

- η αντιμετώπιση της έννοιας του κειμένου ως κάθε μορφή προφορικού ή γραπτού λόγου που παράγουν οι μαθητές για συγκεκριμένο σκοπό και σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες (σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της «κειμενογλωσσολογίας» για την κειμενικότητα του προφορικού ή γραπτού λόγου)
- οι αρχές της πολυτροπικότητας και του «πολυγραμματισμού» που ενσωματώνονται στις έννοιες της ανάγνωσης, της γραφής, της ομιλίας, της ακρόαση, ενώ ταυτόχρονα τις διευρύνουν, αναδεικνύοντας τις ποικίλες μορφές κωδικοποίησης του μηνύματος και τις πολλαπλές δυνατότητες έκφρασης και κατανόησής του, καθώς και την κοινωνική διάσταση των πρακτικών γραμματισμού
- η ευελιξία που δίνεται στον εκπαιδευτικό να οργανώσει την ύλη, να επιλέξει κείμενα, να διαφοροποιήσει-ακόμη και να εξατομικεύσει- τη διδασκαλία του
- οι αλλαγές των τρόπων αξιολόγησης με έμφαση σε μεθόδους λιγότερο παραδοσιακές και ο ρόλος της αρχικής- διαγνωστικής αξιολόγησης στη διαμόρφωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού σε ρόλο εμπνευστή και συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας.

12. Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ /ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Σήμερα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική θεωρείται ως η πλέον διαδεδομένη διδακτική προσέγγιση και πρακτική στα πλαίσια μιας ενταξιακής εκπαίδευσης που θέτει ως κυρίαρχο ζήτημα αυτό της συμπερίληψης ειδικών κατηγοριών του μαθητικού πληθυσμού, όπως των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη σχετική Διακήρυξη της UNESCO (1994) δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συνεκπαίδευση στα πλαίσια των γενικών σχολείων και επισημαίνεται πως ένας τέτοιος προσανατολισμός συμβάλλει στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στη διαμόρφωση συνθηκών ισότητας για το σύνολο των μαθητών (UNESCO, 1994).

Όσον αφορά τη σχετική ελληνική νομοθεσία, στο άρθρο 2 του Ν. 4547/2018 η ενταξιακή εκπαίδευση ορίζεται ως *«η εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού με σκοπό την άρση των φραγμών στη μάθηση και τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή/ και εκπαιδευτικές ανάγκες»*(ΦΕΚ 102/2018, σελ.8380).

Σύμφωνα με την §3α του άρθρου 82 του Ν.4368/2016, η οποία προστέθηκε στο άρθρο 6 του Ν.3699/2008, μπορεί να πραγματοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης ανάμεσα σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με συστεγαζόμενες ή μη σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ 21/2016). Στην Υ.Α 172877/Δ3, έτσι όπως τροποποιήθηκε με την Υ.Α 10537/Δ3, αναφέρεται πως τα προγράμματα συνεκπαίδευσης σχεδιάζονται με βάση τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, το δικαίωμα για ένταξη και ευνοϊκότερες ευκαιρίες μάθησης σε μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών διαφορετικών σχολικών πλαισίων. Στις αρχές αυτές περιλαμβάνονται, ακόμη, η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας των μαθητών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, η καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης και της από κοινού αντιμετώπισης προβλημάτων, η αξιοποίηση γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων όλων των μαθητών (ΦΕΚ 3561/2016 ΦΕΚ 431/2019).

Επίσης, γίνεται αναφορά στους τύπους των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης που περιλαμβάνουν δράσεις οργανωμένου παιχνιδιού (πχ αθλοπαιδιών, καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων), διεξαγωγή κοινών προγραμμάτων με θέμα το περιβάλλον, την υγεία, τον επαγγελματικό προσανατολισμό ή προγραμμάτων που αφορούν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι τέτοιες συνεργατικές δράσεις μπορούν να οργανώνονται και να πραγματοποιούνται σε κάθε επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, όπως μεταξύ των τάξεων της ίδιας σχολικής μονάδας ή διαφορετικών σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης όπου φοιτούν μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(ΦΕΚ 3561/2016· ΦΕΚ 431/2019).

Τόσο στη νομοθεσία όσο και στη βιβλιογραφία παρατηρείται μια προοδευτική χρήση των όρων «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συνεκπαίδευση» και «συμπερίληψη», οι οποίοι στην πράξη αντανακλούν διαφορετικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Για πολλούς συγγραφείς ο όρος «συμπερίληψη» θεωρείται ότι δηλώνει ακριβέστερα τον αγγλικό όρο «inclusion» με την έννοια της πλήρους συμμετοχής και όχι απλά του δικαιώματος πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση και σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που συμμετέχουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018).

Όπως αναφέρουν οι ίδιοι συγγραφείς *«το όραμα της συνεκπαίδευσης προσυπογράφηκε πρόσφατα από τη Διακήρυξη "Education 2030, Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all", η οποία προέκυψε από το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε το 2015»*, με την οποία η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα προσπαθεί να περιορίσει φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης στον χώρο της εκπαίδευσης (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018, σελ. 87). Όσον αφορά στη χώρα μας, πρόσφατο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι το «INCLUSIVE SCHOOLS» (ή «Συμπεριληπτικά Σχολεία»), με σκοπό την ανάπτυξη καινοτόμων στρατηγικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και με αναπηρία, αλλά και με κάθε άλλου είδους πολιτισμική, γλωσσική ή άλλη κοινωνική-οικονομική ιδιαιτερότητα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019).

Σε μελέτη επισκόπησης της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των πρόσφατων ερευνών καταδεικνύει τα οφέλη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης τόσο για τα παιδιά της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης σε επίπεδο όχι μόνο ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικών επιτευγμάτων. Ειδικότερα για τους μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

ερευνητικά δεδομένα έδειξαν λιγότερα περιστατικά κακοποίησης και κοινωνικής απόρριψης προς του συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θετικότερες στάσεις προς αυτούς, γεγονός που συνδέθηκε με μια κουλτούρα εξοικείωσης και αποδοχής που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων. Ωστόσο, επισημαίνεται πως οι θετικές αυτές συνέπειες γίνονται εμφανείς, με βάση τις έρευνες, όπου η συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται σε συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης (Χριστίδου Θ. & Χριστίδου Μ., 2018).

Ωστόσο, παρά τις σημαντικές προόδους που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια για την διεύρυνση της πρόσβασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, χρειάζεται να ενταθούν οι προσπάθειες για να ξεπεραστούν οι φραγμοί στη μάθηση και να εξασφαλιστεί η πρόσβαση όλων των μαθητών σε αυτή (UNESCO, 2017). Ο παγκόσμιος διάλογος για την ενταξιακή εκπαίδευση είναι έντονος, καθώς το ζήτημα της ένταξης είναι ένα πολυσύνθετο και συχνά αντιφατικό πεδίο. *«Ό, τι μπορεί να θεωρείται ενταξιακό σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να αντιμετωπίζεται ως πρακτική αποκλεισμού σε ένα άλλο»* (Corbett, 2001, όπως αναφ. στο Γελαστοπούλου, 2017, σελ. 15). Ο μετασχηματισμός ενός γενικού σχολείου από σχολείο του μέσου μαθητή σε σχολείο για όλους τους μαθητές που θα αναγνωρίζονται και θα αντιμετωπίζονται ως μοναδικά πρόσωπα, είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία. Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να υλοποιηθεί, αν δεν γίνουν αλλαγές σε επίπεδο πολιτικής και αντιλήψεων για τον ρόλο του σχολείου, σε επίπεδο οργανωτικών και λειτουργικών αλλαγών του σχολικού περιβάλλοντος και του αναλυτικού προγράμματος και σε επίπεδο ιδεολογίας του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Γελαστοπούλου, 2017).

Η Ημέλλου, (2017) συμπληρώνει πως ένα εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ποιοτικό, όταν όλοι οι μαθητές του είναι επιθυμητοί σε αυτό, στηρίζεται στον σεβασμό στη διαφορετικότητα και η εκπαίδευση σχεδιάζεται εξ αρχής να είναι ενταξιακή και να δίνει προτεραιότητα στην άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά στη μάθηση. Σύμφωνα με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού με Σκοπό τη Μάθηση (Universal Design for Learning-UDL), οι δυσκολίες των μαθητών μπορεί να αφορούν τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, καθώς και τα εσωτερικά τους κίνητρα. Αυτό που προτείνεται είναι η ύπαρξη ενός ευέλικτου πλαισίου προγράμματος σπουδών, στο οποίο η διαφοροποίηση θα αποτελεί *«οργανικό»* μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι *απαοσπασματικό* τμήμα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Επίσης, αναφέρεται πως η *«προσωποποιημένη διδασκαλία»* και τα χαρακτηριστικά ενός *«ενταξιακού εκπαιδευτικού»* αποτελούν προσόντα για τον εκπαιδευτικό του αιώνα μας με βάση τα πορίσματα ευρωπαϊκών φορέων και ομάδων

ειδικών για την ειδική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από την ειδικότητά του, θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Ημέλλου, 2017, σελ. 50-51).

