



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

Δέσποινα Βασιλείου(ΑΜ:17168)

Μαρία Γιασεμίδου(ΑΜ:17169)

Επιβλέπων: Γεώργιος Τάτσης

Τόπος έκδοσης, Μήνας, Έτος ολοκλήρωσης

**LEARNING DIFFICULTIES, DYSLEXIA AND SOCIO-FAMILY
ENVIRONMENT**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Όνομα Επίθετο,

2. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο,

3. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο,

© Επίθετο, Όνομα, έτος.

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 μεταπτυχιακή 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.

Επίθετο, Όνομα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον καθηγητή – επόπτη μας, κο Γεώργιο Τάτση για την καθοδήγηση και την άψογη συνεργασία προκειμένου να υλοποιηθεί η πτυχιακή μας εργασία.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ,2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της παρούσας εργασίας εστιάζει στις Μαθησιακές Δυσκολίες δίνοντας έμφαση στους τομείς που παρουσιάζεται η δυσλεξία. Κύριος σκοπός είναι να προσδιορισθούν αρχικά οι μαθησιακές δυσκολίες και έπειτα, να γίνει αναλυτική περιγραφή της έννοιας «Δυσλεξία» με όλο το πλαίσιο που την περιβάλλει. Οι μαθησιακές δυσκολίες, καθώς αποτελούν την ευρύτερη κατηγορία της Δυσλεξίας περιγράφονται αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην δυσλεξία και τους ορισμούς της καθώς και τους τομείς που εμφανίζεται αλλά και τα χαρακτηριστικά παιδιών που παρουσιάζουν δυσλεξία. Επιπλέον, στα ακόλουθα κεφάλαια αναφέρονται πληροφορίες για τις διαταραχές της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης όπως επίσης αναφέρετε η διαταραχή στα μαθηματικά. Και τέλος, στο έκτο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίζει το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον στην σχολική επίδοση του παιδιού καθώς επίσης τα συναισθηματικά στάδια αποδοχής του προβλήματος από τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, ορισμός, γραπτή έκφραση, κοινωνικό περιβάλλον, οικογενειακό περιβάλλον

ABSTRACT

The subject of the following assignment focuses on the Learning Disabilities pointing out the areas where dyslexia makes an appearance. Main goal to begin with, is to identify such learning disabilities and then to make an analytical description to the meaning of the term 'Dyslexia' with all the parameters. Learning disabilities, as they are a part of a wider category of Dyslexia are described analytically in the first chapter. The second chapter refers to dyslexia and the definitions of it, as well as the parts of dyslexia appear and in characteristics of children that appear to have dyslexia. Furthermore, in the following chapters there is information given regarding disorders in oral and written expression as well as disorders in mathematics. At last, the sixth chapter analyses which role the family and school environment can play in the child's school performances as well as the emotional stages for acceptance of the problem by the parents of the children that are tortured by learning disabilities.

Keywords: Learning difficulties, dyslexia, definition, written expression, social environment, family environment

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	12
1.1 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών	13
1.2 Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	14
1.3 Αξιολόγηση και πρώιμη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών	16
1.3.1 Πρώιμες Ενδείξεις	22
1.4 Αντιμετώπιση	23
2- ΔΥΣΛΕΞΙΑ	26
2.1 Ορισμοί δυσλεξίας	27
2.2 Τύποι Δυσλεξίας.....	27
2.3 Τομείς της γλώσσας που εμφανίζεται η δυσλεξία	30
2.4 Βασικές δεξιότητες παιδιών με δυσλεξία	31
2.5 Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς παιδιών με δυσλεξία.....	31
3- ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	34
3.1 Διαταραχές της ανάγνωσης (ΔΥΣΛΕΞΙΑ).....	35
3.2 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ανάγνωσης	36
3.3 Φωνολογική ενημερότητα.....	36
3.3.1 Σύγκριση φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας	36
3.4 Αντιμετώπιση	37
4- ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ.....	39
4.1 Διαταραχές Γραφής.....	40
4.2 Ορισμοί δυσγραφίας –δυσορθογραφίας.....	40

4.3 Τύποι δυσγραφίας	41
4.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα δυσγραφίας-δυσορθογραφίας	42
4.5 Αντιμετώπιση δυσκολιών στην ορθογραφία και γραπτή έκφραση	45
5-ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	48
5.1 Διαταραχή των Μαθηματικών.....	49
5.3 Μορφές δυσαριθμσίας	50
5.4 Ελλείμματα δυσαριθμσίας και τομείς που παρουσιάζονται	50
5.5 Χαρακτηριστικά δυσαριθμσίας.....	52
5.6 Διάγνωση	52
5.7 Αντιμετώπιση.....	52
6 – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	53
6.1 Κοινωνικό περιβάλλον	55
6.2 Στάδια Αποδοχής	55
6.3 Ο ρόλος της οικογένειας	56
6.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	58
7.ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	61

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πτυχιακής υποβάλλεται στο πλαίσιο των υποχρεώσεων για το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στο Τμήμα Λογοθεραπείας του Α.Τ.Ε.Ι Ιωαννίνων. Στην εργασία αυτή επικεντρωθήκαμε στις Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίες τα τελευταία χρόνια γίνονται το επίκεντρο για μεγάλο ποσοστό των ερευνών και των μελετών. Δώσαμε έμφαση στην δυσλεξία η οποία μεμονωμένα ως όρος αναφέρεται σε μια ομάδα μαθησιακών δυσκολιών, που έχει ως αντιπροσωπευτικότερο χαρακτηριστικό τις ιδιαιτερότητες στην επεξεργασία της γλώσσας. Είναι μια ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση της προφορικής κατανόησης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων.

Τα τελευταία χρόνια έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες για το τι είναι η δυσλεξία και τι την προκαλεί και έχουν χρησιμοποιηθεί πολλά ονόματα για να περιγράψουν τις διάφορες κατηγορίες της. Συνήθως η ύπαρξή της γίνεται αντιληπτή από τα πρώτα σχολικά χρόνια του παιδιού και παρουσιάζεται ως η πιο συνηθισμένη μαθησιακή δυσκολία.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η αναφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στη δυσλεξία, παρουσιάζοντας τους τύπους και τα γενικά χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, στη δυσλεξία αναφέραμε τη δυσγραφία και τη δυσαριθμσία, καθώς και τις σύγχρονες μεθόδους παρέμβασης και ασκήσεις αποκατάστασης. Σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες, τα δυσλεκτικά άτομα, αν λάβουν ειδική φροντίδα ή ειδική διδασκαλία, μπορεί να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στη γραφή και στην ανάγνωση και να ξεπεράσουν σε κάποιο βαθμό τις δυσκολίες τους.

Στις μαθησιακές δυσκολίες, μεγάλο μέρος της αποκατάστασης απευθύνεται στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ο οποίος με την έγκαιρη ενημέρωση θα προβεί στην επιλογή της κατάλληλης θεραπείας και της λήψης σωστής απόφασης σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς ευαισθητοποιούνται πάνω στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και επιδιώκουν να ενημερωθούν.

1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



1.1 Ορισμοί των Μαθησιακών δυσκολιών

1.2 Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

1.3 Αξιολόγηση και πρόωμη διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών

1.3.1 Πρόωμες Ενδείξεις

1.4 Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

1.1 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών

Από τα δύο αυτά γεγονότα της συνάντησης του Samuel Kirk με τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες το 1963 και της αναγνώρισης των Μαθησιακών Δυσκολιών ως διάσταση της ειδικής αγωγής στην Αμερική το 1965 δημιουργήθηκαν οι συνθήκες για να σταματήσει σταδιακά να περιγράφεται το πρόβλημα από την ιατρική ορολογία και τη στροφή στην κοινωνική και εκπαιδευτική πλευρά της αντιμετώπισης του. Όμως, οι ορισμοί συνέχισαν να επηρεάζονται από την επιστήμη της ιατρικής, η οποία συσχετίζει την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμη, σε σχετικές έρευνες έκαναν λόγο για υπερβολική κινητική δραστηριότητα, εύκολη διάσπαση προσοχής και εξαιτίας αυτού εμφάνιζαν δυσκολία στην συμμετοχή, δυσκολίες ελέγχου των παρορμήσεων, επιθετική και καταστροφική συμπεριφορά. (Κανδαράκης, 2004, σελ. 51).

Σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των ΗΠΑ οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει μια ομάδα διαφορετικών διαταραχών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην πρόσληψη και την χρήση δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή και μαθηματικής σκέψης. Οι διαταραχές αυτές προκαλούνται από βλάβη του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και μπορεί να τις έχει εφόρου ζωής. Πιθανόν να συνυπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς αυτοελέγχου καθώς και κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Παντελιάδου, 2019, σελ.22). Αν και οι μαθησιακές μπορεί να αλληλεπιδρούν με εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ελλιπής εκπαίδευση, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των επιδράσεων (Τομαράς, 2008). Επίσης, αναφέρεται πως ψυχολογικές δυσλειτουργίες φαίνεται να καθορίζουν τις Μαθησιακές δυσκολίες (Κανδαράκης, 2004, σελ. 51-52).

Ο επιστημονικός όρος μαθησιακές δυσκολίες διατυπώθηκε για πρώτη φορά τον Απρίλιο του 1962 από τον ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, στο Σικάγο. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ομάδα αποτελούμενη από διαφορετικές διαταραχές που επηρεάζουν την κατανόηση, την ικανότητα σκέψης, τον λόγο, την ανάγνωση, την γραφή, την ορθογραφία αλλά και την μαθηματική σκέψη καθώς και τις δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε αυτή την ομάδα δεν περιλαμβάνει τα παιδιά με αισθητηριακές μειονεξίες, νοητική υστέρηση, αυτά που έχουν συναισθηματικές διαταραχές ή και περιβαλλοντική αποστέρηση (Τζιβνίκου, 2015).

Σύμφωνα με τους Hallanhan και Kanfman οι οποίοι το 1976, χρησιμοποίησαν τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες για να αναφερθούν σε προβλήματα που εντοπίζονται σε μία ή

περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας και αναφέρεται από κοινού στη δυσλεξία, την χαμηλή επίδοση, και την εγκεφαλική βλάβη. (Τζιβινίκου, 2015).

Σύμφωνα με τον Bateman (1965), ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες για να περιγράψει τα παιδιά εκείνα στα οποία το νοητικό τους επίπεδο δεν ισοδυναμεί με αυτό της ηλικίας τους είναι, δηλαδή, χαμηλότερο. Αναφέρει επίσης πως δεν εκδηλώνονται απαραίτητα ως δευτερογενείς διαταραχές μετά από νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση και σοβαρές συναισθηματικές ή αισθητηριακές βλάβες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών που μπορεί να επηρεάσει την κατάκτηση και την χρήση του λόγου, την κατανόηση ή και τη χρήση λεκτικών ή μη λεκτικών πληροφοριών. Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εκδηλωθούν σε οποιαδήποτε από τις ακόλουθες βασικές δεξιότητες στην ανάγνωση, στην έκφραση γραπτού λόγου και στους μαθηματικούς υπολογισμούς. Για να διαγνωστεί κάποιος με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει οι δυσκολίες να υπάρχουν τουλάχιστον έξι μήνες. Επίσης, για να διαγνωστεί ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες οι δυσκολίες που παρουσιάζει δεν πρέπει να οφείλονται σε κάποιο από τα παρακάτω αίτια όπως αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική καθυστέρηση ή νευρολογικά προβλήματα. Επίσης τα προβλήματα δεν πρέπει να

είναι αποτέλεσμα ψυχολογικών αιτιών ή λόγω ανεπαρκούς ή ακατάλληλης εκπαίδευσης. Τέλος, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να προκαλέσουν σημαντική έκπτωση στις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές τους επιδόσεις. (Al-Mahrezi, 2016).

1.2 Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Μαθησιακός τομέας (επίπεδο συμπεριφοράς) (Τομαράς, 2008, σελ.21-23), (Πολυγυρόνη, 2011, σελ.142-164), (Παντελιάδου, 2019, σελ.49-73)

- ✚ Χρήση περιορισμένου λεξιλογίου στην γραφή, δυσκολία οργάνωσης και δομής του γραπτού λόγου.
- ✚ Δυσκολεύεται να κατανοήσει γραφικές παραστάσεις .
- ✚ Δεν θυμούνται εύκολα ημερομηνίες, συνθήκες, ονόματα κτλ.
- ✚ Παρουσιάζει γενικά χαμηλότερη επίδοση στον γραπτό λόγο συγκριτικά με τον προφορικό.
- ✚ Δυσκολία να κρατήσει σωστά το μολύβι, το κρατάει πολύ σφιχτά κι έτσι κουράζεται γρήγορα .
- ✚ Δυσκολεύεται να ζωγραφίσει ή να σχεδιάσει σχήματα .
- ✚ Δεν έχει αναγνωστική ευχέρεια.
- ✚ Δυσκολία στην κατονομασία οπτικών συμβόλων με αυτόματο τρόπο.

- ✚ Λάθη οπτικής σύγχυσης και αντιστροφές στην ανάγνωση και την γραφή.
- ✚ Δυσκολία στην εκμάθηση αριθμών, του αλφαβήτου, των ημερών της εβδομάδας, των χρωμάτων και των σχημάτων.
- ✚ Κάνει λάθη στον τονισμό των λέξεων καθώς διαβάζει και γράφει.
- ✚ Αναγνωστικές δυσκολίες λόγω φωνολογικού ελλείμματος (δηλαδή δυσκολίας στην κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη αλλά και στην χρήση αυτών των φωνολογικών μερών).
- ✚ Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει προφορικά τους χρόνους των ρημάτων και τις αντωνυμίες.
- ✚ Δυσκολεύεται να κατανοήσει και να εφαρμόσει αριθμητικούς κανόνες.
- ✚ Δυσκολία με νοερές μαθηματικές πράξεις .
- ✚ Δυσκολία προσανατολισμού στον χώρο και τον χρόνο.

Γνωστικός τομέας (Πολυγρόνη, 2011, σελ.142-155), (Τομαράς, 2008, σελ.21-23), (Παντελιάδου, σελ.49-61).

- ✚ Δυσκολεύονται να επιλέξουν, να ταξινομήσουν, να αποθηκεύσουν και να οργανώσουν τις διάφορες πληροφορίες που δέχονται .
- ✚ Παρουσιάζουν δυσκολία σε περίπλοκες οδηγίες .
- ✚ Δυσκολεύονται να καταγράψουν ένα μήνυμα από το τηλέφωνο, γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν με γρήγορο ρυθμό και ταυτόχρονα.
- ✚ Προβλήματα μεταγνωστικού τύπου, αφού δεν μπορούν να κατανοήσουν εύκολα τις απαιτήσεις που έχει ένα έργο (πχ μία άσκηση) το οποίο πρέπει να φέρουν εις πέρας.
- ✚ Προβλήματα μνήμης (ιδιαίτερα στην μνήμη εργασίας) καθώς δυσκολεύονται να ανακαλέσουν προφορικές οδηγίες ή λίστες με στοιχεία ή πληροφορίες που έχουν διδαχθεί.
- ✚ Προβλήματα όσον αφορά την επιλεκτική προσοχή καθώς δυσκολεύονται να επιλέξουν σωστά αυτό το οποίο χρειάζεται να προσέξουν.
- ✚ Δυσκολία στην αναζήτηση της λεκτικής πληροφορίας.
- ✚ Αργή επεξεργασία των πληροφοριών που μπορεί να οδηγεί σε διάσπαση προσοχής του παιδιού αλλά και να μειώσει το κίνητρο και το ενδιαφέρον του παιδιού για έργα και δραστηριότητες.
- ✚ Δυσκολεύεται να οργανώσει τις σκέψεις του καθώς μιλάει.
- ✚ Δυσκολεύεται να συντονίσει τα μάτια του καθώς γράφει.
- ✚ Προβλήματα στην κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης λόγω δυσκολίας του παιδιού να κατανοήσει τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο φωνήματος αλλά και σε επίπεδο συλλαβής .
- ✚ Υπάρχουν δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, δηλαδή στη διάκριση των ήχων του λόγου όπου το παιδί δυσκολεύεται να διακρίνει τα φωνήματα.
- ✚ Μπερδεύει γράμματα που έχουν ακουστικές ή οπτικές ομοιότητες μεταξύ τους.

Κοινωνικο-συναισθηματικός τομέας (Παντελιάδου, 2019, σελ. 63-71), (Τομαράς, 2008, σελ. 21-22)

- ✚ Έλλειψη κινήτρου για μάθηση και πολύ περισσότερο για ενεργητική μάθηση κι έτσι υιοθετούν μορφές μάθησης που είναι παθητικές, λόγω συνεχών αποτυχιών στο σχολείο.
- ✚ Χαμηλή αυτοεκτίμηση, πιστεύουν ότι είναι ανίκανα να μάθουν και αυτή η πεποίθηση χαρακτηρίζεται από τους ειδικούς ως «μαθημένη ανημπορία».
- ✚ Δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές ίσως και λόγω του ότι ερμηνεύουν λανθασμένα τα ερεθίσματα και τις νύξεις που υπάρχουν σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Οι λανθασμένες ερμηνείες των κοινωνικών πληροφοριών μπορεί να απορρέουν από: προβλήματα προσοχής προβλήματα κωδικοποίησης και επεξεργασίας των εισερχόμενων πληροφοριών και επιλογή λανθασμένης αντίδρασης σε περιστάσεις κοινωνικής επικοινωνίας.
- ✚ Βιώνουν συναισθήματα κατωτερότητας και ντροπής για την αποτυχία τους λόγω των έντονων επικρίσεων από γονείς και δασκάλους.
- ✚ Γενικά, δείχνουν απογοητευμένα, χωρίς διάθεση για σχολική εργασία.
- ✚ Όταν βρίσκονται σε καταστάσεις άγχους και έντασης αποδιοργανώνονται.