Μία από τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσει στη λογική της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι και η ικανότητά του να σχεδιάζει Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για τους μαθητές που το έχουν ανάγκη. Από έρευνες έχει φανεί ότι η πρόοδος των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες καθορίζεται από την ποιότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης σε συνθήκες διαφοροποιημένης διδασκαλίας και όχι από την παρουσία τους και μόνο στη γενική τάξη (Αστέρη, 2017· Παντελιάδου, 2011).

Η εφαρμογή ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) βελτιώνει τις συνθήκες ένταξης των μαθητών εκείνων που δεν επωφελούνται από το Α.Π.Σ της τάξης τους και δεν ανταποκρίνονται παρά τις διαφοροποιημένες πρακτικές που έχουν προηγηθεί. Η αποτελεσματικότητά τους επίσης, εξαρτάται από τις συνεργατικές πρακτικές όλων όσων σχετίζονται άμεσα με τον μαθητή. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία Διαφοροποίησης– Εξατομίκευσης μέσω του σχεδιασμού εξατομικευμένου ΕΕΠ αποτελεί με βάση τις έρευνες τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για μια ποιοτική ενταξιακή εκπαίδευση (Αστέρη, 2017). Το ΕΕΠ περιγράφεται ως μια προκλητική παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό που το σχεδιάζει, αλλά και ως ένα μοναδικό αποτέλεσμα που αποτυπώνει τη μοναδικότητα του ίδιου του μαθητή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του (Βλάχου & Πατσιούδη, 2015).

«Η θεωρία και πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία το άτομο οικοδομεί τη νέα γνώση και αναπτύσσει δεξιότητες συνδέοντας τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα.» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2015, σελ. 26). Η αξιολόγηση, επομένως, των γνωστικών σχημάτων των μαθητών πριν τη διδασκαλία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μουταβελής, 2017). Αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν τις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών που διδάσκονται με διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Οι μοναδικές προσωπικότητες των μαθητών είναι αυτές που, μέσα από την αλληλεπίδραση, θα προσδιορίσουν την πορεία της διδασκαλίας και θα επιτρέψουν τη συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία και την κατάκτηση καίριων για την εποχή γνώσεων και δεξιοτήτων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2015).

Βασική αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να λάβει ο κάθε μαθητής τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του και να διασφαλιστεί η ανάπτυξη και η ατομική του επιτυχία. Σημαντική επιρροή στην «προσωποποίηση της μάθησης» έχει ασκήσει η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner. Ο εκπαιδευτικός, αφού προσδιορίσει το επίπεδο πραγματικής ανάπτυξης του παιδιού, σχεδιάζει διαφορετικές προσεγγίσεις των διδακτικών του στόχων ώστε να βρεθεί εκείνη που ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στο μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού. Η διαφοροποίηση αφορά σε όλο το Α.Π.Σ, στο περιεχόμενο της μάθησης, στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο προϊόν και στο περιβάλλον της μάθησης, ενώ βασική αρχή της είναι η συνεχής αξιολόγηση. Σ' αυτή τη διαδικασία παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει ποικίλους τρόπους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή και με βάση το μαθησιακό του προφίλ (Μουταβελής, 2017· Tomlinson, 2010).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να παρουσιάσουμε μερικά από όσα προβλέπονται στον χώρο της γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με την διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Ειδικότερα, στον Οδηγό Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στο Γυμνάσιο και στον Οδηγό του Προγράμματος Σπουδών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις και διδακτικά σενάρια, όπου μπορεί να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να υποστηριχτεί στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πρακτικής. Συγκεκριμένα, τα παραδείγματα αφορούν στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (Αντωνίου κ.ά., 2015· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τον σχεδιασμό, θεωρείται σημαντική η σύνδεση με τις εμπειρίες, τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή κατά την εισαγωγή μιας θεματικής ενότητας. Όπως επισημαίνεται, ο τρόπος πχ που ο μαθητής διαβάζει και κατανοεί ένα κείμενο δεν εξαρτάται μόνο από τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής ευχέρειας, αλλά και από τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του, καθώς και από ένα σύνολο γλωσσικών και κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων που επηρεάζουν το είδος του γραμματισμού τον οποίο φέρνει ο μαθητής στο σχολείο.

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της μάθησης, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας μιας ευρύτερης ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με την αξιοποίηση της παιδαγωγικής του πολυγραμματισμού, τον συνδυασμό δηλαδή παράλληλων κειμένων με διαφορετικά σημειωτικά συστήματα. Επιπλέον,

θεωρείται σημαντικός ο σχεδιασμός εργασιών και δραστηριοτήτων με εμπλουτισμένο περιεχόμενο, που θα αξιοποιεί τεχνικές οπτικοποίησης ή ακουστικής παρουσίασης των ερεθισμάτων, τη χρήση των ΤΠΕ και την ενσωμάτωση κάθε μορφής τέχνης κατά τον διδακτικό σχεδιασμό (πχ αξιοποίηση γραφικών οργανωτών, ηχογραφημένων κειμένων, θεατρικών αυτοσχεδιασμών, video-art κλπ). Γίνεται ιδιαίτερη τεκμηριωμένη αναφορά στη σημασία των γραφικών οργανωτών, καθώς και στην αξία της χρήσης λογισμικών που μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού (Αντωνίου κ.ά., 2015· Χατζησαββίδης, 2007).

Ακόμη, σημαντική για μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική θεωρείται και η χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων που επιλέγονται με βάση τα διαφορετικά επίπεδα επίδοσης των μαθητών. Η διαβάθμιση θα μπορούσε να αφορά την πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων, το είδος του σημειωτικού κώδικα, τον χρόνο ολοκλήρωσης μιας εργασίας κλπ. Θα μπορούσε πχ μετά την ανάγνωση ενός κειμένου που έχει μοιραστεί στους μαθητές μέσα από διαφορετικές εκδοχές του (μεγεθυμένο, εικονογραφημένο, ηχογραφημένο κλπ), να δοθούν σε υποομάδες μαθητών εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας που θα προσέγγιζαν διαφορετικά σημεία του κειμένου, ενώ οι απαντήσεις τους θα εμπλούτιζαν την ερμηνεία του μέσα από τις διαφορετικές οπτικές και ποικίλους τρόπους έκφρασης των μαθητών (Αντωνίου κ.ά., 2015· Tomlinson, 2010).

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διαδικασίας μάθησης, θεωρείται σημαντική η αξιοποίηση μεθόδων που εγγυώνται την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στη μάθηση, όπως η ευέλικτη ομαδοποίηση, τα σχέδια εργασίας (project), τα παιχνίδια ρόλων, ο καταγισμός ιδεών κ.ά. Ειδικά για τις ομάδες, προτείνεται η ετερογένεια στη σύνθεσή τους, προκειμένου να ενσωματωθεί και να αξιοποιηθεί η διαφορετικότητα των μαθητών και υπογραμμίζεται επιπλέον, η σημασία των ομάδων στην καλλιέργεια της αυτενέργειας, του αναστοχασμού και της αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών τους. Η μέθοδος project επιλέγεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί ξεκινά από ερωτήματα των ίδιων των μαθητών, ενθαρρύνει την ομαδική συνεργασία, αξιοποιεί ποικίλες πηγές και στηρίζεται σε βιωματικές μεθόδους. Επιπλέον, τονίζεται η σπουδαιότητα ενίσχυσης του προφορικού λόγου με την ενθάρρυνση ενός γόνιμου και ταυτόχρονα δομημένου διαλόγου, ιδιαίτερα για τους μαθητές που η ταυτότητά τους (φυλετική, πολιτισμική, μαθησιακή ή άλλη) είναι διαφορετική από την κυρίαρχη και σε συνθήκες μη-διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχεδόν εξαφανίζεται.

Ως προς τη διαφοροποίηση στην αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος, σημειώνεται πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δίνει έμφαση στη διαμορφωτική

αξιολόγηση που εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα αυτής. Στα πλαίσια μιας τέτοιας παιδαγωγικής, τα μέσα και οι τρόποι που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους για να τους αξιολογήσουν είναι ποικίλοι και πολυεπίπεδοι. Περισσότερο κατάλληλος θεωρείται ο σχεδιασμός μιας σειράς ανοιχτού τύπου εργασιών, όπου αξιοποιούνται πολλαπλοί τρόποι έκφρασης, (παρατήρηση, παρουσιάσεις, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, παιχνίδια ρόλων κ.ά), ενώ επιπλέον είναι μεγαλύτερο το εύρος των σωστών απαντήσεων. Ο μαθητής εξάλλου, όπως τονίζεται, πρέπει να αξιολογείται με βάση τους μαθησιακούς στόχους που πέτυχε ο ίδιος και όχι σε σύγκριση με τους συμμαθητές του (Αντωνίου κ.ά., 2015· Tomlinson 2010).

13. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Μ.Δ

13.1 Το εκπαιδευτικό υλικό και το θεωρητικό πλαίσιο των προσαρμογών

Στο έργο «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού & εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες», εντάσσεται και η διερεύνηση και καταγραφή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού προκειμένου αυτό να είναι εύκολα προσβάσιμο από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/ και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταξύ άλλων, μπορεί να βρει κανείς υλικό και για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό περιλαμβάνει εκπαιδευτικά λογισμικά, εκπαιδευτικό-επιμορφωτικό υλικό και διαφοροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Αναλυτικότερα, σχετικό εκπαιδευτικό λογισμικό είναι οι Αριθμομαχίες/ Εικονόλεξα», το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την έγκαιρη ανίχνευση, αξιολόγηση και υποστήριξη μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα λόγου και ομιλίας και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, το εκπαιδευτικό –επιμορφωτικό υλικό αποτελείται από τα εξής επιμέρους έργα: α) «Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», β) «Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες», γ) «Μαθησιακές Δυσκολίες, Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά», δ) «Εκπαιδευτικό Υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» που αποτελείται από βιβλία για την έγκαιρη αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό, καθώς και βιβλία για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ε) Υλικό από το πρόγραμμα «Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας» και στ) «12 διερευνητικά – ανιχνευτικά εργαλεία των μαθησιακών δυσκολιών» (Κουρμπέτης, 2008).

Το έργο «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση» περιλαμβάνει προσαρμογές του ισχύοντος Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ στη Νεοελληνική Γλώσσα, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες, καθώς και υποστηρικτικό υλικό-σχέδια διδασκαλίας για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι προσαρμογές αυτές εκπονήθηκαν στα πλαίσια προγράμματος που ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο απέβλεπε στη βελτίωση των συνθηκών ένταξης ατόμων ειδικών κατηγοριών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το υλικό, μπορεί να αξιοποιηθεί ως

παιδαγωγική πρόταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό της τάξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Η Τζουριάδου (2008), επιστημονικά υπεύθυνη του συνολικού έργου, στο Θεωρητικό Πλαίσιο που συνοδεύει τα Προσαρμοσμένα Αναλυτικά Προγράμματα, αναφέρεται στη γενικότερη φιλοσοφία που διαπνέει το έργο. Όπως επισημαίνει, οι προσαρμογές αυτές είναι σημαντικό να ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης αποτελώντας οργανικό του μέρος και όχι να προστίθενται ως κάτι ξεχωριστό και ανεξάρτητο. Χρειάζεται να εστιάζονται περισσότερο στα γνωστικά αντικείμενα της ανάγνωσης, του γραπτού λόγου και των μαθηματικών, εφόσον αυτοί είναι και οι τομείς που οι μαθητές αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες, ενώ παράλληλα προτείνεται να εφαρμόζονται διαθεματικά και στα υπόλοιπα μαθήματα. Θεωρείται απαραίτητο επίσης, να ξεκινούν από την προσχολική ηλικία προκειμένου οι μαθητές να προσαρμοστούν γρήγορα στις αυξημένες απαιτήσεις των επόμενων τάξεων.

Αναλυτικότερα, στις προσαρμογές των Α.Π.Σ και τα σχέδια διδασκαλίας που αφορούν τις δυσκολίες στην ανάγνωση, τονίζεται πως έχει ληφθεί υπόψη ότι αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται τόσο σε φωνολογικά ελλείμματα όσο και σε άλλους παράγοντες, όπως οι διαταραχές λόγου και ελλείμματα εννοιολογικά, μορφοσυντακτικά κ.ά. Ανεξάρτητα από το είδος του προβλήματος που οδηγεί σε αναγνωστικές δυσκολίες, ιδιαίτερα για την προσχολική αγωγή και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, έχουν ενσωματωθεί δραστηριότητες φωνολογικής επάρκειας προοδευτικού χαρακτήρα, αλλά και η «αλληλεπιδραστική προσέγγιση» της ανάγνωσης, ο συνδυασμός δηλαδή των τεχνικών ανάγνωσης «από κάτω προς τα πάνω» και «από πάνω προς τα κάτω», σε μια προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης της αναγνωστικής διαδικασίας που θα δίνει έμφαση και στο περιεχόμενο του κειμένου (Τζουριάδου, 2008, σελ. 40). Το υποστηρικτικό υλικό επίσης, προέρχεται από αυθεντικά κείμενα λογοτεχνίας που έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι είναι καταλληλότερα, αν και ο εκπαιδευτικός ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή μπορεί να επιλέξει κείμενα από σχολικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης.

Για τις προσαρμογές των Α.Π.Σ και τα σχέδια διδασκαλίας που αφορούν τις δυσκολίες στη γραφή /γραπτή έκφραση, υπογραμμίζεται ότι πέρα από τη μορφή ειδικών λαθών, όπως αντιστροφές και συγχύσεις γραμμάτων, παραλείψεις, κακογραφίες κλπ, που εμφανίζονται στα πρώτα στάδια γραφής, οι σοβαρότερες δυσκολίες είναι αυτές που προέρχονται από ελλείμματα στον λόγο και κυρίως στο οργανωτικό σύστημα της

γλώσσας, τα οποία δεν εντοπίζονται εύκολα στην προσχολική ηλικία (δυσκολίες στην κατονομασία, στην περιγραφή λέξεων κ.ά.).

Η γραφή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνδέεται τόσο με προβλήματα στην ορθογραφία, στη στίξη και τη γραμματική όσο κυρίως με προβλήματα μεταγνωστικών στρατηγικών και προβλήματα οργάνωσης της δομής ενός κειμένου. Για τη διδασκαλία της αξιοποιήθηκε ο δημιουργικός τρόπος προσέγγισης, όπου η διαδικασία της σύνθεσης κειμένου έχει βιωματικό χαρακτήρα, υλοποιείται με μορφή εργαστηρίου και στηρίζεται σε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που αποσκοπεί στην καλλιέργεια κυρίως δεξιοτήτων γραφής και ορθογραφίας. Η παρουσίαση εξάλλου, συγκεκριμένων στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό και η καθοδηγούμενη γραφή διευκολύνει ιδιαίτερα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ενίσχυση της μεταγνώσης και στον συνειδητό έλεγχο της γραπτής διεργασίας, στη βελτίωση του λόγου τους και στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων.

Τέλος, επισημαίνεται πως πολλές από τις αρχές και τις διδακτικές μεθόδους αυτών των διαφοροποιημένων προγραμμάτων, έχουν ενσωματωθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης διευκολύνοντας έτσι την συνεκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αν και κάτι τέτοιο δεν στερεί το δικαίωμα τους για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Τζουριάδου, 2008).

13.2 Η «Νεοελληνική Γλώσσα» στα Διαφοροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα στο Γυμνάσιο

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε σε μερικά σημεία των Προσαρμοσμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων, που θεωρούμε ότι μαζί με όσα αναφέρθηκαν για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και με όσα επισημάνθηκαν στον Οδηγό Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, σκιαγραφούν έναν κοινό άξονα που διέπει όλα τα παραπάνω προγράμματα, αλλά και ταυτόχρονα αφήνει να διαφανούν οι συνθήκες εκείνες που μπορούν να διαφοροποιηθούν για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003· Αντωνίου κ.ά., 2015).

Συγκεκριμένα, οι Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο αποτελούνται από δύο τεύχη. Στο πρώτο παρουσιάζονται οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος και οι ειδικοί σκοποί για κάθε τάξη ξεχωριστά, τα περιεχόμενα διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες. Δίνονται, επίσης, στοιχεία για τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση, ενώ ακολουθούν ενδεικτικά

σχέδια διδασκαλίας. Το δεύτερο τεύχος περιλαμβάνει υποστηρικτικό υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τους γενικούς στόχους και τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, όπως αναφέρεται, διατηρούνται όσα ισχύουν και στο αντίστοιχο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. Υπογραμμίζεται, ωστόσο, η προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε σχέση με τον γραπτό, ενώ έμφαση δίνεται στη βιωματική μάθηση (Χατζησαββίδης, Κωτόπουλος & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Αναλυτικότερα, οι επιδιωκόμενοι στόχοι και των τριών τάξεων του Γυμνασίου-έτσι όπως αυτοί κατανέμονται στους τέσσερις άξονες των γλωσσικών δεξιοτήτων- είναι:

α) Προφορικός λόγος-κατανόηση-«Ακούω και Κατανοώ»: Η κατανόηση καθημερινού λόγου, (πχ διάλογος, περιγραφή, οδηγίες, αιτήματα κλπ), αλλά και πιο επίσημου προφορικού λόγου για θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος (πχ δημόσιες ανακοινώσεις, ομιλίες κλπ). Η αναγνώριση και ερμηνεία των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων μιας προφορικής επικοινωνίας, καθώς και των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτή (πομπός, δέκτης, σκοπός, διάυλος κλπ.). Επιδιώκεται, δηλαδή, ο μαθητής να κατανοεί και να ερμηνεύει διάφορα είδη προφορικού λόγου λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και την επικοινωνιακή κατάσταση.

β) Προφορικός λόγος-παραγωγή-«Ακούω και Μιλώ»: Η παραγωγή καθημερινού λόγου σε μια συζήτηση για θέματα που τον ενδιαφέρουν και τον απασχολούν, αλλά και λόγου σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και για διαφορετικούς σκοπούς. Η συνειδητή χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων κατά τη διάρκεια μιας προφορικής επικοινωνίας. Η εκπόνηση ενός διαγράμματος σε περίπτωση προσχεδιασμένου εκτενούς προφορικού λόγου, η φυσικότητα και η αμεσότητα στον λόγο του, η σαφήνεια των μηνυμάτων που μεταδίδει. Η γνώση και σωστή χρήση των κανόνων σε μια συζήτηση, καθώς και η αναπροσαρμογή του λόγου του ανάλογα με τις αντιδράσεις του κοινού.

γ) Γραπτός λόγος-κατανόηση-«Διαβάζω και Κατανοώ»: Η κατανόηση του περιεχομένου κειμένων καθημερινής χρήσης, αλλά και πιο απαιτητικών γλωσσικά κειμένων. Η αναγνώριση των διαφορετικών κειμενικών ειδών με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους π.χ κειμένων που έχουν συγκεκριμένο σκοπό και χρηστικότητα (υπεύθυνη δήλωση, βεβαίωση, αίτηση κλπ). Η κατανόηση των επικοινωνιακών συνθηκών μέσα στις οποίες παράγεται ένα κείμενο. Ο εντοπισμός των βασικών πληροφοριών ενός

κειμένου, της οργάνωσής του, της γλώσσας και του ύφους του, η ερμηνεία και ο σχολιασμός τους. Η απόλαυση ενός λογοτεχνικού κειμένου, η κατανόηση της σχέσης λόγου και εικόνας ή άλλων σημειωτικών κωδίκων σε πολυτροπικά κείμενα.

δ) Γραπτός λόγος-παραγωγή-«Διαβάζω και Γράφω»: Η παραγωγή κειμένων περιγραφικού και βιωματικού χαρακτήρα, αλλά και άλλων απαιτητικότερων ειδών λόγου (επεξηγηματικά, επιχειρηματολογίας κ. ά). Η περιληπτική απόδοση εκτενών κειμένων, η σύνταξη σύντομων κειμένων, η κατάλληλη προσαρμογή τους ως προς το ύφος, τη δομή, τη μορφή και το λεξιλόγιο στις συγκεκριμένες επικοινωνιακές παραμέτρους, η αποτελεσματικότητά τους ως προς τον επιδιωκόμενο σκοπό του μαθητή-πομπού. Η κατά το δυνατόν γραπτή παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων.

Όσον αφορά το σύστημα της γλώσσας, οι μαθητές επιδιώκεται στο τέλος του Γυμνασίου να είναι σε θέση να γράφουν ορθογραφημένα απλά κείμενα και να χρησιμοποιούν σωστά παραγωγικές καταλήξεις, σημεία στίξης, τόνους κλπ, να χρησιμοποιούν βασικούς όρους της γραμματικής και του συντακτικού (μέρη του λόγου, κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, κύριους όρους μιας πρότασης κλπ) για να βελτιώσουν τον γραπτό τους λόγο. Να γνωρίζουν και να χειρίζονται βασικά γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, όπως ενεργητική και παθητική φωνή, ευθύ και πλάγιο λόγο κλπ. Ως προς το λεξιλόγιο, επιδιώκεται να εξοικειωθούν με την παραγωγή και τη σύνθεση, την ετυμολογία των λέξεων, τη χρήση λεξικού, την εύρεση συνώνυμων και αντώνυμων, την πολυσημία των λέξεων, τον ορισμό άγνωστων λέξεων και τη δημιουργία του δικού τους προσωπικού λεξικού. Οι γνώσεις αυτές προκύπτουν από τον λειτουργικό ρόλο της γλώσσας μέσα στα κείμενα, ενώ για την ορθογραφία των λέξεων οι μαθητές εκπαιδεύονται στη διαδικασία της ορθογραφημένης γραφής μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές.

Για την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα κάποιων δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται γενικά κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας, αλλά και ειδικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως:

- συμμετοχή σε συζητήσεις-διαλόγους-συνεντεύξεις,
- αφηγήσεις προσωπικών βιωμάτων ή φανταστικών ιστοριών,
- περιγραφές οπτικοακουστικού υλικού,
- οδηγίες για την εύρεση ενός αντικειμένου ή μιας διεύθυνσης,
- παρακολούθηση εκπομπών από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και παρουσίαση του περιεχομένου τους,

- ακρόαση ηχογραφημένων αποσπασμάτων, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και συμμετοχή τους σε αυτές,
- ανάλυση της κίνησης των ηθοποιών και της φωνής των εκφωνητών,
- τηλεφωνική επικοινωνία με υπηρεσίες ή φιλικά πρόσωπα,
- απομαγνητοφώνηση προφορικού λόγου και μετατροπή του σε γραπτό,
- άσκηση στη σύνταξη διαγράμματος και εκφώνηση προσχεδιασμένου λόγου,
- συμμετοχή σε συνελεύσεις μαθητών και συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών,
- επεξεργασία και διόρθωση των κειμένων τους στην τάξη,
- διαγωνισμοί ποίησης, λογοτεχνίας, δημιουργικής γραφής, συνεργασίες με περιοδικά και εφημερίδες κ.ά.

Όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία στο Α.Π.Σ αναφέρονται οι εξής γενικές αρχές: α) η αρχή της εποπτείας και της πολυαισθητηριακής προσέγγισης αξιοποιώντας τις δυνατότητες που δίνει η σύγχρονη τεχνολογία, β) η εγγύτητα στη ζωή, δηλαδή η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινότητα του μαθητή, η προσαρμογή της στα ενδιαφέροντά του, η επεξήγηση της χρησιμότητας κάθε δραστηριότητας, γ) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δ) η εξατομίκευση της διδασκαλίας και ε) η σταδιακή προσέγγιση των διδακτικών στόχων και η ανάλυση έργου σε μικρά ιεραρχημένα βήματα ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προϋπόθεση για το επόμενο. Όπως επισημαίνεται, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ διαθέτουν γνώσεις, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στο πώς και στο πότε να τις χρησιμοποιήσουν.

Επομένως, δίνεται έμφαση στη διδασκαλία μεθόδων και στρατηγικών μάθησης, στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Υπογραμμίζεται η προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε επίπεδο παραγωγής και κατανόησης ειδικά στην περίπτωση της δυσλεξίας. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η οργάνωση της ομιλίας, η συμμετοχή στον διάλογο, η ενεργητική ακρόαση και η έκφραση σε συλλογικά πλαίσια είναι απαραίτητο να αποτελούν καθημερινές διδακτικές πρακτικές.

Ειδικότερα ως προς τις στρατηγικές για την κατανόηση κειμένων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης, προτείνεται η κατευθυνόμενη ανάγνωση με ερωτήσεις πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, αρχικά από τον εκπαιδευτικό και στα επόμενα στάδια διδασκαλίας από τον μαθητή, ενώ τονίζεται η ανάγκη να δοθεί επαρκής χρόνος για τις απαντήσεις. Για την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, προτείνονται ακόμη, η παρουσίαση διαγραμμάτων δομής με τη χρήση κάθε είδους γραφικής

απεικόνισης, η προσομοίωση στον Η/Υ, η προβολή ταινιών, η στρατηγική διατύπωσης υποθέσεων και προσδοκιών από το κείμενο, ο εντοπισμός των διαφορετικών τρόπων οργάνωσης των πληροφοριών σε ένα κείμενο ανάλογα με το είδος του(χρονολογική σειρά, απαρίθμηση, σύγκριση-αντίθεση κλπ). Επίσης, βοηθητική στρατηγική είναι η χρήση ακρωνυμίων με τα οποία αποδίδονται τα επιμέρους βήματα που ακολουθούνται κατά τη μελέτη των κειμένων, αλλά και γραφικών οργανωτών για τη συστηματοποίηση των πληροφοριών. Εξάλλου, τονίζεται ότι η επιλογή των κειμένων (είδος, έκταση, γλωσσική ποικιλία κλπ) επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και γι' αυτό θα πρέπει να είναι σύμφωνη με τις ικανότητες των συγκεκριμένων μαθητών.