Άλλες δυσκολίες (Πολυγρόνη, 2011)

- ✚ Κινητικές δυσκολίες καθώς και έλλειψη ισορροπίας .
- ✚ Δυσκολεύεται να αντιληφθεί τις έννοιες του χώρου (πάνω- κάτω κτλ).
- ✚ Δυσκολεύεται στο να εκτελεί εντολές που περιέχουν παραπάνω από ένα σκέλος.
- ✚ Δυσκολία σε δεξιότητες λεπτής κινητικότητας.
- ✚ Αδεξιότητα
- ✚ Δυσκολία στην οργάνωση των εργασιών του στον χρόνο που του δίνεται.

1.3 Αξιολόγηση και πρόωπη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών

➤ **Αξιολόγηση**

Προτού διαγνωστεί ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να έχει προηγηθεί μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση του παιδιού και παρακάτω θα αναλύσουμε τι πρέπει να περιλαμβάνει αυτή η αξιολόγηση (Παντελιάδου, 2019, σελ.131).

Προκειμένου να αξιολογηθούν ορθά οι δεξιότητες του παιδιού αλλά και οι δυσκολίες που ενδεχομένως να παρουσιάζει πρέπει να αξιολογηθούν οι γνωστικές του διεργασίες. Επομένως, θα πρέπει να αξιολογηθούν οι παρακάτω τομείς (Πολυγρόνη, 2011, σελ.193-219) :

Νοημοσύνη

Το παιδί θα πρέπει να έχει τουλάχιστον ένα μέσο-φυσιολογικό επίπεδο νοητικής λειτουργίας, έτσι ώστε να μην υπάρχει ενδεχόμενο οι δυσκολίες που παρουσιάζει στην μάθηση να οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση. Στην Ελλάδα υπάρχει η κλίμακα νοημοσύνης WISC-III για ηλικίες 6-17 ετών και η κλίμακα μη λεκτικής νοημοσύνης RAVEN.

Φωνολογική επεξεργασία

Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση έχουν σοβαρό έλλειμμα στην φωνολογική επεξεργασία. Μπορούν να χορηγηθούν δοκιμασίες επανάληψης λέξεων ή και ψευδολέξεων, δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης, φωνολογικής μνήμης καθώς και δοκιμασίες που περιλαμβάνουν ταχεία κατονομασία αξιολογώντας έτσι την ταχύτητα με την οποία επεξεργάζεται τις φωνολογικές πληροφορίες. Μπορεί να χορηγηθεί το Comprehensive Test of Phonological Processing ή CTOPP.

Μνήμη και μάθηση

Με την αξιολόγηση της μνήμης διαπιστώνεται αν το έλλειμμα που παρουσιάζει ένα παιδί σε αυτό τον τομέα είναι λόγω αναποτελεσματικής αρχικής πρόσληψης και κωδικοποίησης της πληροφορίας ή περιορισμένης χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης. Στα παιδιά με δυσλεξία το έλλειμμα φαίνεται να είναι λόγω κακής λεκτικής κωδικοποίησης. Μπορούν να δοθούν δοκιμασίες λεκτικής μνήμης (π.χ. να του ζητηθεί να ανακαλέσει κατάλογο λέξεων που του έχουν υπαγορευτεί προφορικά) αλλά και οπτικής μνήμης. Κρίνεται απαραίτητο να αξιολογηθούν ακόμη η ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών, η ανάκληση με βοήθεια (όπου δίνεται στον εξεταζόμενο ένα στοιχείο που σχετίζεται εννοιολογικά με την πληροφορία που του ζητείται να θυμηθεί). Επίσης, πρέπει να αξιολογηθούν η αναγνώριση των πληροφοριών μεταξύ σχετικών και μη σχετικών πληροφοριών και η μακρόχρονη μνήμη του. Η κλίμακα νοημοσύνης WISC-III περιλαμβάνει δοκιμασίες βραχύχρονης μνήμης και μνήμης εργασίας. Για την βραχύχρονη μνήμη μπορούν να χρησιμοποιηθούν δοκιμασίες με ανάκληση σειράς ψηφίων και για την εργαζόμενη μνήμη δοκιμασίες με αντίστροφη ανάκληση σειράς ψηφίων. Μπορούν επίσης να χορηγηθεί το Τεστ Μάθησης και Κατηγοριοποίησης, το οποίο μπορεί να ανιχνεύσει δυσκολίες που υπάρχουν στην εκμάθηση λεκτικών πληροφοριών και τα τεστ California Verbal Learning Test-Children's Version και Test of Memory and Learning για εκμάθηση καταλόγων λέξεων.

Επιτελικές λειτουργίες

Είναι οι λειτουργίες που εξυπηρετούν στο να θέσουμε κάποιες στρατηγικές, ώστε να πραγματοποιήσουμε ένα στόχο και να επιλέξουμε τι είναι σημαντικό και τι όχι σε ένα έργο. Αυτές οι λειτουργίες είναι σημαντικές στην κατανόηση γραπτού αλλά και του προφορικού λόγου, στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, και στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Η επαγωγική σκέψη, η προσαρμογή σχεδίων δράσης και οι ικανότητες αυτοδιόρθωσης κ.λ.π. είναι γνωστικές δεξιότητες. Οι δυσκολίες στην συγκέντρωση και προσοχή οι οποίες συνυπάρχουν συχνά με τις μαθησιακές δυσκολίες έχουν συσχετιστεί με ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες. Η αξιολόγηση γίνεται από ένα ψυχολόγο και νευροψυχολόγο. Υπάρχουν τα τεστ δοκιμασία του Πύργου, Αξιολόγηση Επιτελικών Λειτουργικών στο Δημοτικό Σχολείο ή ΑΞΕΛ και Αξιολόγηση Συγκέντρωσης και Προσοχής στο Δημοτικό Σχολείο ή ΑΣΥΠ. Τέλος, σημαντικό είναι να γίνεται και χρήση μη λεκτικών δοκιμασιών είτε για παιδιά με αισθητηριακά ελλείμματα είτε για αλλόγλωσσους.

Γλωσσική ανάπτυξη

Δυσκολίες που παρουσιάζονται στην γλωσσική ανάπτυξη συνδέονται με δυσχέρειες που εμφανίζονται μετά στην μάθηση. Αν το παιδί δηλαδή, δυσκολεύεται είτε στην πρόσληψη του προφορικού λόγου είτε στην έκφραση είναι επακόλουθο να εμφανίσει μετέπειτα δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Όμως, είναι αναγκαίο να εξακριβωθεί εάν οι δυσκολίες που εμφανίζει οφείλονται σε δυσκολία στην πρόσληψη ή στην έκφραση, διότι δυσκολίες στον ένα τομέα δεν σημαίνουν απαραίτητα δυσκολίες και στον άλλο. Για την εξέταση του αυθόρμητου του λόγου το δείγμα πρέπει να ηχογραφηθεί για καλύτερη ανάλυση και αξιολόγηση. Παρουσιάζονται στο παιδί κάποιες εικόνες ή αντικείμενα και του ζητείται να αφηγηθεί μια ιστορία. Προγράμματα για την ανάλυση του εκφραστικού του λόγου είναι το CHILDES που περιέχει το CHAT, το οποίο είναι ένα σύστημα που κωδικοποιεί τον ελεύθερο λόγο από την ηχογράφηση σε ηλεκτρονική μορφή στον υπολογιστή και το CLAN. Άλλο σταθμισμένο τεστ για αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου είναι το Bus Story Test για ηλικίες 3 έως 8 ετών και το Action Picture Test. Επίσης, χορηγούνται δοκιμασίες εκφραστικού λεξιλογίου και δοκιμασίες κατονομασίας εικόνων και αντικειμένων, τα οποία αξιολογούν την λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού. Κάποια άλλα τεστ για την εύρεση λέξεων είναι η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου για ηλικίες 4 έως 8 ετών, το Picture Naming Task και το Snowling Graded Picture Naming Test. Όσον αφορά την κατανόηση του προφορικού λόγου χρησιμοποιούνται τεστ που δεν χρειάζεται λεκτική απόκριση. Χορηγούνται δοκιμασίες προσληπτικού λεξιλογίου όπως το British Picture Vocabulary Test και το Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, τεστ φωνολογικής επίγνωσης και τεστ αντίληψης της γραμματικής όπως είναι το Test of Reception of Grammar ή TROG για ηλικίες 4-12 ετών, το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης και το Ανιχνευτικό Τεστ των Διαταραχών Ομιλίας και Λόγου ή ΑνΟμιΛο 4 καθώς και το Αθηνά Τεστ για ηλικίες 5 έως 9 ετών.

Μαθησιακές Δεξιότητες

Όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού υπάρχουν τεστ ανάγνωσης λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας, όπως είναι το Early World Recognition Test, το Wide Range Achievement Test-Third Edition ή WRAT-3, το Nonword Reading Task και το Graded Nonword Reading Test. Επιπλέον, ένα τεστ που αξιολογεί την ευχέρεια στην ανάγνωση είναι το τεστ Ανάγνωση σε 1 λεπτό και το Τεστ Αυτόματης Αναγνώρισης Λέξεων. Κάποια τεστ που περιέχουν δοκιμασίες ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων και φωνολογικής επίγνωσης είναι το Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών και το Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ-A. Η ικανότητα της ανάγνωσης είναι στενά συνδεδεμένη με την ικανότητα φωνολογικής επίγνωσης και γι' αυτό πρέπει να αξιολογείται κι αυτή. Οι δραστηριότητες για την φωνολογική επίγνωση χωρίζονται στις επιγλωσσικές δραστηριότητες και στις μεταγλωσσικές. Συγκεκριμένα, οι επιγλωσσικές περιλαμβάνουν ασκήσεις με ομοιοκαταληξίες όπου ο μαθητής πρέπει να πει αν οι λέξεις που του δίνονται έχουν την ίδια κατάληξη και ασκήσεις αναγνώρισης διαφορετικών λέξεων όπου πρέπει να πει ποιες δύο από τις τρεις λέξεις μοιάζουν μεταξύ τους καθώς και αναγνώρισης ομοιότητας όπου του δίνονται δυο λέξεις και πρέπει να πει αν οι λέξεις αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους. Στις μεταγλωσσικές ασκήσεις ο μαθητής καλείται να «τεμαχίσει» μία λέξη που του παρουσιάζεται προφορικά σε φωνήματα και σε συλλαβές που ο αριθμός τους αυξάνεται από δισύλλαβες σε τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες. Ακόμη μια δοκιμασία είναι η σύνθεση που σε αυτή την περίπτωση δίνονται στον μαθητή συλλαβές και φωνήματα με ρυθμό και του ζητείται να πει την λέξη που συνθέτουν αυτά τα στοιχεία. Η πιο πολύπλοκη δοκιμασία είναι της απαλοιφής όπου ο μαθητής πρέπει να διακρίνει τις συλλαβές της λέξης που ακούει, να αφαιρέσει ένα τμήμα και μετά να προφέρει την υπόλοιπη λέξη. Άλλη σύνθετη δοκιμασία είναι η αντιμετάθεση όπου πρέπει να αντιστρέψει συλλαβές ή φωνήματα της λέξης.

Κατανόηση

Για την αξιολόγηση της κατανόησης λέξεων δίνονται προφορικά λέξεις όπου ο μαθητής πρέπει να ορίσει την σημασία τους ή αφού του δοθεί μια λέξη-ερέθισμα του ζητείται να τη διαβάσει και να επιλέξει την ορθή μέσα από πολλαπλές λύσεις που του παρουσιάζονται. Όσο για την αξιολόγηση κειμένων, μπορούν να δοθούν πολλές ασκήσεις όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, να του ζητηθεί να κάνει περίληψη ή να βρει ένα τίτλο για το κείμενο κ.λ.π. Κάποια τεστ για την αξιολόγηση της κατανόησης είναι το Neale Analysis of Reading Ability ή NARA, το Wechsler Objective Reading Dimensions και το Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ-A.

Γραπτός Λόγος

Ο γραπτός λόγος μπορεί να αξιολογηθεί με την μορφή κειμένου και δεδομένου ότι χρειάζονται πολλές επιμέρους γνωστικές διεργασίες αποτελεί μία εξαιρετικά απαιτητική δραστηριότητα για τα παιδιά με μαθησιακές. Τα κριτήρια προκειμένου να αξιολογηθεί ο μαθητής αφορούν τρεις τομείς οι οποίοι είναι οι γραφοκινητικές δεξιότητες, η δομή και συνοχή του γραπτού και το περιεχόμενο (π.χ. αν έχει φτωχό λεξιλόγιο κλπ). Το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου μπορεί να αξιολογήσει τις δυσκολίες του παιδιού στον γραπτό λόγο καθώς και το Test of Written Language-4 ή TOWL-4. Επίσης, σημαντικό κρίνεται να αξιολογηθεί η ορθογραφία του παιδιού που μας δείχνει σημαντικές πληροφορίες για τις γνωστικές διεργασίες του παιδιού. Τα ορθογραφικά λάθη μπορούν να εντοπιστούν είτε με υπαγόρευση λέξεων ή κειμένου από τον εκπαιδευτικό είτε με κείμενο που έγραψε ο μαθητής μόνος του. Κάποια τεστ είναι το Caravolas Phonetic Spelling Test και το Snowling Nonword Spelling Test.

Εκτός από τις πληροφορίες για τις μαθησιακές δεξιότητες του παιδιού που αναφέρθηκαν προηγουμένως ο ειδικός πρέπει να συμπεριλάβει και κάποιες άλλες πληροφορίες στην διαγνωστική αξιολόγηση όπως (Παντελιάδου, 2019, σελ.132-133):

- Ατομικό ιστορικό του παιδιού όπως πληροφορίες που αφορούν την κύηση, τον τοκετό, αν το παιδί παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς και πληροφορίες σχετικά με την ομιλία του.
- Ιατρικό ιστορικό – κληρονομικότητα δηλαδή πληροφορίες για ασθένειες και για το αν λαμβάνει κάποια φαρμακευτική αγωγή κλπ.
- Οικογενειακή κατάσταση. Πληροφορίες για τους γονείς όπως οικονομική κατάσταση, επάγγελμα, ηλικία, διαζύγια, ασθένειες.
- Πληροφορίες που δίνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την επίδοση του παιδιού στο σχολείο αλλά και την συμπεριφορά του.
- Τρέχουσα κατάσταση του παιδιού. Καταγράφονται πληροφορίες σχετικά με την αντίδραση του παιδιού όταν αποχωρίζεται τους γονείς αλλά και για το πώς συμπεριφέρεται στον εξεταστή. Ακόμη, χρειάζονται πληροφορίες σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση του παιδιού αλλά και ο λόγος για τον οποίο παρατέμφθηκαν στον ειδικό για διαγνωστική αξιολόγηση.
- Ψυχομετρικές δοκιμασίες, οι οποίες χορηγούνται από τον ψυχολόγο και δίνουν πληροφορίες σχετικά με τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού, την κοινωνική του συμπεριφορά αλλά και τις οπτικοκινητές του δεξιότητες.
- Άποψη γονέων για την κατάσταση του παιδιού.

Για την αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι απαραίτητη η συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας. Οι ειδικότητες που καλούνται συνήθως να συμμετάσχουν είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός, ο εκπαιδευτικός της τάξης και ειδικοί από άλλους κλάδους (π.χ. λογοπεδικός). (Πολυγρόνη, 2011, σελ.186).

Τέλος, η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να διέπεται από τα ακόλουθα:

- Αξιοπιστία. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να χαρακτηρίζονται από σταθερότητα και συνέπεια.
- Εγκυρότητα. Η μέτρηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων να αφορούν μόνο την γνώση ή δεξιότητα για την οποία ζητούνται δεδομένα. Για παράδειγμα, να μην καταλήγουν σε συμπεράσματα για τις δεξιότητες του μαθητή στην ανάγνωση εάν του ζητείται στην άσκηση να διαβάσει ένα κείμενο και να απαντήσει σε ερωτήσεις για το κείμενο, διότι η χαμηλή του επίδοση μπορεί να οφείλεται σε δυσκολίες κατανόησης κι όχι σε δυσκολίες ανάγνωσης.
- Πρακτικότητα. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η απόκτηση πληροφοριών που θα βοηθήσουν στην διδασκαλία και οι χρονοβόρες αξιολογήσεις θα πρέπει να αποφεύγονται.

ΠΡΩΙΜΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ (Στασίνος, 2009, σελ.334-335)

Είναι γνωστό πως η πρώιμη εξιχνίαση σε επίπεδο ενδείξεων διασφαλίζει καλύτερες προοπτικές παρέμβασης στο σχολείο. Αυτή η δυνατότητα έγκαιρης διάγνωσης της δυσλεξίας παραπέμπει στα πρώιμα προσχολικά χρόνια του παιδιού σε επίπεδο ανάδειξης ορισμένων ενδείξεων που συνδέονται με την ωρίμανση της συμπεριφοράς του παιδιού. Η ενδεχόμενη ύπαρξη παρόμοιων ενδείξεων το ενσωματώνουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου. Η ένταξη του στην ομάδα υψηλού κινδύνου σημαίνει πως στη μετέπειτα σχολική του ηλικία έχει περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) σε σύγκριση με άλλα παιδιά που στην προσχολική τους ηλικία δεν παρουσιάζουν παρόμοιες συμπεριφορές.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το παιδί με δυσλεξία μπορεί και πρέπει να αναγνωρίζεται όσο γίνεται πιο νωρίς για τουλάχιστον δύο λόγους. Πρώτον, τα αποτελέσματα μιας πρώιμης διάγνωσης παρέχουν την δυνατότητα να προσφέρεται η κατάλληλη βοήθεια στο παιδί που έχει μια ηλικία όπου η μάθηση επιτυγχάνεται με εύκολο τρόπο, δηλαδή πριν ακόμη το παιδί υιοθετήσει ορισμένες «κακές» συνήθειες στην ανάγνωση. Δεύτερον, υποστηρίζεται πως μια πρώιμη ανίχνευση του παιδιού με δυσλεξία μπορεί να προλαμβάνει την συσσώρευση συναισθημάτων ματαίωσης και αποθάρρυνσης λόγω της γλωσσικής του αποτυχίας που βιώνει σε καθημερινή βάση. Επιπλέον, από ψυχολογική πλευρά πιστεύεται πως τέτοιες καταστάσεις μπορεί να οδηγήσουν τόσο το ίδιο το παιδί όσο και τα μέλη της οικογένειας του σε συμπεριφορές κατάθλιψης, άγχους και συναισθηματικών διαταραχών. Παρόλ' αυτά η πρώιμη διάγνωση δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα, αφού η βεβαιότητα της ύπαρξης της δυσλεξίας βασίζεται σε προσωπικά βιώματα του παιδιού τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την πραγματική αναγωγική του αποτυχία που συνήθως δεν είναι ορατή πριν από την ηλικία των 7,5 ή 8 χρόνων του. Άρα, δεν μπορεί να επιτευχθεί μια πραγματική αναγνώριση της δυσλεξίας στα προσχολικά χρόνια, μπορούν μόνο να

εντοπιστούν κάποιες ενδείξεις που να κατατάσσουν το παιδί στην ομάδα υψηλού κινδύνου. Γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η πρόωμη ένδειξη για πιθανή εκδήλωση δυσλεξίας στη σχολική του ηλικία μπορεί να διασφαλίσει καλύτερες προοπτικές αντιμετώπισης του προβλήματος.

1.3.1 Πρώιμες Ενδείξεις (Στασίνο, 2009, σελ. 335-337)

Η πλειοψηφία των παιδιών με δυσλεξία παρουσιάζουν πολύ πρώιμα σοβαρές δυσκολίες όσον αφορά την κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας. Ως πρώιμες ενδείξεις της δυσλεξίας μπορεί να υπάρχουν ελλείμματα σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης του παιδιού όπως είναι ο λόγος, η γλώσσα, η ακριβής τήρηση ακολουθιών ή σειράς οδηγιών είτε οπτικά ή ακουστικά, κινητικές δεξιότητες κ.τ.λ. Παρόλ' αυτά το παιδί φαίνεται να είναι ικανοποιητικά νοήμον και ομιλητικό. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες ενδείξεις όσον αφορά την συμπεριφορά του παιδιού προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας οι οποίες είναι οι εξής:

- Καθυστερημένη γλωσσική του ανάπτυξη
- Δυσκολίες άρθρωσης ή μπορεί να μπερδεύει τις ονομασίες αντικειμένων του περιβάλλοντος του.
- Λάθη στην σύνταξη και στην γραμματική στην διαδικασία κατάκτησης της μητρικής του γλώσσας.
- Δυσκολίες με την ομοιοκαταληξία.
- Στην οπτική επεξεργασία μπορεί να παρατηρηθούν σοβαρές δυσκολίες σε δραστηριότητες όπως η ζωγραφική, το καθημερινό του ντύσιμο (π.χ. δεν αναγνωρίζει ποιο ρούχο πρέπει να φορέσει πρώτα και ποιο ύστερα, η σωστή χρήση της λαβής ή του πόμολου μιας πόρτας, ο χειρισμός ενός σταυρόλεξου κ.τ.λ.).
- Σοβαρές μνημονικές δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία όπως δυσκολία του παιδιού να μαθαίνει ή να επαναλαμβάνει μικρές ομοιοκατάληκτες φράσεις ή τραγούδια, να ακολουθεί μια σειρά οδηγιών, να λέει κανονικά τους αριθμούς και αντίστροφα ή και τις ημέρες της εβδομάδας με την σειρά κ.λ.π., να περιγράφει ένα γεγονός. Ακόμη δυσκολία στο να διακρίνει συγκεκριμένα χρονικά τμήματα της ημέρας όπως πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ, κ.τ.λ χαρακτηριστική είναι η φράση μερικών παιδιών με δυσλεξία «τι είναι τώρα πρωί ή απόγευμα;»
- Φτωχές, σταθερές και ελλειμματικές δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (π.χ. σωστό κράτημα του μολυβιού). Η επιβράδυνση στην νευρολογική του ωρίμανση ευθύνεται κυρίως για τα ελλείμματα που παρουσιάζει το παιδί στον εντοπισμό των κατάλληλων αντικείμενων (π.χ. μια κλειδαρότρυπα προσπαθώντας να βάλει το κλειδί στην πόρτα).
- Σημαντικές δυσκολίες και στην αδρή κινητικότητα που σχετίζονται με την χρήση των ποδιών και των χεριών (όπως το να ανέβει σε μια σκάλα, να κάνει ποδήλατο, να μάθει να κολυμπάει κ.λ.π.), αφού σε αυτές τις δραστηριότητες απαιτείται συγχρονισμός χεριών και ποδιών. Επίσης, δυσκολίες παρουσιάζονται και σε άλλες δραστηριότητες

(όπως να συμμετάσχει στο μάθημα γυμναστικής λόγω ελλιπούς κατανόησης των οδηγιών αλλά και λόγω ελλειμμάτων στην επικέντρωση της προσοχής.

- Αδέξιο βάδισμα.
- Δυσκολίες στο προσανατολισμό στο χώρο και τον χρόνο.
- Δυσκολίες οργάνωσης.

1.4 Αντιμετώπιση

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως έχουν να αντιμετωπίσουν πολλά αρνητικά συναισθήματα λόγω χαμηλής σχολικής επίδοσης ή λόγω λανθασμένης στάσης από τους συμμαθητές τους ή έλλειψης στήριξης από τους γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς, επομένως θα πρέπει οι παρεμβάσεις να στοχεύουν στην ενημέρωση του ίδιου του παιδιού, των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση θα πρέπει οπωσδήποτε εκτός από το παιδί να περιλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον για υπάρξει και η ιδανική αποτελεσματικότητα. Θα πρέπει να υπάρχει ψυχολογική προετοιμασία του παιδιού, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τυχόν αποτυχίες. Επίσης, θα πρέπει να ενισχύουν το κίνητρο του για μάθηση και να αποσκοπούν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να παρουσιάζει όπως άγχος και φοβίες. Ακόμη, σημαντικό είναι το παιδί να λάβει την κατάλληλη στήριξη και βοήθεια σχετικά με τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους συνομήλικους του αλλά και να αποκατασταθούν οι σχέσεις του παιδιού με εκπαιδευτικούς και γονείς. Επίσης, θα πρέπει να μειώνουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα που μπορεί να έχει το παιδί για τον εαυτό του και να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του. Αδιαμφισβήτητη η συμβολή των γονέων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι γονείς σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι επικριτικοί με τα παιδιά τους, πρέπει να τους παρέχουν στήριξη, ώστε να ενισχύεται η αυτοεκτίμηση τους. (Πολυγρόνη, 2011, σελ. 279)

Υπάρχουν πολλά είδη παρεμβάσεων που μπορούν να εφαρμοστούν συνδυαστικά όπως είναι η ατομική συμβουλευτική που αποσκοπεί στην μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Ακόμη, η εκπαίδευση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που περιλαμβάνει και δραστηριότητες ομαδικού παιχνιδιού και παρακίνηση για ερμηνεία μη λεκτικής συμπεριφοράς. Τέλος, η συμβουλευτική γονέων είναι μια άλλη μέθοδος παρέμβασης, που αποσκοπεί στη δημιουργία καλύτερης εικόνας των δυνατοτήτων αλλά και των ελλείψεων του παιδιού. (Πολυγρόνη, 2011, σελ. 279-285).

Φαίνεται πως οι ελλείψεις στον κοινωνικό τομέα οδηγούν σε ελλείψεις στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις αλλά και σε ψυχολογικά προβλήματα όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ακόμη, οι δυσκολίες στο τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα που είναι δυνατό να τα εκδηλώνει με αρνητικές συμπεριφορές. Μερικές κοινωνικές δεξιότητες που είναι καλό να εφαρμόζουν για να αναπτύξουν πιο εύκολα φιλικές σχέσεις αναφέρονται παρακάτω: (Κανδαράκης, 2004, σελ.73-79&154).

- Προσεκτικής και ενεργητικής ακρόασης , δηλαδή το άτομο να είναι ικανό να ακούει προσεκτικά άλλους ανθρώπους, έτσι ώστε να μπορεί να ακούει και τις εντολές που του δίνονται στο σχολείο χωρίς προβλήματα.
- Κοινωνικής αποδοχής είναι επίσης σημαντικές. Συγκεκριμένα, μαθαίνουν το πώς να συμπεριφέρονται ευγενικά στους άλλους, πώς να ζητάνε βοήθεια κ.α.
- Να μπορεί να περιμένει την σειρά του στα παιχνίδια
- Διαχείρισης του θυμού τους, διδάσκονται τρόπους για να διατηρούν την ψυχραιμία τους σε καταστάσεις που μπορεί να τους προκαλούν θυμό.
- Να μπορεί να συναναστρέφεται με άλλους, να χαιρετά και να δημιουργεί διάλογο.
- Κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Για παράδειγμα, όταν είναι χαρούμενοι να γελάνε με διακριτικό τρόπο.
- Να αποδέχονται τις συνέπειες των πράξεων τους.
- Να είναι σε θέση να βρίσκουν λύση σε ποικίλα προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων.

Η διδασκαλία θα πρέπει να διαμορφώνεται με τρόπο που να μπορεί να ανταποκρίνεται και στις ανάγκες των παιδιών που μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» είναι το μοντέλο που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και περιλαμβάνει δύο πλευρές την παιδαγωγική, που αναφέρεται στο έργο του εκπαιδευτικού και την οργανωτική που αναφέρεται στην οργάνωση της τάξης σε χωροταξικό, υλικοτεχνικό κ.λπ. Επίσης, είναι απαραίτητο η διδασκαλία να είναι εξατομικευμένη, δηλαδή διαμορφωμένη ανάλογα με τις ελλείμματα και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Στο σχολείο πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα έγκαιρης ανίχνευσης δυσκολιών του παιδιού, να αξιολογούν συνεχώς τις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης, η συμβολή συμβουλευτικών-ψυχολόγων είναι πολύ σημαντική προκειμένου να στηρίξουν τον προσπάθεια του εκπαιδευτικού για ένα διαφορετικό σχολείο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών ξεχωριστά. (Πολυγρόνη, 2011, σελ.288-293).

Σε περίπτωση που το παιδί εκτός από μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει και προβλήματα στην συμπεριφορά του οι εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς θα πρέπει να είναι σε θέση να τα διαχειρίζονται. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον πρέπει να διαμορφωθούν με τρόπο, έτσι ώστε να υπάρξει τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς

του παιδιού. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να ορίζει με ακρίβεια τα αίτια της συμπεριφοράς και να καθορίζει τον βαθμό του προβλήματος. Πρέπει, επίσης οι ειδικοί να εφιστούν πρώτα την προσοχή τους στην εκτίμηση, την μέτρηση και την καταγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς μέσω της συλλογής πληροφοριών για το ιστορικό αλλά και πληροφορίες που αφορούν το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον, να γίνει αναλυτική περιγραφή του προβλήματος με τα πιθανά αίτια. Έπειτα, να μπορούν να εφαρμόσουν την κατάλληλη στρατηγική παρέμβαση. (Κανδαράκης, 2004, σελ.146-147).

2- ΔΥΣΛΕΞΙΑ



2.1 Ορισμοί δυσλεξίας

2.2 Τύποι δυσλεξίας

2.3 Τομείς της γλώσσας που εμφανίζεται η δυσλεξία

2.4 Βασικές δεξιότητες μαθητών με δυσλεξία

2.5 Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς παιδιών με Δυσλεξία

2.1 Ορισμοί δυσλεξίας

Ο όρος δυσλεξία υιοθετήθηκε και προτάθηκε για πρώτη φορά το 1887, ώστε να περιγραφούν μεμονωμένα οι δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί στην ανάγνωση. Στη συνέχεια, ο όρος χρησιμοποιήθηκε ευρέως με ένα μη αποδεκτό και συνεπή τρόπο. Κάποιοι χρησιμοποιούσαν τον όρο αυτό μόνο για να αναφερθούν στην περίπτωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, άλλοι όμως τον χρησιμοποιούσαν προκειμένου να αναφερθούν σε συνδυασμένες δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής και άλλοι για να περιγράψουν το σύνολο των τύπων ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. (Στασίνογ, 2009, σελ. 258-259).

Η δυσλεξία είναι μία διαταραχή που αφορά όλες τις πλευρές της γλωσσικής λειτουργίας – την ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση και την έκφραση, όμως μερικές φορές η δυσκολία είναι πιο εμφανής και πιο έντονη σε μία μόνο γλωσσική λειτουργία. Συμπτώματα της δυσλεξίας εμφανίζονται και στον προφορικό λόγο, όχι λόγω δυσχέρειας στην εκφορά ορισμένων φωνημάτων, αλλά επειδή υπάρχουν δυσκολίες στην επεξεργασία του λόγου σε όλα τα επίπεδα. (Τομαράς, 2008, σελ. 30).

Η δυσλεξία εκδηλώνεται όταν παρουσιάζονται ελλείμματα στην ανάγνωση και ορθογραφία. Η δυσκολία ευρίσκεται στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής σε γλωσσικό επίπεδο και το πρόβλημα επιμένει παρά τις ευκαιρίες μάθησης που έχουν δοθεί. Αποτελεί την βάση για μια σταδιακή διαδικασία παρέμβασης μέσω της διδασκαλίας. (Πολυγυρόνη, 2011, σελ. 48).

2.2 Τύποι Δυσλεξίας

Επίκτητη Δυσλεξία

Ο όρος αυτός αναφέρεται σε άτομα που λόγω εγκεφαλικών βλαβών απέκτησαν δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου ενώ προηγουμένως είχαν κατακτήσει πλήρως τις ικανότητες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας (Αναστασίου, 1998, σελ.108-109). Αυτές οι βλάβες ήταν αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικό-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Πόρποδαο, 1993, σελ. 69). Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, όπως η βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή, η φωνολογική, η άμεση και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία (Αναστασίου, 1998, σελ.108-109).

Επιφανειακή Δυσλεξία

Οι ασθενείς με επιφανειακή δυσλεξία φέρονται σε λέξεις που κάποτε γνώριζαν σαν να είναι άγνωστες και προφέρουν ανώμαλες λέξεις σαν να ήταν ομαλές (π.χ. το ISLAND μπορεί να το προφέρει ως «ιζλαντ» αντί για «άιλαντ»). Ακόμη, κάνουν καλή μεγαλόφωνη ανάγνωση των ομαλών λέξεων και ομαλοποιούν τις ανώμαλες λέξεις. (Μήτσιου-Δάκτυλα, 2009, σελ. 118-119).

Φωνολογική Δυσλεξία

Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία διαβάζουν λέξεις που τους είναι οικείες, όμως δυσκολεύονται με τις λέξεις που δεν τους είναι γνώριμες και δεν μπορούν να διαβάσουν καθόλου ψευδολέξεις. Δεν κάνουν συνήθως σημασιολογικά λάθη. Επίσης, διαβάζουν με την ολική μέθοδο, αλλά δεν μπορούν να διαβάσουν με την φωνητική μέθοδο. (Αναστασίου, 1998, σελ.110).

Άμεση Δυσλεξία

Ασθενείς με άμεση δυσλεξία μπορεί να μην κατανοούν την σημασία των λέξεων που διαβάζουν αλλά μπορούν να τις διαβάσουν μεγαλόφωνα. Είναι ικανοί να διαβάσουν απλές ή δύσκολες ορθογραφικά λέξεις που τους ήταν ήδη οικείες πριν την βλάβη. Δεν μπορούν να διαβάσουν ορθά λέξεις που μπορεί να μην τους ήταν γνώριμες από πριν στο λεξιλόγιο τους αλλά ούτε και ψευδολέξεις. Τα περιστατικά με άμεση δυσλεξία είναι σπάνια. (Αναστασίου, 1998, σελ.111).