Ως προς τις στρατηγικές για την παραγωγή λόγου, όπως αναφέρεται, οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται στη σύλληψη ιδεών, στην οργάνωση του κειμένου, καθώς και στην αξιολόγηση και βελτίωσή του εξαιτίας κυρίως ελλειμμάτων σε μεταγνωστικές στρατηγικές. Χρειάζεται οι συγκεκριμένοι μαθητές να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη σύνθεση κειμένων και να ενθαρρύνονται- ειδικά στην αρχή- να γράφουν χωρίς να ενδιαφέρονται για τα ορθογραφικά και άλλα λάθη. Με την τεχνική της ελεύθερης γραφής και του καταιγισμού ιδεών στο προγραφικό στάδιο, την προβολή ταινιών, τη χρήση εικόνων και γενικά εποπτικού υλικού, οι μαθητές βοηθούνται στη σύλληψη ιδεών. Η ζωγραφική, η συζήτηση, οι πίνακες και τα διαγράμματα πριν τη συγγραφή του θέματος βοηθάνε επίσης προς αυτή την κατεύθυνση.

Κατά το συγγραφικό στάδιο, προτείνεται η χρήση Η/Υ για τη διευκόλυνση των μαθητών με προβλήματα δυσγραφίας ή δυσπραξίας, καθώς και η προφορική σύνθεση κειμένων για μαθητές με προβλήματα δυσλεξίας ή άλλου τύπου δυσκολίες με που με βάση τη νομοθεσία ανήκουν σε παρόμοια κατηγορία. Κατά το μετασυγγραφικό στάδιο, σημαντική είναι η τεχνική διόρθωσης αποσπασμάτων των γραπτών μέσα στην τάξη, όπου οι μαθητές κάνουν τροποποιήσεις και γίνεται σύγκριση μεταξύ αρχικού και τελικού κειμένου. Για την επεξεργασία προφορικού κειμένου απαραίτητη είναι η χρήση της τεχνολογίας (Η/Υ, κινητό τηλέφωνο, μαγνητόφωνο κλπ). Αυτή η τεχνική της αυτοδιόρθωσης των κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές-συγγραφείς, προτείνεται να γίνεται στο πλαίσιο της ομάδας, να εστιάζει στο περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης του γραπτού και όχι στην ορθογραφία, τη στίξη κλπ και να ακολουθεί σαφή και συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στο Προσαρμοσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα τονίζεται ότι απαιτείται ιδιαίτερη προσέγγιση με βάση το σύνολο των χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού, των αδυναμιών και των

ικανοτήτων του, έτσι όπως αυτά προκύπτουν από τη διαγνωστική φάση της αξιολόγησης. Παράλληλα, κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ελέγχεται και η καταλληλότητα των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί. Μία σημαντική τεχνική που χρησιμοποιείται κατά τη διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η συστηματική παρατήρηση. Συγκεκριμένα, για την καταγραφή της αναγνωστικής συμπεριφοράς του μαθητή αυτό το μέσο αξιολόγησης, όπως υπογραμμίζεται, θεωρείται πιο αξιόπιστο ακόμη κι από τα διαγνωστικά τεστ (σταθμισμένα ή μη), καθώς παρέχει περισσότερες ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες, όπως π.χ την ικανότητα αυτοδιόρθωσης του μαθητή και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί.

Επίσης, άλλες σημαντικές τεχνικές είναι οι συνεντεύξεις και οι συζητήσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, καθώς παρέχουν πληροφορίες για τα συναισθήματα και τις σκέψεις των μαθητών για τις δυσκολίες τους και τον τρόπο που αυτές αντιμετωπίζονται από τους άλλους. Τα διάφορα διαγνωστικά τεστ, όταν είναι επιστημονικά έγκυρα, θεωρούνται σημαντικά, αλλά δεν επαρκούν για μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή, της καταλληλότητας του εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτικής διαδικασίας. Επίσης, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η αξιολόγηση και βάσει ατομικού φακέλου εργασιών για τη γλώσσα(portfolio assessment).

Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι λαμβάνονται υπόψη όλες οι γλωσσικές ικανότητες του μαθητή, καθώς αξιολογείται ως πομπός και ως δέκτης τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Η αξιολόγηση της προφορικής έκφρασης γίνεται μέσω συστηματικής παρακολούθησης του μαθητή στην τάξη και της συμμετοχής του σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Ως προς τα γραπτά κριτήρια αξιολόγησης, αυτά κλιμακώνονται ανάλογα με τη διδασκαλία που προηγήθηκε και το μαθησιακό του προφίλ. Αναφέρεται η εφαρμογή ενός συστήματος αναλυτικής βαθμολογίας όπου θα καθορίζονται με σαφήνεια οι επιμέρους τομείς των κριτηρίων και θα περιγράφονται με λεπτομέρεια οι αδυναμίες του παραγόμενου κειμένου με βάση αυτούς τους τομείς.

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται, για κάθε κριτήριο υπάρχει διαφορετικός συντελεστής βαρύτητας, και προτείνεται ειδικά για την ορθογραφία να μην έχει τον ίδιο συντελεστή βαρύτητας με αυτόν της αποτελεσματικότητας του κειμένου. Ένα τέτοιο σύστημα θεωρείται ότι συμβάλλει αφενός σε μια πιο έγκυρη αξιολόγηση, αφετέρου στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και της δυνατότητας αυτοβελτίωσής τους. Εξάλλου, τα λάθη των μαθητών μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσα διάγνωσης που θα κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς σε κατάλληλες παρεμβάσεις (Χατζησαββίδης, Κωτόπουλος & Αναγνωστοπούλου, 2008).

14. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ενταξιακή πολιτική εφαρμόζεται για όλους τους μαθητές με αναπηρίες ή /και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάτι τέτοιο ισχύει πολύ περισσότερο για τους μαθητές με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή, οι οποίοι θεωρούνται μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν συνήθως στη γενική τάξη παρακολουθώντας τα προγράμματα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, χωρίς να αποκλείεται η παράλληλη παρακολούθηση τμημάτων υποστηρικτικής διδασκαλίας για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως π.χ το μάθημα της Γλώσσας. Με βάση την παρουσίαση των προγραμμάτων αυτών ειδικά για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, διαπιστώνουμε πως ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού, υπάρχουν σημεία που πιθανόν θα το ευνοούσαν και άλλα που θα δυσκόλευαν περισσότερο τη μαθησιακή του πορεία.

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως η έμφαση π.χ που προβλέπεται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και στην κατανόηση των κειμένων και λιγότερο στη γραμματικο-συντακτική μορφή της γλώσσας, καθώς και οι αρχές του πολυγραμματισμού και της πολυτροπικότητας, θα διευκόλυναν έναν μαθητή που οι αδυναμίες του στον γραπτό λόγο εντοπίζονται κυρίως σε λάθη δυσγραφίας ή ορθογραφίας των λέξεων, ενώ αντίστοιχα οι ίδιες συνθήκες δε θα ήταν το ίδιο υποστηρικτικές για κάποιον μαθητή που έχει αδυναμίες στο λεξιλόγιο και στην κατανόηση ή/και χρήση του προφορικού λόγου (και προφανώς του γραπτού). Εξάλλου, με βάση τα όσα αναφέρονται στις Προσαρμογές των Α.Π.Σ στο Γυμνάσιο, σοβαρότερες δυσκολίες στη γραφή-γραπτή έκφραση θεωρούνται τα λάθη που προέρχονται από ελλείμματα στον λόγο και κυρίως στο οργανωτικό σύστημα της γλώσσας και σε προβλήματα μεταγνωστικής επάρκειας παρά τα λάθη ορθογραφίας και γραμματικής (Τζουριάδου, 2008).

Επίσης, κατά την αναζήτηση του υλικού μας διαπιστώσαμε ότι όχι μόνο οι όροι «διαφοροποιημένα προγράμματα» και «προσαρμογές προγράμματος» εναλλάσσονται, αλλά συχνά δεν ήταν ξεκάθαρο αν τα προγράμματα και το υποστηρικτικό υλικό αφορούσαν μαθητές με Ε.Μ.Δ ή /και μαθητές με ευρύτερες δυσκολίες μάθησης. Σύμφωνα με την άποψη της Τζιβνίκου (2015), οι οποιοσδήποτε προσαρμογές απορρέουν τελικά από τις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή, όπως αυτές προσδιορίζονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά τους δεν εξαρτάται από το βαθμό

των αντίστοιχων τροποποιήσεων, αφού μπορεί να είναι αποτελεσματικές ελάχιστες τροποποιήσεις ή και το αντίστροφο (Τζιβινίκου, 2015). Θα προσθέταμε ότι η ανομοιογένεια της ομάδας των μαθητών με Ε.Μ.Δ, καθιστά πιθανόν ανέφικτη την απόλυτη σύγκλιση των προγραμμάτων ή την ύπαρξη ενός Α.Π.Σ ειδικά διαμορφωμένο για αυτή την κατηγορία των μαθητών.

Τα διαφοροποιημένα εμπλουτισμένα προγράμματα με το εκπαιδευτικό υλικό που τα συμπληρώνει (διδασκτικά σενάρια, σχέδια διδασκαλίας κλπ), θα μπορούσαν κατά τη γνώμη μας να αποτελέσουν ένα εργαλείο και να εμπνεύσουν τον/τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης ώστε να προσαρμόσουν τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία τους στο μαθησιακό προφίλ του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθητή. Άλλωστε, με βάση τις έρευνες, η επικράτηση της προσέγγισης ενός «εμπλουτισμένου» Α.Π.Σ με έμφαση στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών είναι αποτελεσματικότερη από την απλούστευση ή τον περιορισμό των θεματικών ενοτήτων και των δεξιοτήτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν (Παντελιάδου κ.ά., 2004).

Αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε 479 μαθητές Δημοτικών Σχολείων στην Κύπρο και αφορούσε την αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων, τεκμηρίωσαν την αποτελεσματικότητά της παρέχοντας στοιχεία για τη στατιστικά σημαντική διαφορά στην πρόοδο των μαθητών που διδάχτηκαν με διαφοροποίηση σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον εύρημα ήταν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να μειώσει την έμμεση επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές όλων των επιπέδων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2015).

Επίσης, η μετατόπιση εντός του σχολικού πλαισίου διαδικασιών αξιολόγησης και παρέμβασης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, της εφαρμογής βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης, του σχεδιασμού Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, καθώς επίσης και η πλαισίωση του εκπαιδευτικού έργου από υποστηρικτικές δομές, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δημιουργείται ένα-τουλάχιστον εν δυνάμει -πρόσφορο έδαφος για την υποστήριξη όχι μόνο των μαθητών με Ε.Μ.Δ., αλλά και πολλών από τους μαθητές με άλλου τύπου ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ωστόσο, παραμένει ζητούμενο η αποτελεσματική εφαρμογή στην καθημερινή σχολική πράξη όσων προβλέπονται, καθώς υπάρχουν πολλοί παράγοντες που την προσδιορίζουν. Μεταξύ άλλων, χρειάζεται να διευκρινιστούν πολλά από τα συγκεκριμένα στοιχεία που αφορούν την Ε.Μ.Δ. Σχετικές έρευνες που αφορούν τις γνώσεις των

εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία για τη δυσλεξία, δείχνουν ότι αυτές είναι συχνά αντιφατικές, εξαιτίας της ασάφειας στο πεδίο της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών και οι εκπαιδευτικοί έχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών με δυσλεξία στην τάξη (Τζουριάδου κ.ά., 2015).

Σύμφωνα, επίσης, με έρευνα των Φιλιππάτου, & Βεντίστα, (2017) που αφορούσε 160 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων, φάνηκε ότι υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις θετικές αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την αναγκαιότητα για εφαρμογή της στην πράξη. Μάλιστα, κάποιοι από τους βασικότερους λόγους που φαίνεται να αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να την εφαρμόσουν είναι ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται για τον σχεδιασμό της, η δυσκολία τους να αξιολογήσουν τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους, ο προβληματισμός τους για τον πιθανό στιγματισμό κάποιων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και η επιφύλαξη τους για την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις (Φιλιππάτου, & Βεντίστα, 2017).

Παρά τα διαφορετικά αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με το αποτελεσματικότερο πλαίσιο διδασκαλίας των μαθητών με Ε.Μ.Δ, κοινή είναι η παραδοχή ότι η καταλληλότερη εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με κανένα χώρο, αλλά με εξειδικευμένη υποστήριξη, η οποία εξ' ορισμού είναι διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με την έκθεση ευρωπαϊκού προγράμματος για την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση *«η ένταξη καθίσταται βασική αρχή που επιτρέπει στα σχολεία να αποκτήσουν περισσότερες δεξιότητες ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορές μεταξύ των μαθητών»* και η έμφαση πρέπει να δοθεί στην ανάδειξη των επιτευγμάτων όλων των μαθητών (Donnelly & Κεφαλληνού, 2017, σελ. 7). Επίσης, τονίζεται η ανάγκη παροχής πόρων για την πρόληψη και τον περιορισμό της εγκατάλειψης του σχολείου και της σχολικής αποτυχίας, καθώς και για την ανάπτυξη καινοτόμων και εξατομικευμένων προγραμμάτων για τους μαθητές που τα έχουν ανάγκη (Donnelly & Κεφαλληνού, 2017).

Προφανώς και τα πράγματα δεν είναι ιδανικά και συχνά στη βιβλιογραφία αναφέρεται η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να εμπλέξει ουσιαστικά όλους τους μαθητές στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Η άποψη ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν περιορίζονται μόνο σε μαθήματα και δεξιότητες, αλλά *«είναι μια μορφή κυριαρχίας που μπορεί να αποκλείσει και να σιωπήσει φωνές ομάδων μικρότερης δυναμικής»* (Aronowitz & Giroux, 1991, όπως αναφ. στο Ντεροπούλου-Ντέρου, 2015, σελ. 4) είναι χρήσιμη ώστε να μην εφησυχάζουμε. Ταυτόχρονα όμως δεν θα

πρέπει να εγκλωβιζόμαστε σε λογικές υπεργενίκευσης και απαξίωσης κάθε προσπάθειας που γίνεται.

Οι έννοιες της «ανάγνωσης» και του «κειμένου», στις οποίες αναφέρονται τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, προσεγγίζονται με βάση τις σύγχρονες απόψεις της κειμενογλωσσολογίας. Επίσης, η ανάγκη περαιτέρω εκσυγχρονισμού τους υπαγορεύεται και από την καλλιέργεια κάποιων «κομβικών δεξιοτήτων» (*transversal skills*) για τους μαθητές του 21ου αιώνα, απαραίτητων για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξή τους (Νικολάου, Αφαντίτη-Λαμπριανού, Παπαδούρης, Καραγιώργη & Οικονόμου, 2016). Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δεξιότητες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2020) :

- της κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων,
- του ψηφιακού και τεχνολογικού γραμματισμού,
- των κοινωνικών δεξιοτήτων, της αυτομέριμνας και της προσαρμοστικότητας,
- της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας

Η Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή πιθανόν χρειάζεται να προσεγγιστεί υπό το πρίσμα αυτών των συνθηκών, επαναπροσδιορίζοντας τις δυσκολίες των μαθητών με βάση τη λειτουργική τους ανταπόκριση σε αυτές τις δεξιότητες «ζωής, μάθησης τεχνολογίας και επιστήμης» και μέσα στα πλαίσια ενός λιγότερο γλωσσοκεντρικού σχολείου. Επιπλέον, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική-ιδανικά-μας δίνει την προοπτική εξατομικευμένης διδασκαλίας ανεξάρτητα από το αν ένας μαθητής ανήκει ή όχι σε κάποια διαγνωστική κατηγορία, καθώς και τη δυνατότητα διεύρυνσης των προφορικών εξετάσεων ή άλλων μορφών εναλλακτικής αξιολόγησης ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή και όχι την «ετικέτα» μιας πιθανής διαταραχής.

Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε πως τα παραπάνω εκπαιδευτικά ζητήματα ιδωμένα υπό το πρίσμα της επιστήμης της Λογοθεραπείας και συγκεκριμένα μέσα από έννοιες όπως τα «συστήματα της γλώσσας», τις «γλωσσικές δεξιότητες», τον «προφορικό λόγο», την «επικοινωνία» κ.ά, καταδεικνύουν τον ρόλο της Λογοθεραπείας και τη συμβολή της σε όλη την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V, DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS*. Washington: American Psychiatric Publishing.

Arnett, A., Pennington, B., Peterson, R., Willcutt, E., DeFries, J. & Olson, R. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (6),719-727.

Bishop, D. V. (2015). The interface between genetics and psychology: lessons from developmental dyslexia. *InProc. R. Soc. B*, 282 (1806), 20143139. The Royal Society.

Bloom, J. S., Garcia-Barrera, M. A., Miller, C. J., Miller, S.R. & Hynd, G.W. (2013). Planum temporale morphology in children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 51 (9), 1684-1692.

Catts, H. W., McIlraith, A., Bridges, M. S., & Nielsen, D. C. (2017). Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia. *Reading and writing*, 30 (3), 613-629.

Dilnot, J., Hamilton, L., Maughan , B. & Snowling, M. J. (2017). Child and environmental risk factors predicting readiness for learning in children at high risk of dyslexia. *Development and psychopathology*, 29(1), 235-244.

Goldstein, H., Kelley, E., Greenwood, C., McCune, L., Carta, J., Atwater, J. & Spencer , T. (2016). Embedded instruction improves vocabulary learning during automated storybook reading among high-risk preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59 (3), 484- 500.

Guerra, N., Williamson, A. & Lucas- Molina, B. (2012). Normal development: Infancy, childhood, and adolescence. In J.M Rey (Ed.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*, (pp. 1-39). Geneva: International Association of Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

Jaenisch, R. & Bird, A. (2003). Epigenetic Regulation of Gene Expression: How the genome integrates intrinsic and environmental signals. *Nature Genetics*, 33(3s), 245-254.

Kavale, K. A., Spaulding, L. S. & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 39-48.

King, R. & Rutherford, H. (2018). Adolescence. In Lewis's (Ed.), *Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook* (Fifth Edition), (pp. 311-342). USA: Wolters Kluwer.