Λεκτικού τύπου

Τα άτομα με λεκτικού τύπου δυσλεξία διαβάζουν πολύ αργά λόγω του ότι δεν μπορούν να διαβάσουν την λέξη ως σύνολο ή συλλαβικά αλλά διαβάζουν τη λέξη γράμμα-γράμμα, ένα κάθε φορά, ώσπου στο τέλος να τη διαβάσουν ως σύνολο. Η βλάβη εντοπίζεται στις αριστερές οπίσθιες ημισφαιρικές περιοχές. (Αναστασίου, 1998, σελ.111).

Βαθιά Δυσλεξία

Οι ασθενείς με βαθιά δυσλεξία αδυνατούν να διαβάσουν άγνωστες και ανύπαρκτες λέξεις μεγαλόφωνα. Επίσης, κάνουν διαφορετικά είδη λαθών στην ανάγνωση. Τα πιο σοβαρά τους λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων είναι τα σημασιολογικά (π.χ. η λανθασμένη ανάγνωση του APE ως monkey). Επίσης, κάνουν οπτικά λάθη (π.χ. διαβάζει soul αντί soup) και παράγωγα λάθη (π.χ. builder αντί building). Ακόμη, δυσκολεύονται να διαβάσουν λειτουργικές λέξεις ίσως επειδή είναι αφηρημένες λέξεις και συνήθως τις αντικαταστούν με άλλες λειτουργικές λέξεις. (W.Ellis, 1993, σελ.45-48).

Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία

Με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα με δυσλεξία χωρίζονται σε δύο κατηγορίες την οπτική και την ακουστική δυσλεξία.

- **Οπτική δυσλεξία** . Η οπτική δυσλεξία έχει να κάνει ελάχιστα με την όραση, δηλαδή άτομα με σοβαρή οπτική διαταραχή δε μπορεί να θεωρούνται ότι έχουν δυσλεξία εξαιτίας της απώλειας στην όραση τους (Στασίνο, 2003, σελ.53). Στην οπτική δυσλεξία τα άτομα παρουσιάζουν δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας. Δυσκολεύονται στην διάκριση σύνθετων σχεδίων, στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών. Μπερδεύουν γράμματα ή και λέξεις που μπορεί να έχουν οπτική ομοιότητα μεταξύ τους. Επίσης, δυσκολεύονται να διαβάσουν τις λέξεις «ολικά», τις επεξεργάζονται αναλυτικά, που αυτό τους βοηθάει να διαβάζουν ακόμα και ψευδολέξεις. Γενικά, αδυνατούν να συγκρατήσουν την οπτική εικόνα ολόκληρης της λέξης και να την συνδέσουν με την αντίστοιχη έννοια της. (Πόρποδας, 1993, σελ.72-73). Βλέπουν ορισμένα γράμματα ή και τμήματα λέξεων αντίστροφα ή και τα «επάνω κάτω». Το άτομο βιώνει συχνά συναισθήματα απογοήτευσης εξαιτίας της δυσκολίας που παρουσιάζει στο να τηρεί σωστά τη σειρά και ακολουθία εντολών και οδηγιών ενηλίκων κι έτσι έρχεται συχνά σε σύγκρουση μαζί τους και λανθασμένα χαρακτηρίζονται ως τεμπέληδες ή αδιάφοροι. (Στασίνο, 2003, σελ.53-54).

- **Ακουστική δυσλεξία.**

Η ακουστική δυσλεξία ελάχιστα σχετίζεται με την ακουστική οξύτητα του παιδιού, τα περισσότερα παιδιά με ακουστική δυσλεξία έχουν φυσιολογική ακοή. Το άτομο παρουσιάζει έλλειμμα στο να αναπαριστά στο νου του τους ξέχωρους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να κάνει μίξη-σύνθεση ήχων. Επίσης, παρουσιάζει έλλειμμα στην κατονομασία προσώπων και δυσκολεύεται να τηρεί την ακουστική ακολουθία. Δεν μπορούν να αντιληφθούν τις διαφορές των αρχικών/ή και τελικών ήχων των λέξεων. Συνεπώς, παρουσιάζει δυσκολίες στο να μετατρέπει τα οπτικά γλωσσικά σύμβολα σε ακουστικά αλλά έχει την ικανότητα να συνδέει τις λέξεις με τις έννοιες τους. Λόγω ελλειμμάτων στο μηχανισμό ανάλυσης, δυσκολεύεται να διαβάσει λέξεις που του είναι άγνωστες αφού δεν μπορεί να τις διαβάσει ως σύνολο. Μπορεί, επίσης, να παραλείπει ενδιάμεσες συλλαβές στις λέξεις. Κάποιες φορές παρατηρείται να αντικαθιστά λέξεις με άλλες που μοιάζουν οπτικά (Πόρποδας, 1993, σελ.74).

Φαίνεται πως οι επιδόσεις του παιδιού με ακουστική δυσλεξία στην γραφή-ορθογραφία είναι χαμηλότερες από τις επιδόσεις του στην ανάγνωση (Πόρποδας, 1993, σελ.74). Αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας που έχει να διαβάσει φωνητικά, κι επομένως έχει αυτές τις δυσκολίες και στο να γράψει. Οι μόνες λέξεις που μπορεί να γράψει σωστά είναι εκείνες που υπάρχουν στο οπτικό του λεξιλόγιο. Δυσκολεύεται να διακρίνει και να αναγνωρίσει τις μικρές διαφορές μεταξύ ήχων, επομένως έχουν σοβαρές δυσκολίες στην ορθογραφία και γραφή. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να εύκολα να φανούν όταν τους ζητηθεί να γράψουν ένα κείμενο, που τους υπαγορεύει κάποιος. Τα άτομα αυτά δεν είναι ποτέ σίγουρα ότι ακούνε σωστά τις λέξεις ή φράσεις ενός κειμένου και γι' αυτό συχνά ζητούν να τους το επαναλάβουν. (Στασίνογ, 2003, σελ.55-56).

2.3 Τομείς της γλώσσας που εμφανίζεται η δυσλεξία

Η δυσλεξία εμφανίζεται στους παρακάτω τομείς γλωσσικής λειτουργίας οι οποίοι είναι (Τομαράς, 2008, σελ.34):

Φωνολογικός τομέας

Στον φωνολογικό τομέα παρουσιάζει δυσκολία στην κωδικοποίηση και στη δημιουργία αρθρωτικών προτύπων. Ακόμη δυσκολεύεται στην σύνδεση φωνήματος-γραφήματος.

Μορφολογικός τομέας

Στον μορφολογικό τομέα η δυσλεξία εκδηλώνεται ως αδυναμία σύνδεσης μορφής και σημασίας. Δηλαδή, στον προφορικό λόγο παρουσιάζονται δυσκολίες στην σύνδεση των μορφών που παίρνουν οι κλιτές λέξεις κατά την κλίση τους με την σημασία που έχουν. Στον γραπτό λόγο δυσκολεύονται στην σύνδεση γραφής και σημασίας (κατάκτησης της ορθογραφίας).

Συντακτικός τομέας

Τα άτομα με δυσλεξία χρησιμοποιούν απλές συντακτικές δομές λόγω της δυσκολίας τους ως προς το να αντιληφθεί τις πολύπλοκες συντακτικά προτάσεις.

Σημασιολογικός τομέας

Το παιδί με δυσλεξία δυσκολεύεται να συνδέσει την φωνολογική και γραφημική εικόνα της λέξης με την σημασία της κι έτσι δημιουργούνται δυσκολίες στην κατανόηση, λόγω του περιορισμένου ενεργητικού λεξιλογίου.

2.4 Βασικές δεξιότητες παιδιών με δυσλεξία

Οι βασικές τους δεξιότητες είναι (Τομαράς, 2008, σελ. 32), (www.dyslexiaathome.blogspot.com), (www.dyslexiacenters.gr), (www.bespecial.gr) :

- Τα παιδιά με δυσλεξία σκέφτονται κυρίως με εικόνες.
- Έχουν ζωηρή φαντασία.
- Έχουν συνήθως ανώτερη του φυσιολογικού νοημοσύνη.
- Μπορούν να βιώνουν μια σκέψη σαν να είναι πραγματικότητα.
- Αν οι γονείς ή τα άλλα πρόσωπα του περιγύρου τους δεν καταπιέσουν αυτές τους τις ικανότητες, τότε τα παιδιά καταλήγουν να έχουν ευφυΐα ανώτερη του φυσιολογικού και ασυνήθιστα ταλέντα.
- Έχουν καλές ικανότητες συλλογισμού.
- Έχουν πάντα κάποια δημιουργικά ταλέντα (Wiltshire, 2004).
- Είναι ιδιαίτερα ικανοί στις κατασκευές .
- Έχουν πολύ καλή διαίσθηση και διορατικότητα.
- Εμφανίζουν μεγάλη παρατηρητικότητα .
- Τους αρέσει να λύνουν γρίφους.
- Μπορούν εύκολα να δουν ομοιότητες και συνδέσεις εκεί που άλλοι δεν μπορούν.
- Αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες.
- Είναι πολύ δημιουργικοί.
- Δυσκολεύονται με τις ξένες γλώσσες.
- Είναι καλύτεροι στα πρακτικά μαθήματα.
- Παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποστήθιση.
- Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα .
- Είναι καλύτεροι στα προφορικά.
- Μερικοί δυσλεξικοί διαπρέπουν στην εκτίμηση αλλά και στη δημιουργία μουσικής (Wiltshire, 2004).

2.5 Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς παιδιών με δυσλεξία

Τα παιδιά με δυσλεξία αναφέρεται ότι μπορεί να εμφανίζουν επιθετικότητα, λόγω αισθημάτων αδικίας που μπορεί να αισθάνεται. Η επιθετικότητα του αυτή μπορεί να είναι εσωτερική, δηλαδή

να την βιώνει χωρίς να την εξωτερικεύει ή εξωτερική και στην περίπτωση αυτή το παιδί μπορεί να λείπει άσχημα λόγια στους άλλους ή μπορεί να επιτίθεται στους σωματικά ασθενέστερους συμμαθητές του με σκοπό να δείξει την δύναμη του, ώστε να επιβεβαιώσει το τραυματισμένο του εγώ. Κάποια παιδιά μπορεί να εμφανίζουν τους λεγόμενους μηχανισμούς αντίδρασης και αποφυγής, εμφανίζοντας στάση αποστροφής σε ότι έχει να κάνει με το σχολείο εξαιτίας καταπίεσης που μπορεί να δέχθηκε για το διάβασμα και το γράψιμο. Έτσι, το παιδί αρνείται να κάνει τις σχολικές του εργασίες. Ακόμη, το παιδί λόγω του ότι θέλει να επιβεβαιώσει το εγώ του και με τις χαμηλές του επιδόσεις δεν μπορεί να το κατορθώσει αυτό προσπαθεί με διάφορες μη κοινωνικές ενέργειες να το πετύχει σπρώχνοντας τους συμμαθητές του, μειώνοντας άλλα άτομα και γενικά με διάφορες κυνικές λεκτικές συμπεριφορές. Σε πολλές περιπτώσεις, το παιδί με δυσλεξία μπορεί να εμφανίζει μια τάση για απομόνωση, να νιώθει μειονεκτικά, να γίνεται πολύ ευάλωτος, να φοβάται εύκολα και να κλαίει, να βιώνει αισθήματα κατάθλιψης έχοντας, ίσως, και τάσεις για αυτοκτονία. Άλλοτε, το παιδί μπορεί να έχει ψυχοσωματικά συμπτώματα και να παραπονιέται για πόνους στην κοιλιά ή πονοκεφάλους κ.α. λόγω του φόβου που τον διακατέχει για το σχολείο. Επίσης, μπορεί να εμφανίζουν νηπιακή συμπεριφορά, εξαιτίας αισθημάτων ανασφάλειας και κατωτερότητας, να προσκολλώνται στη μητέρα τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν αυτή την συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία. (Μήτσιου-Δάκτυλα, 2009).

Κάποια άλλα εμφανή χαρακτηριστικά που αναφέρονται για την συμπεριφορά των παιδιών με δυσλεξία είναι τα ακόλουθα (Πόρποδας, 1993, σελ. 67), (Αναστασίου, 1998, σελ. 12-15), (Huang κ.α., 2020), (www.dyslexiacenters.gr):

- Δυσκολεύεται να διακρίνει το δεξί με το αριστερό.
- Υπάρχει σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.
- Παρουσιάζει δυσκολία ως προς την αντίληψη των εννοιών της ακολουθίας και της διεύθυνσης.
- Μπορεί, επίσης, να παρουσιάζει δυσκολία στην αντίληψη της κατεύθυνσης αλλά η έκταση των δυσκολιών αυτών πιθανών να διαφέρει από παιδί σε παιδί.
- Μπορεί να είναι αδέξιος στις κινήσεις του και να υπάρχει έλλειψη επιδεξιότητας στις λεπτές κινήσεις ή να είναι υπερκινητικός.
- Δυσκολίες στην κατανόηση των εννοιών της σειράς και της διαδοχής. Ένα 8χρονο παιδί με δυσλεξία μπορεί παρουσιάζει αδυναμία στο να απαριθμήσει τις ημέρες της εβδομάδας με τη σειρά, αλλά ένα 12χρονο παιδί με δυσλεξία να έχει καταφέρει να ξεπεράσει αυτή την δυσκολία και να δυσκολεύεται με τους μήνες.
- εμφανίζει σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου και του χώρου.
- Συχνά, διασπάται η προσοχή του (www.bespecial.gr).
- Συνήθως συναναστρέφεται με μικρότερα παιδιά (www.bespecial.gr).
- Δυσκολεύεται να επαναλάβει πολυσύλλαβες λέξεις και αριθμούς με αντίστροφη σειρά.
- Δυσκολεύεται στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω των χαμηλών ακαδημαϊκών του επιδόσεων.
- Μπορεί να έρχονται συχνά σε σύγκρουση με άλλα άτομα και γενικά να έχουν παραβατική συμπεριφορά.

- Μπερδεύεται όταν του δίνονται σύνθετες εντολές (όπως ‘Ήγαινε στο δωμάτιο σου, στην ντουλάπα αριστερά, στο δεύτερο συρτάρι’).
- Ανεπάρκειες ως προς την οργάνωση σε διάφορες δραστηριότητες (π.χ. στην τακτοποίηση των ρούχων του ή των παιχνιδιών του).
- Μπορεί να υπάρξει καθυστέρηση στην εκμάθηση της ώρας.
- Πιθανή αδυναμία στην διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη λόγω οπτικό-αντιληπτικής λειτουργικής ανωμαλίας.
- Έχουν γενικά δυσκολία στο να μεταφέρουν κάτι που σκέφτονται στον γραπτό λόγο.
- Δυσκολεύεται στην αποστήθιση.
- Δυσκολεύονται στις αλληλοδιαδοχικές ενέργειες (π.χ. να δέσουν τα κορδόνια τους).
- Του δημιουργείται άγχος όταν πρόκειται να ελεγχθεί με ανάγνωση ή γραφή (bespecial.gr).

3- ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ



3.1 Διαταραχές της ανάγνωσης

3.2 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ανάγνωσης

3.3 Φωνολογική ενημερότητα

3.3.1 Σύγκριση φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας

3.4 Αντιμετώπιση

3.1 Διαταραχές της ανάγνωσης (ΔΥΣΛΕΞΙΑ)

Μια από τις πιο μελετημένες μορφές μαθησιακών δυσκολιών στην σχολική ηλικία είναι η δυσκολία στην ανάγνωση. Είναι όταν η απόδοση του παιδιού στην ανάγνωση είναι κατώτερη από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο νοητικό δυναμικό του, συγκριτικά και με τα άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).

Στην δυσλεξία δεν υπάρχει πρόβλημα στον προφορικό λόγο. Αν και μερικές φορές καθυστερεί η έναρξη ομιλίας η προφορά δεν επηρεάζεται (Παυλίδης, Γ.Θ. archive_gr).

Η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας, δίνει την δυνατότητα να θεραπευτεί το άτομο σε μεγάλο ποσοστό. Οπότε, η πρόγνωση της δυσλεξίας, καθορίζει και την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισής της (Πέννα, 2008).

Η δυσκολία με τη φωνημική επίγνωση δηλαδή η ικανότητα τεμαχισμού των λέξεων στους συστατικούς τους ήχους είναι ένα από τα συνηθέστερα χαρακτηριστικά της αναγνωστικής δυσκολίας παράλληλα με την φωνολογική επεξεργασία δηλαδή την ανίχνευση και διαφοροποίηση των φωνημάτων ή των ήχων ομιλίας όπως και η δυσκολία με την αντιστοίχιση συνδυασμών γραμμάτων με συγκεκριμένους ήχους (αντιστοιχία ήχου-συμβόλου).