Machado, J., Caye, A., Frick, P. & Rohde, L. (2013). DSM-5: Major changes for child and adolescent disorders. In J.M Rey (Ed.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*, (pp. 1-22). Geneva: International Association of Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

Mc Arthur, G. & Castles, A. (2017). Helping children with reading difficulties: some things we have learned so far. *Science of Learning*, 2(1), 7.

Nielsen, K., Abbott, R., Griffin, W., Lott, J., Raskind, W. & Berninger, V.W (2016). Evidence-Based Reading and Writing Assessment for Dyslexia in Adolescents and Young Adults. *Learning Disabilities*, (Pittsburg Pa.), 21(1), 38.

Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G. C. & Georgiou, G. K (2016). How is RAN related to reading fluency? A Comprehensive examination of the prominent theoretical accounts. *Frontiers in Psychology*, 7, 15. doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01217

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C. & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26, 615–646.

Silver, L. (1996). Developmental Learning Disorders. In M. Lewis (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry, A Comprehensive Textbook, 2nd Edition* (pp. 520-526).

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO /Ministry of Education, Spain (ED-94/WS/18).

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

Vandermosten, M., Hoeft, F. & Norton, E. S. (2016). Integrating MRI brain imaging studies of pre-reading children with current theories of developmental dyslexia: A review and quantitative meta-analysis. *Current opinion in behavioral sciences*, 10, 155-161.

Zakopoulou, V., Siafaka, V., Tziakis, N., Boukouvala, M., Apostolidou, M., Dalakoura, D., Ferentinou, S., Konstantopoulou, Th., Rina, Ch., Tsakiridou, M. & Mavreas, V. (2017). The effectiveness of individual diagnostic profiles in both the construction and application of suited intervention models in infants at risk of specific developmental dyslexia. *20th Euro Congress on Psychiatrists and Psychologists. Achieving Mental Wellness by Understanding Human Mind Through Psychiatric Approaches, August 07-08, Rome, Italy*.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία. (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV TR*. Κ. Γκοτζαμάνης (Μετάφρ. και Επιμ.). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Αναγνωστόπουλος, Δ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών Διαταραχών. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 17 (5), 506-517.

Αναγνωστόπουλος, Δ. (2001). Η συννοσηρότητα των μαθησιακών Διαταραχών. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 18 (5), 457-465.

Αναστασίου, Δ. (2005). Σκέψεις για την ιστορία του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 140, 155-172.

Αναστασόπουλος, Δ. (1998). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβεία. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Εφηβεία, 2ος Τόμος*, 1ο τεύχος (σσ. 31-68). Αθήνα: Καστανιώτης.

Anderson, N. & Shames, G. (2013). *Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας*. Ν. Τρίμμης, & Ν. Ζιάβρα (Επιμ.). Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.

Αντωνίου, Α., Γεωργιάδου-Καμπουρίδη, Β., Κούκουρα, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ. & Χριστοπούλου Α.-Α. (2015). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό-Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Αστέρη, Θ. (2017). Εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*(σσ. 99-120). Αθήνα : Υ.ΠΑΙ.Θ.- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2015). Γραμματισμός για όλους: Ο δρόμος της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο. Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Συνθέτοντας Κοινωνικο-πολιτισμικές, Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Πτυχές, 23 - 24 Οκτωβρίου 2015* (σσ. 24-45). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Βλασσοπούλου, Μ. & Ρότσικα, Β. (2015). Επαναπροσδιορίζοντας τη σχολική ετοιμότητα. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Ε. Λευθέρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σσ. 115-128). Αθήνα: Γρηγόρη.

Βλάχος, Φ. (2015). Η συνεισφορά των νευροεπιστημών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 5-13. doi.org/10.12681/edusc.424

Βλάχου, Π. & Πατσιούδη, Α. (2015). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για την προαγωγή του παραγόμενου γραπτού λόγου μαθήτριας Α΄ Γυμνασίου με ΕΜΔ (Μελέτη περίπτωσης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015 (1)*, 288-301. doi.org/10.12681/edusc.172

Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σσ.11-42). Αθήνα : Υ.ΠΑΙ.Θ. - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία - Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 277-285). Αθήνα: GUTENBERG.

Donnelly, V.J. & Κεφαλληνού, Α. (2017). *Ανάδειξη των επιτευγμάτων όλων των μαθητών στην ενταξιακή εκπαίδευση*. Τελική συνοπτική έκθεση. Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση. Odense, Δανία. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2020 από <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra-summary-el.pdf>

Δουκλιάς, Σ. & Κωνσταντινίδου, Μ. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και μορφολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία - Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 121-133). Αθήνα: GUTENBERG.

Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Συμπτωματολογία-οδηγίες για φοιτητές και εκπαιδευτικό προσωπικό. (2019, Μάρτιος 21). Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2020 από <https://www.dyslexia.gr/category/episthmoniko-uliko/>

Elliott, J. & Grikorenko, E. (2015). *Δυσλεξία. Νέες προσεγγίσεις - νέες προοπτικές*. Β. Ζακοπούλου (Επιμ.), Π. Χριστοδουλίδης & Ε. Ζαραβέλλα (Μεταφρ.). Πάτρα: GOTSIS.

European Commission- Eurydice, (2020). Ελλάδα: Διδασκαλία και Εκμάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-primary-education-20_el

Ζακοπούλου, Β. (2015). Πρόδρομα στοιχεία διαταραχών μάθησης σε ενήλικες με ψυχικές διαταραχές. Αναδρομική μελέτη. *Μαθησιακές Δυσκολίες: διγλωσσία και πολυγλωσσικό περιβάλλον*. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2020 από <https://eclass.teiep.gr/courses/LOGO101/>

Ζοσιμίδου, Ο. (2011). *Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και Παιδοψυχιατρικών Διαταραχών*. (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου-Τμήμα Λογοθεραπείας.

Ημέλλου, Ο. (2017). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και 56 προσέγγισης της αναπηρίας. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σσ.43-59). Αθήνα : Υ.ΠΑΙ.Θ.- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Θεοδωροπούλου, Μ., Μαλικιώση, Μ. & Γαλανάκη, Ε. (2018). Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και η σχέση της με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ως προς το φύλο παιδιών και εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2018* (8), 310-322. doi.org/10.12681/edusc.2680

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.(2019). *Inclusive Schools*[Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα]. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2020 από <https://inclusiveschools.net/gr/>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2020). *Πλατφόρμα 21+ «Εργαστήρια Δεξιότητων»*. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2020 από <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

Καϊμάρα, Π. & Οικονόμου, Α. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Γιατί;. Στο Β. Καραβάκου, & Κ. Τσιούμης (Επιμ.), *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο. Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2017* (σσ 84-98). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.

Καρπαθίου, Χ. (2020). *Δυσλεξία ενηλίκων*. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου 2020, από <https://www.karpathiou.gr/dyslexia-enilikon/>

Κιρπότην, Α. & Δημητρακή, Β. (2015). Η Χρήση του ΜεταΦΩΝ τεστ στην κλινική πράξη: Ένα παράδειγμα προ-και μετά-μέτρησης προγράμματος ενίσχυσης φωνολογικής επίγνωσης. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Α. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Ε. Λευθέρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σσ. 263-276). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουκουβέτσου, Μ. (2018). Συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας και προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισής τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2018(8)*, 578-587. doi.org/10.12681/edusc.2703

Κουρμπέτης, Β. (2008). *Αρχεία εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων έργων ή άλλων δράσεων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου 2020, από <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/yparxon-ekpaideutiko-logismiko>

Κωνσταντοπούλου, Θ. (2017). *Τεστ διάγνωσης της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας στη δεύτερη σχολική ηλικία. Πιλοτική έρευνα..(Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου- Τμήμα Λογοθεραπείας.

Κωτσόπουλος, Σ. (2005). Δυσλεξία: Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική. *Εγκέφαλος*, 42(2), 1-14. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2020, από <http://www.encephalos.gr/full/42-2-01g.htm>

Λεγάκη, Μ. (2015). Φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με την ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Ε.Λευθέρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σσ. 277-280). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματή - Ζήση, Ε. (2010). Σχολικο-Μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, Ορθογραφημένη Γραφή, αριθμητική. Στο Α. Καλαντζή- Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο- Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ.161-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μήτσιου-Δάκτυλα, Γ. (2008). Δυσλεξία. *Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών. Διάγνωση και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Δαρδανός.

Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουταβελής, Α.Γ. (2017). Εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής προσέγγισης στη σχολική τάξη. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σσ.77-98). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Νικολάου, Χ., Αφαντίτη-Λαμπριανού,, Θ., Παπαδούρης, Ν., Καραγιώργη , Γ. & Οικονόμου, Α. (2016). Αξιολόγηση κομβικών δεξιοτήτων: Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα ATS2020 Assessment of Transversal Skills 2020. Στο Λ. Κυριακίδης κ.ά (Επιμ.), *14ο Παγκόπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Εκπαίδευση, Διεπιστημονικότητα και Σύγχρονος Κόσμος: Ο Ρόλος και η Συνεισφορά της Εκπαιδευτικής Έρευνας, 21-22 Οκτωβρίου 2016*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Νικολόπουλος, Γ. (2015). Διερεύνηση του Μαθησιακού Προφίλ και εφαρμογή της Βιωματικής Διδασκαλίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 103-111. doi.org/10.12681/edusc.399

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2015). Αναλυτικά προγράμματα και Ειδική Εκπαίδευση. *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου, 2020 από <http://opencourses.uoa.gr/courses/ECD1/>

Owens, R. (2016). *Γλωσσικές διαταραχές. Μια πρακτική προσέγγιση στην αξιολόγηση και την παρέμβαση*. Ε. Τόκη (Επιμ.). Πάτρα: GOTSIS.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (1997). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς*. Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος & Β. Μαυρέας (Μετάφρ. και Επιμ.). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις ΒΗΤΑ.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2008). *ICD-10, Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (Τόμ. 1ος: Κατάλογος Κωδικών, Τεύχος Α)*. Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας (Μεταφρ.). Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011a). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011b). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Ηλεκτρονική Έκδοση. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου, 2020 από http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epaeak/MD_epaeak.pdf

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 185-252). Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2015). Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σσ. 83-97). Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.

Παυλίδου, Μ. (2010). *Τα ψυχο-κοινωνικά προβλήματα των δυσλεξικών ατόμων στην ενήλικη ζωή και η επαγγελματική τους αποκατάσταση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Περιτογιάννης, Β. & Ζακοπούλου, Β. (2010). *Διαταραχές της επικοινωνίας σε ψυχιατρικές παθήσεις*. Αθήνα: Παρισιάνου.

Πλέρου, Α. (2010). Δυσαριθμησία: Η Πολυδιάστατη Δυσκολία στην Κατανόηση των Μαθηματικών. *27ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας. Ο Δάσκαλος των Μαθηματικών: Στην Εκπαίδευση-Στην Έρευνα –Στην Κοινωνία , 19- 21 Νοεμβρίου 2010, Χαλκίδα*.(σσ. 948-958).

Πρωτόπαπας, Α. (2015). Διαστάσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Κ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος -στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σσ.164-179). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ράλλη, Μ. & Παληκαρά, Ο. (2013). Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και της Δυσλεξίας: Θεωρητικές και κλινικές προεκτάσεις. *Ψυχολογία*, 20 (3), 358-380.

Roth, F. & Worthington, C. (2016). *Εγχειρίδιο Λογοθεραπείας*. Ν. Τρίμμης, Ν. Ζιάβρα & Μ. Νησιώτη (Επιμ.). Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.

Shipley, K. & McAfee, J. (2013). *Διαγνωστικές Προσεγγίσεις στη Λογοπαθολογία*. Ε. Βιρβιδάκη & Δ. Ταφιάδης (Μετάφρ. και Επιμ.). Πάτρα: GOTSIS.

Στεφανάτος, Γ. (2020). Ο έφηβος, αντιαναλυόμενος ή sui generis αναλυόμενος; *Σύναψις*, 16 (56), 10-17.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνοδος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου, 2020 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>

Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., Αναγνωστοπούλου, Ε & Μενεξές, Γ. (2015). Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας*, 1Α', 175-211. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, Φιλοσοφική Σχολή- Τμήμα Ψυχολογίας.

Τομαράς, Ν. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες: ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής*. Αθήνα: Πατάκης.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσιάντης, Ι. (1998). Δυναμικές Αλληλεπιδράσεις και Διεργασίες στις σχέσεις Εφήβου-Οικογένειας. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Εφηβεία, 2ος Τόμος*, 1ο τεύχος (σσ. 19-30). Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσικνή, Μ. (2017). *Η κοινωνική στήριξη στους εφήβους και τους ενήλικες με δυσλεξία*. (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Φιλιπάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο.Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών επιστημών*, 17 (68), 148-183.

Φλωράτου, Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). Αθήνα: GUTENBERG.

Χαιροπούλου, Χ. & Γιαννέλη, Π. (2015). Εκπαιδευτική παρέμβαση στη γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε μαθητές με ΕΜΔ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (2), 1507-1520. doi.org/10.12681/edusc.384

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο Γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο Α. Βελλοπούλου (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ. Η Γλώσσα ως Μέσο και ως Αντικείμενο Μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία, 1-3 Ιουνίου 2007* (σσ 27-35). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών-Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική .

Χατζησαββίδης, Σ., Κωτόπουλος, Τ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Διαθεματικό Πλαίσιο και σχέδια διδασκαλίας. Τεύχος Α΄*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χριστίδου, Θ. & Χριστίδου, Μ. (2018). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματά της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2018 (8)*, 1275-1287. doi.org/10.12681/edusc.2816

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ (ΦΕΚ, ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ Υ.ΠΑΙ.Θ.)

N. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>

N. 3879/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010). Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

N. 3966/2011. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011). Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3966-2011.html>

N. 4186/2013. *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013). Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/n-4186-2013.html>

N. 4368/2016. *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 21/Α/21-2-2016). Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/nomos-4368-2016.html>

N. 4452/2017. *Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 17/ Α/15-02-2017). Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2020 από https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/253229/nomos-4452-2017

N. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018). Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2020 από https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/372828/nomos-4547-2018

Ν. 4638/2019. *Κύρωση: α) της από 25.9.2019 Π.Ν.Π. «Επείγουσα ρύθμιση για την απαλλαγή από την υποχρέωση απόδοσης του φόρου διαμονής» (Α 142), β) της από 30.9.2019 Π.Ν.Π. «Κατεπείγουσες ρυθμίσεις αρμοδιότητας των Υπουργείων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 181/Α/18-11-2019). Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου, 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-nomothesia-genikou-endiapherontos/nomos-4638-2019-rhek-181a-18-11-2019.html>*

Υ.Α 8212/Γ2/2002. *Πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων των Α', Β, Γ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 131 /Β/07-02-2002). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-131-2002-analytiko-programma-spydwn-lykeio-klimaka.pdf>*

Υ.Α 21072α/Γ2/2003. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού –Γυμνασίου. α) Γενικό μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 303/Β/13-03-2003). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>*

Υ.Α 21072β/Γ2/2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού -Γυμνασίου Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας Φυσικών Επιστημών, (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το φυσικό κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων, (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 304/Β/13-03-2003). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>*

Υ.Α 253/155439/Β6/2009. *Εξέταση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 2544/Β/30-12-2009). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f-253-155439-b6-2009.html>

Υ.Α 28722/Γ2/2010. *Εξέταση μαθητών Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 276/Β/16-03-2010). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/2010-apof-28722-fek-276-16-3-2010.pdf

Υ.Α 70001/Γ2/2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1562/Β/27-06-2011). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1562-2011-programma-spoudwn-arxaia-nea-ellinika-logotexnia-a-taxis-klimaka.pdf>

Υ.Α 172877/Δ3/17-10-16. *Καθορισμός διαδικασίας σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 3561/Β/4-11-2016). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-3561-2016-programmata-synekraidevshs-klimaka.pdf>

Υ.Α 211076/ΓΔ4/2018. *Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2018-12/kesy_0.pdf

Υ.Α 158733/ΓΔ4/2018. *Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 4299/Β/27-09-2018). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-4299-2018-leitourgia-pekes-syntonistwn-ekpaideysis.pdf>

Υ.Α Φ.351.1/49/167596/Ε3/8-10-2018. *Παύση της λειτουργίας υπηρεσιών και οργανικών μονάδων και έναρξη της πλήρους λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.).* Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 4511/Β/15-10-2018). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%A0%CE%95%CE%9A%CE%95%CE%A3.pdf

Υ.Α 203549/Δ2/2019. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου.* Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 4911/Β/31-12-2019). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-4911-2019-programma-spoudwn-logotexnias-g-lykeiou.pdf>

Υ.Α 10537/Δ3/23-01-19. *Τροποποίηση της 172877/Δ3/17-10-2016 (ΦΕΚ 3561 Β') υπουργικής απόφασης "Καθορισμός Διαδικασίας Σχεδιασμού, Υλοποίησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης".* Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 431/Β/14-02-2019). Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2020 από <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2019-02/TROPOPOIISHH.pdf>

Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ. Πρ. Φ.251/77753/Α5/16-5-2019. *Πανελλαδικές εξετάσεις υποψηφίων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2020 από <https://diavgeia.gov.gr/doc/6%CE%A5%CE%9434653%CE%A0%CE%A3-%CE%A5%CE%9D%CE%A0?inline=true>

Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143773/Δ2/17-09-2019. *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019– 2020.* Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2020 από <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2019-09/1.pdf>

Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ.143602/Δ2/17-09-2019. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019 – 2020.* Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2020 από https://filologika.gr/wp-content/uploads/2019/09/filologika-lykeio-a_b_-odigies.pdf

Υ.ΠΑΙ.Θ. Αρ.Πρ 143300/Δ2./16-09-2019. *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών στη Γ' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Γ' και Δ' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020*. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2020 από https://filologika.gr/wp-content/uploads/2019/09/odigies_g_gel_ng_log_arhaia_filologika.pdf