Ακόμη, οι μαθητές μπορεί να μην κατανοούν πλήρως τα λεγόμενα των άλλων, έχουν δυσκολία με την οργάνωση του γραπτού και του προφορικού λόγου, παρουσιάζουν καθυστερημένη ικανότητα ομιλίας, έχουν φτωχή έκφραση, δυσκολία στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου. Επίσης παρουσιάζουν δυσκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, μαθαίνουν τραγούδια με πολύ αργό ρυθμό, διαβάζουν αργά και τα παρατούν εύκολα, έχουν δυσκολία στην κατανόηση ερωτήσεων και στο να ακολουθούν οδηγίες, έχουν φτωχή ορθογραφία και έχουν δυσκολία στην ανάκληση αριθμών. Η δυσλεξία εκδηλώνεται σε διάφορους βαθμούς σοβαρότητας, στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές και στην αριθμητική αλλά δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών ανεπαρκειών, ανεπαρκούς διδασκαλίας ή περιβαλλοντικών ευκαιριών. Η δυσλεξία είναι πρόβλημα ζωής αλλά με την έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση τα δυσλεκτικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επαρκώς. (Τζιβνίκου, Σ. 2015)

3.2 Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ανάγνωσης

- Δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση των λέξεων
- Δυσκολίες στην αντίληψη, κωδικοποίηση και επεξεργασία των συμβόλων-γραφημάτων
- Φτωχή φωνολογική αντίληψη (Ζάχος, 1992).
- Σύγχυση γραμμάτων-γραμμάτων με οπτική/ακουστική ομοιότητα (Κουράκης 1997).
- Λάθος προφορά φωνηέντων και συμφώνων (Ζάχος, 1992).
- Αργούν να μάθουν το μηχανισμό ανάγνωσης (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010)
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).
- Παρατονισμός των λέξεων (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).
- Δεν ακολουθούν σημεία στίξης (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

3.3 Φωνολογική ενημερότητα

Με τον όρο φωνολογική ενημερότητα εννοούμε την μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή. Παράλληλα σχετίζεται με την ικανότητα χρήσης των φωνολογικών μερών αλλά και με την κατανόηση του γεγονότος ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη. Για παράδειγμα ένα άτομο το οποίο έχει ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα μπορεί να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα, να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει τα φωνήματα ώστε να δημιουργεί λέξεις και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα. (Τομαράς, 2008) Μία αποτελεσματική έγκαιρη παρέμβαση στον τομέα της ανάγνωσης θεωρεί βασικό συστατικό την διεξοδική διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης και την έμφαση στη φωνολογική αποκωδικοποίηση σε επίπεδο λέξης, κυρίως κατά τα αρχικά στάδια κατάκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης. Τόσο σε φωνημικό όσο και σε συλλαβικό επίπεδο, η φωνολογική ενημερότητα, έχει διερευνηθεί σε διεθνή κλίμακα κατά τα τελευταία χρόνια. Αναμφίβολα, ένας μαθητής, ανταποκρίνεται ευκολότερα στις δυσκολίες του γνωστικού έργου της ανάγνωσης όταν γνωρίζει την φωνολογική δομή της γλώσσας. Μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του χαμηλού βαθμού φωνολογικής επίγνωσης έχουν ελλείμματα και μένουν πίσω σε σχέση με τους συμμαθητές τους. (Πολυχρόνη, 2011)

3.3.1 Σύγκριση φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας

Παιδιά με ελλειμματική φωνολογική συνειδητότητα	<ul style="list-style-type: none">• Δυσκολία στο να αντιληφθούν τα επιμέρους φωνήματα των λέξεων που προφέρουν• Αδυναμία στο να αντιληφθούν ότι τα γράμματα αναπαριστούν φωνήματα• Δυσκολία στο να συνδέσουν το φωνημικό σήμα με το γραφημικό
---	---

Παιδιά με ανεπτυγμένη φωνολογική συνειδητότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Είναι σε θέση να χειρίζονται άνετα τα φωνήματα • Έχουν την δυνατότητα να αναλύουν, να συγχωνεύουν, να εναλλάσσουν, να απομονώνουν και να διαχωρίζουν τα φωνήματα
---	---

(Τομαράς,

2008)

3.4 Αντιμετώπιση

Ενίσχυση Αναγνωστικής ικανότητας

Οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να στοχεύσουν στις αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές οφείλουν αρχικά να δώσουν έμφαση στις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης και φωνολογική αποκωδικοποίησης σε επίπεδο λέξης οι οποίες αποτελούν βασικά στοιχεία της λειτουργίας της ανάγνωσης. Συνεπώς, ο μαθητής που μπορεί να ανταποκριθεί πιο καλά όσον αφορά την φωνολογική επίγνωση θα μπορεί, επίσης, να ανταποκριθεί με επιτυχία στις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται στην ανάγνωση αλλά και στη συγγραφή γραπτών κειμένων. Αναγκαία είναι ενθάρυνση των μαθητών καθώς και η χορήγηση κάποιων δοκιμασιών που αποσκοπούν στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης σε επίπεδο συλλαβής και λέξης δίνοντας αρκετά παραδείγματα στην αρχή όπως είναι το Sound Linkage, το Alpha to Omega Programme, το Hickey Multisensory Language Course, το Reading Success καθώς και το Reading Recovery. Για την ενίσχυση της ευχέρειας στην ανάγνωση συστήνεται η συστηματική χρήση επανάληψης για παράδειγμα η επάναληψη ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων που στοχεύει στην βελτίωση του λεξιλογίου και το πρόγραμμα Repeated Reading. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνεργατικά προγράμματα, όπου τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση διαβάζουν μαζί για παράδειγμα το Paired Reading, το Better Reading Partnerships, το Catch Up Literacy, το Parental Involvement in Reading και το Class Wide Peer Tutoring ή CWPT. (Πολυχρόνη, 2011, σελ. 251-260).

Ενίσχυση αναγνωστικής κατανόησης

Όσον αφορά την κατανόηση είναι απαραίτητη η στόχευση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (προσληπτικού και εκφραστικού) του παιδιού αλλά και η στόχευση τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης. Στην ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι αναγκαία η συχνή έκθεση του παιδιού στις λέξεις καθώς και η επανάληψη χρησιμοποιώντας κείμενα κι όχι μεμονωμένες λέξεις. Αρχικά, θα χρησιμοποιηθούν λέξεις που είναι πιο σημαντικές για την κατανόηση του κειμένου ή λέξεις με την μεγαλύτερη συχνότητα έτσι ώστε να μάθει και τις υπόλοιπες λέξεις. Επίσης, η χρήση ομαδοποιημένων λέξεων σημασιολογικά φαίνεται ότι βοηθά τους μαθητές. Το πρόγραμμα York Reading for Meaning Project στοχεύει στην ενίσχυση του προφορικού λόγου που σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση και το πρόγραμμα Αμοιβαίας Διδασκαλίας που διδάσκει 4 στρατηγικές για το πώς να κάνουν περίληψη, πώς να κάνουν ερωτήσεις για την κεντρική ιδέα ενός κειμένου, τι να αναμένουν για την εξέλιξη ενός κειμένου και για το πώς να διευκρινίζουν το λεξιλόγιο ή τις έννοιες που δεν είναι αντιληπτές. Επίσης, το πρόγραμμα Εκπαίδευση στην εξαγωγή συμπερασμάτων που στοχεύει στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων. Ιδιαίτερα βοηθητικά για την κατανόηση στην τάξη είναι η χρήση μαγνητοφώνων, πολυμέσων καθώς και οπτικών συμβόλων. Η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών είναι αναγκαία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται στην κατανόηση:

- ✓ Έλεγχος της κατανόησης, εδώ οι μαθητές διδάσκονται πώς να έχουν επίγνωση της κατανόησης του κειμένου.
- ✓ Συνεργατική μάθηση, όπου εδώ μαθαίνουν στρατηγικές μαζί με τους συμμαθητές τους.
- ✓ Απαντήσεις σε ερωτήσεις, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών.
- ✓ Παραγωγή ερωτήσεων. Οι μαθητές κάνουν ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο που διαβάζουν.
- ✓ Δομή της ιστορίας. Δηλαδή, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν την δομή της ιστορίας ώστε να τους βοηθήσει να ανακαλέσουν το περιεχόμενο με σκοπό να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το τι έχουν διαβάσει.
- ✓ Περίληψη. Οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές περίληψης αφηγηματικών ή πραγματολογικών κειμένων, τον τρόπο με τον οποίο να βρίσκουν την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές πληροφορίες.
- ✓ Αναλυτική διδασκαλία στρατηγικών που στόχο είχε να βοηθήσει τους μαθητές να εστιάσουν και να διατηρούν την προσοχή τους.
- ✓ Διδασκαλία εξαγωγής συμπερασμάτων.

(Πολυχρόνη, 2011, σελ. 251-260).

4- ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ



4.1 Διαταραχές γραφής

4.2 Ορισμοί δυσγραφίας-δυσορθογραφίας

4.3 Τύποι δυσγραφίας

4.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα δυσγραφία-δυσορθογραφία

5.5 Αντιμετώπιση δυσκολιών στην ορθογραφία και γραπτή έκφραση

4.1 Διαταραχές Γραφής

Ο όρος «διαταραχές γραφής» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις βαριές τις παθολογικές μορφές και τα επίμονα λάθη που έχουν κάποια διάρκεια ή νομοτέλεια. Δεν αναφέρεται φυσικά στα λάθη που γίνονται είτε λόγω κούρασης, είτε λόγω προσωρινής κάμψης της προσοχής, της βούλησης, είτε από ελαφριές φυσιολογικές επιδράσεις, από εξωτερικούς παράγοντες (κρύο, ζέστη, έλλειψη αέρα στην αίθουσα), είτε λόγω προσωρινής ψυχικής διαταραχής. Εννοούμε, δηλαδή, τις διαταραχές που δεν είναι γνήσιες και προκαλούνται από εξωτερικά μηχανικά αίτια (στυλό ακατάλληλο, στυλό που δε γράφει καλά, μολύβι με σπασμένη μύτη, χαλασμένο μαρκαδοράκι, ακατάλληλο χαρτί κ.ά.). Τέλος, προκαλούνται από δυσλειτουργία σε έναν από τους τρεις παράγοντες: ο ψυχοπνευματικός, ο σωματικός περιφερειακός και ο τεχνικός. (Μήτσιου-Δάκτυλα, 2009, σελ. 73-76).

4.2 Ορισμοί δυσγραφίας –δυσορθογραφίας

Με τον όρο δυσγραφία εννοούμε την αδυναμία στην έκφραση του γραπτού λόγου η οποία εμπλέκει έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω μηχανισμούς οι οποίοι είναι οι εξής: α) Την κινητική δημιουργία της γραφής, δηλαδή την διαμόρφωση των γραμμάτων, την ταχύτητα που έχει στην γραφή και τη χωρική οργάνωση της. Β) Γνώση και σωστή χρήση των κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας, συλλαβισμού, παύσεων και κεφαλαίων- μικρών γραμμάτων. Γ) Σημασιολογικές ικανότητες όσον αφορά θεματολογία και γραφή. Στην δυσγραφία διακρίνονται τρεις υπότυποι ανάλογα με τον λόγο που παρουσιάζει τα ελλείμματα. Δηλαδή αν η δυσγραφία εμφανίζεται λόγω κινητικής αδεξιότητας τότε σε αυθόρμητη έκφραση γραπτού λόγου το κείμενο του παιδιού θα είναι δυσανάγνωστο, η αντιγραφή του από γραπτό κείμενο επίσης θα είναι δυσανάγνωστη και αναλλοίωτη η ορθογραφία. Αν η δυσγραφία είναι λόγω ελλείμματος στην κατανόηση του χώρου τότε τα αυθόρμητα γραμμένα του κείμενα θα είναι και πάλι δυσανάγνωστα, αναλλοίωτη η ορθογραφία του και δυσανάγνωστη η αντιγραφή του γραπτού κειμένου. Ακόμη, η δυσγραφία διακρίνεται και στην δυσλεξική δυσγραφία όπου τα κείμενα του σε αυθόρμητη γραφή είναι δυσανάγνωστα και η ορθογραφία του παρουσιάζει σοβαρές ανωμαλίες, ενώ η γραφή παραμένει αναλλοίωτη (Μήτσιου-Δάκτυλα, 2009, σελ.77).

Η αδυναμία που μπορεί να παρουσιάζει ένα άτομο στο να μετατρέπει τα ακουστικά και οπτικά προαπαιτούμενα σε κινητική συμπεριφορά ορίζεται ως «αγραφία» ή «δυσγραφία». Δηλαδή, είναι η δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι. Όσον αφορά τον γνωστικό τομέα δεν υπάρχουν ελλείμματα. Αυτό το έλλειμμα στην ικανότητα γραφής μπορεί να χωριστεί σε έξι τμήματα τα οποία είναι τα εξής (Στασίνο, 2003, σελ. 206-207):

- Σχηματισμός γραμμάτων. Αναφέρεται στις κιναισθητικές όψεις σχηματισμού των γραμμάτων, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο γράφονται τα γράμματα.
- Οργάνωση γραμμάτων. Αναφέρεται στα κενά που πρέπει να υπάρχουν μεταξύ των λέξεων, στη διατήρηση μιας ευθείας γραμμής καθώς γράφει, στα περιθώρια που πρέπει να αφήνει και στην αποφυγή «συνωστισμένης γραφής».
- Ορθογραφημένη γραφή.
- Τονισμός φωνηέντων.
- Ανακεφαλαιωτική γραφή. Αναφέρεται στην σύνοψη ή περίληψη, που αποτελεί δύσκολο έργο για το δυσλεξικό παιδί.
- Δημιουργική γραφή. Η δημιουργική γραφή αποτελεί επίσης δύσκολο έργο για το παιδί με δυσλεξία.

Η δυσγραφία ορίζεται ως αδυναμία του ατόμου στην γραπτή έκφραση ακόμα κι όταν του παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση. Επιπλέον, η δυσγραφία μπορεί να εμφανιστεί με άλλες διαταραχές όπως δυσλεξία αλλά μπορεί και μόνη της. Δεν είναι μια επίκτητη διαταραχή, μπορεί όμως να προκληθεί με τα από κάποια εγκεφαλική βλάβη. Η νοημοσύνη των παιδιών με δυσγραφία είναι συνήθως φυσιολογική. Επίσης, χαρακτηρίζεται ως μια δυσκολία του ατόμου στην αυτόματη νοητική αναπαράσταση και στην αλληλουχία των μυϊκών κινήσεων που απαιτούνται για τον σχηματισμό των γραμμάτων ή των αριθμών. Η δυσγραφία έχει επίσης περιγραφεί ως μαθησιακή δυσκολία που αφορά την ικανότητα μηχανικής γραφής και δεν σχετίζεται με άλλες μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσαναγνωσία, δισαριθμησία κ.λ.π. (Hamstra-Bletz and Blote, 1993).

4.3 Τύποι δυσγραφίας

- **Κεντρικά αποκτημένη δυσγραφία:** Όσον αφορά αυτό τον τύπο δυσγραφίας, αναφέρετε ότι βλάβη στον εγκέφαλο μπορεί να καταστρέψει την διαδικασία της γραφής σε άτομα τα οποία είχαν ήδη αποκτήσει τις δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής, δημιουργώντας μια ποικιλία μορφών «αποκτημένης δυσγραφίας». (Μήτσιου-Δάκτυλα, 2009, σελ.77).
- **Επιφανειακή δυσγραφία:** Ένα παιδί με επιφανειακή δυσγραφία παρουσιάζει δυσκολία στο να αναγνωρίσει και να γράφει πολλές γνωστές λέξεις σαν ολόκληρα αλλά τις τεμαχίζει και τις προφέρει σαν να τους είναι άγνωστες. Έτσι, αφού δυσκολεύεται με τις λέξεις που έχουν ανώμαλη ορθογραφία τις ομαλοποιεί. Προκαλείται λόγω βλάβης στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου που για την πλειοψηφία των ατόμων έχει την πρωταρχική ευθύνη της γλώσσας (π.χ. «εφχή» αντί «ευχή»). (Στασίνογ, 2003, σελ.207-208).
- **Φωνολογική δυσγραφία:** Στην φωνολογική δυσγραφία τα άτομα παρουσιάζουν δυσκολία στο να γράψουν μη γνωστές λέξεις και ψευδολέξεις . Όμως, η ικανότητα να διαβάζουν γνωστές λέξεις μεγαλόφωνα φαίνεται να μην επηρεάζεται. (W.Ellis, 1993, σελ. 68).

- **Βαθιά δυσγραφία:** Αφορά τα άτομα που κάνουν σημασιολογικά λάθη στην καθ'υπαγόρευση γραφή και στην γραφή ονόματων αντικειμένων (π.χ. «ώρα» αντί «ρολόι» και «καρέκλα» αντί «πίνακας»). Παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιτυχία στη γραφή συγκεκριμένων λέξεων απ'ότι στις αφηρημένες λέξεις και δεν μπορούν να γράψουν ψευδολέξεις. (W.Ellis, 1993, σελ. 69)
- **Περιφερειακή δυσγραφία:** Αφορά προβλήματα που σχετίζονται με διαφορετικά στάδια στη μετατροπή γραφημάτων σε γραφή με το χέρι. Σε αυτή την περίπτωση οι εναλλαγές μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων είναι κοινές. Επηρεάζουν περισσότερο την φυσική παραγωγή γραπτού λόγου από την κεντρική γνώση του συλλαβισμού ή την αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος και γι' αυτό ονομάστηκαν «περιφερειακές δυσγραφίες». (Στασίνος, 2003, σελ. 208).

4.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα δυσγραφίας-δυσορθογραφίας

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχή στην γραφή είναι τα εξής (Παντελιάδου, 2019, σελ. 108-109), (www.taexeiola.gr) , (www.proseggisi.gr), (www.dyslexiatreatment.gr) :

Γραφοκινητικές δεξιότητες

Γραφοσυμβολικά

- Δυσκολεύεται να τηρεί τα περιθώρια και στο να γράφει πάνω στις γραμμές του τετραδίου.
- Δεν αφήνει τα απαιτούμενα κενά μεταξύ των λέξεων.
- Έχει κακή στάση σώματος.
- Δυσκολεύεται στον σχηματισμό των γραμμάτων.
- Κακός συντονισμός κινήσεων, οι κινήσεις του χαρακτηρίζονται από αδεξιότητα.
- Δυσκολεύεται να χρησιμοποιεί σημεία στίξης .
- Λάθος τοποθέτηση του χεριού και του μολυβιού κατά την γραφή.
- Όσο περνάει η ώρα τα γράμματα του χειροτερεύουν.
- Γράφουν ανάποδα λέξεις.
- Δυσανάγνωστο γράψιμο.

Ορθογραφία

- Συχνά παραλείπει γράμματα, συλλαβές ή και λέξεις.
- κάνει αντικαταστάσεις, αντιστροφές και προσθέσεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων.
- Κάνει λάθη στον τονισμό των λέξεων.

- Δεν μπορεί να προβεί σε αυτοδιορθώσεις.
- Συχνά κάνει λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας.
- Δεν μπορεί να γενικεύσει τους κανόνες ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοικατάληκτες ή παράγωγες.
- Κάνουν λάθη στην ετυμολογία των λέξεων.
- Χρησιμοποιούν λανθασμένα τα κεφαλαία γράμματα.
- Συγχέει τα μικρά με τα κεφαλαία γράμματα, κάποια γράμματα είναι καλλιγραφικά και άλλα όχι και το μέγεθος των γραμμάτων του είναι ακανόνιστο.

Γραπτή έκφραση

Οργάνωση και δομή

- Κάνει λάθη στη σειρά των λέξεων.
- Αφήνει ανολοκλήρωτες λέξεις ή γράμματα.
- Δυσκολεύεται επίσης στην ολοκλήρωση προτάσεων.
- Παρουσιάζει δυσκολία στη δόμηση παραγράφων.
- Δεν τηρεί λογική ή χρονική αλληλουχία.

Λεξιλόγιο

- Δεν χρησιμοποιεί πρωτότυπες λέξεις.
- Κάνει επανάληψη των ίδιων λέξεων.
- Κάνει λανθασμένη χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών.
- Δυσκολεύεται να βρει το κατάλληλο ουσιαστικό, επίθετο και ρήμα.

Περιεχόμενο

- Τα κείμενα του αποτελούνται από περιορισμένο αριθμό λέξεων και προτάσεων.
- Καθόλου φαντασία και πρωτοτυπία κατά τη συγγραφή κειμένων.
- Παρουσιάζει δυσκολία στην σύνθεση εισαγωγής.
- Δεν βάζει ενδιαφέροντες τίτλους.
- Συχνά παραλείπει λέξεις.
- Δυσκολεύεται όταν πρέπει να αναπτύξει επιχειρήματα.
- Δυσκολεύεται γενικότερα στην σύνταξη.
- Λάθη εντοπίζονται επίσης στην αλληλουχία και συνοχή των πληροφοριών.

Επιπλέον δυσκολίες στην γραφή

- Ενώ γράφει μπορεί να ψυθιρίζει ή να κοιτάει το χέρι του.
- Δυσκολία του παιδιού να αντιγράψει σωστά το κείμενο που ακούει ή βλέπει.
- Υπάρχει μια γενική ακαταστασία στα γραπτά του (σβησίματα, μουντζούρες κ.λ.π.).
- Δυσκολεύεται να μεταφέρει αυτά που σκέφτεται στον γραπτό λόγο και να γράφει σωστές γραμματικά και συντακτικά προτάσεις (www.dyslexia.centers.gr).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται η δυσγραφία συμπεριλαμβάνει προβλήματα στον έλεγχο των μυϊκών συστημάτων που χρησιμοποιούνται στην κωδικοποίηση γραμμάτων και λέξεων. Τα παιδιά με δυσγραφία έχουν μια ξεκάθαρη νοητική εικόνα αυτού που θέλουν να γράψουν, όμως η δυσκολία τους εντοπίζεται στο ότι δυσκολεύονται να θυμηθούν πώς να γράψουν κάποια γράμματα. Ένα άλλο γνώρισμα του δυσγραφικού παιδιού είναι η τάση που έχει να γράφει από δεξιά προς τ' αριστερά. Συνήθως, δυσκολεύεται περισσότερο με γράμματα που περιέχουν κλειστά, κυκλικά στοιχεία (όπως στην ελληνική α, β, δ, θ, ο, ρ, φ, ψ) και στα γράμματα που είναι αναγκαία η αλλαγή της κίνησης του χεριού που γράφει (όπως γ, δ, ζ, ξ, τ, ψ). Δυσκολία για το παιδί με δυσγραφία αποτελεί επίσης να θυμηθεί σε ποιο σημείο σταματάει μια κυκλική κίνηση του χεριού του, δηλαδή πώς να στραφεί προς τα πίσω και πώς να ενώσει τις γραμμές της κίνησης καθώς γράφει πολύπλοκες μορφές γραμμάτων, δηλαδή η δυσκολία του εστιάζεται κυρίως στο ότι δεν μπορεί εύκολα να θυμηθεί πού και πώς να σταματήσει τις κινήσεις του χεριού του για να μπορεί να προχωρήσει με ακρίβεια στο επόμενο γράμμα κατά τη γραφή λέξεων. Μια μορφή δυσγραφίας που παρατηρείται είναι η καθρεπτική γραφή που είναι η τάση των παιδιών με δυσγραφία να ξεκινούν από την δεξιά πλευρά της σελίδας και να γράφει προς τ' αριστερά, αντιστρέφοντας έτσι τις λέξεις. Ένα ακόμη γνώρισμα του δυσγραφικού παιδιού είναι η δυσκολία που παρουσιάζει στο να αντιγράψει σωστά ακόμα και απλά γεωμετρικά σχήματα. Τέλος, η γραφή ολόκληρων λέξεων αποτελεί για το παιδί μια κοπιώδη διαδικασία κι έτσι, αφού γράψει λίγο τείνει να μην έχει επίγνωση σε ποιο σημείο της λέξης έχει φτάσει, με αποτέλεσμα να παραλείπει συλλαβές στις λέξεις. (Στασίνος, 2003, σελ. 211-217).

Κάποιες δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί ως προς την έκφραση γραπτού λόγου είναι η αδυναμία του να εκφράσει τις ιδέες του ακόμη και για οικεία του θέματα, συχνά επαναλαμβάνει τα ίδια και τα κείμενα του είναι πολύ περιορισμένα σε έκταση. Επίσης, φαίνεται πως και οι ικανότητες αναθεώρησης του κειμένου είναι ιδιαίτερα ελλιπείς. Οι δυσκολίες του αυτές

αποδίδονται στην αδυναμία που έχει να εντοπίσει τα αδύνατα του σημεία και να προβεί σε βελτιώσεις και στο γεγονός ότι δεν μπορούν να θέσουν ένα ξεκάθαρο στόχο για το γραπτό τους. (Πολυγρόνη, 2011, σελ.161-162).

4.5 Αντιμετώπιση δυσκολιών στην ορθογραφία και γραπτή έκφραση

Η γραφή ως μία πολύπλευρη διαδικασία που είναι περιλαμβάνει τρία βασικά μέρη τα οποία είναι οι γραφοσυμβολικές δεξιότητες, η ορθογραφία και η γραπτή έκφραση. Παρακάτω θα επικεντρωθούμε στην ορθογραφία και την γραπτή έκφραση.

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ (Πολυγρόνη, 2011, σελ.262-269), (Μήτσιου-Δάκτυλα, 2009, σελ. 172-174), (Κανδαράκης, 2004, σελ. 173-175), (Τομαράς, 2008, σελ. 44), (Ν.Μάρκου, 1996, σελ. 137-138)

- Μπορούν να χορηγηθούν δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης που περιλαμβάνονται και στο πρόγραμμα Improving Spelling through Teaching Morphemes.
- Αναγκαία είναι η τεχνική της καθ'υπαγόρευσης η οποία έχει πολύ-αισθητηριακό χαρακτήρα, αφού το παιδί χρησιμοποιεί όλες τις διόδους επικοινωνίας ακούει, γράφει, ομιλεί ενώ γράφει, διαβάζει και βασίζεται στο πεντάπτυχο «κοίταζε»-«σκέψου»-«κάλυψε»-«γράψε»-«έλεγε».
- Οι πολυαισθητηριακές τεχνικές χρησιμοποιούνται για την μνημονική ικανότητα η οποία είναι βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της γραφής. Προγράμματα που περιλαμβάνουν τις τεχνικές αυτές είναι η τεχνική ΔΕ-ΚΑ-ΡΑ (Δες- Κάλυψε- Γράψε), της Fernald και των Graham και Freeman (Five-Step Study Strategy).
- Εξίσου αποτελεσματικές είναι οι τεχνικές που επικεντρώνονται στα παράγωγα και στις οικογένειες λέξεων με την βοήθεια σχηματικών απεικονίσεων (π.χ. με πίνακες και ακτινωτά διαγράμματα.
- Όσον αφορά την ορθογραφία των καταλήξεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατηγοριοποιήσει μαζί με τον μαθητή τις λέξεις και έπειτα να γράψουν σε μία καρτέλα τις εξαιρέσεις που πιθανόν να υπάρχουν. Ακόμη, ο μαθητής μπορεί να οπτικοποιήσει σε εικόνες τα γράμματα των λέξεων στα οποία παρουσιάζει δυσκολία. Επίσης, σχετικά με την θεματική ορθογραφία μπορεί να επιλέξει ποιες λέξεις των δυσκολεύουν και να οπτικοποιήσει αποφασίζοντας μόνος του για την ζωγραφιά που θα τον βοηθήσει να θυμάται καλύτερα τα δύσκολα γράμματα της λέξης.

- Έπειτα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει ασκήσεις εμπέδωσης στον μαθητή, όπου θα πρέπει να κυκλώνει τη σωστή λέξη (π.χ. μπαλώνω-μπαλόνω) αλλά και να δικαιολογεί ή να διορθώνει τα λάθη στις λέξεις, στις προτάσεις και στα κείμενα.
- Χορήγηση γραμματικών ασκήσεων οι οποίες ενισχύουν την παρατηρητικότητα και την ανάκληση των κανόνων.
- Χρήση κειμένου με λανθασμένες λέξεις, όπου το παιδί θα πρέπει να βρει τα λάθη και ακολούθως να τα διορθώσει.
- Επιπλέον, αποτελεσματική είναι και η μέθοδος Fernald, για παιδιά που δε θυμούνται τις λέξεις μακρόχρονα, αλλά διατηρούν καλές οπτικές δεξιότητες :
 - Σε αυτή την μέθοδο η λέξη γράφεται σε μια σελίδα Α4
 - Ο δάσκαλος προφέρει αργά και καθαρά τη λέξη.
 - Έπειτα ο μαθητής καλείται να επαναλάβει την λέξη και να ελέγξει προσεκτικά όποια ειδική δυσκολία βλέπει και αφού διαγράψει το περίγραμμα των γραμμάτων, λέει δυνατά τα ονόματα των γραμμάτων.
 - Διπλώνει στη μέση το χαρτί και γράφει όπως θυμάται την λέξη και μετά ελέγχει εάν την έγραψε σωστά.
 - Έπειτα με αυτή την λέξη πρέπει να πει μια πρόταση ή μία μικρή ιστορία.
- Η κατασκευή ενός καταλόγου λέξεων ειδικής κατηγορίας (π.χ. με ρήματα που τελειώνουν σε –ώνω) που αποσκοπεί στην βελτίωση της ορθογραφίας αλλά και στον εμπλουτισμό του περιεχομένου του γραπτού του λόγου.
- Η διδασκαλία μέσω της τεχνολογίας αποδεικνύεται πολύ αποτελεσματική για την βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας που μπορεί να βοηθήσει να ενισχυθούν επίσης και οι ικανότητες αυτοδιόρθωσης και επανεξέτασης του μαθητή συμβάλλοντας, έτσι και στην ενίσχυση των κινήτρων του και της αυτόνομης μάθησης .
- Τέλος, αναγκαίο είναι να δίνεται χρόνος στον μαθητή για να ελέγχει αυτά που έγραψε.

ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

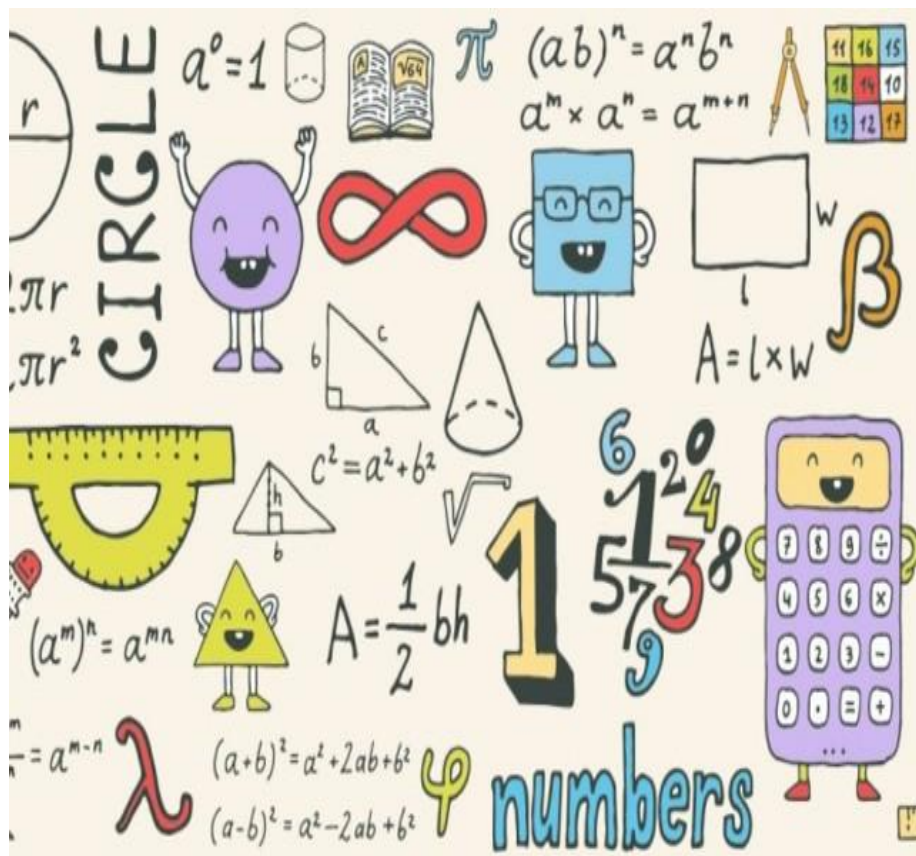
Όσον αφορά την γραπτή έκφραση, ο ειδικός θα πρέπει να λάβει υπόψη τις δυσκολίες που υπάρχουν και στα τρία στάδια της γραφής. Στο προ-συγγραφικό στάδιο, το οποίο αναφέρεται στην εύρεση ιδεών ο ειδικός μπορεί να παρέμβει με διάφορες τεχνικές όπως η ιδεοθύελλα, οι εικόνες και οι ερωτήσεις, στο στάδιο της συγγραφής όπου ο βασικός στόχος είναι ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, ώστε να είναι σε θέση να γράφει πιο σύνθετες προτάσεις και το μετα-συγγραφικό στάδιο όπου απαιτείται η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών, ώστε να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις στο κείμενο του. Επίσης, αναγκαία είναι και η ανάγνωση του κειμένου που έγραψε το παιδί από τον ίδιο για να έχουν μια καλύτερη «εικόνα» του γραπτού τους και καλύτερα είναι να μεσολαβεί κάποιο διάστημα από την συγγραφή. Το πρόγραμμα Self-Regulated Strategy Development ή SRSD, το οποίο στοχεύει στις δεξιότητες αυτορρύθμισης. (Πολυχρόνη, 2011, σελ.265-267).

ΟΠΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ

Παρακάτω θα αναφερθούν κάποια μνημονικά βοηθήματα που βοηθούν στην καλύτερη συγκράτηση των δεδομένων στην μνήμη (Πολυγυρόνη, 2011, σελ.270-271):

- Τα ακρωνύμια που είναι τα αρχικά των λέξεων που πρέπει να θυμάται ο μαθητής και σχηματίζουν μία λέξη π.χ. ΓΑΛΑ για την απομνημόνευση των λέξεων Γαλλικός, Αξιός, Λουδίας, Αλιάκμονας. Η δημιουργία νοερών εικόνων δηλαδή καθώς διαβάζει να φαντάζεται τις εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο.
- «Σβολοποίηση», όπου θα διαιρεί την πληροφορία σε μικρότερα κομμάτια π.χ. 1204 σε δύο κομμάτια «12» «04».
- Οργάνωση των πληροφοριών σε εννοιολογικές κατηγορίες.
- Ακόμη μία τεχνική που προτείνεται για να θυμάται την ορθογραφία κάποιων λέξεων είναι η Εικονογραφική Μέθοδος, η οποία βασίζεται στην ιδέα της μετατροπής των συμβόλων σε σκίτσα (π.χ. το γράμμα «υ» στη λέξη «νύχτα» μετατρέπεται σε μισοφέγγαρο που υπάρχει τη νύχτα στον ουρανό).

5-ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ



5.1 Διαταραχή των Μαθηματικών

5.2 Ορισμός Δυσαριθμσίας

5.3 Μορφές Δυσαριθμσίας

5.4 Ελλείμματα Δυσαριθμσίας και τομείς που παρουσιάζονται

5.5 Χαρακτηριστικά της Δυσαριθμσίας

5.6 Διάγνωση

5.7 Αντιμετώπιση

5.1 Διαταραχή των Μαθηματικών

Σημαντικές μελέτες των αριθμητικών ικανοτήτων των παιδιών με δυσλεξία έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκές διαταραχές των παιδιών με δυσλεξία δεν περιορίζονται στην ανάγνωση και την ορθογραφία, αλλά περιλαμβάνουν επίσης πτυχές των μαθηματικών. Ένα σταθερό εύρημα σε πολλές μελέτες είναι ότι τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να θυμηθούν αριθμητικά στοιχεία. Στις μελέτες αυτές παρατηρήθηκε επίσης ότι τα ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας ατόμων με δυσλεξία επηρεάζουν πτυχές των μαθηματικών που βασίζονται στον χειρισμό λεκτικών κωδικών (π.χ. ταχύτητα μέτρησης, ανάκληση αριθμού γεγονότων), ενώ άλλες πτυχές των μαθηματικών που εξαρτώνται λιγότερο από τους λεκτικούς κωδικούς είναι ασταθής (Simmons et al., 2008).

Πολλές ακόμη μελέτες στηρίζουν ότι τα άτομα με ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία, όπως άτομα με αναπτυξιακή δυσλεξία, αναμένεται να παρουσιάσουν δυσκολίες στην ανάκτηση αριθμητικών γεγονότων (De Smedt et al., 2010).

Κάποιες αριθμητικές διαδικασίες βασίζονται σε μηχανισμούς ανάκτησης γεγονότων που υποστηρίζονται από περιοχές της γλώσσας. Για παράδειγμα η αφαίρεση βασίζεται σε διαδικαστικούς μηχανισμούς βασισμένους σε διμερείς βρεγματικούς φλοιούς. Η αναπτυξιακή δυσλεξία, μια δυσκολία ανάγνωσης, συνοδεύεται από ελλείμματα στην αριθμητική πιθανώς λόγω της μειωμένης λειτουργίας του αριστερού ημισφαιρίου. Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν διαταραχές που εκτείνονται πέρα από την ανάγνωση. (Evans et al., 2014)

5.2 Ορισμός δυσαριθμσίας

Η δυσαριθμσία ως μεμονωμένη έννοια εμφανίστηκε σε άρθρο του Αμερικανού R. Cohn μέσα από το οποίο περιγράφει την δυσαριθμσία ως δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, που είναι υπεύθυνη για την ανεξήγητη δυσκολία, που παρουσιάζουν ορισμένα άτομα στην απόκτηση μαθηματικών δεξιοτήτων. Ο νευροψυχολόγος A. Luria, τόνισε κάποια στοιχεία που στηρίζουν πως οι συγκεκριμένες διαταραχές της μαθηματικής ικανότητας των παιδιών, συνδέονται με δυσλειτουργίες του εγκεφάλου. (Αγαλιώτης, 2009).

Περίπου 3 έως 6% των παιδιών επηρεάζονται από συγκεκριμένες διαταραχές της αριθμητικής κατανόησης. Η μειωμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας αριθμών σε αυτά τα παιδιά χαρακτηρίζεται από προβλήματα σε διάφορες πτυχές της αριθμητικής καθώς και από αλλαγές στην ενεργοποίηση του εγκεφάλου και τη δομή του εγκεφάλου. (Kucian et al., 2015)

Έρευνες έδειξαν ότι τα ελλείμματα οπτικής αντίληψης είναι ένα κοινό γνωστικό έλλειμμα που βασίζεται τόσο στην αναπτυξιακή δυσλεξία όσο και στη δυσαριθμησία. (Cheng et al, 2018)

Η δυσαριθμησία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την αναπτυξιακή δυσαριθμησία (developmental dyscalculia) και την επίκτητη δυσαριθμησία (acquired dyscalculia). Η αναπτυξιακή δυσαριθμησία επηρεάζει την ικανότητα ενός παιδιού με φυσιολογική νοημοσύνη να μάθει αριθμητική και χαρακτηρίζεται ως μια γνωστική διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Η επίκτητη δυσαριθμησία, μπορεί να εμφανιστεί είτε μετά από εγκεφαλική βλάβη, είτε από ατύχημα ή και ασθένεια. (Παπαδάτος, 2005)

5.3 Μορφές δυσαριθμησίας

Σύμφωνα με την μελέτη του ο Kosc (1974) διέκρινε 6 βασικές μορφές δυσαριθμησίας:

1. Τη λεκτική δυσαριθμησία, όπου η δυσκολία βρίσκεται στην προφορική ανάλυση και κατανόηση των μαθηματικών διαδικασιών. Τα παιδιά δεν μπορούν αναγνωρίσουν τους αριθμούς όταν παρουσιάζονται προφορικά όμως μπορούν να τους διαβάσουν και να τους γράψουν.
2. Τη πρακτική – γνωστική δυσαριθμησία, η οποία συνδέεται με διαταραχές στο μαθηματικό χειρισμό των αντικειμένων και των εικόνων.
3. Τη λεξιλογική δυσαριθμησία, δηλαδή την αδυναμία αναγνώρισης και κατανόηση μαθηματικών συμβόλων, μαθηματικών φράσεων ή εξισώσεων. Η δυσκολία παρουσιάζεται γραπτά και όχι προφορικά.
4. Τη γραφική δυσαριθμησία, όπου η δυσκολία βρίσκεται στο γραπτό χειρισμό των μαθηματικών συμβόλων.
5. Την ιδεογνωστική δυσαριθμησία, δηλαδή την δυσκολία στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και την εκτέλεση υπολογισμών όπως και την λήψη συμπερασμάτων.
6. Τη λειτουργική δυσαριθμησία, εμφανίζεται κυρίως με δυσκολίες στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, προφορικά αλλά και γραπτά.
(Kosc, 1974)

5.4 Ελλείμματα δυσαριθμησίας και τομείς που παρουσιάζονται

1) Οπτικής αντίληψης- δυσκολεύεται στη διάκριση του «πριν» και «μετά»

- δυσκολεύεται στη διάκριση του «δεξιά» και «αριστερά»

- δυσκολεύεται στη διάκριση των μεγεθών των σχημάτων

- δυσκολεύεται να γράψει κλασματικούς αριθμούς

- μεταφέρει κρατούμενα σε λάθος στήλες στην εκτέλεση πράξεων

- δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμητικής γραμμής
 - δυσκολεύεται στη σύγκριση πολυψήφιων αριθμών
 - δυσκολεύεται στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων
- 2) Ακουστικής αντίληψης - δυσκολεύεται στις προφορικές ασκήσεις
- δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μόνο προφορικά
 - συγχέει όρους που μοιάζουν φωνολογικά (π.χ. τριακοστός και τετρακοσιοστός)
- 3) Λεπτής κινητικότητας - γράφει δραματικά αργά
- κάνει λάθη κατά τη γραφή των αριθμών
 - δυσκολεύεται να προσαρμόσει το μέγεθος των ψηφίων που γράφει στο διαθέσιμο χώρο
- 4) Μνήμης
- δυσκολεύεται στη συγκράτηση νέων μαθηματικών δεδομένων
 - ξεχνά τα βήματα ενός αλγόριθμου
 - δυσκολεύεται στην ανάκληση μαθηματικών δεδομένων
 - δυσκολεύεται να λείει την ώρα
 - δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων & ασκήσεων με πολλά βήματα
- 5) Λόγου (κρατούμενο κ.τ.λ.)
- δυσκολεύεται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων (συν, υπόλοιπο, κ.τ.λ.)
 - δυσκολεύεται να εκφράσει προφορικά και με τη χρήση μαθηματικών όρων αυτό που σκέφτεται
 - δυσκολεύεται στην προφορική περιγραφή των βημάτων ενός αλγόριθμου / στρατηγικής που ακολουθεί
- 6) Αφαιρετικού συλλογισμού - δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων
- δυσκολεύεται στην επίλυση προφορικών προβλημάτων
 - δυσκολεύεται στη σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων
 - δυσκολεύεται να μετατρέψει γλωσσικές ή αριθμητικές

πληροφορίες σε εξισώσεις

(Παντελιάδου & Μπότσα,2007)

5.5 Χαρακτηριστικά δυσαριθμησίας

- παρουσία δυσκολίας στις μαθηματικές εκφωνήσεις προβλημάτων,
- δυσκολίες σε χρηματικές συναλλαγές,
- σημαντική έλλειψη οργάνωσης στην προσπάθεια τους να επεξεργαστούν τα μαθηματικά προβλήματα στο χαρτί,
- δυσκολία να τηρήσουν συγκεκριμένες ακολουθίες όπως για παράδειγμα τα βήματα στα μαθηματικά προβλήματα,
- δυσκολία στο να κατανοήσουν την χρονική ακολουθία των γεγονότων,
- μειωμένη δυνατότητα λεκτικής περιγραφής των μαθηματικών διαδικασιών,
- η μέτρηση, η εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων και ο υπολογισμός μαθηματικών πράξεων αποτελούν σημαντική δυσκολία,
- δυσκολία στον τρόπο αντίληψης όσον αφορά τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

(Παντελιάδου & Μπότσας,2007)(Τζιβνίκου, 2015)

5.6 Διάγνωση

Οι ειδικές δυσκολίες στην αρίθμηση μπορούν να διαγνωστούν με τη χρήση σταθμισμένων τεστ αριθμητικών ικανοτήτων μέσα από τα οποία θα προσδιοριστεί το επίπεδο του ατόμου σε σχέση με των άλλων παιδιών της ηλικίας του. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Επιπλέον οι κλίμακες νοημοσύνης μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικό δείγμα τυποποιημένων δοκιμασιών αξιολόγησης. Στις δοκιμασίες συνήθως περιλαμβάνονται μαθηματικές πράξεις και προβλήματα. (Αγαλιώτης, 2005) Για να γίνει πλήρης διάγνωση πρέπει να γίνει μια συνέντευξη με το άτομο και να του τεθούν αριθμητικά προβλήματα, με σκοπό να πει δυνατά τη σκέψη του γιατί τα τεστ που έχουν προαναφερθεί δεν επαρκούν.

5.7 Αντιμετώπιση

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στην επίλυση των προβλημάτων με σωστή αξιοποίηση των πληροφοριών του προβλήματος και κατανόηση του μαθηματικού λεξιλογίου και των συμβόλων. Παράλληλα να επιλέξει ακολουθία ενεργειών όπως και κατάλληλες πράξεις και εκτίμησης του αποτελέσματος. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να ξεκινά με προβλήματα μιας πράξης, για παράδειγμα, στην αρχή μπορεί να ξεκινά με

πρόσθεση και, αφού βεβαιωθεί ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει όλες τις περιπτώσεις που απαιτούν πρόσθεση, να προχωρά στην αφαίρεση. Τα προβλήματα πολλαπλασιασμού πρέπει να ξεκινούν με μικρούς αριθμούς για να μπορεί να γίνεται η εκτίμηση του αποτελέσματος. Επίσης καλό θα ήταν αρχικά να γίνεται χρήση απλών προβλημάτων τα οποία σταδιακά θα δυσκολεύουν γεγονός που θα βοηθήσει στο να δοθεί μεγάλη προσοχή στην άριστη κατανόηση των δεδομένων και των ζητούμενων προτρέποντας τον μαθητή να εξηγεί τον τρόπο σκέψης του. Επιλογή προβλημάτων από την καθημερινή ζωή του παιδιού ώστε να του προκαλούν το ενδιαφέρον και να δημιουργούν κίνητρο για μάθηση. Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να δίνει οδηγίες αλλάζοντας συνεχώς το λεξιλόγιο του. Ένας ακόμη αποτελεσματικός τρόπος για την εξάσκηση στους αριθμούς είναι η χρήση παιχνιδιών που να εμπεριέχουν αριθμητικές πράξεις (πχ. Φιδάκι). Κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των μαθηματικών πράξεων ο μαθητής πρέπει να ενθαρρύνεται για κάθε προσπάθεια. (Τομαράς, 2008, σελ.54-55)

6 – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



6.1 Κοινωνικό Περιβάλλον

6.2 Στάδια Αποδοχής

6.3 Ο ρόλος της οικογένειας

6.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

6.1 Κοινωνικό περιβάλλον

Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στην γνωστική ανάπτυξη αλλά και στο μορφωτικό επίπεδο του παιδιού. Τα παιδιά τα οποία έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις έχουν αντίστοιχα και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από σταθερότητα ευνοεί το παιδί και καθιστά λιγότερο πιθανό το γεγονός να απουσιάζει από το σχολείο ενώ εκτελεί καλύτερα και τις ακαδημαϊκές του υποχρεώσεις. Είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν το σχολείο παιδιά τα οποία ζουν σε υποανάπτυκτες περιοχές σε σύγκριση με παιδιά που δεν κατοικούν σε αντίστοιχες περιοχές (Edwards & Bromfield, 2009).

Ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με άλλα παιδιά και καθηγητές κατά την παρακολούθηση της εκπαίδευσης. Αυτό θα τον βοηθήσει να αναπτύξει προ-κοινωνική συμπεριφορά δίνοντας παράλληλα ιδιαίτερα θετική επίδραση στα μελλοντικά ακαδημαϊκά του επιτεύγματα. Μέσα από στοιχεία διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την γνωστική ανάπτυξη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Edwards & Bromfield, 2009). Επιπλέον, τα παιδιά τα οποία αναπτύσσουν καλές κοινωνικές σχέσεις έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τα αντίστοιχα παιδιά που δεν έχουν. Είναι επίσης λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν προβλήματα υγείας όπως για παράδειγμα κατάθλιψη και άγχος (Anderson, et al., 2002).

6.2 Στάδια Αποδοχής

Η κάθε οικογένεια μέσα από την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών αξιών της προσπαθεί να ενταχθεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο ζει. Οι ανάγκες διαμορφώνονται ανάλογα με την εξέλιξη της οικογένειας σχετικά με την συνειδητοποίηση της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών στο παιδί τους. Οι γονείς περνούν από συγκεκριμένα στάδια αποδοχής του προβλήματος του παιδιού τους όμως το πέρασμα από τα στάδια δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο. Το κρισιμότερο σημείο για μια οικογένεια αποτελεί το στάδιο το οποίο αναγνωρίζεται το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Κατά το στάδιο αυτό οι γονείς πολύ πιθανόν να αισθάνονται συναισθήματα όπως η απογοήτευση ή ο θυμός ενώ παράλληλα μπορούν να βιώσουν την απομόνωση, το αίσθημα πανικού η και ακόμη μπορεί να εμφανίσουν σωματικά προβλήματα. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να διαγνωστούν τα αίτια των αδυναμιών του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και να επιλεγούν οι κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισής τους (Παντελιάδου, 2007).

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται στήριξη και επιβράβευση από τους γονείς. Οι γονείς όσο πιο νωρίς αποδεχτούν την κατάσταση και συνειδητοποιήσουν τι συμβαίνει στο παιδί τους τόσο θετικό θα είναι για εκείνο εφόσον πλέον θα εστιάζουν στην πρόοδο του και όχι στις αποτυχίες του. Αντίθετα έχοντας μη ρεαλιστικές προσδοκίες από το παιδί εμποδίζουν την ανάπτυξη του. Πλέον, η νομοθεσία δίνει το δικαίωμα στους γονείς να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές αποφάσεις που αφορούν το παιδί τους για το σχολείο. Φαίνεται πως όταν οι γονείς είναι υποστηρικτές του παιδιού τους, αυξάνεται η πρόοδος στις παρεμβάσεις στο σχολείο και παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα. (Παντελιάδου, 2007) Οι γονείς ως πολύτιμοι βοηθοί είναι εκείνοι που θα βοηθήσουν το παιδί τους να μην απογοητευτεί και να αποθαρρυνθεί ,να μη χάσει το κουράγιο του και να συνεχίσει να προσπαθεί και να πιστεύει δυνατότητες αλλά και στον εαυτό του. Αναμφισβήτητα, δεν πρέπει να γίνεται σύγκριση των επιδόσεων και του επιπέδου του με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Η συνεχή τροφοδότηση που χρειάζονται οι γονείς είναι απαραίτητη για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν. Χρήσιμη είναι η συμβουλευτική για τους γονείς για να έχουν μια καλή καθοδήγηση όπως και οι γνώσεις σχετικά με το κομμάτι των Μαθησιακών Δυσκολιών που αναμφίβολα θα βοηθήσουν στην πορεία εξέλιξης του παιδιού τους .(Μαυρομάτη, 2004)

6.3 Ο ρόλος της οικογένειας

Ο ρόλος της οικογένειας αφορά ένα πολύ σημαντικό μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας του ανθρώπου ενώ παράλληλα συνδράμει προς την συσπείρωση των ανθρώπινων σχέσεων . Εξίσου σημαντικό μέρος της καθημερινότητας των ανθρώπων αποτελεί ο χρόνος που δαπανάται με την οικογένεια εφόσον ενδυναμώνεται η ανάπτυξη και η διατήρηση στενών σχέσεων. (Crouter, et al., 2004). Μέσα από έρευνες ειδικών έχει εξεταστεί η σχέση μεταξύ της οικογένειας και της ανάπτυξης των παιδιών. Η μετάδοση γνώσεων από τους γονείς προς τα παιδιά είναι σημαντική για την μετέπειτα ζωή τους αφού και η ίδια η οικογένεια αποτελεί μακροχρόνιο πλαίσιο ανάπτυξης ενός παιδιού. Μέρος των ερευνών εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. (Berk, 2009). Τα μέλη μιας οικογένειας δομούν ισχυρούς δεσμούς και καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες. Επιπλέον ο ποιοτικός χρόνος με την οικογένεια επηρεάζει θετικά την συμπεριφορά των παιδιών όταν εκφράζεται από αποδοχή, κατανόηση, ζεστασιά και ενδιαφέρον προνοώντας την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού στο μέλλον. Η προσωπικότητα του παιδιού που δημιουργείται μέσα από την σχέση με τους γονείς είναι αυτή που θα καθορίσει εάν θα υπάρχουν ψυχοπαθολογικά προβλήματα (Crouter, et al., 2004) (Παπαδάτος,2005)

Σύμφωνα με τον Χαραλαμπίδου, 1980 ο κυριότερος παράγοντας της αγωγής του παιδιού είναι η οικογένεια. Η νεώτερη ψυχολογία ανέφερε ότι τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του παιδιού

έχουν μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του. Μέσα στον οικογενειακό χώρο το παιδί δέχεται κάποιες επιδράσεις οι οποίες συντελούν θετικά ή αρνητικά στη συναισθηματική του εξέλιξη και στην οικοδόμηση της ψυχικής του υγείας. Το παιδί μαθαίνει πολύ περισσότερα τα πρώτα χρόνια της ζωής του από ότι μαθαίνει τα μετέπειτα έτη των σπουδών του. Παράλληλα, η οικογένεια έχει την δυνατότητα να επιδρά πολύ στη σωματική ανάπτυξη και υγεία του παιδιού καθώς και στη διανοητική και γλωσσική του εξέλιξη. Ένας από τους ρόλους που έχουν οι γονείς είναι να εξασφαλίσουν στο παιδί, από τη στιγμή της γέννησής του, τη ψυχική υγεία του η οποία επιδρά έμμεσα στην σωματική του υγεία. (Χαραλαμπίδης, 1980).

Ένα μεγάλο κομμάτι των Μαθησιακών Δυσκολιών όπως είναι η δυσλεξία κρίνει απαραίτητη τη συμμετοχή των γονιών στη διαδικασία πρώιμης διάγνωσης του παιδιού γιατί ορισμένες ερευνητικές μαρτυρίες ισχυρίζονται ότι τα άτομα που βιώνουν καθημερινά άμεσες εμπειρίες με τα παιδιά που εκδηλώνουν δυσλεξία αποδεικνύεται ότι διαμορφώνουν θέσεις για τις δεξιότητες του παιδιού που δεν συμπίπτουν με αυτές των ερευνητών. Λόγω του ρόλου τους οι γονείς είναι αυτοί που πρέπει να επαγρυπνούν πρώτοι για τις πρώιμες ενδείξεις της δυσλεξίας του παιδιού τους. Η καθημερινή κουλτούρα των παιδιών αυτών συνδέεται με συγκεκριμένες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι γονείς διαπιστώνουν ότι το παιδί τους υιοθετεί μια αλλιώτικη συμπεριφορά σε σχέση με τα άλλα παιδιά τα οποία τις εκλαμβάνουν ως πράξεις ρουτίνας. Για παράδειγμα κατά τη διαδικασία του ντυσίματος σε κάποιες περιπτώσεις παιδιών δεν γίνεται εύκολη διάκριση των ποδιών τους ή των υποδημάτων τους σε αριστερό και δεξί, ακόμη κατά των συντονισμό των κινήσεων μπορούν να παρουσιάσουν ελλείμματα στη χρήση του φερμουάρ ή στο δέσιμο των κορδονιών. (Στασινός, 2009)

Τι χρειάζονται τα δυσλεξικά παιδιά να λάβουν από την οικογένεια και από το άμεσο περιβάλλον τους:

- Σε κάθε προσπάθεια απαραίτητη πρέπει να είναι η ενθάρρυνση και η τόνωση του ηθικού τους
- Συστηματική βοήθεια στις σχολικές εργασίες
- Μικρής έκτασης εργασίες για να μην κουράζονται
- Το παιδί πρέπει να νιώθει ασφάλεια και εμπιστοσύνη μέσα στην οικογένεια και να ξέρει ότι μπορεί να βρει κατανόηση για οτιδήποτε θέλει να συζητήσει μέσα στο σπίτι
- Στην εξωσχολική του ζωή χρειάζεται συνεχή προστασία και βοήθεια
- Παρακολούθηση από ειδικούς

Σύμφωνα με τη σύγχρονη ψυχολογία τα παιδιά αυτά βρίσκονται εκτεθειμένα σε μεγάλες δυσκολίες αντιμετωπίζοντας την απόρριψη, την ειρωνεία, τη περιφρόνηση, την έλλειψη κατανόησης και το χλευασμό από το περιβάλλον εκτός της οικογένειας γεγονός που κρίνει τον συνεχή διάλογο μεταξύ των γονιών και του παιδιού απαραίτητο. Ωστόσο, θετική είναι η δημιουργία κλίματος ηρεμίας στο

σπίτι παραλείποντας τις αχρείαστες φωνές , τις αδιευκρίνιστες εντολές αλλά και τις συχνές παρατηρήσεις. (Μάρκου, 1996)

6.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός προσφέρει συνεχή υποστήριξη προς το παιδί παρέχοντας πληροφορίες οι οποίες είναι αντικειμενικές. Με την βοήθεια του εκπαιδευτικού ο ρόλος των γονέων γίνεται ευκολότερος όσον αφορά την επιλογή της κατάλληλης θεραπείας και της λήψης σωστής απόφασης σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού. Συνήθως οι απόψεις διαφέρουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες και τα λάθη των παιδιών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις. Ένας εκπαιδευτικός κρίνει με βάση τη γνώση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας του ενώ από την άλλη πλευρά, ο γονέας κρίνει με βάση την εμπειρία του με το παιδί, την εξέλιξη του παιδιού από τη γέννησή του και την προσπάθεια που καταβάλει .Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που μπορεί να ντρέπονται ή να μην θέλουν να ακούσουν αρνητικά σχόλια για το παιδί τους. (Παντελιάδου & Μπότσα,2007)

Ένας γονέας αναμφίβολα κατέχει ένα σεβαστό πλούτο πληροφοριών τον οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει και να αξιοποιήσει τόσο στην ανάπτυξη προγράμματος για την υποστήριξη του μαθητή όσο και στην επικοινωνία του με το γονέα για τη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αναγνώρισης. Επίσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει το γονέα στην στήριξη του παιδιού για την αξιοποίηση του χρόνου στο σπίτι.. Για την σωστή οργάνωση και ανακατανομή του χρόνου μπορεί να δώσει ένα πρόγραμμα όπου για πέντε ημέρες ο μαθητής θα σημειώνει τι κάνει στο σπίτι έτσι θα ξέρει την κατανομή του χρόνου που διαθέτει σε κάθε δραστηριότητα. Η νομοθεσία πλέον δίνει το δικαίωμα στους γονείς να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές αποφάσεις που αφορούν το παιδί τους όσον αφορά το σχολείο. Παρατηρήθηκε πως όταν οι γονείς είναι υποστηρικτές του παιδιού τους, αυξάνεται η πρόοδος στις παρεμβάσεις στο σχολείο και παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα. (Παντελιάδου, 2007)

Ο εκπαιδευτικός που είναι έγκαιρα ενημερωμένος για ότι αφορά τα ελλείμματα ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας μπορεί να αντεπεξέλθει και να προσφέρει τις κατάλληλες διδακτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Αναμφίβολα, μέσα από την επαρκή ενημέρωση για το αναπτυξιακό και μαθησιακό προφίλ του παιδιού ο εκπαιδευτικός μπορεί με το δικό του προγραμματικό διδακτικό έργο να στραφεί σε δραστηριότητες στη σχολική τάξη που θα απευθύνονται άμεσα στο εύρος των ικανοτήτων του παιδιού. Για παράδειγμα, ένα παιδί με δυσλεξία λόγω των διαδοχικών αποτυχιών που μπορεί να αντιμετωπίζει στο σχολείο εξαιτίας των χαμηλών επιδόσεων του στη γλώσσα είναι πιθανόν να αντιμετωπίσει ψυχικές καταστάσεις ματαίωσης και απόρριψης οι οποίες μπορούν να

αποφευχθούν με τις έγκαιρες και σωστά προσαρμοσμένες στρατηγικές των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία ο ενημερωμένος εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει στην τάξη ένα φιλικό προς την δυσλεξία περιβάλλον που θεωρείται βασικό για ενεργητική συμμετοχή και ικανοποιητικές μαθησιακές επιδόσεις. (Στασινός,2009)

7.ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η πρόωμη διάγνωση του παιδιού, θεωρείται ότι μπορεί να διασφαλίσει καλύτερες προοπτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών που παρουσιάζει σε πολλούς τομείς. Αρχικά, στο τομέα της ανάγνωσης η έγκαιρη διάγνωση είναι ικανή να αποτρέψει τις δυσκολίες που πιθανόν να παρουσίαζε το παιδί στην μετέπειτα σχολική του πορεία. Επίσης, στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα είναι δυνατόν να αποφευχθούν ψυχικές καταστάσεις ματαίωσης που θα βίωνε το παιδί λόγω των επαναλαμβανομένων του αποτυχιών ή λόγω των χαμηλών του επιδόσεων στο σχολείο. Ακόμη, έτσι είναι δυνατόν να προληφθούν τυχόν συναισθηματικές διαταραχές που θα βίωναν και τα μέλη της οικογένειας λόγω των δυσλειτουργιών του παιδιού. Προκειμένου να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού αναγκαία είναι η συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας που θα απαρτίζεται από τον σχολικό ψυχολόγο, τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον ειδικό παιδαγωγό και με την συμμετοχή ειδικών από άλλους κλάδους (π.χ. λογοθεραπευτή).

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της οικογένειας στην διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών του παιδιού. Οι γονείς είναι συνήθως οι πρώτοι που θα παρατηρήσουν κάποιες πρώιμες ενδείξεις του παιδιού και αν υπάρχει κάτι περίεργο στον τρόπο που φέρονται. Οι γονείς δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν με επικριτικότητα τις δυσκολίες του παιδιού τους, αντίθετα θα πρέπει να του παρέχουν συνεχή ενθάρρυνση και να του δείχνουν ότι αποδέχονται τις αδυναμίες του. Έτσι, θα πρέπει να καλλιεργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και κατανόησης στις μεταξύ τους σχέσεις, ώστε το παιδί να αποβάλλει τα συναισθήματα φόβου και να μπορεί να μιλήσει άνετα μαζί τους για ότι κι αν το απασχολεί.

Συνοψίζοντας, η έγκαιρη ανίχνευση σε επίπεδο ενδείξεων του μαθητή θα συμβάλλουν στην έγκαιρη ενημέρωση του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει προσφέροντας τις κατάλληλες διδακτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες απευθυνόμενες στο εύρος των ικανοτήτων του παιδιού. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον με σημαντική τη συμβολή της εξατομικευμένης διδασκαλίας που θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά για την καλύτερη αποτελεσματικότητα. Επίσης, ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να αναλογιστεί ποια γνωρίσματα του παιδιού είναι αμετάβλητα κι έτσι, να στοχεύσει στην αλλαγή μόνο των μεταβλητών γνωρισμάτων του παιδιού (Πουμπουρής, 1999, σελ. 25). Αναμφίβολα, η διδασκαλία μέσω της τεχνολογίας έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και γι' αυτό δεν θα πρέπει να παραλείπεται από το περιβάλλον εκπαίδευσης ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Παυλίδης, Γ., Θ. (2004-2005). Δυσλεξία- διαγνωστική και θεραπευτική προσέγγιση.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.
- Τρίγκα - Μέρτικα Ε. Δ. , 2010, Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία, εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Τομαράς, Ν. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες, ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Προμηθεύς.
- Αγαλιώτης Ι. (2009), Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά Αιτιολογία - Αξιολόγηση - Αντιμετώπιση, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσα, Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες : Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος: ΓΡΑΦΗΜΑ
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Κ. (2005). Μαθησιακές Δυσκολίες : Ψυχοπαιδαγωγική Μέθοδος. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ Δ. , 2004, Δυσλεξία. Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος Γ. ,(2005), Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας, εκδόσεις ΑΘΗΝΑ.
- Ζάχος, Δ.Η. (1992). Ανάγνωση-γραφήψυχογλωσσολογική προσέγγιση. Αθήνα:Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Κουράκης, Ι.Ε. (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών. Ελλήν.
- Παντελιάδου, Σ. (2019). Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία: Οδηγός για γονείς. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.

- Στασίνος, Δ. Π. (2009). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας: Ανάπτυξη και παθολογία, Δυσλεξία και Λογοθεραπεία. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Στασίνος, Δ.Π. (2003). Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυγυρόνη, Φ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.
- Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία. Αθήνα: Ατραπός.
- Μήτσιου-Δάκτυλα, Γ. (2009). Δυσλεξία: Νευροψυχολογία Μαθησιακών Διαταραχών, Διάγνωση και Αντιμετώπιση. Αθήνα: Δαρδανός.
- Στασίνος, Δ. (2003). Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου: Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης, 7 έκδοση. Αθήνα: Παιδαγωγική σειρά Gutenberg.
- Μάρκου, Σ. (1996). Δυσλεξία: Αριστεροχειρία- Κινητική Αδεξιότητα-Υπερκινητικότητα. Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με Ειδικές Ασκήσεις, 7 έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα».
- Wiltshire, P. (2004). Δυσλεξία. Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλας.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς; Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλας.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1993). Δυσλεξία. Αθήνα: εκδόσεις «Μορφωτική».
- Elliott, J. G., Grigorenko, E. L. (2015). Δυσλεξία: Νέες προσεγγίσεις- νέες προοπτικές. Πάτρα: εκδόσεις Gotsis.
- Πουμπουρή, Χ. (1999). Δυσλεξία- Εφηβική κρίση στη Μέση Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Praxis.
- Χαραλαμπίδου Ι., (1980), Γενική παιδαγωγική, 1η έκδοση, Αθήνα, Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία.
- Πέννα, Α., (2008), «Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα

Ξένη Βιβλιογραφία

Berk, L. E., 2009. Child Development. 8th επηκ. s.l.:Pearson Education, Inc..

Edwards, B. & Bromfield, L., 2009. Neighbourhood influences on young children's conduct problems and pro social behaviour: evidence from an Australian national sample. *Children and Youth Services Review*, 31(3), pp. 317-27.

Crouter, A. C. θαη ζπλ., 2004. Family Time and the Psychosocial Adjustment of Adolescent Siblings and Their Parents. *Journal of Marriage and Family*, 66(1), pp. 147-162.

Anderson, L., Fullilove, M. & Schrimshaw, S., 2002. Community interventions to promote healthy social environments: Early childhood development and family housing. *Centres for Disease prevention and Control*.

Kosc, L., 1974. Developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, [online] 7(3), pp.164-177. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221947400700309>

De Smedt, B., & Boets, B. (2010). Phonological processing and arithmetic fact retrieval: Evidence from developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 48(14), 3973-3981. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20965205/>

Evans, T., Flowers, D., & Napoliello, E. (2014). The functional anatomy of single-digit arithmetic in children with developmental dyslexia. *Neuroimage*, 101, 644-652. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25067820/>

Simmons, F., & Singleton, C. (2008). Do weak phonological representations impact on arithmetic development? A review of research into arithmetic and dyslexia. *Dyslexia*, 14(2), 77-94. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17659647/>

Kucian, K., & von Aster, M. (2015). Developmental dyscalculia. *European Journal Of Pediatrics*, 174(1). Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25529864/>

Cheng, D., Xiao, Q., Chen, Q., Cui, J., & Zhou, X. (2018). Dyslexia and dyscalculia are characterized by common visual perception deficits. *Developmental Neuropsychology*, 43(6), 497-507. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29975105/>

Al-Mahrezi, A., Al-Futaisi, A., & Al-Mamari, W. (2016). Learning disabilities: Opportunities and challenges in Oman. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 16(2), e129.

Ellis, A. W., 1993. Reading, Writing and Dyslexia. A Cognitive Analysis, Second Edition, New York.

Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689-699.

Huang, Y., He, M., Li, A., Lin, Y., Zhang, X., & Wu, K. (2020). Personality, Behavior Characteristics, and Life Quality Impact of Children with Dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1415.

Websites

 <http://dyslexiaathome.blogspot.com/>

 <https://dyslexiacenters.gr/>

 <http://bespecial.gr/>

 <https://dyslexiatreatment.gr/>

 <http://www.proseggisi.gr/>

 <https://www.taexeiola.gr/>

